

ANA DİLİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

Editör:
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Paradigma Akademi



ANA DİLİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

Editör
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

ISBN: 978-625-8009-63-7

Sertifika No: 32427
Çanakkale Kitaplığı
Araştırma İnceleme Bilişim Yayın Matbaa
TİC. LTD. ŞTİ.

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım
Fetvane Sokak No: 29/A
ÇANAKKALE
e-mail: fahrigoker@gmail.com

Dizgi
Himmet AKSOY
Kapak Tasarımı
Himmet AKSOY

Matbaa
Vadi Grafik Tasarım ve Reklam LTD. ŞTİ.
Sertifika No: 47479

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu Kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve
ISBN ile satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Aralık 2021
Paradigma Akademi



ÖN SÖZ

Bugün küçük bir ülkeye dönüşen dünyada Türk dili ve kültürünü hem yurt içinde hem de yurt dışında yaşamak ve yaşatmak eskisinden çok daha fazla gerekli hale gelmiştir. Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi kültür öğretiminin yanı sıra öğrenme ve öğretme faaliyetleri için de gereklidir. Örneğin Türkiye’ye okumak için gelen yabancı öğrencilerin büyük bir kısmının eğitim dili Türkçedir. Bu öğrenciler Türkiye’de hem eğitim dili olarak hem de günlük dil olarak Türkçeye maruz kaldıkları için daha kolay ilerleyebilmektedir ancak yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler aynı konfora sahip değildir. Bu nedenle bu öğrenciler Türkçenin öğretiminde birtakım zorluklar yaşamaktadır. Hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçe ve Türkçe öğretimiyle ilgili araştırmalar yapılarak sorunların tespit edilmesi ve bu doğrultuda çözümler üretilmesi faydalı olacaktır.

Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe üzerine yapılan araştırmaları bir araya getiren elinizdeki kitapta Türkiye’de ve dünyanın farklı ülkelerinde yaşayan alanında uzman 10 yazar, uzun ve yorucu bir süreçten sonra toplam 7 bölüm hazırlamıştır: Kitapta “Suriyeliler”, “Gürcistanlılar” ve “Kuzey Makedonyalılar”a Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan bölümlerin yanı sıra genel olarak Türkiye dışındakilere Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların ele alındığı ayrı bir araştırma da yer almaktadır. Ayrıca “İki dillilik”, “ilk Türkçe telif tıp kitabındaki bitki adlarının Türkçe Sözlük’teki izleri” ve “değerlere ilişkin Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin metafor algısı” içerikli 3 bölüm yer almaktadır.

Paradigma Akademi Yayınları, Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Üzerine Araştırmalar adlı bu çalışmayla dil ve Türk dili alanına önemli bir katkıda bulunmuştur. Covid-19 salgınına rağmen bu değerli çalışmaya heyecanla katkı veren araştırmacılarımıza ve yayınevi mensuplarına çok teşekkür ederim.

Kasım, 2021

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

ANA DİLİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editör: Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

I. Bölüm:

**Suriyeli Çocuklar İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik
Düzeyleri: “Salih” Hikâye Serisi**

Dr. Metin Bozkurt

MEB, Zonguldak Ereğli Gazi İlkokulu/Türkiye,
bozkurt_metin_67@hotmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-7988-1685.

II. Bölüm:

**Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen
Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar**

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Bölümü, esinsahin25@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-9730-3280

Ferhan KALIN SALI

Kuzey Makedonya, ferhan.salih@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0662-7034

III. Bölüm:

Gürcistan'da Türkçe Öğretimi ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Gereksinimlerinin İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Memet ABUKAN

Muş Alparslan Üniversitesi, m.abukan@alparslan.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0003-3461-0539

IV. Bölüm:

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerlere İlişkin Metaforik Algıları Üzerine Bir Araştırma

Duygu ATAMAN YEŞİLYURT

dyg.ataman@gmail.com

ORCID ID: 0000-0003-2970-8945

Doç. Dr. Salim PİLAV

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, spilav@kku.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-5141-6282

V. Bölüm:

İki Dillilik ve İki Dilliliğin Boyutları

Dr. Öğr. Üyesi Memet ABUKAN

Dr. Muş Alparslan Üniversitesi, m.abukan@alparslan.edu.tr,

ORCID ID: 0000-0003-3461-0539

VI. Bölüm:

Bilinen İlk Türkçe Telif Tıp Kitabı Edviye-i Müfrede'de Bitki Adları ve Türkçe Sözlükteki İzleri

Süleyman AYDENİZ

Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

s.aydeniz@alparslan.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-9277-529X

VII. Bölüm:

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkiye Dışında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Örneği

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
abdsahin25@hotmail.com,*

ORCID ID: 0000-0001-6022-5242

Öğr. Gör. Süleyman AKTAR

İstanbul Atlas Üniversitesi, suleymanaktar@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0002-6082-9297

İÇİNDEKİLER

Ön söz	iii
Bölümler ve Yazarları.....	v
İçindekiler	ix
I. Bölüm	
Suriyeli Çocuklar İçin Hazırlanan Hikâye Kitaplarının Okunabilirlik Düzeyleri: “Salih” Hikâye Serisi	1
II. Bölüm	
Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar.....	15
III. Bölüm	
Gürcistan’da Türkçe Öğretimi ve Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Gereksinimlerinin İncelenmesi	49
IV. Bölüm	
Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerlere İlişkin Metaforik Algıları Üzerine Bir Araştırma.....	85
V. Bölüm	
İki Dillilik ve İki Dilliliğin Boyutları.....	111
VI. Bölüm	
Bilinen İlk Türkçe Telif Tıp Kitabı Edviye-İ Müfrede’de Bitki Adları ve Türkçe Sözlükteki İzleri.....	145
VII. Bölüm	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkiye Dışında Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Örneği	175

I.BÖLÜM

SURİYELİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN HİKÂYE KİTAPLARININ OKUNABİLİRLİK DÜZEYLERİ: “SALİH” HİKÂYE SERİSİ

Dr. Metin Bozkurt¹

Giriş

Diğer ülkelerden Türkiye'ye yoğun bir şekilde göç edilmiştir. Bunların başında ise Suriyelilerin göç etmesi gelmektedir. Bu göçler beraberinde bazı zorlukları da getirmektedir. Suriyelilerin Türkiye'ye uyumunda karşı karşıya geldikleri en önemli güçlüklerden biri de dil engelidir. Suriyelilerin Türkçe bilmemesi günlük yaşama, eğitime, çalışma ve diğer alanlara adaptasyonlarına engel olmaktadır (Moralı, 2018, s. 1428). Dil engelinden Suriyeli çocuklar da ciddi bir şekilde etkilenmektedir. Yaşamda ve okulda dil engeli yaşayan Suriyeli çocuklar hem okula devam konusunda problem yaşayıp hem de çevresiyle iletişim kurmaktan çekinmektedirler.

Yapılan araştırmalar Suriyeli çocukların eğitim ortamlarında Türkçe bilmedikleri için sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Mercan Uzun ve Bütün (2016) araştırmalarında Suriyeli çocukların eğitim kurumlarına uyumunda zorlandıklarını saptamışlardır. Bu öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için öğretmenleri ve yaşlılarıyla iletişim kuramadıklarını ve sosyalleşemediklerini tespit etmişlerdir.

¹ MEB, Zonguldak Ereğli Gazi İlkokulu/Türkiye, bozkurt_metin_67@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7988-1685.

Tanrikulu (2017) Suriyeli çocukların eğitiminde öncelikli olarak dil engeline dikkat çekmektedir. Türkçe bilmeyen veya çok az bilen Suriyeli çocukların okula devam etmediklerini belirtmektedir.

Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin Türkçe derslerinde diğer öğrencilerle Türkçe bilmeyen Suriyeli öğrencilere aynı eğitim programını uyguladıklarını ve Suriyeli öğrencilerin dil problemlerinin çözümüne yönelik bilgi sahibi olmadıklarını belirlemişlerdir. Bu nedenlerden dolayı da öğretmenlerin Türkçe derslerinde problemlerle karşılaştıklarını tespit etmişlerdir.

Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan bu problemlerin giderilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu gereklilikten hareketle Suriyeli çocukların dil engelini aşmalarına yardımcı olacak adımlar atılmalıdır. Onlara Türkçeyi sevdirecek ve Türk kültürünü tanıttak materyal desteği yapılabilir. Yabancı dil olarak Türkçeyi daha iyi öğrenmelerini destekleyecek materyallerden olan eserler ve hikâye kitapları bu yönden önem arz etmektedir.

Dil, duygu ve düşünceleri iletmenin yanında insanların yaşayış, gelenek ve göreneklerini de gelecek nesillere aktarabilir. Dil, bir milletin bireylerini birbirine bağlayan en güçlü bağıdır (Ediskun, 1999, s. 10). Dil, kültürle bağlantılı geçmişle ilgili her şeyi günümüze ve geleceğe taşır (Göçer, 2012, s. 55). Yabancı dil öğrenimi, bireyin ana dilinden başka bir dil ve kültürle tanışmasıdır (Barın, 2004, s. 20). Suriyeli çocuklarda yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmenin yanında Türk kültürünü ve bu kültüre ait unsurları da öğrenmeye çalışmaktadırlar.

Türkiye'nin uluslararası alandaki konumu ve gücü, Türkiye'yi ve Türk kültürünü tanıma ve Türklerle daha etkili iletişim kurma gibi nedenlerden dolayı yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısı artmıştır (İşcan, 2011, s. 35). Bunun yanında zorunlu olarak göç eden yabancıların ve özellikle de Suriyeli göçmenlerin sayısında da önemli bir artış olmuştur. Bu göçmenlerin çocuklarının Türk eğitim sistemine dahil olmalarıyla da bu çocuklara Türkçe öğretimi çalışmaları da hız kazanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken belli başlı ilkelere uyulmalıdır. Dil öğretiminin planlanması, dört temel beceriye dikkat edilmesi, basitten

karmaşığa, somuttan soyuta gidilmesi, bir defada tek yapının sunulması, iletilen bilgi ve örneklerin yaşama uygun olması, öğrencilerin etkin olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, görmeyle ve işitmeyle ilgili araçlardan yararlanılması temel ilkelerdendir (Barın, 2004, s. 22-23). Bu ilkelere dikkat edilerek yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğrenciler için hem kalıcı olacak hem de severek Türkçeyi öğrenmelerini sağlayacaktır.

Yabancı dil öğretiminde, U düzeni masa, kartlar, posterler, televizyon, video, müzik seti, bilgisayar, öğretmen kılavuzu, öğrenci kitapları, edebi eserlere örnek olacak kitaplar, düzeye uygun sözlükler, yazım kılavuzu, ders kitabı örnekleri, referans kitapları, Türk ve dünya edebiyatından masal, hikâye ve romanlar, Türkçe dergiler ve gazeteler gibi araç gereçlerin kullanılması öğretimin niteliğinin artması açısından faydalıdır (Arslan, 2010, s.18-19). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken yazılı materyallerden yararlanılması da öğretimi kolaylaştıracak ve hızlandıracaktır. Yabancı dil öğretiminde hikâye kitapları ve romanlar gibi eserler olabildiğince kullanılmaktadır. Öğretimi tamamlayacak bu eserlerden faydalanılması önemli bir gereklilik olduğundan ders kitaplarına ek olarak öğrencilerin düzeylerine uygun okuma kitapları da hazırlanmalıdır (Gürsoy Akyüz, 2019, s. 32- 33).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde faydalanılan materyaller, hedef kitlenin yaşına ve ilgisine uygun olmalıdır. Yaş olarak küçük öğrencilere Türkçe öğretmek için oluşturulan ders kitapları, somut konuları ele alan, daha anlaşılır, resimleri bol ve grameri basit bir biçimde olmalıdır (Duman, 2013, s. 6).

Bu doğrultuda görsellerle desteklenmiş, yaşamdan örnekler içeren, çocuk kahramanlarla özdeşleşmeyi sağlayan ve çocukların yaşına uygun olarak hazırlanmış kitaplar çocukların dikkati çekerek okumalarını sağlayabilir. Suriyeli çocukların öğrendikleri yabancı dile karşı ilgilerini ve meraklarını uyandırabilir. Bu nitelikteki kitaplar Suriyeli çocukların dört temel dil becerilerini geliştirirken içinde yaşadığı topluma da daha iyi uyum sağlamalarını kolaylaştırır.

Ana dili eğitiminde ve yabancı dil öğretiminde, anlama alanının esas becerisi okumadır. Bu açıdan okuma geliştirilmesi gerekli olan ve önem verilen bir beceridir (Günay, 2007, s. 32). Okuma becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin düzeyine uygun metinlerle karşılaşmalarının ve bu

metinleri okumalarının sağlanması gerekir. Metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil öğretiminde önem arz etmektedir. Dil öğretiminde faydalanılan metinler, öğrenci motivasyonunu direkt olarak etkilemektedir. Öğrenci düzeyinin çok üstünde olan metinler, yabancı dil öğretiminin verimsizleşmesini sağlamaktadır (Erol, 2014, s. 31).

Moralı (2018) araştırmasında Suriyeli çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki problemlerin nedenlerinden biri olarak materyallerin yetersiz olduğu saptamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerinin düzeyine uygun ve okunabilir metinlerle karşılaşmaları hem okuduklarını anlamalarını hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki sorunların çözümüne katkı sağlayabilir.

Metinlerin öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını anlamamanın yöntemlerinden biri okunabilirlik seviyelerinin saptanmasıdır (Biçer ve Alan, 2017, s. 1131). Birtakım metinlerin diğerlerine göre daha kolay okunması okunabilirlikle ilgilidir. Okunabilirlik, "sözcükleri ve cümleleri okuma kolaylığı" (Hargis, 1998) ve "Bir grup okuyucunun metni ne ölçüde anladıklarını, en uygun hızda okuduklarını ve ilginç bulduklarını etkileyen tüm bu öğelerin toplamı" (Dale ve Jeanne Chall, 1949) olarak tanımlanabilir (Akt. DuBay, 2004, s. 3). Okunabilirlik, okuyucunun metinleri kolay ya da zor anlamasıdır (Ateşman, 1997, s. 71). Okunabilirlik öğrencinin yazılı belgeyi hızlı okuma ve okuduğunu anlama seviyesiyle ilişkilidir (Tekbıyık, 2006, s. 442). Göğüş (1978)'e göre okunabilirlik, bir yazının öğrenciler tarafından okunup anlaşılabilmesidir. Küçük yaş grubundaki öğrencilerin yazıyı anlamada kelime bilgisi yönünden yetersiz olmalarından dolayı bu yaş grubundaki öğrencilerin okuma öğretimi için önemi de artmaktadır (Akt. Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007, s. 2008).

Bir metnin kolaylıkla okunabilmesi ve anlaşılır olması okunabilirlikle ilişkilidir. Dil öğretiminde kolaydan zora ve seviye olarak A1'den C2 ye doğru bir öğretimin yapılması dikkate alınmalıdır. Yabancı bir dili öğrenmeye başlayanların, basit metinleri kolaylıkla okuması ve anlaması istenir (Mutlu, 2020). Bu yönüyle okunabilirlik başta küçük yaş gruplarına yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan metinlerin ve hikâye kitaplarının öğrencilerin düzeyine uygun olup olmadığını anlamada göz önünde bulundurulması gereken özelliklerden biri olarak ele alınabilir.

Alan yazında çoğunlukla yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyleriyle ilgili araştırmalar yapılmıştır. Erol (2014) yabancılar için dört farklı Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik puanlarının birbirine çok yakın olmadıklarını ve bu metinlerden ikisinin kolay ve diğerlerinin ise orta güçlükte okunabilirlik düzeyinde olduğunu saptamıştır.

Zorbaz ve Köroğlu (2016) yaptıkları araştırmada Gazi üniversitesi TÖMER ders kitaplarını incelemişlerdir. Sözcük uzunluğu açısından A1 düzeyinden B2 düzeyine doğru bir artışın olduğunu ve metinlerdeki sözcüklerin daha uzun olduklarını belirlemişlerdir.

Biçer ve Alan (2017) araştırmalarında okunabilirlik açısından inceledikleri Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarının sözcük, cümle uzunluğu ve okunabilirlik puanları arasında anlamlı farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Yeni Hitit 3 ders kitabında İstanbul C1+ ders kitabına göre daha zor seviyede metinlerin bulunduğunu belirlemişlerdir.

Mutlu (2020), yaptığı araştırmada İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti ve Yedi İklim Öğretim Setindeki metinlerin okunabilirlik seviyelerini incelemiştir. Öğretim setlerinin okunabilirlik düzeyleri açısından seviyeler arasında kolaydan zora doğru gittiğini saptamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ve Suriyeli çocuklar için hazırlanmış olan hikâye kitaplarının okunabilirliğine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine daha iyi uyum sağlamaları, çevresiyle iletişim kurabilmeleri, Türk kültürünü ve Türkçeyi öğrenmeleri bu doğrultuda hazırlanmış hikâye kitaplarını kolay bir şekilde okumalarına ve okuduklarını anlamalarına bağlıdır. Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmelerini destekleyecek ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirecek, düzeye uygun okunabilir hikâye kitapları bu açılarından çok önemlidir. Ayrıca bundan sonra yabancıların Türkçeyi öğrenmelerini kolaylaştıran yazılı materyallerin ve hikâye kitaplarının hazırlanmasına kılavuzluk edebilir.

Araştırmada Suriyeli çocuklar için hazırlanan hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesiyle, Suriyeli çocukların hikâye kitaplarını ne oranda okuyup anlayabildiklerini ortaya çıkarabilir. Bu

amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Suriyeli çocuklar için hazırlanan “Salih” Hikâye Serisindeki kitaplarının okunabilirlikleri hangi düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, inceleme nesnelere, veri toplama ve veri analizine değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, sözcükler ya da gözlemler gibi ölçülmesi güç olan niteliklerin üzerine yoğunlaşan, niteliklerin yorumlanmasına ve analiz edilmesine dayanan bir araştırmadır (Glesne, 2015, s. 385). Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi kapsamında hazırlanan “Salih” Hikâye Serisi kitaplarının okunabilirlik düzeylerinin ortaya konmasını amaçlayan bu araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yapılması planlanan araştırmayla ilgili var olan kayıt ve dokümanların toplanıp belirli norm veya sisteme göre kodlanıp incelenmesidir (Çepni, 2012, s. 116). Doküman analizi tekniğiyle, “Salih” Hikâye Serisi’ndeki hikâye kitaplarının okunabilirlik düzeyleri açısından mevcut durumu ortaya konmuştur.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın örneklemini, Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi kapsamında hazırlanan “Salih” Hikâye Serisinde yer alan on hikâye kitabı oluşturmaktadır. “Salih” Hikâye Serisinde yer alan hikâye kitapları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokula devam eden hem Suriyeli hem de Türk öğrencilere dağıtımı yapılmıştır. Seride yer alan kitaplar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: “Salih” Hikâye Serisindeki Kitaplar

Kitap Adı
Salih Okula Başlıyor
Salih Evde
Salih Köyde
Salih’in Bayram Ziyareti
Salih Oyun Oynuyor
Salih Hasta
Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde
Salih’in Bir Günü
Salih Çarşıda
Salih’in Seyahat Günlüğü

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

“Salih” Hikâye Serisindeki kitaplar ilk önce okunmuştur. Okunan kitapların 100 kelimesine kadar olan bölümün hece ve cümle sayıları saptanmıştır. Bu sayısal verilerin analizi Ateşman (1997) tarafından Türkçeye uyarlanan Flesch formülünden yararlanılarak hikâye kitaplarının okunabilirlik puanları ve düzeyleri tespit edilmiştir. Bu formülüne göre Okunabilirlik Sayısı= $198,25-(40,175.x1)-(2,610.x2)$ şeklinde hesaplanmaktadır. Formüldeki $x1$ = Hece olarak ortalama kelime uzunluğunu, $x2$ = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğunu ifade etmektedir. Okunabilirlik Sayısı 90-100 arası çok kolay, 70-89 arası kolay, 50-69 arası orta güçlükte, 30-49 arası zor ve 1-29 arası ise çok zor okuma düzeyini belirtmektedir.

Bulgular

“Salih” Hikâye Serisi’nde yer alan hikâye kitaplarının okunabilirlik sayıları ve düzeyleri hesaplanmıştır. Tabloda hesaplamalara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2: “Salih” Hikâye Serisindeki Kitapların Okunabilirlik Düzeyleri

	Kitap Adı		Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
1	Salih Okula Başlıyor		2,45	3,57	91,07	Çok Kolay
2	Salih Evde		2,62	3,57	84,24	Kolay
3	Salih Köyde		2,5	5,88	83,03	Kolay
4	Salih’in Bayram Ziyareti		2,5	4,76	85,95	Kolay
5	Salih Oyun Oynuyor		2,62	4,16	82,69	Kolay
6	Salih Hasta		2,4	4,34	91,05	Çok Kolay
7	Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde		2,32	5	92,56	Çok Kolay
8	Salih’in Bir Günü		2,43	5,55	86,69	Kolay
9	Salih Çarşıda		2,38	5,26	89,47	Kolay
10	Salih’in Seyahat Günlüğü		2,59	4,16	83,89	Kolay

Tablo 2 incelendiğinde, serinin birinci kitabı olan “Salih Okula Başlıyor” kitabının ortalama sözcük uzunluğu 2,45; ortalama cümle uzunluğu 3,57 ve okunabilirlik puanı 91,07 olarak hesaplanmıştır. Okunabilirlik olarak kitap çok kolay düzeydedir.

“Salih Evde” kitabı, ortalama sözcük uzunluğu olarak 2,62; ortalama cümle uzunluğu olarak 3,57 ve okunabilirlik puanı ise 84,24’tür. Kolay okunabilirlik düzeydedir.

Serinin üçüncü kitabı olan “Salih Köyde” kitabının ortalama sözcük uzunluğu olarak 2,5; ortalama cümle uzunluğu olarak 5,88 ve okunabilirlik puanı 83.03 olarak hesaplanmıştır. Kitap kolay okunabilirlik düzeyindedir.

“Salih’in Bayram Ziyareti” kitabının ortalama sözcük uzunluğu 2,45; ortalama cümle uzunluğu 4,76’dır. Kitabın okunabilirlik puanı 85,95 ve okunabilirlik düzeyi ise kolaydır.

Beşinci kitap olan “Salih Oyun Oynuyor” kitabının ortalama sözcük uzunluğu 2,62; ortalama cümle uzunluğu 4,16 ve okunabilirlik puanı 82,69 olarak hesaplanmıştır. Okunabilirlik olarak kitap kolay düzeydedir.

Serinin altıncı kitabı “Salih Hasta” ortalama sözcük uzunluğu 2,4; ortalama cümle uzunluğu 4,34 ve okunabilirlik puanı 91,05 olarak hesaplanmıştır. Kitabın okunabilirlik düzeyi çok kolaydır.

“Salih Tabiat ve Hayvan Müzesinde” kitabının ortalama sözcük uzunluğu 2,32; ortalama cümle uzunluğu 5 ve okunabilirlik puanı ise 89,47 olarak hesaplanmıştır. Çok kolay okunabilirlik düzeydedir.

“Salih’in Bir Günü” kitabı 2,43 ortalama sözcük uzunluğuna, 5,55 ortalama cümle uzunluğuna ve 86,69 okunabilirlik puanına sahiptir. Okunabilirlik düzeyi olarak kitap kolay düzeyde yer almaktadır.

“Salih Çarşıda” kitabının ortalama sözcük uzunluğu 2,38; ortalama cümle uzunluğu 5,26 ve okunabilirlik puanı 91,07 olarak hesaplanmıştır. Okunabilirlik olarak kitap kolay düzeyde yer almaktadır.

Serinin son kitabı olan “Salih’in Seyahat Günlüğü” adlı kitabın ortalama sözcük uzunluğu 2,59; ortalama cümle uzunluğu 4,16 ve okunabilirlik puanı 83,89 olarak hesaplanmıştır. Kitap okunabilirlik olarak kolay düzeyde yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre “Salih” Hikâye Serisindeki kitapların 2,32 ile 2,62 arası ortalama sözcük uzunluğunda olduğu saptanmıştır. Ateşman (1997)’ a göre Türkçede ortalama sözcük uzunluğu 2,6 hece olmalıdır. Türkçede kavrama kolaylığını basit ve kısa heceler sağlamaktadır (Acarlar, Ege ve Turan, 2002, s. 71). Sözcüklerin çok heceli olması öğrencilerin çözümleme yapmaları güçleştirmektedir (Özbek ve Ergül, 2018, s. 661). Bu bilgiler ışığında Salih Hikâye Serisindeki kitapların ortalama sözcük uzunluğu yönünden hecelerın kısa olduğu söylenebilir. Bu hecelerden meydana gelen sözcükleri öğrenciler rahat bir şekilde okuyup kavrayabilir.

Seride yer alan kitapların ortalama cümle uzunluğu 3,57 ile 5 arasında değiştiğı tespit edilmiştir. Güneş (2003, s. 44)’e göre kısa ve basit cümleler okunabilirliğı artırmakta ve kısa cümlelerin uzunlara göre öğrenilmesi daha basittir. Ceyhan ve Yiğit (2005), ilköğretimin birinci kademe için seçilecek metinlerdeki cümlelerin kelime sayısının en fazla altı olması gerektiğini ifade etmişlerdir (Akt. Tosunoğlu ve Özlük, 2011). Bu sonuç alan yazına

göre değerlendirildiğinde serideki kitapların ortalama cümle uzunluğunun uygun olduğu söylenebilir.

“Salih” Hikâye Serisindeki kitaplar okunabilirlik olarak çok kolay düzeyden kolay düzeye doğru bir sıralama izlemektedir. Araştırmanın bu sonucu diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mutlu (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının okunabilirlik düzeylerini incelediği araştırmasında, ders kitaplarının düzey olarak ilerlemesiyle okunabilirliğin de güçleştiğini belirlemiştir. Duman (2013, s. 5-7)’a göre Yabancılar Türkçe öğretiminde yararlanılan materyaller, hedef kitlenin hazır bulunuşluk seviyesine uygun olmalıdır. Materyallerin kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru dört beceriyi destekleyecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Serideki hikâye kitaplarının çok kolaydan kolay okunabilirlik düzeyine doğru bir sıralama izlemesi serideki hikâye kitaplarında kolaydan zora ilkesine dikkat edildiğine işaret etmektedir. Ayrıca Suriyeli çocukların Türkçeyi yeni öğrendikleri göz önüne alındığında serideki hikâye kitaplarının çok kolay ve kolay okunabilirlik düzeylerinde olması hedef kitle için hikâye kitaplarının uygun olduğunu göstermektedir. Böylelikle Suriyeli öğrenciler serideki hikâye kitaplarını hem kolaylıkla okuyabilirler hem de rahat bir şekilde okuduklarını anlayabilirler.

“Salih” Hikâye Serisinde on adet kitap bulunmaktadır. Ayrıca kitaplar okunabilirlik açısından öğrencilerin seviyelerine uygundur. Moralı (2018) araştırmasında materyal yetersizliğinin ve kitapların düzeye uygun olmamasının Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sorunlara yol açtığı belirtmiştir. Bu açılardan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal eksikliğinden kaynaklanan problemlere çözüm oluşturması bakımından serideki kitapların Suriyeli çocuklara Türkçeyi öğrenmelerinde fayda sağlayabilir.

Bu araştırma sonuçlarından şu önerilerde bulunulabilir:

“Salih” Hikâye Serisindeki kitapların Suriyeli öğrenciler tarafından daha iyi okunup Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenebilmeleri için serideki hikâyeler öğrencilere drama yaptırılabilir.

Türk eğitim sistemine devam eden tüm yabancı uyruklu öğrencilere “Salih” Hikâye Serisindeki kitaplar okutulabilir.

“Salih” Hikâye Serisindeki kitapların devamı olarak ilerleyen sınıf seviyeleri için orta güçlükte kitaplar hazırlanabilir.

“Salih” Hikâye Serisindeki kitaplar, Suriyeli çocukların yanında temel eğitime devam eden birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine de okutulabilir.

“Salih” Hikâye Serisindeki kitapların okunabilirliğini belirlemede okunabilirlik formüllerinin yanında öğrenci ve öğretmen görüşlerine de başvurulabilir.

KAYNAKÇA

Acarlar, F., Ege, P. ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 63-73.

Arslan, M. (2010). *Yabancılar Türkçe öğretim kılavuzu: temel seviye*. Sarajevo.

Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, 58, 171-174.

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

Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.

Bulut, S., Soysal, Ö. K., & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin TÜRKÇE öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.

DuBay, W. H. (2004). The Principles of Readability. <https://eric.ed.gov/?id=ED490073>.

Duman, G., B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2),1-8.

Ediskun, H. (1999). Türk Dil Bilgisi, 6. Basım İstanbul: Remzi Kitabevi.

Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50(50), 29-38.

Glesne, C. (2015), Nitel Araştırmaya Giriş (5. Baskı), (Çev.) Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu, Ankara: Anı Yayıncılık.

Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.

Günay, D. (2007). Metin Bilgisi, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2003). Okuma-Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 39.

Gürsoy Akyüz, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dede Korkut Hikâyeleri'nden Yararlanılması. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Halkbilimi Anabilim Dalı Türk Halkbilimi Bilim Dalı, Ankara.

İşcan (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4, s: (29-36).

Mercan Uzun, E. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1).

Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.

Mutlu, H. H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (22), 371-386. DOI: 10.33692/avrasyad.728455.

Özbek, A. B. ve Ergül, C. (2018). İlkokul 4. sınıf ders kitaplarının okunabilirliklerinin değerlendirilmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2).

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.

Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.

Tosunoğlu, M. ve Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 189,219-229.

Zorbaz, K. Z., & Köroğlu, M. (2016). Gazi TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim setindeki metinlerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri. *Turkish Studies*, 11 (3), 2509-2524.

II. BÖLÜM

KUZEY MAKEDONYA’DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR*

Doç. Dr. Esin Yağmur Şahin¹

Ferhan Kalın Salı²

Özet

Araştırmada Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların tespiti yapılmıştır. Bu zorlukları tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel tarama modeli ile tanımlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Makedonya’nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsünde, Uluslararası Balkan Üniversitesinde ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim almış toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için önceden hazırlanmış ve uzmanlar tarafından değerlendirilmiş anket formu, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kiril Metodi Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünden alınan destekle katılımcılara bizzat ve dolaylı şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir.

* Bu çalışma, ÇOMÜ LEE Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ferhan KALIN SALI tarafından Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN danışmanlığında hazırlanan “Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar” adlı yüksek lisans tezinden hareketle oluşturulmuştur.

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, esinsahin25@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-9730-3280

² Kuzey Makedonya, ferhan.salih@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0662-7034

Çalışmanın bulguları, problem cümlesi ve alt problemler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirilen bulgular tablolar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların ders içi ve ders dışında zorlandıkları, konuşma, yazma, dinleme ve okuma dil becerileri ile ilgili zorluk yaşadıkları; dil bilgisi ve temel dil becerilerinin bir arada olduğu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ortak zorluğun “*Ekler*” olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, “*Sözcük Türleri, Haber Kipleri, Söz Dizimi, Söz Varlığı*” ile ilgili konularda zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Yine araştırma verileri incelendiğinde öğrencilerin en çok hâl eklerinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya, Türkçe öğretimi, öğrenci zorlukları, öğretim sorunları

Abstract

Challenges Faced by Students Learning Turkish as a Foreign Language in North Macedonia

In the research, the difficulties faced by students who have studied Turkish as a foreign language in North Macedonia have been identified. Qualitative research method was used to identify these difficulties and the data obtained were defined by the descriptive scanning model.

The study group of the research consists of a total of 27 students studied at Yunus Emre Institute, Skopje, North Macedonia, International Balkan University and Cyrillic Methodius University. The questionnaire form, which was prepared beforehand for the collection of research data and evaluated by experts, was applied to the participants personally and indirectly with the support received from International Balkan University, Cyrillic Methodius University and Yunus Emre Institute. The data obtained after the application were analyzed.

The findings of the study were evaluated within the framework of the problem statement and sub-problems. The findings were presented with tables and interpreted.

When the findings obtained in the research are evaluated, the participants have difficulty in speaking and writing, listening, and reading

language skills in and out of the classroom; When the answers given to the questions that combine grammar and basic language skills are examined, it is determined that the common difficulty is "Annexes". In addition, it was determined that they had difficulties with "Word Types, Reporting Modes, Syntax, Vocabulary". When the data of the research were examined. It was also found that the students experienced difficulties mostly in theirsuffixes.

Keywords: North Macedonia, Teaching problems, Turkish teaching, Student difficulties

Giriş

Coğrafi açıdan ele alındığında, geçmişten bugüne Türkçenin konuşulduğu bölgelerde dilde pek çok açıdan bazı değişiklikler yaşanmış olsa da Türkçe halen büyük bir coğrafyada konuşulan bir dil olma özelliğini korumakta, Türkiye sınırları dışında da birçok ülkenin ve toplumun dili olma özelliğini sürdürmektedir. Dolayısıyla bu kadar büyük bir coğrafyada konuşulan bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmek istenmesi de doğal bir durum olmaktadır.

Yabancıların Türk dilini öğrenme istekleri büyük ölçüde, Osmanlı Devleti'nin bir imparatorluk olduğu zamanlarda siyasi görüşme ve ticari ilişkilerin yanında bilimsel bilgiyi edinme isteğinden dolayı başlamıştır. Bunun dışında, Türkoloji alanında çalışma yapan Vilhelm Ludwig Peter Thomsen ve Annemarie Schimmel gibi pek çok bilim insanı Türkçeyi öğrenmiş ve Türk diline çok önemli hizmetlerde bulunmuşlardır. Ayrıca Cumhuriyet döneminin başlarında Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin önderliği ve katkılarıyla bugünkü modern Türkçe öğretiminin temellerini oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynaklar kaleme alınmıştır (Erdem, 2009).

Balkanlarda milliyetçilik hareketleriyle birlikte çıkan savaşlardan sonra Osmanlı Devleti büyük ölçüde toprak kaybı yaşamış ve bu topraklardan geri çekilmek zorunda kalmıştır. Bugün bölgede azınlık konumuna düşen Türkler günümüzde hala Balkanlar'da Türk kültürünü ve Türkçeyi yaşatmaktadır (Şahin, Sali ve Emre, 2017).

Geçmişte büyük bir imparatorluk olan Osmanlı Devleti himayesindeki topraklarda yaşayan Türk topluluklarının etkisiyle onlarla bir arada aynı topraklarda yaşayan yabancı komşularının Türkçeyi öğrenme ihtiyacı,

beraberinde bu ülkelerde bu kurumlar gibi hizmet verecek Türkçe öğretim merkezleri kurulması ihtiyacını doğurmuştur.

Araştırmanın konusu olan Kuzey Makedonya, bu ihtiyacı duyan ülkelerden biri olmuştur. Coğrafi isim olarak adını bu bölgede yaşayan Maked veya Maketlerden alan Makedonya, Avrupalılar tarafından 19. yüzyılda yer ismi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Altıntaş, 2005). Makedonya bölgesi tarih boyunca coğrafi açıdan da pek çok değişikliğe uğramıştır. Makedonya Coğrafyası sadece Kuzey Makedonya ile sınırlı değildir. Makedonya coğrafyası, Vardar, Pirin, Ege Makedonyası'nı içine alan geniş bir coğrafyadır ve Ege denizine kıyı şeridi vardır. Ege Makedonyası Yunanistan'da, Pirin Makedonyası Bulgaristan'dadır. Kuzey Makedonya ise yukarıda da belirtildiği gibi Vardar Makedonyası'nda kurulmuş olup denize çıkışı olmayan bir ülkedir. Ayrıca dağlık bir ülkedir ve Makedonya coğrafyasının %38'ini oluşturmaktadır (Durmaz, 2015).

Kuzey Makedonya Cumhuriyeti'nde Osmanlıdan önce hüküm sürmüş olan Helen, Roma, Bizans ve Slav kültürlerinin etkisi halen hissedilmektedir. Çeşitli ırkların gelip geçtiği, şu anda da kozmopolit yapıya sahip olan bu bölge, "ırklar müzesi" olarak adlandırılır (Alili, 2013).

Şimdiki adıyla "Kuzey Makedonya" olarak tabir edilen bu küçük ülkenin tarihi oldukça eskidir. Coğrafi açıdan önemli bir konumda olan Kuzey Makedonya, I. Dünya Savaşından sonra tamamen Osmanlı himayesinden çıkmıştır. Kuzey Makedonya'nın taksimatı ile ilgili anlaşılamayan devletler II. Balkan Savaşı'nı da hazırlamış ve Kuzey Makedonya; Yunanistan, Sırp, Hırvat, Sloven Krallıkları ve Bulgaristan arasında paylaşılmıştır (Özgün ve Koçak, 2014). Bölgede sırasıyla Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı, Yugoslavya ve Makedonya Cumhuriyeti kurulmuştur (Özdemir vd., 2016). Daha sonra gerçekleşen II. Dünya Savaşı sonrasında ise Yugoslavya Federasyonu'nu oluşturan devletlerden biri haline gelmiştir. Yugoslavya bölündükten sonra 1991'de bağımsızlığını ilan eden Kuzey Makedonya'yı, Türkiye 6 Şubat 1992'de tanımıştır (Özgün ve Koçak, 2014).

Art arda göçlerin meydana geldiği bölgede Türk nüfusunda yoğun bir azalma gerçekleşmiştir. Bir zamanlar bu bölgedeki konuşma dilleri arasında birinci sırada bulunan Türk dilinin etkisi, zamanla büyük ölçüde azalmıştır (Özdemir vd., 2016). Osmanlı zamanında burada yoğun bir şekilde yaşamış olan Türklerin, eserleriyle beraber kültürleri de bu coğrafyaya derin bir

şekilde nüfuz etmiştir. Günümüzde derin bir nüfusu olan Kuzey Makedonya'nın yetiştirdiği önemli isimlerden biri olan Yahya Kemal Beyatlı'nın da doğduğu, ülkenin en büyük şehri, aynı zamanda en yoğun Türk nüfusuna sahip başkent Üsküp, Kuzey Makedonya'nın içinde Türk kültürünün izleri bulunan şehirlerinin de başında gelir. Pek çok açıdan ülkenin bel kemiği niteliğindeki Üsküp, aynı zamanda Türkçe ile ilgili eğitim, konferans gibi faaliyetlerin de en çok gerçekleştiği bir merkez konumundadır. Türkçe ile ilgili eğitim veren çeşitli okulların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili birçok ülkede başarı sağlayan Yunus Emre Enstitüsü de Üsküp'te bulunmaktadır.

Kuzey Makedonya'da anayasanın 44. maddesine göre yeteri kadar talep olmaması durumunda sınıf açılmayabileceği kuralıyla burada yaşayanlar ilkokuldan liseye kadar ana dillerinde eğitim alabilmekteler. Ülkede eğitim dili tamamen Türkçe olan okullar olduğu gibi, karma eğitim veren ve Türkçe eğitim vermeyen okullar da mevcuttur (Özdemir vd. 2016). Konuyla ilgili Yunus Emre Enstitüsünün 2016 yılında yayınladığı *“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar”* isimli kitabına göre Kuzey Makedonya'da 3'ü başkent Üsküp'te olmak üzere 28 ilkokul, 11 lise bulunmaktadır. Ayrıca üniversitelerde Türkçe eğitim veren fakülteler de bulunmaktadır:

Bunların dışında 26 Mart 2010'da açılan Yunus Emre Enstitüsü-Üsküp Türk Kültür Merkezi, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gibi kurum ve kuruluşlar da Türkçe eğitimi ile ilgili geniş kapsamlı faaliyetlerde bulunmaktadır (Özdemir vd. 2016).

Türkçe ve Makedonca, farklı dil yapılarına sahip olsalar da, ülkede uzun yıllar beraber yaşayan, karşılıklı etkileşim içinde olan iki dil olmuştur. Kuzey Makedonya'da yaşayan Türk topluluğunun neredeyse tamamı aynı zamanda iki dillidir de. Bu nedenle Gisela Ernst-Slavit ve Margaret Mulhern gibi Mariya Leontiç de Kuzey Makedonya'da iki dillilik üzerine çalışmalar yapmış, Gisela Ernst-Slavit, Margaret Mulhern, iki dilli kitapların çok yönlü yararlarının olduğunu, öğretmenin de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir yol izlemesinin daha doğru olacağını ifade etmişlerdir (Leontiç, 2012).

Bu nedenle pek çoğu iki dilli olan fakat Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, çalışma grubumuzu oluşturan Kuzey Makedonya'nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsünde, Uluslararası Balkan

Üniversitesinde ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşamış oldukları zorlukların tespit edilmesi önemlidir. Araştırmanın amacı da, Kuzey Makedonya’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu tespit etmek ve elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda sonuçlara ulaşmak, bu sonuçlardan hareketle de araştırmacılara ve dil öğreticilerine birtakım önerilerde bulunmaktır.

Yöntem

Araştırmada, Kuzey Makedonya’daki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel tarama modeli ile tanımlanmıştır. Nitel araştırmalar; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Makedonya’nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsü, Uluslararası Balkan Üniversitesi ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim almış toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcıların yaşına bakıldığında, “19-25” yaş grubunun frekansının 18, yüzdelik oranının 66,6 olduğu; “28-30” yaş grubunun frekansının ise 8, yüzdelik oranının 29,6 olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında, 1 katılımcı yaşını belirtmediğinden, “Boş” başlığı altında yer almaktadır. Bu durumda, katılımcıların büyük çoğunluğunun gençlerden oluştuğu tespitinden söz edilebilir. Dolayısıyla çalışma verilerinden hareketle Kuzey Makedonya Bölgesinde Türk diline gençler daha çok rağbet etmektedir denebilir. Değişen dünyanın beraberinde getirdiği birtakım ihtiyaçların, milletlerarası iletişimin yaygınlaşmasının ve geçmişten gelen bir kültürel yaklaşmanın bu konuda etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırmada kadın katılımcıların frekans değeri 25 ve yüzdelik oranı 92,5; erkek katılımcıların ise frekansı 2, yüzdelik oranı 7,4’tür. Araştırmada yer alan katılımcılara ülkeleri sorulduğunda 26 kişi “Kuzey Makedonya” cevabını vermiştir. İçlerinden 1 tanesi ise cevap vermemiştir. Araştırmamız

Kuzey Makedonya'nın Üsküp şehriyle sınırlı olduğundan dolayı bu verilerin beklenen bir tablo oluşturduğu söylenebilir. Kuzey Makedonya, kozmopolit bir ülkedir. İçinde pek çok milletin yaşadığı Kuzey Makedonya ile ilgili yapılan bu araştırmada, ana dili konusunda herhangi bir sınırlılık getirilmemiş ve çalışma grubunun ana dilleri sorulduğunda üç farklı ana diline sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda yer alan 15 katılımcı ana dilleri değişkenine “Makedonca”, 11 katılımcı “Arnavutça”, 1 katılımcı ise “Boşnakça” cevabını vermiştir.

Katılımcıların ana dilleri dahil bildikleri diller sorulduğunda, üç dil bilen kişi sayısının 9, yüzdelik oranı 33,3; dört dil bilen kişi sayısının 15, yüzdelik oranı 55,5; beş dil bilen kişi sayısının ise 3, yüzdelik oranı 11,1 olduğu tespit edilmiştir. Verilerden elde edilen sonuçlar ışığında, katılımcıların çoğunun dört dil bildiği, bir kısmının beş dil bildiği, aralarında en az dil bilen katılımcıların üç dil bildiği anlaşılmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak, katılımcıların ana dilleri dışında başka dil/diller öğrenme konusunda deneyimli oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe Dil Seviyesi

Tablo 1. *Katılımcıların Dil Seviyesi*

<i>Dil Seviyesi</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
A2	3	11,1
B1 / B2	20	74
C1 / C2	4	14,8
Toplam	27	100,00

Katılımcılardan elde edilen verilere göre öğrencilerin 20'sinin dil seviyelerinin “B1 / B2” olduğu; içlerinde 1., 2., 3., 4., 5. sınıf öğrencilerinin yanı sıra mezun öğrencilerin de bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen verilere göre araştırmaya katılan kişilerin büyük bir bölümü Türkçeyi orta düzeyde bilen katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı (14), Türkçe Eğitimi (2), Makedonca Bölümü (1), İngilizce Bölümü (1), Tercümanlık Bölümü (1), Ekonomi Bölümü (1), İngiliz Dili ve Edebiyatı (2) ve Tıp (1) olmak üzere 8 farklı bölümde okuduğu, 4'ününse bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Ayrıca

bu verilere göre araştırmaya katılanların çoğunun 3. sınıf öğrencisi oldukları ve çalışma grubunun sınıf değişkeni açısından heterojen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcılara Türkçeyi öğrendikleri yer sorulmuş ve elde edilen veriler incelendiğinde, *Yunus Emre Enstitüsü* (f=23 ve %65,5), *Üniversite* (f=4 ve %11,4), *Özel Kurs* (f=2 ve %5,7), *İlkokul* (f=1 ve %2,8), *Diğer* (f=5 ve %14,2) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçeyi Yunus Emre Enstitüsünde öğrendiği görülmüştür. Ayrıca, Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin Türk dilini öğrenmeleri için öğrenilecek yer konusunda epey seçeneklerinin olduğu da anlaşılmaktadır. Bu bilgilerin ışığında bu bölgede Türkçeye olan ilginin oldukça dikkat çekici seviyede olduğu kanaati oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada Kuzey Makedonya’da eğitim almış öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespiti amacıyla, katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular ile konu kapsamındaki açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu; Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kiril Metodi Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünden alınan destekle katılımcılara gönüllülük esasıyla bizzat ve dolaylı şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Formun içeriği alan uzmanlarının desteği ile oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Betimsel bir durum çalışması olan araştırmada katılımcılara uygulanan anket formu nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi ile değerlendirilmiştir. “İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir.” (Stone vd. 1966, s. 213, akt: Koçak ve Arun, 2006, s. 22). Araştırmada, içerik analizinden elde edilen veriler uygun şekilde maddeleştirilmiş ve maddelerin frekans değeriyle yüzdelik oranları belirlenmiştir.

Problem Durumu ve Alt Problemler

“Kuzey Makedonya’daki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” cümlesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Problem cümlesinden hareketle belirlenen alt problemler ise şu şekildedir:

- 1- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 2- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 3- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme - anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 4- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma - anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 5- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 6- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 7- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada anket formu aracılığıyla elde edilen veriler, problem cümlesi ışığında oluşturulan alt problemleri açıklayacak şekilde sınıflandırılarak tablolara dönüştürülmüş ve bu tablolardan elde edilen veriler ışığında yorumlanmıştır. Ayrıca, problem durumuna yönelik alt problemlerin dışında, katılımcılara *Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Nedenleri, Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri, Türkleri ve Türk kültürünü tanımalarının Türkçeyi öğrenmeleri üzerinde etkisi, Öğrencilerin Türkçenin Zor Olup Olmadığı ile İlgili Görüşleri* ile ilgili sorular sorulmuş ve bu sorulardan hareketle de bazı verilere ulaşılmıştır. Bu veriler de tablolaştırılmıştır ve yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken araştırmada yer alan katılımcılar “K” (K1, K2, K3...) olarak kodlanmış ve numaralandırılmıştır.

Alt problem doğrultusunda katılımcıların *Türkçe dinleyip anlamada yaşadıkları zorlukların* tespiti için sorulan soruya verilen cevaplardan elde edilen veriler, öğrencilerin Türkçe olarak dinledikleri şarkıları, filmleri, karşılıklı konuşmaları ya da konuşmacıyı anlayabilmede zorluklar yaşadıkları yönünde olmuş, bu veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. *Türkçe Olarak Dinleyip Anlamada Zorluk Yaşanılan Konular*

<i>Zorluk Yaşanılan Konular</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Şarkı	15	39,4
Dizi / film	9	23,6
Karşılıklı konuşma / konuşmacı	8	21,0
Hiçbiri	5	13,1
Şiir	1	2,6
Toplam	38	100

Tablo 2’den elde edilen veriler ışığında katılımcıların, Türkçe dinlemede zorlandıkları konuların başında, 15 frekans değeri ve 39,4 yüzdelik oranıyla “*Şarkı*” gelmektedir. Katılımcılardan bazıları şarkı dinlerken zorlanmalarının sebebini *hızlı* okunması olarak göstermişlerdir. Dinleme-anlamada zorluk derecesi açısından, ikinci sırada “*Dizi / film*” konusu yer almaktadır. Bu konuda zorluk çektiklerini belirten K1, K2, K5 K11, K12, K19, K21, K22, K25 kodlu katılımcıların frekans değeri 9, yüzdelik oranı ise 23, 6’dır. Dizi/film izlerken zorluk yaşayanlardan bazıları bir önceki maddede olduğu gibi, bu durumun Türkçenin seri kullanılmasından kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, etken söz varlığının darlığı da, yaşanan zorluğun nedenlerinden biridir. Zorluk derecesi olarak üçüncü sırada, 8 frekans değeri ve 21, 0 yüzdelik oranıyla “*Karşılıklı konuşma / konuşmacı*” başlığı yerini almaktadır. K1, K2, K5, K9, K16, K17, K19, K27 kodlu katılımcıların hepsi bu ortak cevabı vermişlerdir. Bu verilerden hareketle hızın, dinleme-anlama becerisinin gelişmesini ve yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Ayrıca, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe dinledikleri şarkı, film, karşılıklı konuşmaları ya da konuşmacıyı anlayabilme durumları sorulduğunda, “*Hiçbiri*” cevabı verenler de olmuştur. Bu maddenin frekans değeri 5, yüzdelik oranı 13,1’dir.

Katılımcıların 1 frekans değeri ile “Şiir” dinleme ve anlamada da zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin *Türkçe öğrenirken okuma-anlamada yaşadıkları zorlukların* neler olduğuyla ilgili alt probleme verdikleri cevapların *katılımcıların Türkçe kitap, ders kitabı, gazete, dergi, afiş gibi materyalleri okuyup anlamada zorlandıkları* yönünde olduğu görülmüştür. Bu materyalleri okuyup anlamada zorlananlar, zorlanmayanlar ve diğerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3. *Türkçe Kitap, Ders Kitabı, Gazete, Dergi, Afiş Gibi Materyalleri Okuyup Anlama*

Okuyup Anlama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zorlananlar	14	51,8
Zorlanmayanlar	10	37
Diğer	3	11,1
Toplam	27	100

Tablo 3 incelendiğinde, K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K17, K18, K19, K20, K21, K25, K27 kodlu katılımcıların ortak cevaplar verdikleri, çalışma grubunu oluşturanların çoğunun 14 frekans değeri ve 51,8 yüzdelik oranıyla materyalleri okuyup anlamada herhangi bir zorluk yaşamadıkları yönünde cevap verdikleri görülmüştür. K5, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16, K24, K26 kodlu katılımcılar ise, 10 frekans değeri ve 37 yüzdelik oranıyla, materyalleri okuyup anlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe okuyup anlamada zorluk yaşanan materyallerin sırasıyla; Kitap, Gazete, Dergi oldukları tespit edilmiştir. Materyal konusunda zorluk yaşayanların çoğunun, bir sonraki “Öğrencilerin Anlatmak İstediklerini Yazarak Anlatabilme Durumu” alt probleminde de zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Katılımcıların Türkçe öğrenirken yazmada ne gibi zorluklar yaşadıklarına dair alt problemimizi ilgilendiren soruya verilen cevaplar *Katılımcıların Yazarak Anlatabilme Durumu* ve *Katılımcıların Zorlandıkları Yazma Yolları* alt başlıkları altında toplanmış ve Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. *Katılımcıların Yazarak Anlatabilme Durumu*

<i>Yazarak Anlatabilme</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zorlananlar	20	74
Zorlanmayanlar	4	14,8
Diğer	3	11,1
Toplam	27	100

Tabloya göre katılımcıların yazmada zorlananları, 20 frekans değeri ve yüzde 74'lük oranla en fazla olduğu; K1, K5, K14 ve K24'ten oluşan grubunsa yazarken zorlanmadıklarını söyledikleri görülmüştür. Bu katılımcıların Türkçe öğrendikleri yer açısından da heterojen bir grup oluşturdukları görülmüştür. Yunus Emre Enstitüsü, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren bir yerdir. Dersler, bu amaca yönelik bir program çerçevesinde verilmektedir. Kiril ve Metodi Üniversitesi ve Uluslararası Balkan Üniversitesi ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenin yanı sıra bölüm derslerinden oluşan bir müfredat çerçevesinde eğitim vermektedir. Bu bölümlerde ana dili Türkçe olan öğrencilerle, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler derslere beraber girmektedir. Söz konusu üniversitelerin, Yunus Emre Enstitüsü gibi, sadece ana dili Türkçe olmayanlara yönelik bir eğitim programı olmasa da, Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yoğun bir Türk dili eğitimi verilmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü zorlanırken zorlanmadığını söyleyen bir grubun da olması bu sebeple olabilir. Ayrıca öğrencilerden elde edilen verilere göre yazmada zorlandıkları ya da zorlanmadıkları konusunda kararsız oldukları anafikrini taşıyan cevaplar da görülmüştür. Bu cevapların diğer başlığı altında olup en az yüzdelik ve frekans değerine sahiptir.

Tablo 5. *Katılımcıların Zorlandıkları Yazma Yolları*

<i>Yazma Yolları</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Sosyal medya / Mail	7	26,8
Not alma	5	19,2
Ev ödevi / Uzun metin	4	15,3
Hiçbiri	4	15,3
Hepsi	3	11,5
Sınav	3	11,5
Toplam	26	100

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrencilere “*Türkçe yazmada ev ödevi, mail, not alma, sınav ve sosyal medya araçlarıyla mesajlaşma gibi yazma yollarından hangilerinde daha çok zorlanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.*” diye sorulduğunda Tablo 5’te de belirtildiği gibi en çok zorlandıkları araçların “*Sosyal medya/Mail*” olduğu cevabını vermişlerdir. Boşnakça, Arnavutça, Türkçe Lâtin alfabesiyle; Makedonca ise Kiril alfabesiyle yazılmaktadır. Bilindiği üzere, alfabelerin klavye üzerinde dağılımı farklı olabilmektedir. Özellikle ana dili Makedonca olan bir bireyin Türkçe klavye ile yazabilmesi diğerlerine oranla daha zor olabilmektedir. Nitekim bu soruya “*Sosyal medya/Mail*” cevabı veren katılımcıların çoğunun ana dilinin Makedonca olduğu görülmüştür. Alfabenin klavye üzerindeki dağılımı ve katılımcıların bu klavyeye alışkın olmayabileceği düşünüldüğünde, bu şekilde gerçekleştirilen yazma yolunun zorluğunun, alfabe farklılığından kaynaklanabileceği kanısına varılabilir. Ayrıca yazma becerisi kelime hazinesiyle de doğru orantılıdır. Kelime dağarcığının zengin olması, yazmayı kolaylaştıran bir durumdur. 5 frekans değeri ile “*Not Alma*” katılımcıların zorlandığı ikinci yazma yolu olmuştur. Bunun da sebebi yeterli kelime hazinesine sahip olmama olabilir K1, K6, K7, K8 ve K16 kodlu katılımcıların ortak cevapları not almada zorlandıkları yönündedir. Yazmada hızı da yakından ilgilendiren bu yazma aracını kullanmada katılımcıların zorluk yaşamaları biraz da dil hakimiyetlerinin zayıf olmasına bağlanabilir.

“*Ev ödevi / uzun metin*” başlıklı yazma yolu, 4 frekans değeri ve 15,3 yüzdelik oranıyla üçüncü sıradadır. K18, ev ödevi yaparken söz diziminde zorluk yaşadığını belirtmektedir. Söz dizimini anlayamayan bir öğrencinin

konuyla ilgili ödevlerini yapması da zorlaşabilmektedir. Yine katılımcıların verdikleri cevaplardan katılımcıların yazma konusunda ders dışında materyal desteği aldıkları söylenebilir.

Bunun dışında K5, K13, K15 ve K24, Türkçe yazarken yazma yollarından hiçbirinde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. K10, K11 ve K12 ise Türkçe yazarken yazma yollarından hepsinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, K20, K21 ve K23 kodlu katılımcılar, yazma yolu olarak “*Sınav*”da zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilere alt problem olarak belirlenen *öğrencilerin konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklarla ilgili sorulan soruya verilen cevaplar* Tablo 6’da üç alt başlık altında toplanmıştır:

Tablo 6. *Katılımcıların Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Durumları*

<i>Konuşarak Anlatabilme</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zorlananlar	23	85,1
Zorlanmayanlar	3	11,1
Diğer	1	3,7
Toplam	27	100

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe konuşarak istediklerini anlatıp anlatamadıkları sorulduğunda; K10, K11 ve K12 kodlu katılımcıların da içinde bulunduğu zorlananlar grubu 23 frekans değeri ve 85,1 yüzdelik oranıyla açık ara farkla ilk sırada yer almaktadır. Katılımcıların konuşmada zorlandıkları konular; “eğitim, edebiyat, hukuk, ekonomi, siyaset, özel konular, söz varlığı” şeklinde sıralanmaktadır. Bunların içinde en çok zorlanılan konularsa “*Eğitim*” ve “*Özel konular*”dır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların birçoğu, ders dışında Türkçe konuşmadıklarını veya az konuştuklarını ifade etmektedir. Bu durum, yabancı dil öğrenimini de yavaşlatabilen etkenlerdir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorlukların neler olduğuna dair soruya verilen cevaplar doğrultusunda belirlenen “*Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular*”, “*Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*”, “*Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*”, “*Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*” ve

“*Türkçe Okurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*” başlıkların bir kısmı aynı zamanda temel dil becerilerini kapsasa da, bu başlıklar dil bilgisi ile ilgili alt problemleri oluşturmaktadır.

Katılımcılara, Türk dilini öğrenirken Türkçe dil bilgisinin en çok hangi konularında zorlandıklarına yönelik görüşleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar neticesinde tespit edilen zorluklar maddeleştirilerek tablo halinde aşağıda verilmiştir:

Tablo 7. *Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular*

<i>Zorlanılan Konular</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Ekler	9	29,9
Sözcük Türleri	8	26,6
Morfoloji	6	19,9
Yenikonu/birçok konu	3	9,9
Hiçbiri	2	6,6
Haber Kipleri	1	3,3
Söz Dizimi	1	3,3
Toplam	30	100

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar, “*Türkçe Dil Bilgisinin En Çok Zorlanılan Konuları*” kategorisinin başında 9 frekans değeri ve 29,9 yüzdeler oranı ile “*Ekler*” geldiğini ifade etmişlerdir. “*Ekler*” konusunun farklı bölümlerinde zorlanıldığı belirtilmekte ancak “*Hâl Ekleri*” konusu K3, K10, K11, K12, K23, K26, K27 kodlu katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda 7 frekans değeri ile ilk sırada yer almaktadır. Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler hâl eklerini öğrenirken epey zorlanmaktadır denebilir.

8 frekans değeri ve 26,6 yüzdeler oranı ile “*Sözcük Türleri*” ikinci sırada yer almaktadır. “*Sözcük Türleri*”nin içeriğini açacak olursak, K17, K18, K21 ve K25 “*Eylemler*”, K25 ve K26 “*İsim Tamlaması*”, K14 “*İsimler*” ve K17 “*Ortaçlar*” konusunda zorlanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin zorlandığı konular arasında yer alan “*Ettirgen eylem*” konusu bu alanda çalışanlar tarafından tanınan bir zorluktur.

6 frekans değeri ve 19,9 yüzdelik oranı ile “*Morfoloji*” ise üçüncü sırada yer almaktadır. Çalışma grubu heterojen bir yapıya sahiptir ve ana dili Arnavutça, Makedonca ve Boşnakça olan katılımcılardan oluşmaktadır. Söz konusu diller Hint-Avrupa dil ailesine mensuptur ve Türkçe ile yapı bakımından farklı özelliklere sahiptir. Bu bilgiden ve elde edilen verilerden hareketle katılımcıların Türkçenin yapı bilgisi konusunda zorlanma nedenlerini, öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki yapısal farkla ilişkilendirebilir. Bu durum “Hâl ekleri”, “Ortaçlar” ve “Eylemler” konusunda zorlandıklarını söyleyen öğrencilerin ana dillerinde olmayan kavramları öğrenirken zorlandıkları ve Makedonca ile Türkçenin farklılığından kaynaklanan zorluk yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin dil bilgisini öğrenirken yaşadıkları zorlukları “*Morfoloji*”nin ardından 3 frekans değeri ve 9,9 yüzdelik oranıyla “*Yeni konu/birçok konu*” başlığı takip etmektedir. Katılımcıların dil bilgisinin yeni konularında ve birçok konuda zorlandıklarını ifade etmeleri sebebiyle yorumlar, bu başlıkta toplanmıştır. Bunun dışında, Türkçe dil bilgisini öğrenirken hiçbir konuda zorlanmadığını belirten bir grup da, 2 frekans değeri ve 6,6 yüzdelik oranıyla “*Hiçbiri*” başlığı ile hemen altında yer almaktadır. Bunu 1 frekans değeri ve 3,3 yüzdelikleriyle “*Haber Kipleri*” ve “*Söz Dizimi*” takip etmektedir.

Öğrencilerin dil bilgisi yapılarıyla ilgili eksiklerinin olması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini de olumsuz etkileyebilecek bir durumdur. Dil becerileriyle dil bilgisi konularının harmanlanıp yöneltildiği sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar Tablo 8’de sıralanmıştır:

Tablo 8. *Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Haber kipleri	10	37
Ekler	6	22,2
Sözcük türleri	4	14,8
Söz dizimi	3	11,1
Hiçbiri	3	11,1
Hepsi	1	3,7
Toplam	27	100

Katılımcılardan elde edilen verilere göre, Türkçe öğrenenlerin konuşurken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorlukların başında 10 frekans değeri ve 37 yüzdelik oranıyla “*Haber kipleri*” gelmektedir. Genellikle “*Haber kipleri*” konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, özellikle “*Geniş Zaman*” konusunda zorlandıklarını söylemektedirler. Bunu sırasıyla 6 frekans değeri ve 22,2 yüzdelik oranı ile “*Ekler*” takip etmektedir. Katılımcılar, eklerden de özellikle “çekim ekleri”nde, çekim eklerinden de en çok “hâl ekleri”nde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tabloya göre öğrencilerin “*Ekler*”den sonra “*Sözcük türleri*”nde, sözcük türlerinden de eylemlerde, “Ettirgen Eylem”lerde zorlandıklarını tespit edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre öğrenciler konuşurken “*Sözcük türleri*”nden sonra “*Söz dizimi*”nde zorluk yaşamaktadır. Türkçenin sonan eklemeli bir dil, Hint-Avrupa dillerinin ise ön ekli diller olduğu düşünüldüğünde ana dili Arnavutça, Makedonca ve Boşnakça olan öğrencilerin, Türk dilini öğrenirken söz diziminde zorluk yaşamaları daha anlamlandırılabilir hale gelmektedir. Ayrıca Türkçede yan cümle ve temel cümle arasındaki ilişkiler fiilimsilerle, Hint-Avrupa dillerinde ise çeşitli bağlayıcılarla oluşturulmaktadır. Bu farklılık da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin söz dizimi konusunda zorluk yaşamalarının sebebi olabilir. Katılımcıların Türkçe konuşurken zorlanmadıklarını ifade eden “*Hiçbiri*”ni en düşük değerle “*Hepsi*” takiph etmektedir.

Tablo 9. *Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Hepsi	11	42,2
Haber kipleri	4	15,3
Sözcük türleri	4	15,3
Hiçbiri	3	11,5
Ekler	2	7,6
Söz varlığı	1	3,8
Öğrenilmeyen konu	1	3,8
Toplam	26	100

Katılımcılara yöneltilen “*Türkçe dinlerken Türkçe dil bilgisinin (gramer) hangi konularında zorlanıyorsunuz?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, ilk sırada 11 frekans değeri ve 42,2 yüzdelik oranıyla “*Hepsi*” cevabı yer almaktadır. K1, K2, K4, K9, K10, K11, K12, K18, K19, K20, K27 kodlu katılımcılar dil bilgisinin tüm konularında zorlandıklarını belirtmektedir. Bu cevapların içinde yine hız konusunda yaşanan zorluk dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra tespit edilen diğer başlıklar; “*Haber kipleri*” (f=4 ve %15,3), “*Sözcük türleri*” (f=4 ve %15,3), “*Hiçbiri*” (f=3 ve %11,5), “*Ekler*” (f=2 ve %7,6), “*Söz varlığı*” (f=1 ve %3,8) ve “*Öğrenilmeyen konu*” (f=1 ve %3,8) olmuştur. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda isimlerle fiilleri ayırt etme konusunda yaşanan zorluğun dışında, zamanlar, sıfat-fiiller ve ettirgen eylem konusunda da zorluk yaşanmakta ve bunlar, “*Sözcük türleri*” başlığı altında toplanmaktadır. Bunun dışında, K25 kodlu katılımcı dil bilgisinde öğrenmediği konunun anlamasını etkilediğini ifade etmektedir. Böylece “*Öğrenilmeyen konu*” başlığı da tabloda yer almaktadır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe yazarken Türkçe dil bilgisinde en çok zorlandıkları konular, elde edilen verilerden hareketle aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 10. *Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Sözcük türleri	6	19,9
Hiçbiri	6	19,9
Haber kipleri	4	13,3
Ekler	4	13,3
Diğer	4	13,3
Söz dizimi	2	6,6
Hepsi	2	6,6
Söz varlığı	1	3,3
Alfabe	1	3,3
Toplam	30	100

Tablo 10’a göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor gelişen becerilerden biri olan yazmada öğrencilerin sırasıyla “sözcük türleri, haber kipleri, ekler, söz dizimi, söz varlığı ve alfabe” başlıklarıyla ifade edilebilecek dil bilgisi konularında zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunlardan ilk sırada olan “*Sözcük türleri*”; katılımcılar tarafından verilen cevaplar doğrultusunda “fiil, ortaç, zarf, zamir ve isim tamlaması” olmak üzere 5 başlıkta toplanır. İkinci sırada hiç zorlanmayanlar yer almaktadır. Bunu “*Haber kipleri*”, “*Ekler*” ve “*Diğer*” başlıkları takip etmektedir. Verilerden hareketle “*Ekler*” konusunun öğrencilerin yine en zorlandığı konulardan biri olduğu, bunlardan da en çok “*Hâl ekleri*”nde zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle, hâl ekleri konusu bu bölgede yaşayan kişilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadığı en büyük zorluklardan biridir denebilir.

Bu başlıkların ardından öğrencilerin yazarken dil bilgisi konularından “*Söz dizimi*”, “*Söz varlığı*” ve “*Alfabe*”de zorlandıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle katılımcıların Türkçe alfabe ve kelime dağarcığı konusunda çok zorluk yaşamadıkları söylenebilir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe okurken Türkçe dil bilgisinde en çok zorlandıkları konular, elde edilen veriler ışığında aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 11. *Türkçe Okurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Hiçbiri	11	40,7
Söz varlığı	6	22,2
Diğer	5	18,5
Haber kipleri	3	11,1
Ekler	1	3,7
Hepsi	1	3,7
Toplam	27	100

Kozmopolit bir yapıya sahip olan Kuzey Makedonya’da insanlar, birden çok dil bilmektedir. Bu dillerden biri de İngilizce’dir. Okuma becerisi, alfabeyi bilmeyi gerektiren bir beceridir. Türkçe alfabe, Lâtin harflerinden oluşmaktadır. Bu noktada, İngilizce bilen kişilerin Türkçe okumayı öğrenmeleri de daha kolay olabilmektedir. Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde katılımcıların hepsinin en az 3 dil bildiği ve İngilizce bilenlerin sayısının da epey yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Belki de bu yüzden ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe okurken % 40,7’si, Türkçe dil bilgisinin hiçbir konusunda zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Harflere olan bu aşinalık öğrencilere bu konuda kolaylık sağlamış olabilir. Öte yandan Türkçe yazı dili ile konuşma dili arasında çok fark yoktur. Bu durum da okumayı kolaylaştıran bir diğer etkidir.

Etken söz varlığının darlığı, okuma-anlamayı olumsuz etkileyen bir faktördür. K3, K17, K18, K22, K25, K26 kodlu katılımcılar “Söz varlığı”nda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunu 4 frekans değeri ve 14,8 yüzdelik oranıyla “Diğer” maddesi takip etmekte ve ardından, 3 frekans değeri ve 11,1 yüzdelik oranıyla, “Haber Kipleri” gelmektedir. Bunun dışında “Ekler” ve “Hepsi” maddeleri, düşük frekansla tablodaki yerini almaktadır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin tüm becerileri kazanması hedeflenir. Her bir beceri diğerinin öğrenilmesini kolaylaştıracağı için yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerin de daha etkin ve verimli bir duruma gelmesini sağlayacaktır (Şen, 2015, s. 77).

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorlukların neler olduğuyla ilgili alt probleme katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle *Ders Kitabı ve Dersle İlgili Diğer Materyallerden Kaynaklanan Zorluklar/Sorunlar* ve *Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Diğer Zorluklar* şeklinde iki alt başlık oluşmuş ve bu zorlukların neler olduğuyla ilgili ayrıntılar da Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. *Ders Kitabı ve Dersle İlgili Diğer Materyallerden Kaynaklanan Zorluklar / Sorunlar*

Zorluklar / Sorunlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zorluk / Sorun Yok	10	27,7
Anlama	7	19,3
Okuma	5	13,8
Dinleme	4	11,0
Yazma	4	11,0
Dil Bilgisi	3	8,3
Kitap/Materyal Eksikliği	2	5,5
Diğer	1	2,7
Toplam	36	100

Materyaller, yabancı dil öğretiminde etkin rol oynayan didaktikler olarak nitelendirilebilir. Ders kitabının dışında çeşitli materyaller, öğretimi kolaylaştırmak amaçlı kullanılmaktadır. Ayrıca, öğrenciler ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerden de kaynaklanan bazı zorluklar yaşamaktadır. Zorluk yaşamayanlar en yüksek değerle ilk sırada olsa da, “Anlama, Okuma, Dinleme, Yazma, Dil Bilgisi ve Kitap/Materyal Eksikliği”nden kaynaklanan zorluk yaşayanların sayısı da oldukça yüksektir. Yaşanan bu zorlukların içinde en yüksek değere sahip olan zorluk, 7 frekans değeri ve 19,3 yüzdelik oranıyla “*Anlama*” becerisine yöneliktir. Anlama becerisinden sonra; “*Okuma*” becerisi (f=5 ve %13,8), “*Dinleme*” becerisi (f=4 ve %11,0), ve “*Yazma*” becerisi (f=4 ve %11,0) gelmektedir. Veriler incelendiğinde katılımcıların dört ayrı dil becerisinde zorluk yaşamalarının yanı sıra, dil bilgisinde de zorlandıkları görülmüştür. 3 frekans değeri ve 8,3 yüzdelik oranıyla dil bilgisinde yaşanan zorluk anlama, okuma, dinleme ve yazma becerilerine kıyasla daha azdır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları diğer zorluklar, elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 13. *Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Diğer Zorluklar*

<i>Yaşanılan Diğer Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Yok	6	42,8
Harflerin telaffuzu	3	21,4
Pratik yapma zorluğu	3	21,4
Çeviri kitabı eksikliği	1	7,1
Sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar	1	7,1
Toplam	14	100

Katılımcılardan Türkçe öğrenirken yaşadıkları başka zorluklar olup olmadığına dair cevaplar istendiğinde 6 frekans değeri ve 42,8 yüzdelik oranıyla diğer sorulara verdikleri cevapların dışında başka zorluk yaşamadıkları anlamında “Yok” dedikleri görülmüştür. K6, K7, K8 kodlu katılımcılar ise 3 frekans değeri ve 21,4 yüzdelik oranıyla “*Harflerin telaffuz*”nda zorlandıklarını; K2, K17, K18 kodlu katılımcılar da “*pratik yapma*” zorluğu yaşadıklarını dile getirmiştir. Konuyla ilgili K2’nin çok zorluk yaşadığını, günlük hayatta etrafındakilerin Arnavutça konuştuğunu ifade etmesi dikkat çekici bir unsur olmuştur. Buradan da anlaşılabileceği üzere çevre faktörü, dil öğrenen kişiyi olumlu veya olumsuz etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle ders dışında pratik yapabilme olanağı olan kişinin, diğerlerine oranla daha çabuk yol katettiği aşîkârdır.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların farklı sorulara çoğunlukla aynı cevabı verdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, ders dışında Türkçe konuşamadıklarını ya da az konuştuklarını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, K4 kodlu katılımcının Türkçe-Makedonca çeviri kitabı gerekliliğinden söz etmesi kayda değer bir başka durumdur. K5 kodlu katılımcının sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar konusunda çok zorluk yaşadığını ifade etmesi de yine dikkate alınması gereken bir detay olarak algılanmalıdır.

Tablo 14. *Türkçeyi Okul Dışı Ortamlarda Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar*

Zorluklar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiçbiri	8	30,7
Kullanmama / az kullanma	6	23,0
Diğer	6	23,0
Konuşma	4	15,3
Dil bilgisi	2	7,6
Toplam	26	100

Katılımcılara “*ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar*”ın neler olduğu sorusuna alınan cevaplar Tablo 14’de 5 başlıkta toplanmıştır. Dil ailesi olarak düşünüldüğünde, Türkçe ile Hint-Avrupa dilleri arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklardan dolayı ana dili Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir birey, Türk dilini öğrenmekte de bazı zorluklar yaşayabilmektedir. Karçiş ve Çetin (2015, s. 540)’e göre “Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Hint-Avrupa dilleri ise ön ekli (prefix) dillerdendir. Türkçede yan cümle ile temel cümle arasındaki ilişkiler fiilimsilerle (sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil) kurulmaktadır. Hint-Avrupa dillerinde ise çeşitli bağlayıcılar kullanılmaktadır. Hint-Avrupa dillerinde bulunan cinsiyet kategorisi Türkçede yoktur. Bazı dillerde bir kelime hem isim hem de fiil kökü olabilirken Türkçede bu durum görülmemektedir. Türkçe onlu sayı sistemine sahiptir. Otuz, kırk, elli gibi kelimelerin üç, dört, beş gibi sayılarla hiçbir ilgisinin olmaması Türkçenin diğer dillerden ayrılan önemli bir özelliğidir.”

Araştırmadaki katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde 8 frekans değeri ve 30,7 yüzdelik oranıyla “*Hiçbiri*” başlığının ilk sırada yer aldığı, ikinci sırada ise 6 frekans değeri ve 23,0 yüzdelik oranıyla “*Kullanmama / az kullanma*” başlığı yer almaktadır. Bunun yanı sıra tespit edilen diğer başlıklar, “*Diğer*” (f=6 ve %23,0), “*Konuşma*” (f=4 ve %15,3) ve “*Dil bilgisi*” (f=2 ve %7,6) olarak belirlenmiştir.

Ayrıca, problem durumuna yönelik alt problemlerin dışında, katılımcılara *Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Nedenleri, Yabancı Dil*

Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri, Türkleri ve Türk Kültürünü Tanımalarının Türkçeyi Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi, Öğrencilerin Türkçenin Zor Olup Olmadığı ile İlgili Görüşleri ile ilgili sorular sorulmuş ve bu sorulardan hareketle de bazı verilere ulaşılmış, bu veriler tablolastırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, “*Türkçeyi neden ve nasıl öğrendiniz?*” sorusuna verdikleri cevaplar iki farklı tabloda verilmiş; Türkçeyi öğrenme nedenleri 6 alt başlık altında, nasıl öğrendikleri ise 7 alt başlıkta toplanmıştır:

Tablo 15. *Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Nedenleri*

<i>Türkçeyi Nedenleri</i>	<i>Öğrenme</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Türkçe / Türk kültürü		13	49,9
sevgisi		7	26,8
Yeni Bir Dil Öğrenmek		3	11,5
Ailenin Türkçe ile İletişimi		2	7,6
Çevre / İletişim		1	3,8
İş			
Toplam		26	100

Tablo 15 incelendiğinde Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başlıca dili öğrenme nedeni 13 frekans değeri ve 49,9 yüzdeler oranıyla “*Türkçe/Türk Kültürü Sevgisi*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra tespit edilen diğer başlıklar sırasıyla “*Yeni Bir Dil Öğrenmek*” (f=7 ve %26,8), “*Ailenin Türkçe ile İletişimi*” (f=3 ve %11,5), “*Çevre/İletişim*” (f=2 ve %7,6) ve “*İş*” (f=1 ve %3,8) olarak tespit edilmiştir. Başlıklardan hareketle, Kuzey Makedonya’da Türkçeye karşı bir sevginin olduğu ve Türkçeyi öğrenmek istemelerinde bu sevginin büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 16. *Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri*

<i>Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Televizyon	6	28,5
İnternet	5	23,8
Aile	4	19,0
Şarkı/Müzik	3	14,2
Kitap	1	4,7
Çevre	1	4,7
Kendi Çabası	1	4,7
Toplam	21	100

Tablo 16 incelendiğinde ise; “Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başlıca dili öğrenme şekilleri” 6 frekans değeri ve 28,5 yüzdelik oranıyla “Televizyon” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında tespit edilen diğer başlıklar ise sırasıyla “İnternet” (f=5 ve %23,8), “Aile” (f=4 ve %19,0), “Şarkı/Müzik” (f=3 ve %14,2), “Kitap” (f=1 ve %4,7), “Çevre” (f=1 ve %4,7) ve “Kendi Çabası” (f=1 ve %4,7) olarak belirlenmiştir. Türk dizilerinin dünyadaki popülerliği bir gerçektir. Türkiye de son zamanlarda dizi ihracatında epey yol almıştır. Tablodaki başlıklardan yola çıkarak, dünyanın çeşitli ülkelerinde olduğu gibi, Kuzey Makedonya’da da Türk dizilerine olan ilginin hayli büyük olmasından dolayı insanların Türk dilini daha çok bu yolla öğrendikleri söylenebilir.

Tablo 17. *Türkleri ve Türk Kültürünü Tanımalarının Türkçeyi Öğrenmelerin Üzerindeki Etkisi*

<i>Etki</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Olumlu	14	51,8
Nötr	9	33,3
Diğer	3	11,1
Genellikle olumlu	1	3,7
Toplam	27	100

Tablo 17 incelendiğinde verilerin analiz sonuçlarının 14 frekans değeri ve 51,8 yüzdelik oranla “Türkleri ve Türk Kültürünü Tanımalarının Türkçeyi Öğrenme Üzerinde” olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Bu olumlu ilişkiyi 9 frekans değeri ve 33,3 yüzdelik oranıyla “Nötr” maddesi takip ederken, katılımcıların yüzde 11,1’i bu ilişkinin dışında etkilerden bahsetmiş ve bu veriler “Diğer” başlığı altında yer almıştır. Türkleri ve Türk Kültürünü tanımanın “Genellikle olumlu” etkisinden bahseden katılımcılar da yüzde 3,7 oranıyla son başlık altında yer almışlardır.

Tablo 18. *Katılımcıların Türkçenin Zor Olup Olmadığı ile İlgili Görüşleri*

<i>Katılımcıların Görüşleri</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zor	15	55,5
Kolay	9	33,3
Diğer	3	11,1
Toplam	27	100

Tablo 18’e göre katılımcıların yüzde 55,5’inin Türkçenin “zor” olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Bunu katılımcıların tümünün ana dilleri farklı dil ailelerinden olmasına bağlamak mümkündür. Zira bir dilin yapısını kavrayabilmek, dili öğrenmeyle paralel bir ilişki içindedir. Bunun dışında, K1, K2, K6, K7, K8, K13, K14, K16 ve K24 kodlu katılımcılar, Türk dilinin kolay bir dil olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca K2, dil bilgisine daha çok ağırlık verilmesi gerektiği kanısındadır. Bunun yanı sıra tablonun üçüncü ve son sırasında yer alan “Diğer” maddesi ise 3 frekans ve 11,1 yüzdelik orana sahiptir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar tespit edilmiş, ana dili Türkçe olmayan katılımcılardan oluşan heterojen bir çalışma grubuna açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulardan oluşan anket formu kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorlukların neler olduğuna bakıldığında çalışma grubundan elde edilen verilere göre öğrencilerin ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerden kaynaklanan bazı zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde destekleyici unsur olan materyallere bu çalışmada da yer verilmiş ve çalışma grubuna konuyla ilgili yöneltilen soruya öğrencilerin

“Anlama, Okuma, Dinleme, Yazma, Dil Bilgisi ve Kitap / Materyal Eksikliği” başlıkları altında yer alan cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin bazı sorunları olduğunu belirten Biçer, Çoban ve Bakır (2014); Karataş Demirtaş ve Karataş Acer (2016) ve Gezer Faslı (2018) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorlukların neler olduğu sorusuna ana dilleri Makedonca, Arnavutça ve Boşnakça olan heterojen çalışma grubunun verdiği cevaplardan katılımcıların bir kısmının okul dışında Türk dilini kullanmadıkları veya az kullandıkları, “Konuşma ve Dil Bilgisi” konularının ders dışında en fazla zorlandıkları konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Okur ve Onuk (2013) ve Kalın Sali (2018) gibi Fathi’nin (2016) çalışmasında da öğrencilerin daha çok dil bilgisi konusunda zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Çalışmada verilerden hareketle katılımcıların Türkçe öğrenirken dinleyip anlamada bazı zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların Türkçe dinlerken zorlandıkları konular sırasıyla: “Şarkı, Dizi/film, Karşılıklı konuşma/konuşmacı, Şiir” olarak başlıklandırılmıştır. Kalın Sali (2018) da çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunan öğrencilerin, dil becerileri yönünden karşılaştıkları zorlukların dinleme, konuşma ve yazmayla ilgili olduğunu belirtmiştir.

Araştırma verilerine göre öğrencilerin okuma anlamada okuma materyallerinden sırasıyla: “Kitap, Gazete ve Dergi” okumada daha çok zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma becerisiyle ilgili bu materyalleri anlamada zorluk yaşayan Kuzey Makedonya’daki öğrenciler gibi, Demirci (2015) de okuma becerisi ile ilgili çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumada zorluk yaşadığı tespitinde bulunmuştur.

Katılımcılara yazma becerisi yönünden karşılaşılan zorluklarla ilgili problem cümlesi doğrultusunda iki farklı soru sorulmuş, katılımcıların anlatmak istediklerini yazarak anlatabilme durumu ve zorlandıkları yazma yolları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların anlatmak istediklerini yazarak anlatabilme konusunda büyük oranda zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların zorlandıkları yazma yolları ile ilgili veriler incelendiğinde ise en çok zorlandıkları konuların sırasıyla: “Sosyal

medya/Mail, Not Alma, Ev ödevi/Uzun metin, Hepsi, Sınav'' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İbragiç (2017) de çalışmasında yazma becerileri sorunlarını belirleme ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunma konularına değinmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe yazmada; harf, kelime, cümle, paragraf, metin açısından yaşadıkları sorunlar tespit edilmiş ve ses, harf, kelime öğretimi ve dil bilgisi farklılıkları açısından değerlendirme yapılmıştır. Gezer ve Kıymık (2018) da çalışmalarında Türkçe öğretiminde Arap dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerin sebeplerini somut olarak tespit etmiş ve bu sebeplere dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca Boylu (2014) da çalışmasında İranlı öğrencilerin yazma problemlerini tespit etmiş ve bunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuştur.

Araştırmada katılımcılara konuşma becerisi ile ilgili yöneltilen sorudan hareketle, Türk dilini konuşarak istediklerini anlatıp anlatamadıkları konusunda zorluk yaşadıkları ve yaşanan bu zorluğun çalışma grubundaki katılımcıların çoğunu kapsadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca katılımcıların söz varlığı konusunda yeterli olmadıkları için sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Maden ve İşcan (2011) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Keser (2018) ise yaptığı araştırmada konuşma becerisinin gelişiminde öne çıkan güçlüklerin tespit edilmesi konusunun önemine değinmiş, elde ettiği bulgulardan hareketle öğrencilerin iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda ve soyut konularda zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorlukları tespit edebilmek için katılımcılara dördü temel dil becerileriyle ilişkili beş farklı soru sorulmuştur. *Türkçe dil bilgisini öğrenirken en çok zorlanılan konuların neler olduğu* beşinci soru olmuştur. Bu beş sorudan elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin en çok *‘‘Ekler’’* konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra *‘‘Sözcük Türleri, Haber Kipleri, Söz Dizimi, Söz Varlığı’’* ile ilgili de zorlandıkları tespit edilmiştir. Çangal ve Hattatioğlu (2016) çalışmalarında, ana dili Boşnakça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin: alfabe öğretimi, söz dizimi, var-yok yapısının öğretimi, isim-fiil eklerinin öğretimi, isim tamlamalarının öğretimi, zamanların öğretimi, hâl eklerinin öğretimi, ettirgen-oldurgan fiillerin öğretimi, yardımcı fiil olan

-Dİr'in öğretimi, zamir n'sinin öğretimi, -II ve -sIz ekleri öğretimi ve tarihlerin öğretimi konusunda sorun yaşadıkları sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Başutku, Kaya, Tomak (2016) ve Fathi (2016)'nin yanı sıra Bülbül ve Güven (2017) de araştırmalarında çalışmamızla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bulgulardan hareketle öğrencilerin en çok hâl eklerinde zorluk yaşadığı tespit edilse de, diğer çekim eklerinde de zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yağmur Şahin (2013) de çalışmasında daha çok hâl, tamlama, kip ve şahıs, fiilimsi, fiil çatısı ve çokluk eklerinde hata yaptıklarını tespit etmiştir. Altıntop (2016) ise Gürbüz ve Güleç (2016) gibi yabancıların Türkçe öğrenirken yazmada daha çok çekim ve yapım ekleri ile ilgili yanlışlar yaptıkları sonucuna varmıştır.

Çalışma grubuna yöneltilen *Türkçe öğretiminde ders ortamında karşılaşılan zorlukların neler olduğu* sorusuna katılımcıların ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerle ilgili yaşadıkları zorluklar/sorunlar temel başlıkları altında: “*Anlama, Okuma, Dinleme, Yazma, Dil Bilgisi ve Kitap/Materyal Eksikliği*”nden kaynaklanan zorluklar yaşadıkları yönünde cevaplar alınmıştır. Ayrıca: “*Harflerin telaffuzu, Pratik yapma zorluğu, Çeviri kitabı eksikliği, Sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar*” konularında da zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaşılan zorluklar da ele alınmıştır. Katılımcıların konuya dair soruya verdikleri cevaplardan hareketle, ders dışında en çok zorlandıkları konuların, “KONUŞMA” ve “DİL BİLGİSİ” olduğu tespit edilmiştir.

Şahin vd. (2017)'nin uzaktan eğitimle yapmış oldukları araştırma ve Yağmur Şahin vd. (2017)'nin Batı Trakya Türk azınlık okullarında eğitim gören ilkökul düzeyindeki öğrencilerin okuma ve anlama performanslarını ölçtükleri araştırmalar gibi bütün Balkan coğrafyasında genel olarak eğitim ve özellikle de ana dili Türkçe eğitimi üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu bölgelerde eğitim olanaklarının geliştirilmesi, Türkçenin hem ana dili hem ikinci dil hem de yabancı dil olarak öğretimi üzerinde önemle durulmalıdır.

Ulaşılan bu sonuçlardan hareketle bu alanda ve benzer konularda çalışan ya da çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Heterojen bir yapıya sahip olan sınıflarda sınıf içi dil öğretimi zorluğu yaşanabileceğinden, öğrencilerin araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında daha çok hangi konularda zorlandıkları gözetilerek ders içerikleri düzenlenebilir. Dil öğreticisi bu konular üzerinde yoğunlaşarak daha çok etkinlik yapabilir.

Türk dili, Balkan dilleri ile büyük bir etkileşim halinde olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Bölgede Türk diline yoğun bir ilgi olduğundan öğrencilerin materyal kaynaklı sorunlarını gidermek amacıyla Türk kültürünü ve Türkleri tanıtıcı detaylara sahip daha çok eser Türkçeden Balkan dillerine çevrilerek Türklere ve Türkçeye olan ilgi daha da artırılabilir, Türkçe öğrenme isteği artırılabilir.

Çalışma grubumuzu oluşturan öğrenciler ders dışında Türkçe konuşmadıklarını veya az konuştuklarını ifade etmektedir. Bu nedenle bu bölgede Türkçe öğreten kurumlarca okul dışı öğrenmeyi destekleyen sosyal aktivitelere daha çok zaman ayrılabilir.

“Türkçe öğretmenleri teknolojiyi doğru ve faydalı kullanma alışkanlıklarına sahip olmalı, öğrencilerin teknolojik kaynakları etkin biçimde kullanmalarını desteklemelidir” (Örge Yaşar ve Çiftçi 2021). Kuzey Makedonya’da Türkçe öğretiminde kullanılan başta ders kitapları olmak üzere tüm materyaller, araştırma sonuçlarından hareketle bölgeye özel eksikleri giderecek şekilde düzenlenebilir.

Kaynakça

Alili, A. (2013). *Makedonya Türk ağızlarında fiil yapım ekleri*. Üsküp “Aziz Kiril ve Metodi” Üniversitesi. Üsküp “Blaje Koneski” Filoloji Fakültesi Lisans Programı. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. Mezuniyet Tezi. Üsküp.

Altıntaş, A. (2005). Makedonya sorunu ve çete faaliyetleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 7. cilt. 2. sayı.

Altıntop, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kompozisyonlarındaki ek yanlışları ve nedenleri*. Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. Erzurum.

Başutku, S., Kaya, S. ve Tomak, E. (2016). *Macaristan’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar (2)*. Kültür Sanat Basımevi. Ankara.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (29), 125-135.

Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks* Vol. 6, No. 2

Bülbül, A. ve Güven, Z. Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10. cilt. 52. sayı.

Çangal, Ö. ve Hattatioğlu, A. (2016). *Bosna-Hersek’te Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar (2)*. Kültür Sanat Basımevi. Ankara.

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2002). *Ural-Altay dilleri ve Altay Dilleri Teorisi*. Türkler. c. I, 394-402. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 333-35.

Durmaz, M. (2015). Makedonya sorunu ve Yunanistan’ın isim uzlaşmazlığı. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi. (ASSAM - UHAD) ASSAM International Refereed Journal*.

Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4/3

Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Gezer Faslı, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının akademisyen ve öğrenci görüşleri temelinde değerlendirilmesi*. KKTC. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi. Lefkoşa.

Gezer, H. ve Kıymık, M. N. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Arap dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bir çözümleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43-64.

Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya University Journal of Education. 141-153.

İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek’te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kalin Sali, M. (2018). *Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı. Çanakkale.

Karataş Demirtaş, S. ve Karataş Acer, E. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. 177-184.

Karçiç, A., Çetin, M. (2015). Bosna-Hersekliilere Türkçe öğretimi bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma: Türkçede ve Boşnakçada çatı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 535-562.

Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yüksek Lisans. Ankara.

Koçak, A ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi Dergileri*. Selçuk İletişim. 4. cilt. 3. sayı.

Leontiç, M. (2012). *Türkçe-Makedonca kitapların Türk dilinin öğretilmesinde ve Türk edebiyatının tanıtılmasında etken olarak*. 17. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu. Üsküp.

Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(5). 23.

Okur, A. ve Onuk, A. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*.

Örge Yaşar, F. ve Çiftçi, B. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Yazımı Karıştırılan Kelimelere Yönelik Görüşleri: Çanakkale İli Örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 889-910.

Özdemir, S., Ruşid, F., Çevik, A. İ., Yerlikaya, E. ve Ali, M. (2016). *Makedonya’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar (2). Ankara: Kültür Sanat Basımevi.

Özgün, T. O. ve Koçak, O. (2014). Tarihi ve kültürel perspektifte Türkiye-Makedonya ilişkileri (Turkey-Macedonia Relations from Cultural and Historical Perspective). *International Conference on Eurasian Economies*.

Şahin, A., Kalın Sali, M. ve Emre, K. (2017). Batı Trakya’da Bir Hazine: Rodop Rüzgârı Dergisi. *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(11), 311-317.

Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Aydın, G., Kalın Sali, M., Emre, K. ve Yıldırım, N. (2017). Uzaktan Türkçe dersler alan Batı Trakyalı Türk öğrencilerin kendilerini değerlendirme çalışması. *Journal of Awareness*, 2(3S), 291-300.

Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “Bellek stratejilerinin” Kullanımı. *E-Dil Dergisi*. 4. sayı. 64-83.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 6(15), 433-449. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>

Yağmur Şahin, E., Aydın, G., Şahin, A., Sali, M. K., ve Kübra, E. (2017). Batı Trakyalı Türk öğrencilerin, okudukları kitapları anlama düzeyleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 2(3S), 285-290.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

III. BÖLÜM

GÜRCİSTAN’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN DİL GEREKSİNİMLERİNİN İNCELENMESİ

Memet Abukan¹

1. Giriş

Kültürler arası etkileşimi artırma amacına yönelik faaliyetler ülkelerin uluslararası alandaki imajı için çok önemlidir. Eğitim diplomasından spor diplomasına kadar çok boyutlu bir alanda sürdürülen bu faaliyetlerle ülkeler farklı coğrafyalarda saygınlıklarını kazanma veya güçlendirme çabası içine girerler. Bu durum tarihi, kültürel, dini, coğrafi olarak yakınlık durumuna göre etki boyutu olarak farklılık gösterebilir. Fakat yadsınamaz olan husus bu çalışmaların oluşturacağı etkinin karşılıklı bir fayda sağlayacağıdır. Bu bağlamda oldukça köklü bir geçmişe sahip olan Türkiye ve Gürcistan ilişkilerinin daha da güçlenmesi ve her iki ülkenin uluslararası arenadaki saygınlığının artırılmasına yönelik ekonomiden sağlığa, eğitimden kültüre kadar birçok ortak çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Özellikle Türkiye’nin bu amaca yönelik Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşlar aracılığıyla Gürcistan’da yürüttüğü çalışmaları iki ülke arasındaki ilişkileri güçlendirmektedir. Yapılan araştırmada da var olan güçlü ilişkinin Türkçe öğretimi açısından boyutuna odaklanılarak bu konuda ne tür çalışmaların yapılması gerektiği üzerinde durulacaktır. Böylece iki ülke arasındaki ilişkilerin geleceğe yönelik daha etkin ve güçlü taşınması

¹Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539

konusunda ülkede Türkçe öğretimine yönelik faaliyetlerin neler ve bunun iki ülke için ne denli önemli olduğunun açıklığa kazandırılmasına çalışılacaktır.

Türk ve Gürcü toplumları arasındaki ilişkinin geçmişi çok eskilere dayanmaktadır. Nitekim Gürcülerin Türklerle ilişkisinin ilkin Kıpçaklarla başladığı düşünülmektedir. Fakat dile dair çalışmalara bakıldığında 17. yüzyılda kaleme alınan Türkçe-Gürcüce Ders Kitabı, Dört Baş Tatarca gibi eserlerle karşılaşmaktadır. 1918'e gelindiğinde Gürcistan Devlet Üniversitesinin açılmasıyla ülkede Türkoloji'ye dair çalışmalara başlanmış ve 1945'te Tiflis Devlet Üniversitesinde Doğu Bilimleri Fakültesinin açılmasıyla faaliyetlerin daha da ileriye taşınması söz konusu olmuştur. Nitekim Fuat Köprülü gibi önemli isimlerden dersler almış olan ve Gürcistan'ın ilk Türk dili uzmanı olarak bilinen Sergi Cikiya'nın Türk diline dair çalışmalarıyla bunun profesyonel bir mecraya evrildiği söylenebilir. Sonraki süreçte G. Tsalkalamanidze, İ. Şervaşidze, N. Canaşıa, V. G. Jangidze gibi önemli Türkologların yetişmesiyle de Türk dili tarihinden dil bilgisine kadar farklı alanlarda akademik çalışmalarla bunun desteklendiği görülmüştür. Nitekim günümüzde enstitülerden vakıflara kadar geniş bir alanda bu faaliyetlerin yürütülmesi söz konusudur (Manvelidze, 2019, s. 24-25; Grdzelişvili, 2018, s. 8; Kharatışvili, 2020, s. 1; Gaprindashvili, 2016, s. 35-36; Abukan, 2021a, s. 454). Örneğin Gürcistan'da Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Kutaisi Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi, Samtskhe-Javakheti Devlet Üniversitesi, İvane Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Sokhomi Devlet Üniversitesinde Türkoloji bölümleri faaliyet göstermekte ve İlia Devlet Üniversitesi, Gürcistan Özgür Üniversitesi, Milli Savunma Üniversitesi, Gürcistan Üniversitesi ve Gori Devlet Öğretim Üniversitesinde ise Türkçe seçmeli dersler okutulmaktadır. Bunun yanında Batum Türkçe Dil Merkezi, Tiflis Türkçe Dil Merkezi ve Tiflis Yunus Emre Enstitüsünde de Türkçe öğretimine yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Ayrıca ülkede Tiflis Maarif Okullu ile Batum Türk Okulunda Türk vatandaşlarının çocuklarına yönelik eğitim-öğretim faaliyetleri de kesintisiz sürdürülmektedir. Gerek okul gerek enstitü gerekse bölümler aracılığıyla yürütülen bu çalışmaların özelde Gürcistan'da Türkçenin yaygınlık kazanmasına genelde ise iki toplum arasındaki etkileşime katkısının olacağı muhakkaktır (Abukan, 2021b).

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırma, Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil ihtiyaçlarının neler olduğunu tespit ederek ülkede Türkçe faaliyetlerinin genel durumunu ve geleceğe yönelik nelerin planlaması gerektiğini ortaya koyma amacına yöneliktir. Böylece Gürcistan’da Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları sorunlar, Türkçe öğrenme gerekçeleri ve dil öğretiminde bireylerin motivasyonunu nelerin etkilediği gibi birçok hususta bilgi sağlanacaktır. Bu bağlamda ilgili ülkede Türkçeye yönelik faaliyetlerde nelere dikkat edilmesi gerektiği, hangi hususlarda neler yapılabileceği gibi konularda araştırmacılara ya da konuyla ilgilenenlere bir ışık tutacaktır.

1.2. Araştırmanın problem cümlesi

Çalışmanın ana problem cümlesi “Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil gereksinimleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Fakat bunun yanında ilgili ülkede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenme süreleri, Türkçeyi öğrenme yerleri, ana dilleri, uyrukları, ikinci dil bilme durumları gibi hususlar da çalışmanın alt problemleri olarak ele alınmıştır. Böylece bu problemler çerçevesinde ana hatlarıyla Gürcistan’da Türkçe öğretiminin durumu hakkında bilgi sağlanacaktır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Covid 19 salgını nedeniyle öğrencilere ulaşmanın sosyal medya aracılığıyla yürütüldüğü bu çalışmada, veriler hazırlanan anket formuyla elde edilmiştir. Ayrıca çalışma ülkedeki Türkoloji bölümleri ve Türkçe dil merkezlerinde Türkçe öğrenen bireylerle sınırlıdır. Bunun bir sınırlılık olarak belirtilmesinin gerekçesi olarak ise üniversitelerde Türkçe derslerini seçmeli olarak alan öğrencilerin de mevcut oluşudur. Fakat birçok üniversitede yer alan bu öğrencilere ulaşmanın çeşitliliği ve zorluğu çalışmanın sadece Türkoloji ve Türkçe Dil Merkezlerindeki öğrencilerle sınırlı tutulmasına neden olmuştur.

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın modeline, evren ve örnekleme, verilen toplanmasına, toplanan verilerin çözümleme ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler ve açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel yöntemlerden biri olan tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu model geçmişteki ya da hala varlığı devam eden bir durumun var olduğu haliyle ele almayı amaçlayan araştırmalarda uygulanmaktadır ve modelin kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük türleri vardır. Nitekim bu çalışmada da kesitsel tarama yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntem, incelenecek durumun ya da betimlenecek değişkenin ölçümünü yapmak için evrenin tamamı üzerinden değil onun bir bölümü/kesiti üzerinden verilerin toplanıp ölçülmesini amaçlar (Karasar, 1999; Büyüköztürk, vd., 2014; Aypay vd., 2009). Bu çerçevede ilgili yöntem dikkate alınarak öğrenenlerin dil öğrenme gereksinimleri, elde edilen veriler ile alana dair bilgiler çerçevesinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Çalışmanın evreni, Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Örneklemi ise ilgili ülkedeki Türkoloji bölümlerinde ve Türkçe dil kurslarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

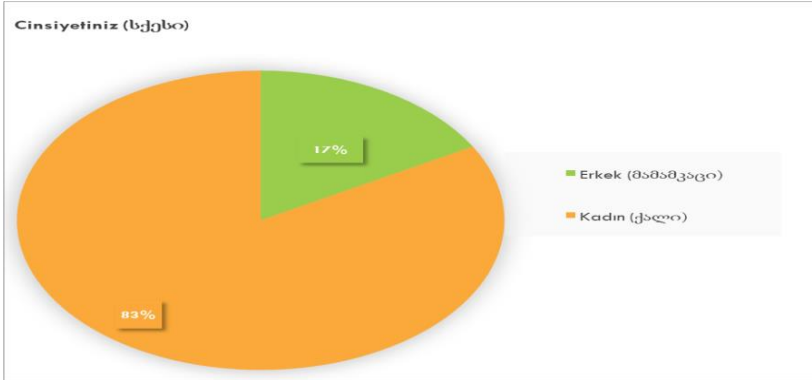
Bu çalışmada verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada Gürcistan'daki Türkoloji bölümleri ve Türkçe dil kursları tespit edilmiştir. Belirlenen bu yerlerde öğrenim gören bireylerin Türkçeye dair gereksinimlerinin ne olduğunu saptamak için de alan yazın taranmış ve bunun sonucunda verilerin elde edilmesi için Nihal Çalışkan ve Önder Çangal tarafından yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilen bir dil ihtiyaç anketinden yararlanılmıştır (Çangal, 2013). Kendilerinden gerekli izinler alındıktan sonra ilgili ihtiyaç analizi üzerinde yer bilgisine dair bazı ufak değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca anketteki bazı soruların çıkarılması yoluna da gidilmiştir. Örneğin ülkede görev yapan okutmanlardan da görüş alınarak ilgili ihtiyaç analizinde herhangi bir yanlış anlaşılmaya yer vermemek adına “Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.” cümlesi gibi... Sonuç olarak Toplam 33 soruya indirgenen ankete son şekli verilmiş ve Tiflis Eğitim Müşavirliğinden gerekli izinler alındıktan sonra çalışmanın uygulanmasına geçilmiştir. İlgili anket, 2021 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil

olarak öğrenen Türkoloji Bölümü öğrencileriyle Tiflis ve Batum'daki Türkçe dil kurslarındaki öğrencilere uygulanarak veri toplama aşaması tamamlanmıştır. Tam olarak 125 katılımcının destek verdiği bu çalışmadan elde edilen veriler, araştırmada ele alınan hususlar çerçevesinde yüzdelik dağılım dikkate alınarak özetlenip yorumlanmış ve verilerin analizi de böylece tamamlanmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırma Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik hazırlanmış ve ilgili ülkede Türkçe eğitimi veren Türkçe dil merkezleri ile Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Hazırlanan anket formu Google Formlar üzerinden öğrencilere sunulmuş ve tam olarak 125 öğrenci bu ankete katılım göstermiştir. Bu öğrencilerden elde edilen bulgular ise dağılım konusuna göre şekiller halinde aşağıda gösterilmiştir.

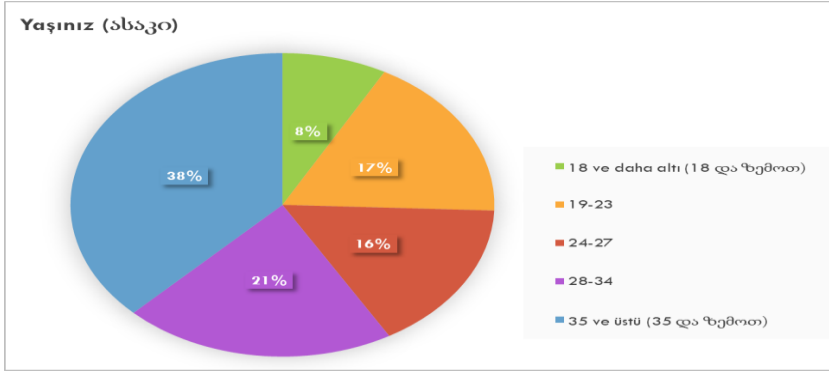
3.1. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre dağılımı:



Şekil 1. Türkçe öğrenme ihtiyacının cinsiyete göre dağılımı

Şekil 1'de Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında katılımcıların %83'ü kadın, %17'si ise erkek olarak tespit edilmiştir. Bu da ilgili ülkede kadınların Türkçeye olan ilgilerinin erkeklere oranla daha fazla olduğunu göstermektedir. Bunun nedenleri üzerinde farklı araştırmaların yapılmasının konunun daha anlaşılır kılınmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

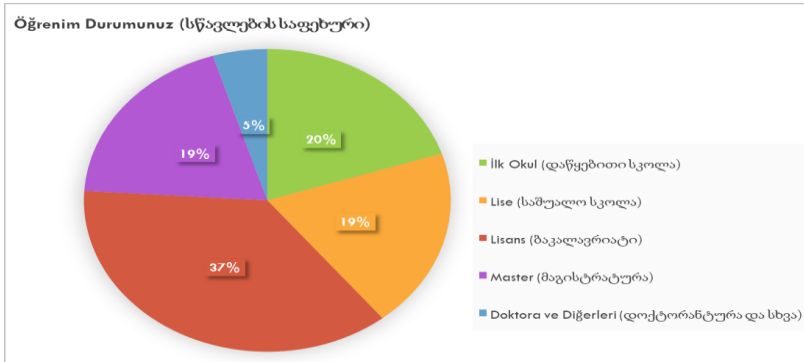
3.2. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının yaşa göre dağılımı:



Şekil 2. Türkçe öğrenme ihtiyacının yaşa göre dağılımı

Şekil 2'de Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yaşa göre dağılımına bakıldığında katılımcıların %38'inin 35 yaş ve üstü, %21'inin 28-34 yaş aralığında, %17'sinin 19-23 yaş aralığında, %16'sının 24-27 yaş aralığında ve %8'inin ise 18 yaş ve altında bireyler olduğu tespit edilmiştir. Bu istatistiksel bilgilere göre ülkede Türkçe öğretiminin artırılmasına yönelik yapılacak çalışmalarda yaş grafiğinin dikkate alınması gerekir. Özellikle 18 yaş ve altındaki bireylerin Türkçeye olan ilgilerini artıracak çalışmalar yapılabilir.

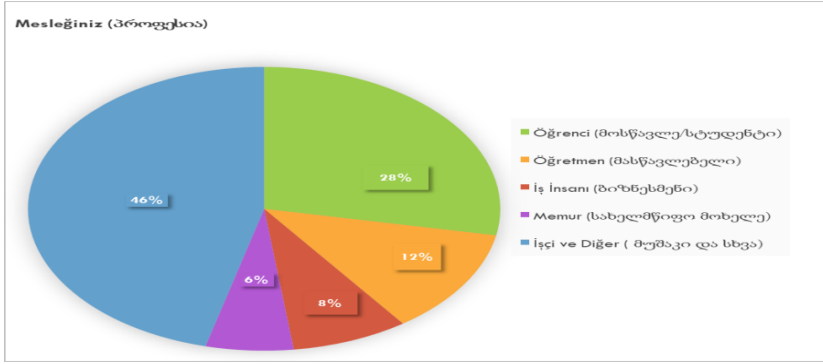
3.3. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının öğrenim durumuna göre dağılımı:



Şekil 3. Türkçe öğrenme ihtiyacının öğrenim durumuna göre dağılımı

Şekil 3'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenim durumlarına göre dağılımına bakıldığında katılımcıların %37'sinin lisans, %20'sinin ilkokul, %19'unun lise, benzer şekilde %19'unun master ve son olarak da %5'inin de doktora ve diğerleri olduğu saptanmıştır. Katılımcıların %20'sinin öğrenim durumunun ilkokul olmasının şaşırtıcı olduğu söylenebilir.

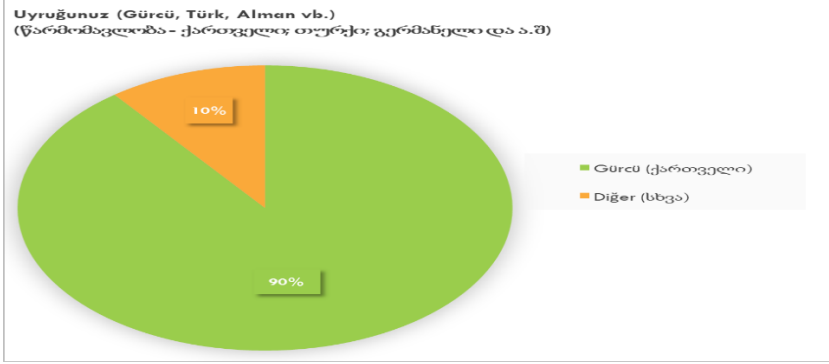
3.4. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının mesleğe göre dağılımı:



Şekil 4. Türkçe öğrenme ihtiyacının mesleğe göre dağılımı

Şekil 4'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin mesleğe göre dağılımına bakıldığında katılımcıların %46'sının işçi ve diğer kategorisinde toplandığı görülmektedir. %28'inin öğrenci, %12'sinin öğretmen, %8'inin iş insanı ve son olarak da %6'sının memur olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar Gürcistan'da Türkçe öğrenmeye dair ihtiyacın çeşitli olduğunu göstermektedir.

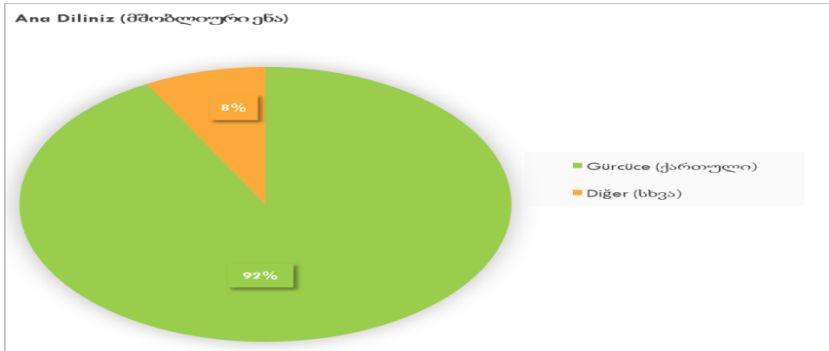
3.5. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının uyruğa göre dağılımı:



Şekil 5. Türkçe öğrenme ihtiyacının uyruğa göre dağılımı

Şekil 5’te Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin uyruğa göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %90’ının Gürcü olduğu tespit edilmiştir. Fakat bunun yanında değişen oranlarda Türk, Fars, Arap, Rus, Ukraynalı vb. olduğu düşünülen farklı uluslara ait bireylerin de Türkçe öğrendikleri görülmüştür. Ülkede Türkçe öğrenen bireylerin %10 oranında farklı milletlerden bireylerin oluşturması Gürcistan’ın etnik çeşitliliğinin ya da çok kültürlü-çok dilli yapısının bir göstergesi olarak okunabilse de ülkede Türkçe öğrenimine dair ilginin de boyutunu göstermesi bakımından da önemli bir gelişmedir.

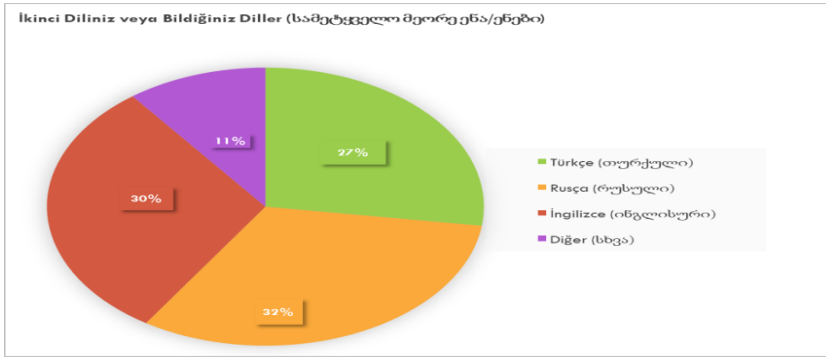
3.6. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının ana dile göre dağılımı:



Şekil 6. Türkçe öğrenme ihtiyacının ana dile göre dağılımı

Şekil 6’da Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ana dile göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %90’dan fazlasının anadilinin Gürcüce olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında anadili Rusça, Farsça, Arapça, vb. farklı dillere ait olduğu düşünülen katılımcıların %10’a yakın bir dağılım gösterdiği de saptanmıştır. Ana dildeki bu farklılık uyruk bahsinde de ifade edildiği üzere ülkedeki etnik çeşitlilik kadar Türkçe öğrenmeye olan talebin boyutunu ya da Türkçeyi bilmenin ne denli önemli olduğunu göstermesi bakımından da kayda değerdir.

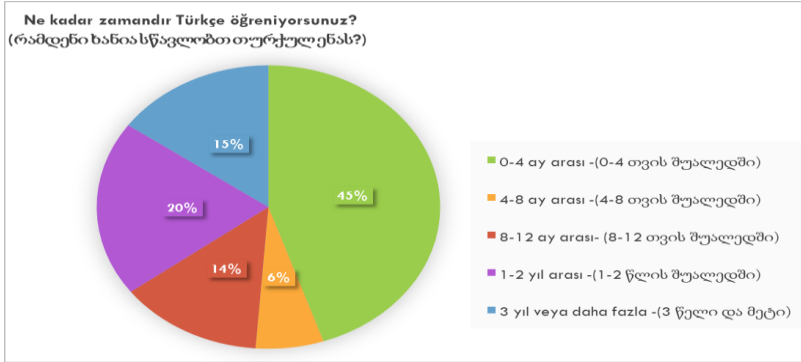
3.7. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının ikinci dile göre dağılımı:



Şekil 7. Türkçe öğrenme ihtiyacının ikinci dile göre dağılımı

Şekil 7’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ikinci dile göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu birbirine yakın oranlarda Rusça, İngilizce ve Türkçe dillerini belirtmişlerdir. Bu oranlar aynı zamanda Gürcistan’da Rusça, Türkçe ve İngilizcenin etkin bir dil olarak yer aldığının bir işareti olarak görülebilir. %27 oranında Türkçenin belirtilmesinin ise bazı düzeylerdeki katılımcıların bu dili bildiklerini düşünmesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca ülkedeki Azerbaycan Türklerinin de Türkiye Türkçelerini geliştirmek için Türkoloji bölümlerini veya Türkçe dil merkezlerini tercih etmesinin de bu dağılımda etkili olduğu düşünülmektedir.

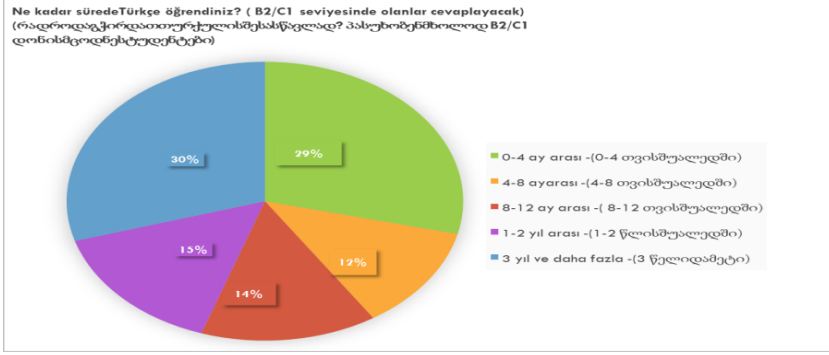
3.8. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye devam eden bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı:



Şekil 8. Bireylerin Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı

Şekil 8’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin ne kadar sürede Türkçe öğrendikleri gösterilmiştir. Dağılıma bakıldığında katılımcıların %45’inin 0-4 ay arasında oldukları yani Türkçe öğrenmeye yeni başladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcıların %20’si 1-2 yıl arası, %15’i 3 yıl ve daha fazlası, %14’ü 8-12 ay arası ve son olarak da %6’sı 4-8 ay arasında Türkçe öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Bu dağılım her ne kadar katılımcıların yarısına yakınının Türkçe öğrenmeye yeni başladıklarını gösterse de bu dili profesyonel olarak geliştirmeyi düşünen bireylerin de azımsanmayacak düzeyde olduğunu da göstermektedir. Nitekim bu soruyla paralel olarak dokuzuncu soruda da bu hususun tespitine çalışılmıştır.

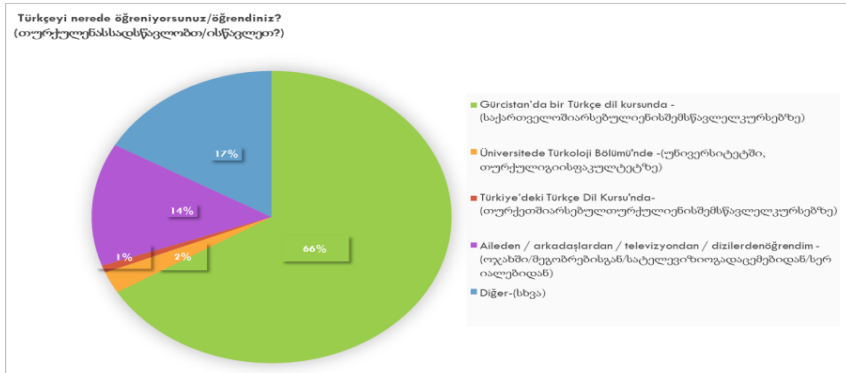
3.9. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 ve C1 düzeyde bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme süresine göre dağılımı:



შეკი 9. B2 ვე C1 დუვეი ბივეილერინ ტურქვე ოგენმე სუერსინე გოვე დაგუილმი

შეკი 9’და გურქისან’და ტურქვეი ყაბანქი დილ ოლარაკ ოგენენ B2 ვე C1 დუვეი ბივეილერინ ნე კადარ სუერე ტურქვე ოგენდიკლერი გოვერსილმუშტი. დაგუილმა ბაკილდიგინდა კატილმქილარინ %30’უნუნ 3 ყილ ვე დაჰა ფაზლა, %29’უნუნ ისე 0-4 აყ არასინდა ოლდუკლარი ბელრენმუშტი. ბუ ორანლ უზუნ სუერდირ ტურქვე ოგენმეყი სურდუერენ კატილმქილარინ ტურქვეი დაჰა და გელუშტირმეკ ისტედიკლერინინ ბირ გოვერგესი ოლარაკ ოკუნაბილირ ვე აყრყი ყენი ბაშლანლარინ ტურქენინ ნე დენლი გრეკლი ოლდუგუნა ყოენილქ დუშუენქერინი ორტაყა კოყმასი ბაკიმინდა და ოენმლი გოვერლმელიდირ. ბუნუნ ყანინდა %40 დოლყლარინდა ფარქლი სუერლერე ტურქვე ოგენენ B2 ვე C1 დუვეი ოგენქილერინ დე ოლდუგუ გოვერლმუშტი.

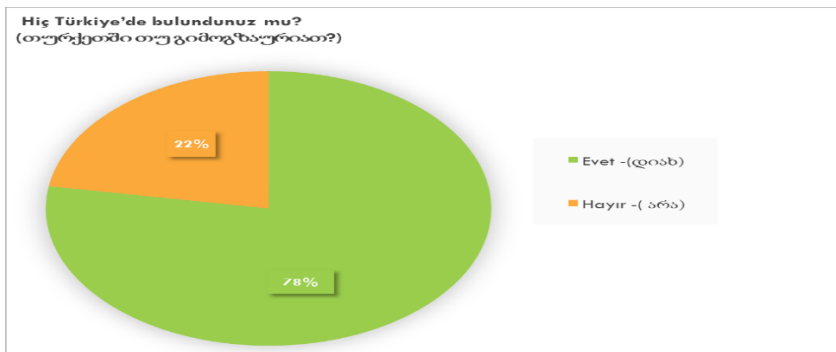
3.10 Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğrenme yerlerine göre dağılımı:



Şekil 10. Bireylerin Türkçe öğrenme yerlerine göre dağılımı

Şekil 10'da Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin nerede Türkçe öğrendikleri gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %66'sı Gürcistan'da Türkçe dil kursu cevabını vermişlerdir. Bu durum ülkede Türkçe öğretiminde kurs veya dil merkezlerinin önemini göstermektedir. Bunun yanında katılımcıların %14'ü aile/arkadaş/televizyon/dizi, %2'si Türkoloji Bölümünde, %1'i Türkiye'deki Türkçe Dil Kursu'nda ve geriye kalan %17'si ise "diğer" şıkkını işaretlemişlerdir.

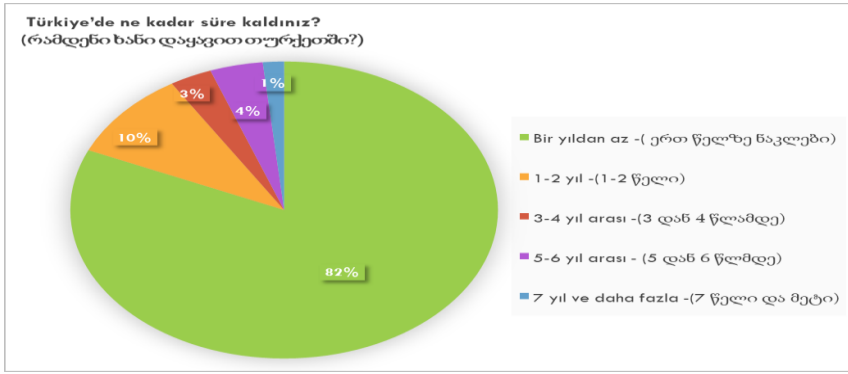
3.11. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'de bulunma durumuna göre dağılımı:



Şekil 11. Bireylerin Türkiye'de bulunma durumlarına göre dağılımı

Şekil 11’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye’de bulunma durumları gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %78’i Türkiye’de bulunduğunu belirtmiştir. Bu oran Türkçe öğrenme gerekçesi olarak hedeflerine ulaşma adına onların gayretlerini gösterdiği gibi iki ülke arasındaki ilişkilerin boyutunun dilsel açıdan da okuma anlamında bir ipucu sağlayabilmektedir.

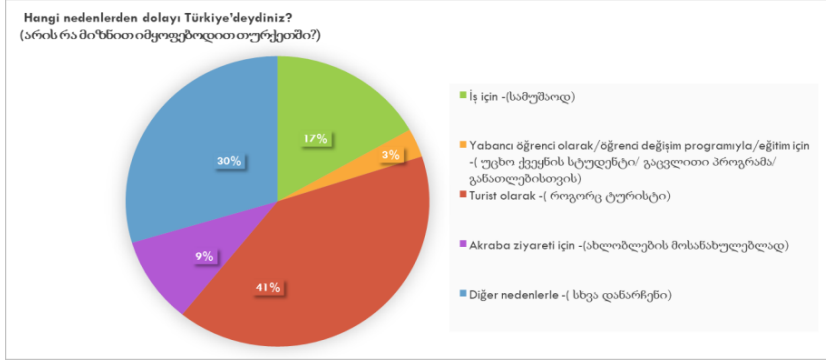
3.12. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye’de bulunma süresine göre dağılımı:



Şekil 12. Bireylerin Türkiye’de bulunma süresine göre dağılımı

Şekil 12’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye’de kalma sürelerinin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %82’si Türkiye’de bir yıldan diğer katılımcılar ise %20’yi geçmeyecek şekilde farklı oranlarda Türkiye’de bulunduklarını belirtmişlerdir.

3.13. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'de bulunma nedenine göre dağılımı:

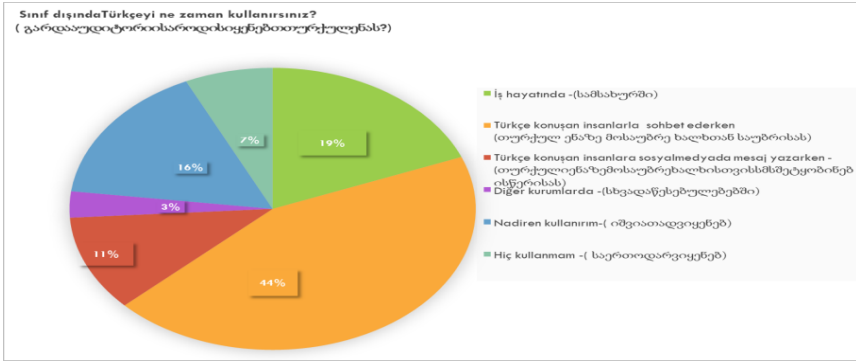


Şekil 13. Bireylerin Türkiye'de bulunma nedenlerine göre dağılımı

Şekil 13'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin hangi gerekçelerle Türkiye'de bulunma durumları gösterilmiştir. Buna göre katılımcılar %41 oranla en çok turistik nedenleri belirtmişlerdir. Nitekim 12. soruda da görüldüğü gibi katılımcıların %82'sinin bir yıldan az bir süre Türkiye'de kaldıkları tespit edilmişti. Dolayısıyla bu oran Gürcistan'da Türkçe öğrenme konusunda bireylerin bir tercih gerekçesi olarak görüldüğü gibi iki ülke arasında turizmle ilgili çalışmalar için de bir gösterge olarak değerlendirilebilir ve buna yönelik çalışmaların artırılması da sağlanabilir. Ayrıca ilgili soru kapsamında katılımcılar %17 oranında iş bulma amacını belirtmişlerdir. Bu da Türkçe öğretimi açısından azımsanmayacak bir orandır. Nitekim ülkede Türk şirketlerinin varlığı ya da Türkiye'de bir sektörde çalışma düşüncesi hedef dile olan talebin canlı tutulmasını sağlamaktadır denilebilir. Çalışmada %9 oranında katılımcıların akraba ziyaretini gerekçe göstererek Türkçe öğrenme amacını ortaya koydukları görülmektedir. Bu oran Türkiye ve Gürcistan vatandaşları arasındaki bağın ne denli güçlü olduğunu göstermektedir. İki toplum arasındaki akraba bağlarının olması ve bunun canlı tutulması hiç şüphesiz geleceğe yönelik ilişkilerin de ne denli güçlü olacağının bir göstergesi olarak okunabilir. Ankette %3 oranında katılımcıların eğitim amacıyla (değişim programları vb.) Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Bu durumda denilebilir ki Gürcistan'da Türk üniversitelerine yönelik tercihlerin artırılması, değişim programlarının canlı tutulmasına yönelik çalışmaların daha da ileriye taşınması sağlanabilir. Son olarak %30 oranında da

katılımcıların diğer nedenleri belirttikleri görülmüştür. Bu diğer nedenler için başta sağlık olmak üzere birçok gerekçe sıralanabilir.

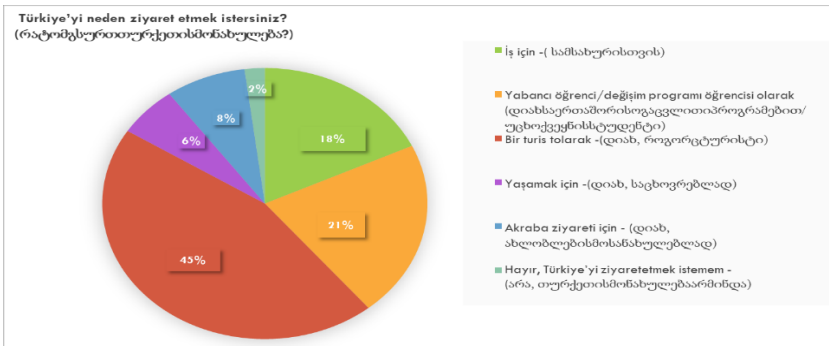
3.14. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre dağılımı:



Şekil 14. Bireylerin sınıf dışında Türkçeyi kullanma durumuna göre dağılımı

Şekil 14'te Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenen bireylerin sınıf dışında Türkçeyi nerede kullandıkları gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %44'ü "Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken" şikkını işaretlemişlerdir. Bu oran Türkçe öğrenenlerin dili aktif kılma ve hedef dili tercih etme durumunun işareti olarak görülebilir ve Türkçe öğrenimi açısından önemli bir durumdur. Ayrıca katılımcıların %19'u da "iş hayatında" cevabını vermişlerdir.

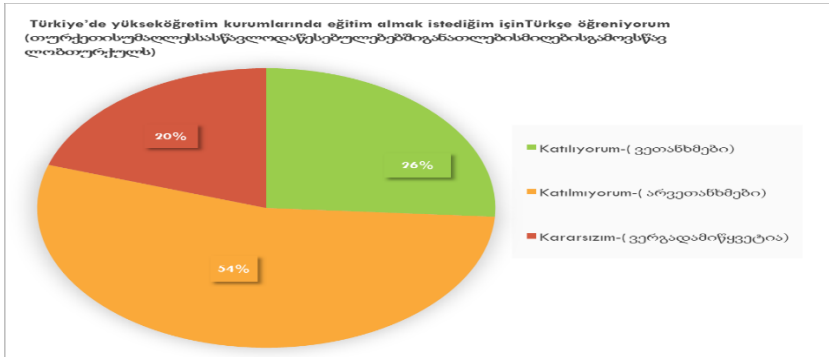
3.15. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre dağılımı:



Şekil 15. Bireylerin Türkiye'yi ziyaret etme nedenlerine göre dağılımı

Şekil 15'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye'yi ziyaret etme nedenine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakını, %45'i, turist olarak ziyaret etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Fakat ikinci sırada ise %21 ile eğitim için (değişim programı vb.) seçeneği görülmektedir. Bu oranın %18 ile "iş için" seçeneğinden bile daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla denilebilir ki Gürcistan'da Türkçe edinimine yönelik beklentinin nitelik açısından daha iyi bir noktaya geldiği söylenebilir ve Türkçenin özellikle genç kesimin bir tercihi olduğu çıkarımında bulunabilir.

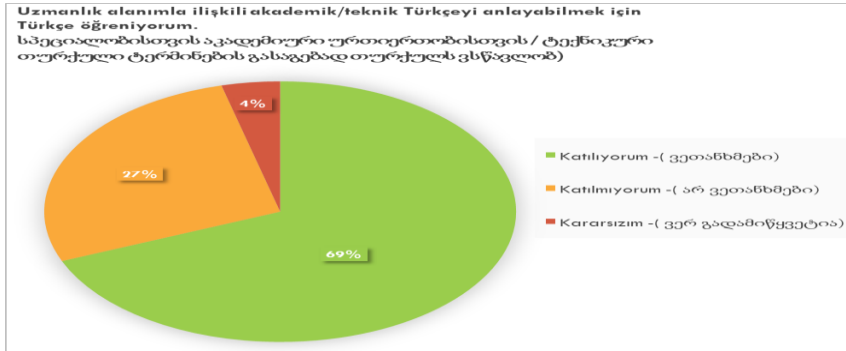
3.16. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında eğitim alma isteğine göre dağılımı



Şekil 16. Bireylerin Türkiye'yi ziyaret etme nedenlerine göre dağılımı

Şekil 16'da Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yükseköğretim kurumlarında eğitim alma isteğine dair oranlar gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %26'sı Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında eğitim alma isteğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların heterojen bir nitelik taşıdığı düşünüldüğünde bu oranın yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim %20 oranında kararsızlar da düşünüldüğünde oldukça iyi bir dağılıma bunun yükselebileceği öngörülmektedir. Bu da Türkçe öğrenenlerin Türkiye'yi daha iyi bir eğitim alabilme hususunda tercih etme gerekçelerini gösterdiği gibi onların niteliğini göstermesi bakımından da önemli görülmelidir.

3.17. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak Türkçeyi öğrenebilme amaçlarına göre dağılımı



Şekil 17. Bireylerin uzmanlık alanına ilişkin Türkçe öğrenme amaçlarına göre dağılımı

Şekil 17’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak Türkçe öğrenme amaçlarına dair oranlar gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %69’u bu soruya “katılıyorum” cevabını vermiştir. Bu durumda denilebilir ki Gürcistan’da Türkçe öğrenen bireyler kendi alanlarında niteliklerini daha da ileriye taşımak için Türkçe öğrenmektedirler.

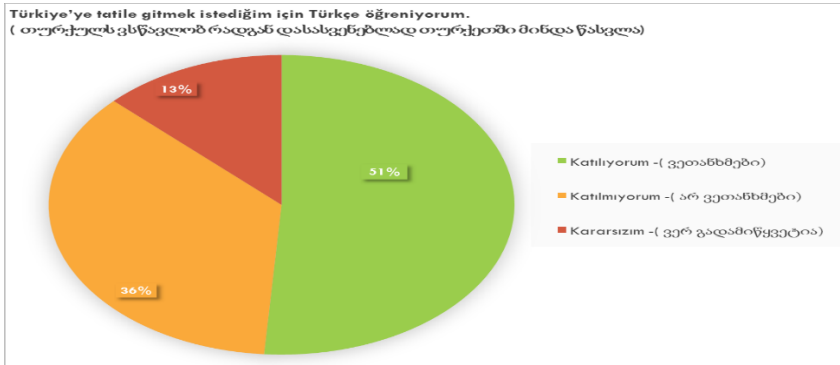
3.18. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının resmi görüşmelere katılabilme (burs/iş vb.) isteğine göre dağılımı



Şekil 18. Bireylerin dil ihtiyaçlarının resmi görüşmelere katılabilme amacına göre dağılımı

Şekil 18’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin burs/iş vb. resmi işlere yönelik dil ihtiyaçlarını karşılama amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %55’i bu soruya “katılıyorum”, %30’u ise “katılmıyorum” cevabını vermiştir. Kararsızların oranı ise %15’tir.

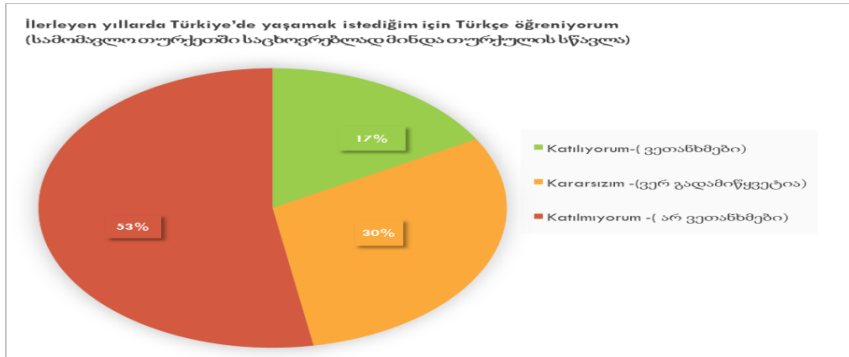
3.19. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye’ye tatile gitme isteğine göre dağılımı



Şekil 19. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türkiye’ye tatile gitme amacına göre dağılımı

Şekil 19’da Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme gereksinimlerinin Türkiye’ye tatile gitme amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %51’i bu soruya “katılıyorum”, cevabı vermiştir. Bu oran hedef dile ilişkin öğrenmelerin tatil için Türkiye’de gereksinimleri karşılama amacını göstermektedir. Nitekim 13. soruda da öğrencilerin %41 gibi bir oranla Türkiye’de bulunma nedenlerini “turist olarak” ifade ettikleri tespit edilmişti. Bu çerçevede her iki sorunun karşılığı olarak denilebilir ki ülkede Türkçeye olan talebin daha da geliştirilmesi adına sağlık turizminden kültür turizmine kadar her alanda etkili çalışmaların yapılması ya da sürdürülmesi buradaki Türkçe öğrenme taleplerini de etkileyip artıracaktır.

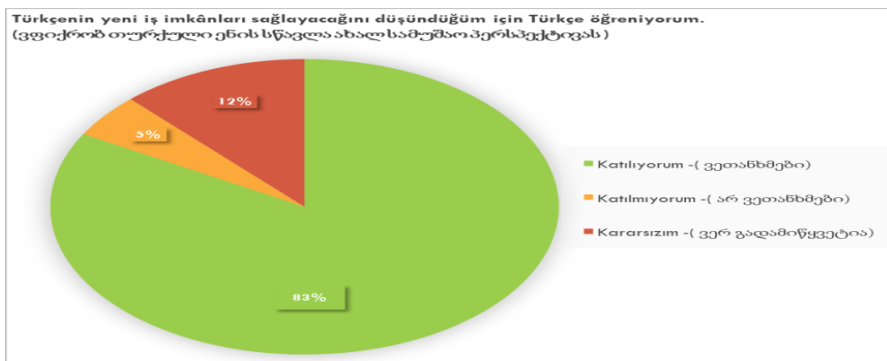
3.20. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'de yaşama isteğine göre dağılımı



Şekil 20. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türkiye'de yaşama isteğine göre dağılımı

Şekil 20'de Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme gereksinimlerinin Türkiye'de yaşama isteğine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %17'si bu soruya "katılıyorum", cevabı vermiştir. Kararsızlarla birlikte bu oranın %47'ye kadar çıkabileceği görülmektedir. Bu sayısal değerler Türkiye'de yaşamamanın tercih edilmesi konusunda birçok etkenin öğrenenler açısından etkili olduğunu göstermektedir.

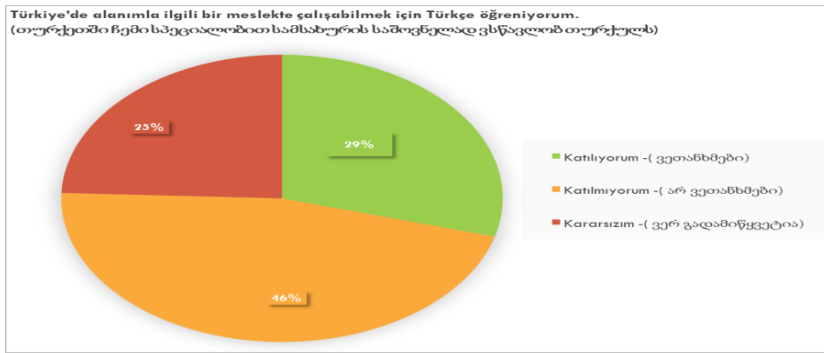
3.21. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının yeni iş imkânları sağlayabilme düşüncesine göre dağılımı



Şekil 21. Bireylerin dil ihtiyaçlarının yeni iş imkânları sağlayabilme amacına göre dağılımı

Şekil 21’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin yeni iş imkânları oluşturacağına yönelik dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %83 gibi büyük bir oranda “katılıyorum” cevabı verdikleri tespit edilmiştir. Türkçe ediniminin öğrenenler açısından yeni bir iş imkânı oluşturacağı düşüncesi hiç şüphesiz Türkçeye yönelik güçlü bir algının da göstergesidir.

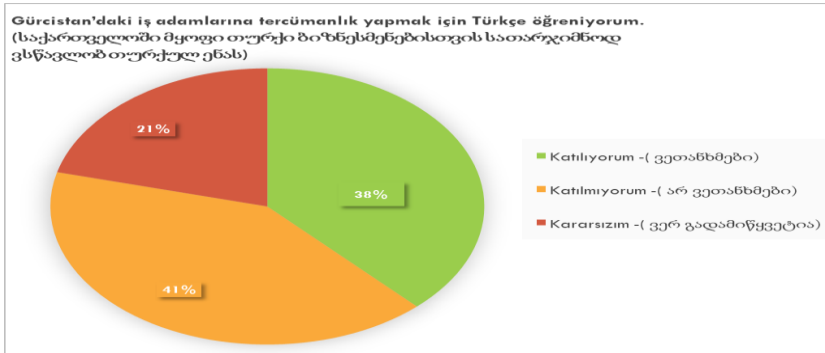
3.22. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye’de alanla ilgili bir meslekte çalışabilme isteğine göre dağılımı



Şekil 22. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türkiye’de meslekte çalışabilme amacına göre dağılımı

Şekil 22’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türkiye’de alanla ilgili bir meslekte çalışabilme durumuna ilişkin dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %29’unun “katılıyorum” cevabını verdikleri tespit edilmiştir. Kararsızlarla birlikte bu oranın yarıdan fazlaya karşılık geldiği görülmektedir.

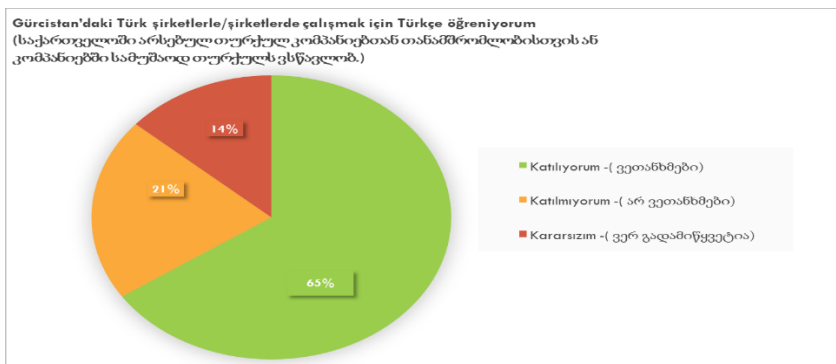
3.23. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının tercümanlık yapma isteğine göre dağılımı



Şekil 23. Bireylerin dil ihtiyaçlarının tercümanlık yapma amacına göre dağılımı

Şekil 23'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin tercümanlık yapma isteğine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %38'i "katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu oran öğrenenler açısından Türkçe ediniminin çevirmen olarak onlara sağlayacağı bir iş kolu olduğunu göstermektedir.

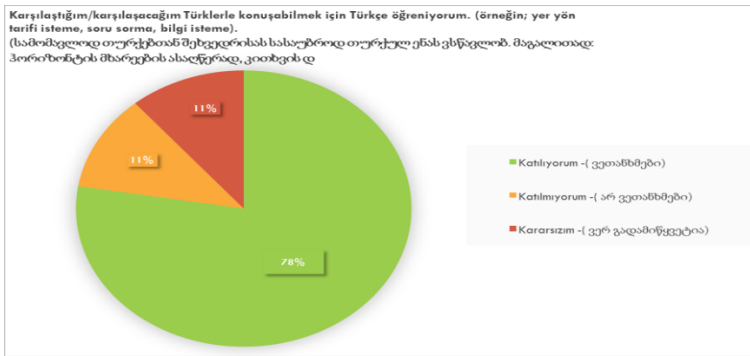
3.24. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının ülkedeki Türk şirketlerde çalışma amacına göre dağılımı



Şekil 24. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türk şirketlerde çalışma amacına göre dağılımı

Şekil 24'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin ülkedeki Türk şirketlerde çalışma amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %63 gibi büyük bir çoğunluğu “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu oran ülkedeki Türk şirketlerinin güçlü varlığını gösterdiği gibi öğrenenler açısından da Türkçe öğrenme gerekçesinin boyutunu göstermektedir. Dolayısıyla ülkede Türkçe öğrenmenin ekonomik gerekçeleri konusunda da güçlü bir fikir sağlamaktadır.

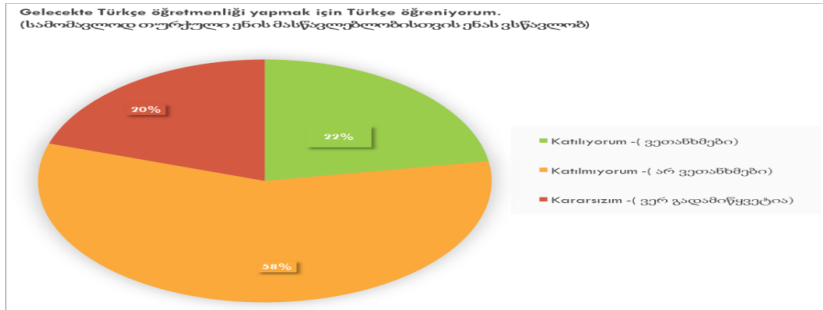
3.25. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türklerle konuşabilme amacına göre dağılımı



Şekil 25. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türklerle konuşabilme amacına göre dağılımı

Şekil 25'e Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türklerle konuşabilme amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %78 gibi büyük bir çoğunluğu “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu oran kararsızlarla birlikte %89'a kadar çıkmaktadır.

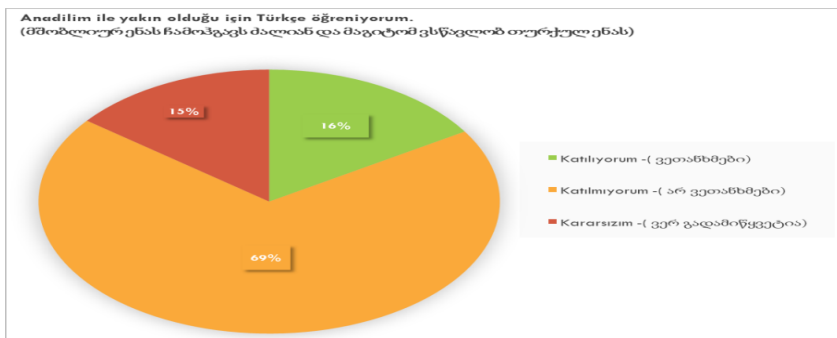
3.26. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkçe öğretmenliği yapabilme amacına göre dağılımı



Şekil 26. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türkçe öğretmenliği yapabilme amacına göre dağılımı

Şekil 26'da Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türkçe öğretmenliği yapabilme amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %22'sinin buna katıldığı tespit edilmiştir. Bunun oldukça yüksek bir oran olduğu belirtilebilir. Gürcistan'daki Türkiye'ye ait kurumlarda başta olmak üzere Türkiye'de eğitim almak isteyen, Türk dizilerini hedef dilde izlemek isteyen vb. birçok neden düşünüldüğünde bu oranın daha net anlaşılacağı düşünülebilir.

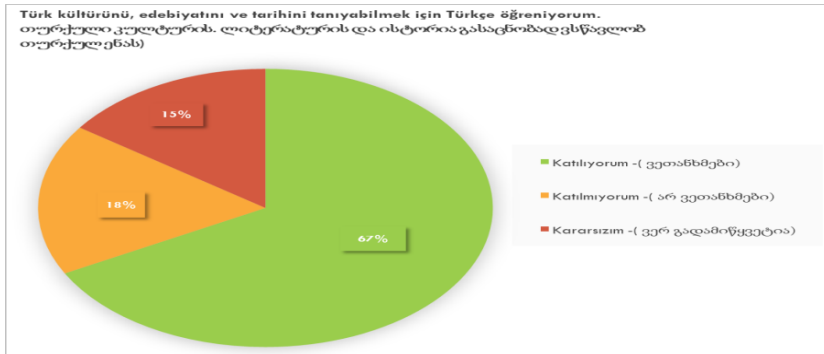
3.27. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının ana dille Türkçe arasındaki yakınlığa yönelik öğrenme isteğine göre dağılımı



Şekil 27. Bireylerin dil ihtiyaçlarının anadille Türkçe arasındaki yakınlığa göre dağılımı

Şekil 27’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin ana dille Türkçe arasındaki yakınlığa göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %69’u bu soruya katılmadıklarını belirtmişlerdir. Nitekim daha önce bu çalışmaya katılan öğrencilerin %90’ına yakınının ana dillerinin Gürcüce olduğu düşünüldüğünde bu oran daha net anlaşılabilir. Çünkü ana dili Gürcüce olan katılımcıların yüzde %20’ye yakınının Türkçe ve Gürcüce arasında bir yakınlık olduğunu düşündükleri sonucuna da varılabilir. Bu çerçevede öğrencilerin düzeylerinin artmasıyla iki dil arasındaki ilişkinin daha iyi bir şekilde anlaşıldığı sonucuna götürebilir. Bu çerçevede Türkçe ve Gürcüce arasındaki güçlü ilişkiye dair çalışmaların yapılmasının Türkçe öğretimi açısından faydalı olacağı açıktır.

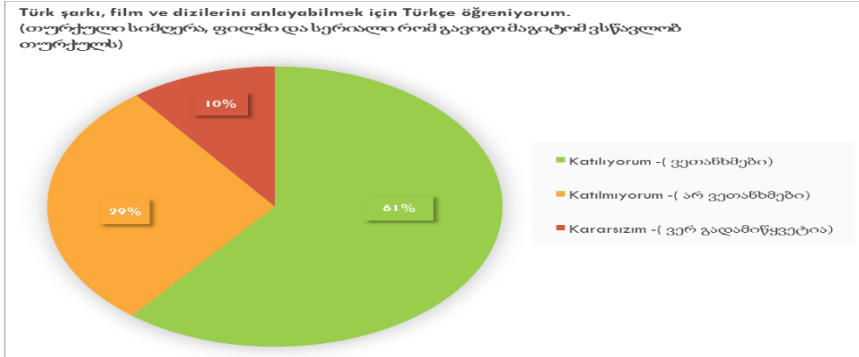
3.28. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilme amacına göre dağılımı



Şekil 28. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilme amacına göre dağılımı

Şekil 28’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilme amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %67’si bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oran daha önceki tespitlerden de anlaşılacağı üzere öğrenenlerin Türkiye’ye dair ilgilerinin oldukça güçlü olduğunun belirtisidir.

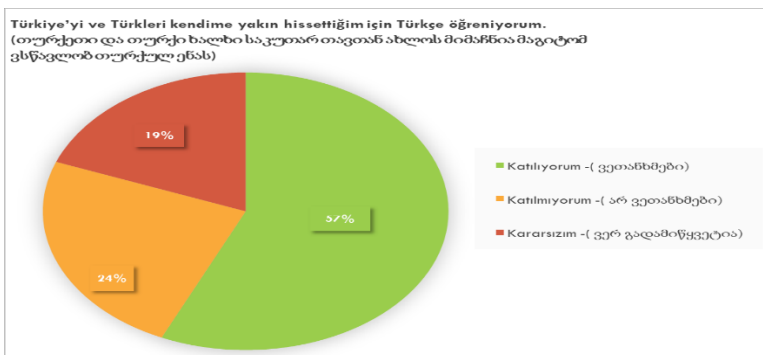
3.29. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı



Şekil 29. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı

Şekil 29'da Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %61'i bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Ülkede Türk dizilerine, filmlerine yönelik talebin oldukça fazla olduğu bilinen bir durumdur. Bunun öğrenenlerin dil tercihlerine de yansdığı görülmektedir.

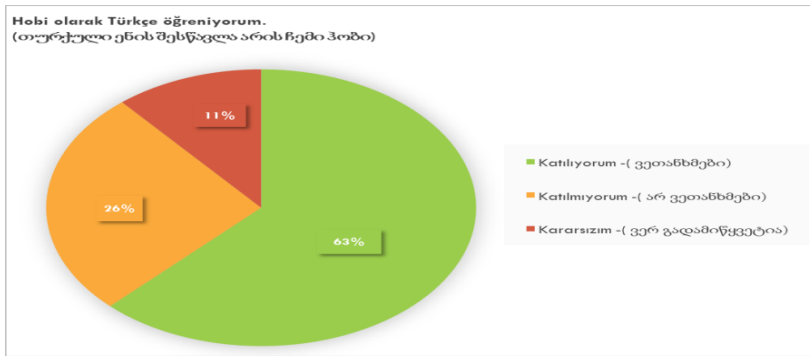
3.30. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissetme durumuna göre dağılımı



Şekil 30. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı

Şekil 30'da Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissetme amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların kararsızlarla birlikte %81'inin Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen katılmayanların oranı ise %19'la sınırlı kalmıştır.

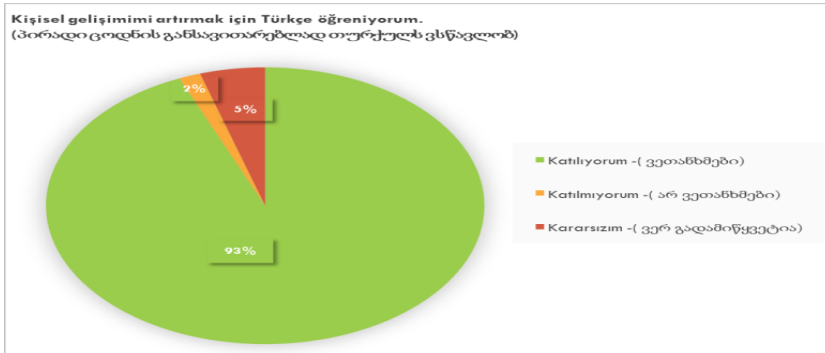
3.31. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkçeyi hobi olarak öğrenme isteğine göre dağılımı



Şekil 31. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türkçeyi hobi olarak öğrenme amacına göre dağılımı

Şekil 31'de Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçeyi hobi olarak öğrenme isteğine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %63'ü buna katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılmayanların oranı ise %11'de kalmıştır.

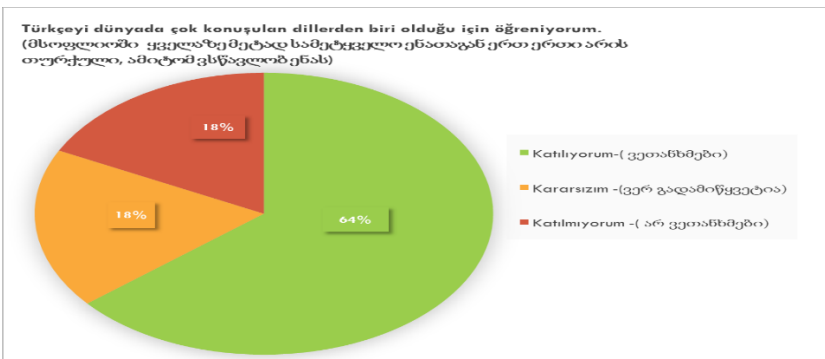
3.32. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının kişisel gelişimi artırma amacına göre dağılımı



Şekil 32. Bireylerin dil ihtiyaçlarının kişisel gelişimi artırma amacına göre dağılımı

Şekil 32’de Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçeyi kişisel gelişimi artırma amacına göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %93 gibi yüksek bir oranı buna katıldıklarını belirtmişlerdir. Kararsızlarla birlikte bu oran %98’e çıkmaktadır. Öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından Türkçeyi tercih etmeleri son derece önemlidir.

3.33. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının Türkçenin dünyada en çok kullanılan dillerden biri olma durumuna göre dağılımı



Şekil 33. Bireylerin dil ihtiyaçlarının Türkçenin yaygın bir dil olma amacına göre dağılımı

Şekil 33'te Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçenin dünyada en çok kullanılan dillerden biri olma düşüncesine göre tercih etme dağılımı gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların %64'ü buna katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oran kararsızlarla %82'ye karşılık gelmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin tespiti sonucunda ortaya çıkan hususların açıklığa kazandırılması amaçlanmıştır. Fakat genel anlamda ise bulgulardan elde edilen sonuçlar çerçevesinde Gürcistan'da Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi yoluna gidilerek birtakım öneriler geliştirilmiş ve bunlar maddeler halinde sıralanmıştır:

1. Yapılan çalışmada Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil gereksinimlerini etkileyen çok sayıda etkenin olduğu tespit edilmiştir. Yaştan cinsiyete, öğrenim durumundan dil öğrenme tercihlerine kadar bunun çok boyutlu olduğu görülmüştür. Bu çerçevede Gürcistan'da Türkçe öğretimine dair hususların bütün yönleriyle etüt edilmesi ve buna göre çalışmaların yapılması buradaki Türkçe faaliyetlerine her anlamda katkı sağlayacaktır.

2. Ankete katılanların Türkçe öğrenme gereksinimleri cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde kadınların Türkçe öğrenme oranının erkeklere göre oldukça yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre Türkçe öğrenenlerin %83'ünün kadın, %17'sinin ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Kadınların Türk dizilerine yoğun ilgisi başta olmak üzere Türkçeye ilgilerinin altında birçok farklı nedenin olduğu düşünülmektedir.

3. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler, yaş faktörüne göre değerlendirildiğinde onların %38'inin 35 yaş ve üstü, %21'inin 28-34 yaş aralığı, %17'sinin 19-23 yaş aralığı, %16'sının 24-27 yaş aralığı ve %8'inin ise 18 yaş ve altında bireyler olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgilere göre ülkede Türkçe öğretimi üzerinde yaş faktörünün değişkenliği üzerinde çalışmalar yapılması gerektiği açıktır. Özellikle 18 yaş altına yönelik planlamaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

4. Gürcistan'da Türkçe öğrenenler, meslek değişkenine göre değerlendirildiğinde katılımcıların %46'sının işçi ve diğer kategorisinde,

%28'inin öğrenci, %12'sinin öğretmen, %8'inin iş insanı ve %6'sının da memur olduğu tespit edilmiştir. Bu oranlar Gürcistan'da Türkçe öğrenmeye dair ihtiyacın mesleki açıdan çeşitliliğini göstermektedir. Dolayısıyla her meslek grubu birey için Türkçe öğrenmenin onlara avantajlar sağlayacağının düşünülmesi önemli bir durumdur.

5. Türkçe öğrenme gereksinimlerinin uyuğua göre dağılımı değerlendirildiğinde katılımcıların %90'ının Gürcü olduğu tespit edilmiştir. Fakat bunun yanında değişen oranlarda Türk, Fars, Arap, Rus, Ukraynalı vb. farklı uluslara ait bireylerin de Türkçe öğrendikleri görülmüştür. Ülkede Türkçe öğrenen bireylerin %10'unu farklı milletlerden bireylerin oluşturması Gürcistan'ın etnik çeşitliliğinin ya da çok kültürlü- çok dilli yapısının bir göstergesi olarak okunabilir. Ayrıca bu durum Gürcistan'da Türkçe öğrenimine dair ilginin de boyutunu göstermesi bakımından önemli görülmelidir. Nitekim benzer şekilde katılımcıların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin ana dile göre dağılımı değerlendirildiğinde ise %90'dan fazla bir oranda ana dillerinin Gürcüce olduğu tespit edilmiştir. %10'a yakın ise oranda ana dili Türkçe, Farsça, Arapça, Rusça vb. farklı dillere ait olan katılımcılar da söz konusudur. Farklı milletlere ait bireylerin Türkçe öğrenmeye olan taleplerinin altında Türkçe öğrenmenin onlar için faydalı olacağı düşüncesi olarak anlaşılabilir.

6. Çalışmada katılımcıların ikinci dile göre dağılımına da bakılmıştır. Buna göre katılımcıların bildikleri ikinci dilin birbirine yakın oranlarda Rusça, İngilizce ve Türkçe olduğu tesit edilmiştir. Bu durum ülkede Rusça, Türkçe ve İngilizcenin etkin bir dil olarak yer aldığı bir işareti olarak görülebilir ve aynı zamanda ülke insanların çok dilliliğinin de kanıtıdır. Gürcistan'ın Türkiye ve Rusya'ya komşu olması bu ülkelerin dillerinin burada etkinliğini göstermektedir. Bunun yanında Avrupa Birliği'ne üye olma çabaları son yıllarda ülkede İngilizcenin rağbet görmesini sağlamıştır. Nitekim günümüzde ülkede her kademedede yoğun bir İngilizce öğretimi söz konusudur. Fakat buna rağmen Türk-Gürcü ilişkilerinin boyutları Türkçeyi de vazgeçilmez kılabilmektedir. Bu da ülkede Türkçe öğretimini etkilemekte ve Türkçe öğrenenlerin sayısını yukarı çıkarmaktadır.

7. Çalışmada katılımcıların Türkçeyi ne kadar sürede öğrendikleri değerlendirilmiş ve bunun sonucunda % 45'inin 0-4 ay arası, %20'sinin 1-2 yıl arası, %15'inin 3 yıl ve daha fazlası, %14'ünün 8-12 ay arası ve %6'sının

da 4-8 ay arasında Türkçe öğrenmeye başladıkları ya da bunu sürdürdükleri anlaşılmıştır. Bu dağılım her ne kadar katılımcıların yarısına yakınının Türkçe öğrenmeye yeni başladıklarını gösterse de bu dili öğrenip profesyonel olarak geliştirmeyi düşünen bireylerin de azımsanmayacak düzeyde olduğunu da göstermektedir. Nitekim çalışmada B2 ve C1 düzey bireylerin de ne kadar sürede Türkçe öğrendiklerinin tespiti yapılmış ve bunun sonucunda ise bu düzey öğrencilerin çoğunluğunun %30'luk bir oranla 3 yıl ve daha fazla, %29 ise 0-4 ay arasında oldukları belirlenmiştir. Bu dağılım uzun süredir Türkçe öğrenmeyi sürdüren katılımcıların Türkçeyi daha da geliştirmek istediklerinin bir göstergesi olarak okunabilir ve ayrıca yeni başlayanların da Türkçenin ne denli gerekli olduğuna yönelik düşüncelerini ortaya koyması bakımında önemli görülmelidir.

8. Çalışmada katılımcılara Türkçeyi nerede öğrendikleri de sorulmuş ve katılımcıların %66'sı "Gürcistan'da Türkçe Dil Kursunda" cevabını vermişlerdir. Bu durum ülkede Türkçe öğretiminde kurs veya dil merkezlerinin önemini göstermektedir. Bunun yanında katılımcıların %14'ü aile/arkadaş/televizyon/dizi, %2'si Türkoloji Bölümü, %1'i Türkiye'deki Türkçe Dil Kursunda öğrendiklerini belirtmişlerdir ve geriye kalan %17'si ise "diğer" şıkkını işaretlemişlerdir. Türkçe dil kurslarının faaliyetlerinin bir ihtiyacı karşılama konusunda yürüttükleri çabaların devam etmesinin her anlamda Türkçenin yaygınlaşması anlamında fayda sağlayacağı açıktır.

9. Katılımcıların Türkiye'de bulunma durumlarının da tespitine çalışılmış ve bunun sonucunda onların %78'inin Türkiye'de bulundukları ya da bir kez bile olsa Türkiye'yi ziyaret ettikleri belirlenmiştir. Bu oranın oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu bilgi, iki ülke arasındaki ilişkilerin boyutunu dilsel açıdan da okuma anlamında araştırmacılara veya ilgilenenlere bir ipucu sağlayabilir. Katılımcıların ayrıca Türkiye'de bulunma süreleri de değerlendirilmiştir. Buna göre %82'si Türkiye'de bir yıldan az, diğer katılımcılar ise %20'yi geçmeyecek ve farklı oranlarda olacak şekilde Türkiye'de bulunduklarını belirtmişlerdir.

10. Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye'de bulunma gerekçelerine ilişkin durumları değerlendirildiğinde %41 oranla en çok turistik nedenler ifade edilmiştir. Bu oran Gürcistan'da Türkçe öğrenme konusunda bireylerin bir tercih gerekçesi olarak görüldüğü gibi iki ülke arasında turizmle ilgili çalışmalar için de bir gösterge olarak

değerlendirilebilir ve buna yönelik çalışmaların artırılması da sağlanabilir. Çalışmada katılımcıların %17'si ise iş bulma amacını belirtmiştir. Bu da Türkçe öğretimi açısından azımsanmayacak bir orandır. Nitekim ülkede Türk şirketlerinin varlığı ya da Türkiye’de herhangi bir sektörde çalışma düşüncesi hedef dile olan talebin canlı tutulmasını sağlamaktadır denilebilir. Karadeniz bölgesinde çay, fındık toplama amacıyla gelen mevsimlik işçiler başta olmak üzere birçok alanda Türkiye’ye çalışmak için gelen Gürcü vatandaşların olduğu bilinen bir durumdur. Katılımcıların %9’unun ise akraba ziyaretini gerekçe göstererek Türkçe öğrenme amacını ortaya koydukları belirlenmiştir. Bu oran Türkiye ve Gürcistan vatandaşları arasındaki bağın ne denli güçlü olduğunu göstermektedir. İki toplum arasındaki akraba bağlarının olması ve bunun canlı tutulması hiç şüphesiz geleceğe yönelik ilişkilerin de ne denli güçlü olacağının bir göstergesi olarak okunabilir. Çalışmada katılımcıların %3’ünün ise eğitim amacıyla (değişim programları vb.) Türkçe öğrendikleri de tespit edilmiştir. Bu durumda denilebilir ki Gürcistan’da Türk üniversitelerine yönelik talebin artırılması, değişim programlarının canlı tutulmasına yönelik çalışmaların daha da ileriye taşınması sağlanabilir. Ve son olarak %30 oranında da katılımcıların “diğer” nedenleri belirttikleri görülmüştür. Diğer maddesi altında sağlık gibi birçok neden sıralanabilir. Sonuç olarak denilebilir ki Gürcistan’da Türkçe öğrenen bireylerin Türkiye’de bulunma gerekçeleriyle Türkçe öğrenmeleri arasındaki ilişkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle öğrenenlerin hedef dile ilişkin öğrenme gerekçelerinin her zaman göz önünde bulundurulması, buradaki faaliyetlerin daha sağlıklı yürütülmesi açısından önemli görülmelidir. Bu bilgilerle ilişkili olarak çalışmada Türkçenin sınıf dışında da ne ölçüde aktif kullanılıp kullanılmadığının tespitine çalışılmış ve katılımcıların %44’ünün “Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken” Türkçeyi kullandıkları saptanmıştır. Bu oran Türkçe öğrenenlerin dili aktif kılma ve hedef dili tercih etme durumunun işareti olarak görülebilir. Katılımcıların %19’u ise ilgili soruya “iş hayatında” cevabını vermişlerdir. Bu da gerekliliklerin hedef dile dair öğrenmeleri etkilediğini göstermektedir.

11. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkiye’yi ziyaret etme nedenine göre dağılımı değerlendirildiğinde katılımcıların yarısına yakınının, yani %45’inin, turist, %21’nin eğitim (değişim programı vb.), %18’inin iş, %8’inin akraba ve %6’sının da yaşamak için Türkiye’ye gitmek istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu oranlar

iki ülke arasındaki turizm, eğitim, ekonomi ve kültürel ilişkiler temelinde geleceğe dair ilişkilerin boyutlarını göstermesi ve bunun güçlendirilerek sürdürülmesi konusunda bir fikir verebilmektedir. Çalışmada eğitim alanındaki dağılımın iş faktöründen daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu da geleceğe yönelik Türkçe öğrenimin nitelik ve hitap ettiği kesim açısından farklılığını göstermektedir. Özellikle Türkiye’deki üniversitelerde eğitim almak isteyen bireylerin oranının daha da artması Türkçe öğretimi açısından oldukça önemli görülmelidir. Nitekim bu konuyla ilgili olarak bir başka soruda katılımcıların Türkiye’deki bir yükseköğretim kurumunda eğitim alma isteğine dair oranlar tespit edilmiştir. Buna göre katılımcıların %26’sı Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında eğitim alma isteğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların heterojen bir nitelik taşıdığı düşünüldüğünde bu oranın yüksek olduğu söylenebilir. Nitekim ankette %20 oranında kararsızlarda düşünüldüğünde oldukça iyi bir orana bunun yükselebileceği öngörülmektedir. Bu da Türkçe öğrenenlerin Türkiye’yi daha iyi bir eğitim alabilme hususunda tercih etme gerekçelerini gösterdiği gibi Türkçe öğrenenlerin de niteliğini göstermesi bakımında önemli görülmelidir.

12. Katılımcıların uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak Türkçe öğrenme amaçları değerlendirildiğinde %69’unun bu soruya “katılıyorum” cevabını verdikleri saptanmıştır. Bu durumda denilebilir ki Gürcistan’da kendi alanlarında niteliklerini daha da ileriye taşımak için Türkçe öğrenenlerin sayısı oldukça yüksektir. Yine çalışmada bireylerin burs/iş vb. resmi işlere yönelik dil ihtiyaçlarının karşılama amacına göre dağılımı da tespit edilmiş ve bunun sonucunda katılımcıların %55’inin resmi görüşmelere katılmak için Türkçe öğrendikleri belirlenmiştir.

13. Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenme gereksinimlerinin Türkiye’ye tatile gitme amacına göre dağılımı değerlendirildiğinde katılımcıların %51’nin “katılıyorum”, cevabı verdikleri görülmüştür. Bu oran hedef dile ilişkin öğrenmelerin Türkiye’de tatil nedeniyle karşılama amacını göstermektedir. Nitekim 13. soruda da öğrencilerin %41 gibi bir oranla Türkiye’de bulunma nedenlerini “turist olarak” ifade ettikleri tespit edilmişti. Bu çerçevede her iki sorunun karşılığı olarak denilebilir ki ülkede Türkçeye olan talebin daha da artırılması adına sağlık turizminden kültür turizmine kadar her alanda etkili çalışmaların yapılması ya da sürdürülmesi bireylerin Türkçe öğrenme taleplerini de

etkileyecektir. Çalışmada katılımcıların Türkiye’de yaşama isteğine göre Türkçe öğrenme dağılımına da bakılmıştır. Bu çerçevede katılımcıların %17’si bu soruya “katılıyorum”, cevabını vermiştir. Kararsızlarla bu oranın %47’ye kadar çıktığı belirlenmiştir. Bu sayısal değerlerle Türkiye’de yaşamının tercih edilmesi konusunda öğrenenleri etkileyen birçok etkenin olduğu çıkarımında bulunulabilir.

14. Araştırmada katılımcıların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin yeni iş imkânları oluşturacağına yönelik dağılımına da bakılmış ve %83 gibi büyük bir oranda “katılıyorum” cevabı verildiği tespit edilmiştir. Türkçe ediniminin öğrenenler açısından yeni bir iş imkânı oluşturacağı düşüncesi hiç şüphesiz Türkçeye yönelik güçlü bir algının da göstergesidir. Diğer bir soruda ise bireylerin Türkiye’de alanla ilgili bir meslekte çalışabilme durumları da değerlendirilmiş ve buna göre kararsızlarla birlikte bu oranın yarıdan daha fazlaya karşılık geldiği tespit edilmiştir. Dolayısıyla katılımcıların gerek Gürcistan’da gerek Türkiye’de bir iş bulma ve kendini geliştirme amacına yönelik bir hedef taşıdıkları anlaşılmaktadır. Nitekim iş alanına yönelik bu gereksinimi daha da özel kılma adına öğrenenlere Türkçenin tercümanlık yapma amacına göre öğrenilip öğrenilmediği de sorulmuştur. Buna göre katılımcıların %38’i “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu oran öğrenenler açısından Türkçe ediniminin çevirmen olarak onlara sağlayacağı bir iş kolu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde bir başka soru da ise hedef dili Türk şirketlerde çalışma amacına göre öğrenme durumları da değerlendirilmiş ve katılımcıların %63 gibi büyük bir çoğunluğu “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu oran Türkçe öğrenme gereksinimlerinin nedenlerini yansıttığı gibi ülkedeki Türk şirketlerinin güçlü varlığının da onlar açısından önemini göstermektedir. Dolayısıyla ülkede değinilen tüm bu oranlar ve çıkarımlar Türkçe öğrenmenin ekonomik gerekçeleri konusunda da güçlü bir fikir sağlamaktadır.

15. Yapılan çalışmada bireylerin Türkçe öğrenme gereksinimlerinin, karşılaştıkları Türklerle konuşabilme amacına göre dağılımı değerlendirildiğinde katılımcıların %78 gibi büyük bir çoğunluğunun “katılıyorum” cevabını verdikleri saptanmıştır. Bu oran kararsızlarla birlikte %89’a kadar çıkmaktadır. İki ülke insanları arasındaki ilişkinin güçlü oluşunun Gürcistan’da Türkçe konuşan bireylerle iletişim kurma amacına yönelik bir tercih olarak onların dil öğrenme seçeneğine de yansıdığı

görülmektedir. Bu tercihin ya da algının Türkçe öğretmenliği yapma amacına yönelik de geliştiği saptanmıştır. Bu çerçevede katılımcıların %22'sinin Türkçe öğretmenliği yapma amacına göre dil gereksinimleri olduğu tespit edilmiştir. Bunun oldukça yüksek bir oran olduğu belirtilebilir. Çünkü Gürcistan'daki Türkiye'ye ait kurumlarda öğretmenlik yapma, Türkiye'de eğitim almak isteyenlere Türkçe öğretme, Türk dizilerini hedef dilde izlemek isteyenlere yardımcı olma vb. birçok neden düşünüldüğünde bu oranın daha net anlaşılacağı düşünülebilir. Öğrenenlerde dile dair gelişen algının hedef dili konuşan bireylerin kültürünü, edebiyatını vb. tanımaya yönelik evrilişi kaçınılmazdır. Bu nedenle katılımcıların Türkçe öğrenme gereksinimlerinin Türk kültürünü, edebiyatını ve tarihini tanıyabilme amacına göre dağılımına da bakılmıştır. Buna göre katılımcıların %67'si bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oran öğrencilerin Türkiye'ye dair ilgilerinin oldukça güçlü olduğunun belirtisidir.

16. Gürcistan'da Türk dizilerine ya da filmlerine yoğun bir ilgi gözlemlenmektedir. Bunun öğrenenlerin dil tercihlerine de yansıdığı görülmektedir. Nitekim Türkçeyi öğrenen bireylerin Türk şarkı, film ve dizileri anlayabilme amacına göre dağılımı değerlendirildiğinde katılımcıların %61'i bu soruya katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca onların Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissetme amacı da bu çalışmada ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların kararsızlarla birlikte %81 oranında Türkiye'yi ve Türkleri kendilerine yakın hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu orana rağmen bu amaca katılmayanlar ise %19'la sınırlıdır.

17. Katılımcıların Türkçeyi hobi olarak öğrenme isteğine göre dağılımına bakıldığında %63 oranında bir amaç ortaya koydukları saptanmıştır. Bu görüşe katılmayanların oranının ise %11'le sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç aynı zamanda öğrenenlerin Türkçeye olan özel ilgileri olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu bireylerin Türkçeyi kişisel gelişimi artırma amacına göre dağılımına da bakıldığında katılımcıların %93 gibi yüksek bir oranda buna katıldıkları tespit edilmiştir. Kararsızlarla birlikte bu oran %98'e çıkmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin kişisel gelişimleri açısından Türkçeyi tercih etmeleri son derece önemlidir.

18. Yapılan çalışmada Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçenin dünyada en çok kullanılan dillerden biri olma düşüncesine göre tercih etme dağılımı da değerlendirilmiştir. Buna göre

katılımcıların %64'ü buna katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oran kararsızlarla %82'ye karşılık gelmektedir. Son yıllarda dünya ölçeğinde Türkçenin yaygınlık kazanma amacına yönelik yürütülen çalışmaların meyvelerinin zamanla alınacağı düşünüldüğünde farklı ülkelerde Türkçe öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun bu kanaate varması ya da bu düşünceyi taşıması önemli görülmelidir. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair çalışmaların ya da etkinliklerin güçlü bir şekilde sürdürülmesinin her anlamda faydalı olacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak dile dair gelişen bu güçlü algının özelde Türkiye'ye genelde ise başta komşuları olmak üzere eğitimden kültüre, sağlıktan turizme kadar birçok alanda diğer ülkelere de katkı sağlayacağı ve güçlü ilişkiler oluşturacağı açıktır. Bu bağlamda öğrencilerden elde edilen bilgiler ışığında Gürcistan'da Türkçe öğretimi üzerinde bir değerlendirme yapılmış ve konunun genel hatlarının sayısal değerlerle ortaya konulmasına çalışılmıştır. Böylece başta ilgili ülke olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların daha da ileriye taşınabilmesi noktasında ne tür hususlara dikkate edileceği, Türkçe öğrenenleri etkileyen faktörlerin neler olabileceği gibi pek çok hususun çok boyutlu olarak düşünülmesi gerektiğine dair bir fikir verebilmesi bakımından yapılan çalışmanın faydalı olacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Abukan, M. (2021a). Gürcistan'da ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Karadeniz 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi Tam Metin Kitabı*. S. 452-463. Rize.

Abukan, M. (2021b). Ana dili Türkçe olan öğretmenlerin görüşlerine göre Gürcistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *SSD Journal International Conference on Social Sciences and Humanities*. S. 73-85. Ankara.

Aypay, A., Cemaloğlu, N., Sarpkaya, R., Ellez, A. M., Şahin, B., Tomul, E. ve Turgut, Y. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, M. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çangal, Ö. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gaprindashvili, M. (2016). *SSCB zamanında (1921-1991) Türk-Gürcü ve Gürcü-Türk edebi çevirileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Grdzelişvili E. (2018). *18'inci yüzyılda Gürcü harfleriyle yazılmış Gürcüce-Türkçe sözlükteki Türkçe metin üzerine bir dil bilgisi incelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Kharatışvili, K. (2020). *Türkçe-Gürcüce el yazması bir lügatçe (giriş-inceleme metin-dizin)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.

Manvelidze M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilere sıfatfiil eklerinin öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

IV. BÖLÜM

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLERE İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA*

Duygu Ataman Yeşilyurt¹

Doç. Dr. Salim Pilav²

GİRİŞ

Değerler, insanın kendini maddi dünyada manevi anlamda tamamlayabildiği evrensel ve kültürel kodları içerisinde barındırır. Toplumsal düzen içerisinde değerler, maddi ve manevi kültürün öğeleri arasında dengeyi sağlayarak bireyi içinde yaşadığı topluma uyumlu hale getirmekte en temel toplumsallaştırma unsurlarından biridir.

Değerler, kişilik özelliklerinin temel tanımlayıcılarından biridir ve doğuştan değil, eğitimle edinilir. Değerler hayatın her aşamasında öğretilbilse de bu eğitimin çocuklukta verilmesinin önemi üzerinde durulur. Çünkü kişilik, çocukluk çağı döneminde şekillenmektedir. Değerler eğitimi ailede başlar ve çevre ile eğitim kurumlarında devam eder. Değerler eğitime toplumun kalbinde yatan değerlerle başlamak ise oldukça önemli görülmektedir (Netherwood vd, 2007: 97).

Lovat (2011: 149), "değerler" (bir kişinin yaşam değerleri) kelimesinin özet kullanımı ile göreceli kullanımı (herkesin değerleri vardır)

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırladığı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

¹ Bilim Uzmanı, dyg.ataman@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2970-8945

² Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, spilav@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5141-6282

arasında bir ayrım yapar. Salman (2002: 35) temel veya ortak eğitimsel değerleri ve özel ahlaki ve manevi değerleri belirlemiştir. Aspin (2002: 20) ise hiçbir değerın ayrı olmadığını, yani değerlerin bağımsız varlıklar olmadığını, bireyler ve bir grubun üyeleri olarak yaptığımız her şeye gömülü ve somutlaştığını savunur. Fraenkel'e (1980: 22) göre de değerler; "Yaşama kuralları; önemli, arzu edilen veya değerli ihtiyaçlar ve istekler; neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü olduğuna dair temel fikirler" şeklindeki kurallar bütünüdür.

Değerler, evrensel aynı zamanda kültürel ilkelere dir. Kişinin aklıyla duygularının kesiştiği düzlemde bulunurlar. Değerler, neyin iyi ve değerli olduğuna işaret eden olgulardır (Williams, 1970: 17). Toplumlar, ticari kurumlar ve dini gruplar gibi, hem bireyleri hem de sosyal toplulukları karakterize ederler. Sosyal toplumların değerleri (genellikle kültürel değerler olarak adlandırılır), toplum üyelerinin gerçekleştirmeye teşvik edildiği hedefleri temsil eder ve toplum, üyeleri ve liderleri tarafından, bu hedeflerin peşinde koşan eylemlere hizmet eder (Schwartz, 1999: 35). Bireylerin değerleri (genellikle kişisel değerler olarak adlandırılır), insanların eylemlerini motive eden, yaşamlarına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden ve arzu edilen geniş hedeflerdir (Schwartz, 1992: 54). Aynı zamanda değerler, motivasyonel hedeflerin bilişsel temsilleridir (Kluckhohn, 1951: 391). Zaman içinde ve farklı durumlar karşısında, insanların tercihlerini ve davranışlarını etkilerler.

Son yıllarda, değerler üzerine giderek artan sayıda araştırmalar gerçekleştirilmektedir. Araştırmacılar, birçok kültürdeki değerlerin içeriğini, yapısını, kökenlerini ve sonuçlarını incelemişlerdir (Hitlin ve Piliavin, 2004; Knafo, Roccas ve Sagiv, 2011). Kişisel değerler, kişisel özellikler, güdüler, hedefler veya tutumlar gibi diğer yönlerden farklı olarak, benliğin merkezinde olan yönler ifade ederler (Hitlin, 2003: 120). Kişisel değerler, insanların yaşamlarında kılavuz ilke görevi gören; geniş ve arzu edilen hedefler olarak tanımlanır (Kluckhohn, 1951: 390). Değerler arzu edilir. Değerler istenen hedefleri temsil eder; insanların önemli ve değerli gördüklerini yansıtır (Rokeach; 1973: 56).

Değerler eğitimi, insan davranışının nasıl yürütülmesi gerektiğini belirleyen bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Solomon ve Fataar, 2011: 227). Diğer bir deyişle, davranışın nasıl belirlendiği ile ilgilenen bir

eğitimidir (Robb, 1998: 3). Değerler eğitimi, bazen değerlerin öğretilmesine ilişkin çeşitli tutum uygulamalarıyla ilgili etkinlikler bütünü olarak açıklanan "eğitimde değerler" olarak da anılır (Stephenson ve Killeavy, 1998: 118). Her iki terimde de eğitim ve değerler bütünleşik bir yapıdadır ve eğitimindeki değerler, ev ortamında, toplumda ve resmi eğitim kurumlarında değerlerin öğretilmesini vurgular (Robb, 1998: 4).

Değerler eğitimine yönelik ilk uygulamalar arasında, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün 1995 yılında “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşmak” sloganıyla başlattığı faaliyetler ve 50. yıl kapsamında Brahma Kumaris'in “Yaşayan Değerler Eğitimi Projesi” bulunmaktadır. Proje; özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, tevazu, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik gibi 12 evrensel değere odaklanmaktadır (Arweck ve Nesbitt, 2010: 136)

Değerler, dünyanın pek çok ülkesindeki eğitim programlarında olduğu gibi, Türk Eğitim Programlarında da özenle işlenen konular arasındadır. 2016-2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yapılan müfredat değişikliği ile de değer eğitiminin eğitim- öğretim sürecinden ayrı görülemeyeceği, bu sürecin bir tamamlayıcısı olarak görülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Müfredatta yer alan temel değerleri ise; hoşgörü, dürüstlük, dostluk, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak sıralamak mümkündür. Kök değer olarak adlandırılabilen bu değerlerin öğretim ortamında disiplinler arası bir şekilde sunulması son derece önemlidir. Değerlerin öğrencilere kazandırılması ve içselleştirilmesi sadece öğretim programıyla alakalı bir durum değildir. Öğrencilerin yaşamlarını sürdürdükleri aile, çevre ve okul ortamının da bu kök değerlerle donatılmış olması gerekir. Bu yüzden öğretmenlerin yanı sıra, aile ve toplumsal ortam, eşgüdümlü çalışarak belirli sorumlulukları üstlenmelidir. Dolayısıyla burada anahtar kişi, öğretmendir. Öğretmen, değerlerin, çocukların hayatlarını kuşatması için iş birliğini başlatacak kişidir. Buna ek olarak çocuklara; sevgi ve saygı gördüğü, adaletli davranılan, özgürlükleri önemsenen, sorumluluk verilen, yardımsever olduklarını gösterebilecekleri durumlarla karşılaşabilecekleri, kısacası değerlere ilişkin yaşantılar geliştirebilecekleri ortamları sağlamak, onların değerler hususunda farkındalıklarını artıracaktır.

Kaliteli Öğretim, kapsamlı bir şekilde Değerler Eğitiminin uygulandığı bir okul için büyük önem taşır. Bununla birlikte, durumun tersinin de geçerli olduğu, yani Değerler Eğitimi'nin Kaliteli Öğretimde örtük olan hedefleri tamamlama ve bazen bu hedefleri düzeltme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Başarı, insanların; duygusal, sosyal, ahlaki ve ruhsal konularla ilgili tüm öğrenme kapasitelerini içerir. Buna karşılık, insanların öğrenmesi; öğretmenler, okullar ve sistemler adına öğretime, bütünsel bir yaklaşım gerektirir. Örnek olarak, Rowe (2004: 5), okulda başarılı olan öğrenciler tarafından, kaliteli olarak gösterilen öğretmenlerin nitelikleri arasında, ilgi ve güvenin olduğunu söylemiştir. İçerik bilgisi ve pedagojik alt yapının öngörülebilir beklentileri açık olsa da, öğretmenlerin güvenilir olması, empati kurması, kısaca bir takım değerlere sahip olması, öğrencilerin çıkarlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki öğretme / öğrenme ilişkisinin arkasında, iki kişi arasındaki güçlü etkileşim vardır ve genellikle öğrenmenin başarısını bu ilişki belirler. Benzer şekilde, Hattie (2004: 30) yaptığı çalışmada, kaliteli öğretmenleri belirleyen özellikler listesinin başında "öğrencilere saygı"nın geldiğini, Brady (2005: 10) ise "öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin" öğrenci başarısında öğretmenin teknik yeterliliği kadar önemli olduğunu söylemiştir.

Değerler eğitimi; ırkçılık, aile içi şiddet ve cinsel istismar gibi olumsuz durumlardan hareketle, sorunlarla başa çıkmanın yeni yollarını keşfetme ihtiyacına yanıt olarak; ahlak, karakter, vatandaşlık eğitimi içeren inançlardan oluşur. Değerler eğitimi bu nedenle, pedagojinin merkezinde olmalıdır ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve kapasitelerine en uygun olan güncel pedagojileri kullanmalıdır. Burada kaliteli öğretim ile değerler eğitimi arasındaki sinerji, hem değerler eğitiminin etkililiği, hem de kaliteli öğretimin daha da zenginleştirilmesi açısından karlı bir şekilde dikkate alınması gereken bir alandır (Carr, 2006: 173).

Değerler ve ahlaki eğitimin tarihi, yaklaşık olarak aynı zamana denk gelir. Her iki eğitimin de amacı, başarının yanı sıra insanların faydasına olan değerlerle donatılmış bireyler yetiştirerek, bu değişiklikleri topluma yansıtmaktır. Her iki eğitim türünde de eğitimciler, değerleri basitçe telkin etmek ve modellemek yerine, öğrencilerin kendi değerlerini açıklamalarına, daha yüksek ahlaki muhakeme düzeylerini ve değer analizi becerilerini

öğrenmelerine yardımcı olmaya teşvik etmelidirler (Superka ve Johnson, 1975: 61). Karakter, birbirinden farklı ruhsal yetenek türlerinin herhangi bir kişide toplanması olarak ifade edilebilir.

Karakter eğitimi, yazılı tarih kadar eski bir kavramdır. Tarihsel olarak, medeniyetler kültürel değerlerini bir kültürel koruma aracı olarak nesillere aktarmışlardır. Aristoteles'in "erdemler" ve öz disiplinden bahsetmesinin üzerinden iki bin yıldan fazla zaman geçti. Aristoteles için iyi alışkanlıklar ve "erdemlerin" düzenli olarak sergilenmesi, iyi bir karakter oluşturmada önemliydi. İyi bir karakterin gelişimi ise değerler eğitimi programlarının merkezinde yer alır (Titus, 1994: 3). Bu bağlamda karakter, içerisinde bulunan sosyolojinin toplumsal ve ahlaki normlarından beslenerek bu şekilde meydana gelmektedir. (Kamer ve Şahin, 2021: 2).

Her eğitim durumunda öğretmenler, öğrenciler için rol modeldirler. Değerler eğitimi ve buna olarak ahlak ve karakter eğitimi ise öğretmenlerin rol model olarak görüleceği en temel eğitimlerdir. Adalet değerinin işlendiği bir konu anlatılırken, öğrencinin adaletli bir insan olması isteniyor demektir. O halde öğretmen, öncelikli olarak adaletli davranışlar sergilemelidir. Çünkü öğrenciler genel olarak öğretmenlerin, sıcak kanlı olmalarından sonra adaletli bir insan olmasını talep ederler (Oğuz, 2012: 1313).

Bu konular çerçevesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin, öğrencileriyle bütünleşerek, onların değerler eğitimi kapsamındaki değerleri edinip hayatlarında uygulamalarını sağlamada etkili olacağı söylenebilir. Aksi söz konusu olduğunda, kendilerine değerlerle donatılmış bir rol model bulamayan öğrenciler için bu türden bir eğitim, bir anlam ifade etmeyeceği gibi, toplumun çekirdeği olan çocukların ahlaki ve kişisel gelişimleri olumsuz yönde seyredebilir.

Araştırmanın Amacı

Günümüze kadar gerek dünya genelinde gerekse de Türkiye’de, değerler ve değerler eğitimine ilişkin çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak metaforlarla değerler eğitiminin bütünleştirildiği çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu araştırmanın amacı ise değerler eğitiminde ele alınan temel değerleri, güçlü mecazlar olarak anılan metaforlarla ele almak ve spesifik olarak, metaforların ve değerlerin sıklıkla kullanıldığı Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin ürettikleri metaforları ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Metaforlar sayesinde, kavram öğretimi oldukça kolaylaşmakta ve insanların kavramlara ilişkin algıları açığa çıkarılmaktadır. Bununla birlikte metaforlar; yaratıcı ve keşfedici öğrenmeyi desteklemekte ve yeni bilgilerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır. Değerler eğitimi ise öğrencilerin iyi birer insan olmaları için eğitim ortamında sunulan çekirdek konuları oluştururlar.

Literatüre bakıldığında, değer eğitimin metaforik algı bağlamında ele alındığı çalışmaların sınırlı olması, çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Yine Türk Eğitim Programlarındaki tüm derslerde yer verilen kök değerlerin, hedef kitleye, dersler aracılığıyla kazandırabilmesi, her şeyden önce ilgili dersin öğretmeninin değerlere yüklediği anlam ve verdiği önemle ölçülebilir. Bu çalışmayla, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer algılarının neler olduğunun ortaya konulması ve bu algıdan yola çıkılarak öğretmenlerin öğrencilere kök değerleri ne derece benimsetebilecekleri yönünde bir kanaate ulaşabilmeleri mümkün olacaktır.

Tüm bunlara ek olarak bu çalışmanın gerek metafor gerek değerler eğitimi gerekse de Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara bütünsel bir katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale’de Türkçe ve Sosyal Bilgiler alanında öğretmenlik yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 60 katılımcıyla sınırlıdır.

Araştırma öğretmenlere sunulan yarı yapılandırılmış anket formunda yer alan maddelerle sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya öğretmenler gönüllü olarak katılım göstermiştir. Bu sebeple katılımcıların kendilerine sunulan yapılandırılmış formda yer alan sorulara samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Değer algısını metafor yoluyla tespit etmenin güvenilir sonuçlar vereceği varsayılmaktadır.

Problem Durumu ve Cümlesi

Değerler eğitimi kapsamında ele alınan kavramlar; temel hak ve özgürlükler, sevgi, saygı, adil ve eşitlikçi olma, sorumluluk, duyarlılık, sağlıklı olmaya önem verme, temizlik, bağımsızlık, barış, yardımseverlik, vatanseverlik, dayanışma, bilimsellik, aile birliğine önem verme, çalışkanlık, misafirperverlik, estetik, hoşgörü, dürüstlük şeklindedir (Merey, Kuş ve Karatekin, 2012: 1614). Kök değerler ise tüm disiplinleri eşit derecede ilgilendirmektir. Bu kök değerlere ilişkin, özellikle dil bilgisi ve sosyal konuların işlendiği konuları öğrencilere sunan Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin metaforik algıları önemli görülmektedir. Problem cümlesi de aşağıdaki gibidir:

Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Kapsamındaki Değerlere Yönelik Metaforik Algıları Nedir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklem grubu; 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale ilinin Merkez ilçesinde yer alan 17 tane okuldan ve üçte bire yakın temsil oranıyla toplamda 60 gönüllü Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Bu araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu hazırlanırken, literatür ve alan uzmanlarından destek alınmıştır. Oluşturulan formda Türkiye’de değerler eğitimi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 10 kök değer kavramı (adalet, dostluk, dürüstlük, öz-denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) yer almaktadır. Ayrıca formun biçimi daha önce gerçekleştirilmiş olan metafor çalışmalarının kapsamlı incelenmesi sonrasında oluşturulmuş ve metafor yöntemi konusunda çalışmaları olan uzmanlarca onaylanmıştır.

Bu araştırmada ise değerlere ilişkin bilişte var olan kavramların açığa çıkarılması amaçladığı için, *kavramsal metafor çalışmasından* faydalanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda açık uçlu on soru yer almaktadır. Araştırmada açık uçlu sorulara yer verilmesi, araştırmaya ilişkin

fenomenlerin açığa çıkarmak içindir. Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin değerlere ilişkin zihinlerinde var olan metaforları açığa çıkarmak için katılanlara öncelikle araştırma hakkında bilgiler sunulmuştur. Formda yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

- Bence adaletgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence dostlukgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence dürüstlükgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence öz-denetimgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence sabırgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence saygıgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence sevgigibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence sorumlulukgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence vatanseverlikgibidir/benzer. Çünkü.....
- Bence yardımseverlik.....gibidir/benzer. Çünkü.....

“gibidir/benzer” ifadelerinin formda yer alması metaforla kaynak arasında kurulan bağlantıyı anlamak içindir.

Bu form enstitü onayını aldıktan sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere sunulmuştur. Formun sunumuyla birlikte araştırmacı katılımcılara, gerçekleştirmiş olduğu bilimsel çalışmanın konusu ve önemi hakkında bilgiler vermiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler *içerik analizi* tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada veriler nitel yollarla toplanmış olsa da bu nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nicel içerik analizi, nesnellik, güvenilirlik, geçerlilik ve genelleştirilebilirlik standartlarına dikkat dâhil olmak üzere bilimsel yöntemin ilkelerini takip etme eğilimindedir. Nicel içerik analizinde, araştırmacılar tarafından kodlama veya bilgisayar kodlaması olmak üzere iki ana metodolojik seçenek mevcuttur (Gottschalk & Bechtel, 2008: 98) İki yaklaşım bazen birlikte kullanılır, ancak aynı zamanda birbirinden bağımsız olarak da ele alınabilir. Çoğu içerik analizi, manuel veya insan kodlamalarını içerir. İçerik analizi ile ilgili genel yöntem

metinleri; teorik destek, kodlama şemasının oluşturulması, kodlayıcı eğitimi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlendirmesi dâhil olmak üzere temel konular hakkında rehberlik sağlar (Schreier, 2012: 81). Diğer önemli konular, içeriğin birleştirilmesi ve maddeye karşı form değişkenlerini sağlamaktır. Buna ek olarak, içeriğin açık veya gizli olup olmadığı konusu da dikkate alınır; açık içerik, mevcut ve doğrudan tanımlanabilen öğeler olarak tanımlanabilirken, gizli içerik, doğrudan gözlemlenemeyen daha derin anlamı oluşturur (Creswell, 2014: 156). Bu araştırmada insan kodlaması yanı sıra bilgisayar kodlamasından da faydalanılmıştır. MS Office Excel programına girip tüm veriler üzerinde matematiksel işlemler yapılmış (frekans ve yüzde) daha sonra grafikleştirme yoluna gidilmiştir.

Bu çalışmada ayrıca Creswell'in (2014) çalışmasından faydalanılarak Saban'ın (2008) Türkçeye uyarladığı, “metafor değerlendirmede beş adım” dikkate alınmıştır.

BULGULAR

1. Adalet değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *adalet* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 1. Adalet Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (15 metafor)			Türkçe (27 metafor)		
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Akarsu	1	Ay	1	İki kapılı han	1
Bitkiler	1	Baba	2	Karınca	1
Dosya	1	Batmayan güneş	1	Kılıç	1
düzenleyicisi					
Durmuş bir saat	1	Beyaz kâğıt	1	Kuzey yıldızı	1
Emniyet kemeri	1	Çocuk	1	Miras	1
Güneş	3	Dalgasız deniz	1	Nesli tükenen bir hayvan	1
Hayat Sigortası	1	Damardaki kan	1	Oksijen	2
Işık	1	Denge tahtası	1	Özgürlük	1
Kar Yağışı	1	Doğruluk	1	Su	2

Kılıç	2	Dünya	1	Tarla	1
Paspas	1	Düzen	1	Terazi	6
Su	4	Gerçek anne sevgisi	1	Yol gösterici	1
Terazi	1	Güneş	3		
Tohum	1	Güven	1		
Ying Yang	1	Huzur	2		
Toplam	21			Toplam	38

Tablo 1'e bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *adalet* değerine ilişkin *akarsu, bitkiler, dosya düzenleyicisi, durmuş bir saat, emniyet kemeri, güneş, hayat sigortası, ışık, kar yağışı, kılıç, paspas, su, terazi, tohum* ve *ying yang* olmak üzere 15 adet, Türkçe öğretmenlerinin ise *ay, baba, batmayan güneş, beyaz kağıt, çocuk, dalgasız deniz, damardaki kan, denge tahtası, doğruluk, dünya, düzen, gerçek anne sevgisi, güneş, güven, huzur, iki kapılı han, karınca, kılıç, kuzey yıldızı, miras, nesli tükenen bir hayvan, oksijen, özgürlük, su, tarla, terazi* ve *yol gösterici* olmak üzere 27 adet metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. 59 kişinin cevapları analize dahil edilmiş ve toplamda 37 adet metafor üretilmiştir. Bu 37 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *terazi* (7) metaforunun üretildiği, bundan sonra ise *güneş* (6) metaforunun geldiği anlaşılmıştır.

2. Dostluk değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *dostluk* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 2. Dostluk Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (19 metafor)			Türkçe (34 metafor)		
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Asansör	1	Acı biber	1	İnci	1
Ay	1	Acı çay	1	İsot	1
Ay ve yıldızlar	1	Ağaç	2	Kanepe	1
Ayna	1	Aile	2	Kardeşlik	1
Çay	1	Altın	1	Kuru fasulye pilav	1
Çınar ağacı	1	Annelerin çocuklarına olan bağlılığı	1	Maden suyu	1

Düğüm	1	Aşı	1	Mum	2
Elmas	1	Ay ışığı	1	Nefes	1
Gübre	1	Borsa	1	Nehir	1
Güneş	1	Düğüm	1	Sarmaşık	1
Hindistan cevizi	1	Düğün	1	Sıcak bir çay	1
Kaliteli ayakkabı	1	Elbise dolabı	1	Su	2
Kitap	1	Elmas	1	Yıldız	1
Kutsal bir mabet	1	Ev	1	Yorgan	1
Liman	1	Gıda	1	Zaman	2
Pamuk Şeker	2	Gün ışığı	1		
Tarhana	1	Güneş	1		
Toprak	1	Güvenli bir liman	1		
Yıldız	2	Hançer	1		
Toplam 21			Toplam 39		

Tablo 2'ye bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *dostluk* değerine ilişkin *asansör, ay, ay ve yıldızlar, ayna, çay, çınar ağacı, düğüm, elmas, gübre, hindistan cevizi, kaliteli ayakkabı, kitap, kutsal bir mabet, liman, pamuk şeker, tarhana, toprak* ve *yıldız* olmak üzere 19, Türkçe öğretmenlerinin ise; *acı biber, acı çay, ağaç, aile, altın, annelerin çocuklarına olan bağlılığı, aşı, ay ışığı, borsa, düğüm, düğün, elbise dolabı, elmas, ev, gıda, gün ışığı, güneş, güvenli bir liman, hançer, inci, isot, kanep, kardeşlik, kuru fasulye pilav, maden suyu, mum, nefes, nehir, sarmaşık, sıcak bir çay, su, yıldız, yorgan* ve *zaman* olmak üzere 34 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 49 metafor üretilmiştir. Bu 49 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *yıldız (3)* metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

3. Dürüstlük değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *dürüstlük* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 3. Dürüstlük Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (16 metafor)		Türkçe (28 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Altın	3	Acı biber	1	Mevsim	1
Ayna	3	Akan nehir	1	Mücevher	1
Çelik	1	Altın	1	Pahalı bir mülk	1
Çocuk	1	Ayna	7	Pırlanta yüzük	1
Düz yol	1	Beyaz şeker	1	Pusula	1
Güzel bir ses	1	Demir	1	Sabun	1
		Dört tekerlekli			
Kaya	1	bisiklet	1	Saydam poşet	1
Kitap	1	Elmas	1	Su	5
Sağlıklı beslenme	1	Evrin	1	Temiz bir sayfa	1
		Fotokopi			
Sigorta	1	makinesi	1	Tül perde	1
Su	2	Gece	1	Yapbozun parçaları	1
				Yıllar sonrasına	
Şarkı	1	Gülümsemek	1	yapılan yatırım	1
Şeffaf bir şerit	1	Hazine haritası	1		
Tabure	1	Kalem	1		
Tül perde	1	Kalın bir halat	1		
Uyarı levhası	1	Kimlik kartı	1		
Toplam 21		Toplam 38			

Tablo 3'e bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *dürüstlük* değerine ilişkin *altın, ayna, çelik, çocuk, düz yol, güzel bir ses, kaya, kitap, sağlıklı beslenme, sigorta, su, şarkı, şeffaf bir şerit, tabure, tül perde* ve *uyarı levhası* olmak üzere 16, Türkçe öğretmenlerinin ise; *acı biber, akan nehir, altın, ayna, beyaz şeker, demir, dört tekerlekli bisiklet, elmas, evrim, fotokopi makinesi, gece, gülümsemek, hazine haritası, kalem, kalın bir halat, kimlik kartı, mevsim, mücevher, pahalı bir mülk, pırlanta yüzük, pusula, sabun, saydam poşet, su, temiz bir sayfa, tül perde, yapbozun parçaları* ve

yıllar sonrasına yapılan yatırım olmak üzere 28 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 40 metafor üretilmiştir. Bu 40 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *ayna* (10) metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

4. Özdenetim kavramına ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *özdenetim* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 4. Özdenetim Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (19 metafor)		Türkçe (34 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Alarm	1	Acı biber	1	Mahkeme	1
Anne	1	Alarm	2	Müfettiş	1
Ayna	1	Ampul	1	Navigasyon	1
Buz pistinde dengede durmak	1	Araba sürmek	1	Özeleştirisi	1
Demir	1	Araba vitesi	1	Süzgeç	1
Deprem sigortası	1	Asansör	1	Şartel	1
Dev aynası	1	Bebek bakımı	1	Şerit takip sistemi	1
Direksiyon	1	Çiçek	1	Takvim	1
Disiplin	1	Diyet programı	1	Tartı	1
Filiz	1	Emniyet kemeri	1	Telefon kılıfı	1
Fren	3	Fren	3	Vites	1
Görev	1	Gaz alarmı	1	Yangın alarmı	1
İlaç	1	Hâkim	1	Yemek tarifi	1
Otomatik pilot	1	Hareket sistemimiz	1	Yüzmek	1
Radar	1	İlaç	2	Zırh	1
Saat	1	Kavanoz kapağı	1		
Şoför	1	Kazak söküğü	1		
Terazi	1	Kontrol kalemi	1		
Zaman	1	Korna	1		
Toplam	21			Toplam	38

Tablo 4'e bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *özdenetim* değerine ilişkin *alarm, anne, ayna, buz pistinde dengede durmak, demir, deprem sigortası, dev aynası, direksiyon, disiplin, filiz, fren, görev, ilaç, otomatik pilot, radar, saat, şoför, terazi* ve *zaman* olmak üzere 19, Türkçe öğretmenlerinin ise; *acı biber, alarm, ampul, araba sürmek, araba vitesi, asansör, bebek bakımı, çiçek, diyet programı, emniyet kemeri, fren, gaz alarmı, hakim, hareket sistemimiz, ilaç, kavanoz kapağı, kazak söküğü, kontrol kalemi, korna, mahkeme, müfettiş, navigasyon, özeleştir, süzgeç, şartel, şerit takip sistemi, takvim, tartı, telefon kılıfı, vites, yangın alarmı, yemek tarifi, yüzmek* ve *zırh* olmak üzere 34 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 50 farklı metafor üretilmiştir. Bu 50 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *fren* (6) metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

5. Sabır değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *sabır* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 5. Sabır Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (19 metafor)		Türkçe (34 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Ayının kış uykusu	1	Acı biber	1	Kardelen	2
Bir ipin üzerinde yürümek	1	Acı bir ot	1	Karınca	1
Çocuk	1	Acı ilaç	1	Kaya	2
Dayanıklılık	1	Ağrı dindiren ot	1	Koruk	1
Durak	1	Anne	1	Lamba	1
Dünyanın en uzun yolu	1	Ay	1	Market arabası	1
Fırın	1	Boş bir kuyu	1	Mücadele etmek	1
Fren	1	Çamaşır suyu	1	Okul okumak	1
Hasat mevsimi	1	Çay	2	Sünger	1
İlaç	3	Çiçek	1	Taş	3
İnanç	1	Dâhili bellek	1	Turşu	1
İncelikle yapılan oya	1	Dayanıklılık	1	Umut etmek	1
İpek böceği	1	Gökyüzü	1	Uzay	1

Kaya	1	Güneş	1	Uzun bir yol	1
Kemik	1	Güveç	1	Verimli topraklar	1
Meyve	1	Hazırlanmış yemek	1		
Savaşmak	1	Hazine	1		
Şarap	1	İç denetim	1		
Taş	1	Kaplumbağa	1		
Toplam 21			Toplam 39		

Tablo 5’e bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *sabır* değerine ilişkin *ayının kış uykusu, bir ipin üzerinde yürümek, çocuk, dayanıklılık, durak, dünyanın en uzun yolu, fırın, fren, hasat mevsimi, ilaç, inanç, incelikle yapılan oya, ipek böceği, kaya, kemik, meyve, savaşmak, şarap ve taş* olmak üzere 19, Türkçe öğretmenlerinin ise; *acı biber, acı bir ot, acı ilaç, ağrı dindiren ot, anne, ay, boş bir kuyu, çamaşır suyu, çay, çiçek, dahili bellek, dayanıklılık, gökyüzü, güneş, güveç, hazırlanmış yemek, hazine, iç denetim, kaplumbağa, kardelen, karınca, kaya, koruk, lamba, market arabası, mücadele etmek, okul okumak, sünger, taş, turşu, umut etmek, uzay, uzun bir yol ve verimli topraklar* olmak üzere 34 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 50 farklı metafor üretilmiştir. Bu 50 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *taş* (4) metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

6. Saygı değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *saygı* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 6. Saygı Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (18 metafor)		Türkçe (35 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Anahtar	1	Abiye elbise	1	Kırılmaz cam	1
Ay çiçeği	1	Altın	1	Kıyafet	1
Çiçeğin yaprağı	1	Anahtar	2	Kontrol kalemi	1
Çiçek	2	Aspiratör	1	Koşulsuz kabul	1
Çit	1	Ateş	1	Kök	1
Duvar	1	Ayna	1	Lamba	1
Ekmek	1	Balon	1	Maaş	1
Emek	1	Bebek	1	Maymuncuk	1
Güven	1	Besin	1	Meyve yüklü dal	1
Kavgasız bir ortam	1	Beyin	1	Organ	1
Köprü	1	Borç	1	Satranç tahtası	1
Mıknatıs	1	Bumerang	1	Su	4
Oksijen	1	Çiçeğe su vermek	1	Tarla	1
Pencere	1	İletişim aracı	1	Tatlı şeker	1
Sonsuzluk	1	İnanç	1	Tokalaşmak	1
Su	2	İnşaat temeli	1	Toprak	1
Tuz	1	Kandil	1	Yansıma	1
Yol	1	Kelebek etkisi	1		
Toplam 20		Toplam 39			

Tablo 6'ya bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin *saygı* değerine ilişkin *anahtar*, *ay çiçeği*, *çiçeğin yaprağı*, *çiçek çit*, *duvar*, *ekmek*, *emek*, *güven*, *kavgasız bir ortam*, *köprü*, *mıknatıs*, *oksijen*, *pencere*, *sonsuzluk*, *su*, *tuz* ve *yol* olmak üzere 18, Türkçe öğretmenlerinin ise; *abiye elbise*, *altın*, *anahtar*, *aspiratör*, *ateş*, *ayna*, *balon*, *bebek*, *besin*, *beyin*, *borç*,

bumerang, çiçeğe su vermek, iletişim aracı, inanç, inşaat temeli, kandil, kelebek etkisi, kırılmaz cam, kıyafet, kontrol kalemi, koşulsuz kabul, kök, lamba, maaş, maymuncuk, meyve yüklü dal, organ, satranç tahtası, su, tarla, tatlı şeker, tokalaşmak, toprak ve yansıma olmak üzere 35 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 51 farklı metafor üretilmiştir. Bu 51 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla su (6) metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

7. Sevgi değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin sevgi değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 7. Sevgi Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (18 metafor)			Türkçe (36 metafor)		
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Anne	1	Aile	1	Güneş	2
Cam	1	Anne	1	Güzel bir ev	1
Çiçek	3	Armağan	1	Hastalık	1
Çikolata	1	Asal sayılar	1	İçten bir gülüş	1
Çocuk	1	Aşk	1	İlk yardım dolabı	1
Çok güçlü ilaç	1	Ayna	1	Kafein	1
Ehliyet	1	Bahar	1	Nefes	2
En sevdiğimiz yemek	1	Battaniye	1	Okyanus	1
Güneş	1	Bulaşıcı hastalık	1	Pusula	1
İlaç	1	Bumerang	1	Sele	1
Lamba	1	Çiçek	1	Ses tonu	1
Oksijen	1	Çocukluk	1	Sıcaklık	1
Pamuk	1	Deniz	1	Su	2
Ruh	1	Dünya	1	Tohum	1

Soba	1	Elmas	1	Toprak	1
Su	1	Gökyüzü	1	Uçan balon	1
Su içmek	1	Gölge	1	Yemek	1
Tohum	2	Gün ışığı	1	Zenginlik	1
Toplam 21			Toplam 39		

Tablo 7'ye bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sevgi değerine ilişkin *anne, cam, çiçek, çikolata, çocuk, çok güçlü ilaç, ehliyet, en sevdiğimiz yemek, güneş, ilaç, lamba, oksijen, pamuk, ruh, soba, su, su içmek* ve *tohum* olmak üzere 18, Türkçe öğretmenlerinin ise; *aile, anne, armağan, asal sayılar, aşk, ayna, bahar, battaniye, bulaşıcı hastalık, bumerang, çiçek, çocukluk, deniz, dünya, elmas, gökyüzü, gölge, günışığı, güneş, güzel bir ev, hastalık, içten bir gülüş, ilk yardım dolabı, kafein, nefes, okyanus, pusula, sele, ses tonu, sıcaklık, su, tohum, toprak, uçan balon, yemek* ve *zenginlik* olmak üzere 36 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 49 farklı metafor üretilmiştir. Bu 49 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *çiçek (4)* metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

8. Sorumluluk değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *sorumluluk* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 8. Sorumluluk Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (19 metafor)			Türkçe (38 metafor)		
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
3d gözlük	1	Askerlik	1	Kapı kolu	1
Ağaç	1	Ateş	1	Karda yürümek	1
Araç sürmek	1	Ayakkabı	1	Kış	1
Başarının anahtarı	1	Çanta	2	Kitap	1
Bavul	1	Dağ	1	Okyanus	1
Çanta	1	Dalga	1	Öğrenci	1

Çölde su matarası	1	Dambıl kaldırmak	1	Pastanın içindeki şeker	1
Dorsesi dolu tır	1	Disiplin	1	Polis	1
Düzen	1	Diş macunu	1	Saat	1
Engelibeli bir yol	1	Dumanlı hava sahası	1	Su içmek	1
Ezan	1	El bagajı	1	Suç	1
Kasa	1	Emek	1	Tekerlek	1
Meyve veren ağaç	1	Evlat	1	Tren yükü	1
Ödev	1	Fener	1	Yasa	1
Para	2	Gemi	1	Yemek hesabı	1
Tır	1	Herkesin kendi hayatı	1	Yemek yapmak	1
Torba	1	Hızlı giden araba	1	Yük gemisi	1
Yabancı dil öğrenmek	1	İnşaatın temeli	1	Yük	1
Yük	1	İşçi-havuz problemi	1	Yüzmek	1
Toplam 20				Toplam 39	

Tablo 7'ye bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluk değerine ilişkin *3d gözlük, ağaç, araç sürmek, başarının anahtarı, bavul, çanta, çölde su matarası, dorsesi dolu tır, düzen, engelibeli bir yol, ezan, kasa, meyve veren ağaç, ödev, para, tır, torba, yabancı dil öğrenmek* ve *yük* olmak üzere 19, Türkçe öğretmenlerinin ise; *askerlik, ateş, ayakkabı, çanta, dağ, dalga, dambıl kaldırmak, disiplin, diş macunu, dumanlı hava sahası, el bagajı, emek, evlat, fener, gemi, herkesin kendi hayatı, hızlı giden araba, inşaatın temeli, işçi-havuz problemi, kapı kolu, karda yürümek, kış, kitap, okyanus, öğrenci, pastanın içindeki şeker, polis, saat, su içmek, suç, tekerlek, tren yükü, yasa, yemek hesabı, yemek yapmak, yük gemisi, yük ve yüzmek* olmak üzere 38 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 55 farklı metafor üretilmiştir. Bu 55 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *çanta* (3) metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

9. Vatanseverlik değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *vatanseverlik* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 9. Vatanseverlik Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (18 metafor)		Türkçe (32 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Anne sevgisi	1	Ağaç	1	İnsan vücudu	1
Anne sütü	1	Aile	1	Kale	1
Arı	1	Ailene bakmak	1	Kalkan	1
Aşk	2	Akan su	1	Kalp	2
Bayrak	1	Anne	1	Kapı	1
Can	1	Anne sevgisi	2	Koruyucu köpük	1
Çelik halat	1	Asker	1	Kuzey yıldızı	1
Çiçeğe verilen can suyu	1	Aşk	1	Kültür	1
Damardaki kan	1	Ay ışığı	1	Nefes	1
Evcil hayvan bakımı	1	Bayrak	2	Sahiplenilmiş kedi	1
Kapı	1	Bir milletin evi	1	Sönmeyen bir ateş	1
Karınca	1	Can	2	Süt	1
Kur'an	1	Çelik yelek	1	Toprak	2
Namus borcu	1	Çöl bitkisi	1	Zincir halkası	1
Nehir	1	Eş	1		
Toprak	1	Ev	1		
Vergi	1	Evlat	1		
Yapıştırıcı	1	Güven	1		
Toplam 19		Toplam 37			

Tablo 9'a bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin *vatanseverlik* değerine ilişkin *anne sevgisi*, *anne sütü*, *arı*, *aşk*, *bayrak*, *can*, *çelik halat*, *çiçeğe verilen can suyu*, *damardaki kan*, *evcil hayvan bakımı*, *kapı*, *karınca*, *Kur'an*, *namus borcu*, *nehir*, *toprak*, *vergi* ve *yapıştırıcı* olmak üzere 18, Türkçe öğretmenlerinin ise; *ağaç*, *aile*, *ailene bakmak*, *akan su*, *anne*, *anne sevgisi*, *asker*, *aşk*, *ay ışığı*, *bayrak*, *bir milletin evi*, *can*, *çelik yelek*, *çöl bitkisi*, *eş*, *ev*, *evlat*, *güven*, *insan vücudu*, *kale*, *kalkan*, *kalp*, *kapı*, *koruyucu*

köpük, kuzey yıldızı, kültür, nefes, sahiplenilmiş kedi, sönmeyen bir ateş, süt, toprak ve zincir halkası olmak üzere 32 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 44 farklı metafor üretilmiştir. Bu 44 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla üçer frekansa sahip olan; *anne sevgisi, aşk, bayrak, can* ve *toprak* metaforlarının üretildiği anlaşılmaktadır.

10. Yardımseverlik değerine ilişkin metaforlar

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin *yardımseverlik* değerine ilişkin sunmuş oldukları metaforlar aşağıda yer alan tablodaki gibidir.

Tablo 10. Yardımseverlik Değerine İlişkin Üretilen Metaforlar

Sosyal Bilgiler (18 metafor)		Türkçe (32 metafor)			
Metafor	N	Metafor	N	Metafor	N
Alarm	1	Alışveriş	1	Maya	1
Buzdağı	1	Askıda ekmek etkinliği	1	Mutluluk	2
Diş fırçalamak	1	Baston	1	Nar	1
Göçmen kuşlar	1	Bayram şekeri	1	Okyanus	1
Gölge	1	Bir mum ışığı	1	Para	1
Gübre	1	Bir yüreğe dokunmak	1	Sarmaşık	1
Gülmek	1	Bulaşıcı hastalık	1	Soba	1
Güzel bir kolye	1	Çiçek tohumu	1	Takı	1
Işık	1	Çimento	1	Tebessüm	1
Kar	1	Doğa	1	Toprak	1
Kardeşlik	1	Gece	1	Üçlü priz	1
Kelebek etkisi	1	Görünmeyen el	1	Vicdanın sesi	1
Kurban bayramı	1	Hazine	1	Virüs	2
Meditasyon	1	Hazine sandığı	1	Yağmur	4
Meksika dalgası	1	İlaç	1		
Nar	1	İlkbahar	1		
Su	3	Kışın içtiğin sıcak çay	1		
Virüs	1	Kumbara	2		
Toplam	20			Toplam	38

Tablo 10'a bakıldığında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yardımseverlik değerine ilişkin *alarm, buzdağı, dış fırçalamak, göçmen kuşlar, gölge, gübre, gülmek, güzel bir kolye, ılık, kar, kardeşlik, kelebek etkisi, kurban bayramı, meditasyon, Meksika dalgası, nar, su ve virüs* olmak üzere 18, Türkçe öğretmenlerinin ise; *alışveriş, askıda ekmek etkinliği, baston, bayram şekeri, bir mum ışığı, bir yüreğe dokunmak, bulaşıcı hastalık, çiçek tohumu, çimento, doğa, gece, görünmeyen el, hazine, hazine sandığı, ilaç, ilkbahar, kışın içtiğin sıcak çay, kumbara, maya, mutluluk, nar, okyanus, para, sarmaşık, soba, takı, tebessüm, toprak, üçlü priz, vicdanın sesi, virüs* ve *yağmur* olmak üzere 32 metafor ürettikleri anlaşılmaktadır. Her iki branşta da ortak metaforlar vardır. Bu sebeple toplamda 48 farklı metafor üretilmiştir. Bu 48 metafordan öğretmenlerce toplamda en fazla *yağmur* (4) metaforunun üretildiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin değerler kapsamında en çok kullandıkları metaforlar adalette terazi (6), dostlukta 2 frekansla *ağaç, aile, mum, su, zaman, dürüstlükte ayna* (7), özdenetimde *fren* (3), sabırda *taş* (3), saygıda *su* (4), sevgide 2 frekans değerine sahip *güneş, nefes ve su, sorumlulukta çanta* (2), vatanseverlikte 2 frekansla *anne sevgisi, bayrak, can, kalp ve toprak, yardımseverlikte ise yağmur* (4) şeklindedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değerler kapsamında en çok kullandıkları metaforlar adalette *su* (4), dostlukta 2 frekansla *pamuk şeker ve yıldız, dürüstlükte 3 frekansla altın ve ayna, özdenetimde Türkçe öğretmenlerinin olduğu gibi fren* (3), sabırda *ilaç* (3), saygıda yine Türkçe öğretmenlerine benzer olarak *su* (2) ve bunun yanında *çiçek* (2), sevgide *çiçek* (3), sorumlulukta *para* (2), vatanseverlikte *aşk* (2) ve son olarak da yardımseverlikte *su* (3) şeklindedir.

Araştırmaya toplamda 60 öğretmen katılım göstermişse de bazı kavramların, değerleri bir metafor olarak açıklayamaması ya da metaforu konuya bağlayan özellikler açısından tespit edilen uyumsuzluklar nedeniyle, bu sayı çalışmada ele alınan on kök değer için farklılık göstermiştir. Çalışmada her bir değer için 37 ile 55 arasında farklı metaforun üretilmiş olması, öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olduğu ve yaratıcı düşünebildikleri anlamına gelmektedir. Pilav ve Elkatmış (2013: 1207) da çalışmalarında aday Türkçe ve Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ile ilgili

algılarını metafor yoluyla ölçümlemiş ve öğrencilerin farklı bilgi alanlarını kullanabildikleri ve yaratıcı düşünebildikleri sonucuna varmışlardır. Ayrıca çeşitli kavramlara yönelik metafor geliştirmek için yürütülen çalışmalarda, bu çalışmadaki gibi çok sayıda metaforun üretildiği anlaşılmaktadır. (Cerit, 2008; Bektaş ve Karadağ, 2013).

Çalışmada en çok Sorumluluk (55) değeri için metafor üretilirken, en az Adalet (37) değeri için metafor üretilmiştir. Çelikkaya ve Seyhan (2017: 65) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en çok Dürüstlük ve Sevgi, en az ise Sorumluluk değeri için metafor ürettiklerini tespit etmişlerdir. Bu bulguyla kıyaslandığında çalışmanın, literatürden farklılaştığı söylenebilir. Sorumluluk değeri bu çalışmada en fazla metaforun üretildiği, dolayısıyla yaratıcı düşüncenin en çok kendini gösterdiği değer olmuştur denilebilir. Metafor çalışmalarında, bir kavram için üretilen metafor sayısının fazla olması, yaratıcı düşünceyle açıklanabilir. Nitekim Pilav ve Üstten (2013; 1081) de lise öğrencilerinin edebiyatla ilgili algılarını metafor yoluyla belirledikleri çalışmalarında, edebiyata ilişkin farklı ve fazla sayıda metaforun üretilmesini, öğrencilerin yaratıcı düşünce becerisine sahip oldukları yorumlarıyla açıklamışlardır. Aydın ve Sulak (2015: 482), değer kavramına ilişkin metaforları araştırdıkları çalışmalarında, bu kavrama ilişkin genel manada olumlu anlamlar taşıyan metaforların üretildiğini bulmuşlardır. Dolayısıyla bu araştırmada üretilen metaforların genel manada olumlu olması da literatür tarafından desteklenmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle oluşturulan aşağıdaki öneriler gelecekteki çalışmalar açısından önemli görülmektedir:

Bu çalışmada sadece Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ürettiği oldukları metaforlar ele alınmıştır. Diğer branşlardaki öğretmenlerle de benzer çalışmaların yürütülmesi, değerlerin bütün öğretmenleri ilgilendirmesi, her öğretim programında yer almasından dolayı tüm branşlardaki öğretmenlerin değer algısının bilinmesi ve eğitimin niteliği açısından önemlidir.

Çalışmada kök değerlere yer verilmiştir. Bu değerlerin sayısı artırılarak yeni çalışmaların gerçekleştirilmesi de yine faydalı görülmektedir.

Değerler Türkiye’de genel olarak milli ve manevi değerler olarak da ele alınmaktadır. Bu çalışmada evrensel değerlere yer verilmiştir. Yeni çalışmalar bu kategoriler altında yürütülebilir.

Değerler eğitimi daha çok Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersi kapsamında ele alınmaktadır. Bu çalışma, değerler eğitiminin önemine de vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla değerler eğitiminin disiplinler arası bir yapıda olduğu düşüncesiyle, diğer derslerin içerikleriyle daha uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

Değerler eğitiminin ders dışı faaliyetlerde de ele alınmasına yönelik uygulamalı çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

Arweck, E. & Nesbitt, E. (2010). ‘Living Values: an educational program’—from initiative to uptake. *British Journal of Religious Education*, 26 (2): 133 – 149.

Aspin, D. (2002). An ontology of values and humanisation of education. S. Pascoe (Eds) içinde, *College year book*. (s. 12-24). Deakin West, A. C. T. Australian College of Educators.

Aydın, E. & Sulak, S. E. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 482-500.

Brady, L. (2005). Dimensions of teaching. *Curriculum and Teaching*, 20, 5–14.

Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in teaching. *Oxford Review of Education*, 32(2), 171–183.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Fraenkel, J. (1980). Goals for teaching values and value analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 13(2), 93-102.

Gottschalk, L. A. & Bechtel, R. J. (Eds.). (2008). Computerized content analysis of speech and verbal texts and its many applications. New York, NY: Nova Science Publishers.

Hattie, J. (2004). It's official: teachers make a difference. *Educare News*, 144 (February), 24 (26), 28–31.

Hitlin, S. & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annu. Rev. Sociol.* 30, 359 – 393.

Hitlin, S. (2003). Values as the core of personal identity: drawing links between two theories of self. *Soc. Psychol. Q.* 66, 118–137.

İnsani Değerler Eğitimi Seminer Programı. (1996). Karşılıksız Hizmet Vakfı, İstanbul.

Kamer, S., Şahin, M. (2021). Değerlere ve Değerler Eğitimine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (230), s.741.

Cluckhohn, C. (1951). Values And Value-Orientations In The Theory Of Action: An Exploration In Definition And Classification. Toward a General Theory of Action (eds Parsons, T. & Shils, E.). Harvard Univ. Press, Cambridge, MA.

Lovat, T. J. (2011). Values education and holistic learning. *International Journal of Educational Research*, 50, 148 – 152.

Merey, Z., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2012). Türkiye ve ABD İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1613-1632.

Milli Eğitimi Bakanlığı. (t.y.). Değerler Eğitimi Yönergesi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregiti.pdf adresinden 05 Ocak 2021 tarihinde erişilmiştir.

Netherwood, K., Buchanan, J., Palmer, D., Stocker, L. & Down, B. (2007). Valuing diversity in children's voice: case study of the Western Australian cluster, in: T. J. Lovat & R. Toomey (Eds) *Values education and quality teaching: the double helix effect* (Sydney, David Barlow Publishing), 91–114.

Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1309 – 1325.

Pilav, S. & Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207-1220.

Pilav, S. & Üstten, A. U. (2013). Lise Öğrencilerinin Edebiyatla İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 8 (8), 1073-1085.

Robb, B. (1998). What is Values Education- And So What? Scotland. *Journal of Values Education*, 1, 1-11.

Rowe, K. J. (2004). In good hands? The importance of teacher quality. *Educare News*, 149, 4–14.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 55, 459-496.

Salman, S. (2002). Values in education: An Islamic Perspective. S. Pascoe (Eds) içinde, *College year book*. Deakin West, A. C. T. Australian College of Educators.

Schreier, M. (2012). Qualitative content analysis in practice. Los Angeles, CA: Sage.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 25, 1 - 65.

Solomon, I. & Fataar, A. (2010). A conceptual exploration of values in education in the context of schooling in South Africa. *South Africa Journal of Education*, 31: 224-232.

Superka, D.P., & Johnson, P. L. (1975). *Values Education: Approaches and Materials* (Boulder, Colo.: ERIC Clearing house for Social Studies/Social Science Education and the Social Science Education Consortium).

Williams, R. M. (1970). *American Society: A Sociological Interpretation* (Knopf, New York).

V. BÖLÜM

İKİ DİLLİLİK VE İKİ DİLLİLİĞİN BOYUTLARI

Memet Abukan¹

Giriş

Bireylerin farklı dilleri öğrenmeye olan merakı geçmişten günümüze süregelen bir eylemdir. 21. yüzyılda artan teknolojik gelişmelerle bilgiye erişimin kolaylaşmasında büyük bir ilerleme sağlanmıştır. Bu durum gerek doğrudan gerekse sosyal medya platformlarıyla ülkelerin kendi dillerini öğretebilmesine imkân tanımıştır. Böylece farklı dilleri öğrenmek isteyen ana dil konuşuru kimseler için etkileşimli veya uzaktan dil öğretimi sağlanmış ve dil öğreniminin çok fazla rağbet görmesine yol açmıştır. Dile dair gelişen bu ilerlemelere bağlı olarak iki/çok dillilikle ilgili cevaplanması gereken birçok soru da araştırmacıların gündemini meşgul etmiş ve böylece çalışmaların daha da titizlikle yapılması zorunluluğu ortaya çıkmıştır. İki dilli/çok dilli bireylerin öğrenme, yaş, başarı, güdülenme durumları, farklı beceri alanlarına yönelik karşılaştıkları sorunlar, olumlu ya da olumsuz aktarımları gibi hususlar araştırmacıların üzerinde durdukları konuların başında gelmektedir. Öğrenenlerin ana dil veya bildikleri dillerle hedef dil arasındaki ilişkinin boyutunun ne olduğu konusuna dair daha spesifik çalışmalar yapılması ve bunun bütün yönleriyle ele alınması, iki dillilikle ilgili çalışmaları daha da ileriye taşıyacağı açıktır. Bu da gerek öğrenen gerek öğretici gerekse ülkelerin dil politikaları açısından oldukça faydalı olacaktır. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi bağlamında bu durum ele alınırsa dünyanın birçok noktasında Türkçe öğrenmeye olan ilginin artışı sadece Balkanlar, Kafkaslar, Orta Doğu gibi komşu bölgelerle

¹Dr. Muş Alparslan University, m.abukan@alparslan.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3461-0539

sınırlı kalmamış, Güney Amerika'dan Uzak Doğu dillerine varıncaya dek çok geniş bir coğrafyada yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Böylece Türkçe edinimi sadece farklı ülkelerde yaşayan Türkler veya Türkiye vatandaşlarının Türkçe öğrenmelerine yönelik faaliyetlerle ilgili bir sınırlılıkta değil, farklı milletlerden bireylerin de Türkçeye olan ilgilerinin artışıyla orantılı gelişen bir durum olarak göze çarpmaktadır. Türkçeye olan bu talep, iki dil veya çok dilli bireylerin Türkçe öğrenme durumlarına yönelik daha kapsayıcı çalışmalar yapılmasını da doğurmuştur. Böylece iki/çok dilli öğrencilerin daha iyi Türkçe öğrenebilmeleri hususunda bir artış ya da başarı sağlanabilecektir. Bu değerlendirmeler neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iki dillilikle ilgili yapılan çalışmaların daha da ileriye taşınması konusunda iki dillilik ve bunun boyutlarının ne olduğu konusu önem arz etmektedir. Bu çerçevede iki dilli öğrenenlerle ilgili yapılan çalışmalarda bazı tanımlamalarla ilgili kafa karıştırıcı hususların giderilmesi gerekmektedir. Nitekim yapılan çalışmada da iki dilliliğin boyutları konusu ele alınarak dil öğretimiyle ilgili çalışmalarda iki dillilikle ilgili tanımlamaların daha iyi anlaşılması ve hangi tanımın hangi boyutta ele alınması gerektiği üzerinde durularak iki dillilikle ilgili boyutlara açıklık kazandırmak amaçlanmıştır.

1. İki Dillilik:

Birinci yüzyılda İtalya'da eğitim Yunanca ve İtalyanca dillerinde yapılmaktaydı. Fakat hangi dilin önce tanıtılması gerektiği ve bu dillerin nasıl tanıtılacağı konusunda görüş ayrılıkları yaşanmaktaydı. Nitekim bu dönemin eğitimcilerinden biri olan Marcus Fabius Quintilianus, öğrencilerin iki dilli olarak nasıl eğitilmesi gerektiği konusunda düşüncelerini açıklarken çocukların İtalya'da Latinceyi doğal olarak konuşacakları öngörüldüğünden ilkin Yunancayla eğitime başlanmasının daha faydalı olacağını belirtmektedir. Fakat bu düşüncesini dil eğitiminde ortaya çıkan bazı durumları da düşünerek Yunanca ve Latincenin birlikte öğretilmesi yani her iki dilin öğretilmesinde eşit düzeyde bir yol izlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Harris ve Taylor, 1997, s. 63; Butler, 2013, s. 109). Dolayısıyla iki dilliliğe yönelik çalışma veya tartışmalar ilk çağlardan itibaren yapılagelmiştir. İki dilli eğitimde nasıl bir yol izlenmesine yönelik yapılan tartışmalar daha sonraki aşamalarda iki dilliliğin tanımından başlanarak hemen her konuda farklı görüş ya da bakış açılarının öne sürülmesiyle

günümüze kadar devam etmiştir. Birçok araştırmacı bu kavramı farklı şekillerde tanımlasa da genel olarak araştırmacılar kısaca bu kavramla ana dilin dışında başka bir dilin de bilinmesi veya kullanılması şeklinde ifade etmişlerdir. (Vardar, 2002, s. 118; Güzel, 2010, s. 30-31; İmer vd., 2011, s. 153; Bican, 2014, s. 318; Aksan, 1988, s. 26; Bloomfield, 1935, s. 56; Andrade, 2018, s. 1). Güncel Türkçe Sözlük'te (2021) de iki dillilik, “iki dilli olma durumu, iki dilli ise sıfat görevinde “iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma” veya “iki ayrı dile sahip olan” biçiminde tanımlanmaktadır. Fakat iki dilliliğin sadece ana dilin dışında başka bir dili bilmekle bir sınırlılık taşıyacağı düşünülmemelidir. Çünkü iki dillilik oldukça karmaşık bir konu olarak eğitimcilerin, dilbilimcilerinin tartıştığı bir konudur. Örneğin Kelağa Achmet, (2005, s. 42) iki farklı dilin birbiriyle karşılaşması neticesinde ortaya çıkan bir olgu olarak tanımlar iki dilliliği ve bireyin kendisinden farklı bir dili kullanan kişi veya toplumla iletişim kurma isteği üzerinde durur. Buna göre iki dilliliğin sadece bireyle sınırlı bir durum olmadığını aynı zamanda bu kavramla karşı karşıya olan toplumsal yaşama ya da ülke boyutuna da dikkat çeker. Nitekim Wang (2021, s. 13) da çoğu araştırmacının iki dilliliği tanımlarken bireyde iki dillilik ile bir toplumda iki dillilik arasındaki ayırım üzerinde durduğunu belirtir.

2. İki Dilliliğin Boyutları:

Dilbilimciler tarafından iki dillilikle ilgili yapılan tartışmalardan bir diğeri de onun boyutlarıyla ilgilidir. Araştırmacılar iki dillilikle ilgili çeşitli ayrımlar yaparlar. Bunlar iki dilli olma yaşından biçimine kadar çok farklı boyutlarda söz konusu olabilmektedir. Nitekim çok geniş bir boyutta ele alınan bu konunun türleri de dikkate alındığında azımsanmayacak bir farklılıkla karşılaşılabilir. Bu bağlamda Wang (2021, s. 17) yapmış olduğu çalışmada dilbilimcilerin iki dilliliğin boyutları ve bu boyutlar altında iki dilliliğin türleriyle ilgili bir tasnif yapmıştır. Tablo 1’de gösterildiği üzere bu listede iki dillilik türleri ve iki dilliliğin farklı boyutları sınıflandırılmıştır. Bu tasnif çerçevesinde yapılan çalışmada iki dillilikle ilgili boyutların tanımları ve hangi amaca yönelik ele alındıkları ortaya konularak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi başta olmak üzere dil öğretiminde bu konuyla ilgili kavramların daha net bir şekilde anlaşılabilmesine açıklık kazandırmak amaçlanmıştır.

Tablo 1: İki dilliliğin boyutları:

Boyutlar	İki dilli/ iki dillilik türleri
Edinme yaşı	erken iki dilli, geç iki dilli, bebek iki dilli, çocuk iki dilli, ergen iki dilli, yetişkin iki dilli, eş zamanlı iki dillilik, ardışık/sıralı iki dillilik, ardışık çocukluk iki dillilik
Edinme bağlamı	doğal iki dillilik, birincil iki dillilik, atfedilen (verilmiş- doğuştan gelen) iki dillilik, ikincil iki dillilik, elde edilen (kazanılmış) iki dillilik, doğal iki dillilik, okul iki dillilik, kültürel iki dillilik
Edinmenin sırası ve sonucu	yeni başlayan iki dillilik, yükselen iki dillilik, çekinik iki dillilik, eklemeli iki dillilik, eksiltici/çıkarıcı (çıkarmalı) iki dilli
Bilişsel organizasyon	eş güdümlü iki dillilik, bileşik iki dillilik, ikincil (bağlayıcı) iki dillilik
(Göreceli) Yetkinlik/yeterlilik	mükemmel iki dilli, gerçek iki dilli, dengeli iki dilli, baskın iki dillilik
İşlevsel (fonksiyonel) yetenek	alıcı iki dilli, pasif iki dilli, işlevsel iki dilli, üretken iki dilli
Dışsallık	içsel iki dillilik, dışsal iki dillilik
Kültürel kimlik	iki kültürlü iki dilli, tek kültürlü iki dilli, kültürlü iki dilli, kültürsüz iki dilli
Dillerin sosyal kültürel durumu	elit iki dilli, halk iki dilli, duruma bağlı iki dilli, seçmeli iki dillilik, eklemeli iki dillilik, çıkarıcı (çıkarmalı) iki dillilik

2.1: Edinme Yaşına Göre İki Dillilik (Age of Acquisition)

2.1.1: Erken iki dilli (early bilingual): Erken iki dillilik, küçük çocukların tek bir dil yerine düzenli olarak iki dil duymaya başladıklarında ortaya çıkar. Onlar bu dilleri doğuştan duyabilir veya ikinci bir dili biraz daha geç yaşlarda duymaya başlayabilirler. Genellikle bu dillerin her ikisi de evde konuşulan dillerdir. Süreç açısından çocuklar her iki dili aynı anda öğrenebildikleri gibi ilk başta ana dili daha sonra da ikinci dili duyabilmeleri de mümkün olabilmektedir. Nitekim erken iki dilliliği, araştırmacılar bu hususu dikkate alarak iki kategori olarak değerlendirmişler. Fakat ana hatlarıyla bu dönem altı yaşından küçük çocukları kapsar ve genellikle çocuklar okuryazarlık desteği görmeden bu dilleri öğrenirler (De Houwer, 2019, s. 1). Bu dönemde ilk başta tek bir dille büyüyen çocukların ikinci dil ediniminde yaygın olarak görülen hata dil bilgisi düzeyinde kelime sırası hatalarıdır. Çocuklar ikinci dili ilk başlarda kalıp sözler ve tek kelimelerle

edinmeye başlarlar ve daha sonar yavaş yavaş cümle kurmaya doğru bunu genişletirler (Genesee ve diğerleri, 2004; Genesee, 1989).

2.1.2: Geç iki dilli (late bilingual): Geç iki dillilik Süverdem ve Ertek'in (2020) yapmış olduğu çalışmaya göre 6-7 yaşlarla 10-11 yaşları arasında (ikinci çocukluk dönemi) bireyin ikinci bir dil edinmesi durumu olarak açıklanmıştır (s. 191). Birinci dilini 6-7 yaşına kadar öğrenen çocuklar ikinci bir dili öğrendiklerinde olumlu ya da olumsuz aktarma gibi durumlarla karşılaşabilirler. Fakat bu yaş döneminde bireylerin öğrenme hızları ve verimliliklerinin erken iki dilliliğe oranla nasıl bir seyir izlediği araştırmacıların üzerinde tartıştığı bir konudur. Fakat genel olarak denilebilir ki erken iki dilliler her iki dili geç iki dillilere oranla daha eşit kullanabilmektedirler. Bunun nedeni de geç iki dillilerin ilk öğrendikleri dile yönelik baskın olmalarıdır. Erken dönemde ikinci dillerini öğrenen çocuklar ikinci dili kullanırken baskın dillerinden gelen müdahaleyi daha iyi kontrol altına alabilmektedirler. Fakat geç iki dillilerde ise bu durumun daha düşük olduğu söylenebilir. Geç iki dillilerin konuşmak için düşünmeyi gerektiren zihinsel uğraşlarının onları erken iki dillilere kıyasla daha tutuk yaptığı da söylenebilir (Hoffmann, 1991; Lai, Rodriguez & Narasimhan 2014; Pelham ve Abrams, 2014; Slobin, 1996).

2.1.3: Bebek iki dilli (infant bilingual): Son yıllarda uluslararası alanda iki dilliliğe yönelik yapılan çalışmalarda erken iki dillilik döneminin dışında bebek iki dillilik kavramı da sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bilim adamları; ebeveynleri iki dili bilen ve ev içinde ya da günlük hayatta iki dili sıklıkla duyan bebeklerin dil gelişimi üzerinde birtakım araştırmalar yapmaktadırlar. Buna göre bebeklik döneminde iki dilliliğin gelişim düzeyinin ne denli güçlü olup olmadığı, bunun gerek bebeklik sonrası dönemlerle gerekse aynı yaş grubundaki tek dillilerle karşılaştırmasına yönelik araştırmalar yapılmaktadır (Weikum vd., 2007; Mehler vd., 1988; Nazzi, 2000). Nitekim yapılan araştırmalarda iki dil bilen bebeklerin seslere yönelik algısal farkındalıklarında tek dillilere oranla daha hassas davrandıkları görülmüştür (Sebastián-Gallés vd. 2012; Byers-Heinlein and Williams, 2013; Rahayu, 2018). Dolayısıyla denilebilir ki bebeklik döneminde farklı dillere ait sesletimlerin bebekler tarafından ayırt edilebilmelerine, bu da onların farkındalık ya da ayırt edicilik özelliklerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Böylece bebeklik döneminde farklı dilleri

sürekli işiten/duyan bebeklerin dil gelişim düzeyleri tek dilli çocuklara göre daha iyi olabilmektedir.

2.1.4: Çocuk iki dilli (child bilingual): Alan yazında iki dillilikte yaşla ilgili kullanılan bir diğer kavram da “çocuk iki dilli” kullanımıdır. Bu kullanım yukarıda değinilen sınıflandırmalardan daha genel olarak bütün bir çocukluk dönemini kapsar. Ve araştırmacılar bebeklik döneminden başlayarak ebeveynlerin iki dilli çocuklara etkisinin boyutlarından iki dilli çocukların dilsel farkındalık düzeylerine kadar birçok konuya değinirler (Guiberson, 2013; Bouko vd. 2020). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında da çocukluk döneminde iki dilli çocukların algısal düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

2.1.5: Ergen iki dilli (adolescent bilingual): Ergen iki dillilik, fiziksel ve duygusal olarak bireyde birçok değişimin yaşandığı ergenlik döneminde, bireyin ana dilinin yanında ikinci bir dili edinmesi ya da öncesinden kazanmış olması durumu olarak açıklanabilir. İki dilli bireylerin tek dillilere göre dilsel, bilişsel, iletişimsel vb. birçok hususta olumlu özellikler taşıdığı yukarıda belirtilmişti. Bu durum ergen iki dilli bireyler için de geçerli olduğu araştırmalar neticesinde tespit edilmiştir. Nitekim Chung-Fat-Yim vd. (2019), Andrade (2018), Cychosz (2019) gibi araştırmacıların çalışmaları incelendiğinde iki dilli ergen bireylerin tek dilli ergenlere kıyasla gerek dilsel gerek bilişsel anlamda daha farklı sonuçlar elde ettikleri yani bu sonuçların tek dillilere oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Fakat ergen iki dillilerde görülen olumlu bazı özelliklerin yanında onları etkileyen bazı olumsuzluklara da araştırmacılar değinmişlerdir. Örneğin Andrade (2018) aynı çalışmasında ev ile okul arasında farklı dillerin konuşulması ya da kullanılmasının ergen bireylerin performansları üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğini ifade etmektedir. Aynı zamanda ikinci dile tam olarak hâkim olunmaması neticesinde iki dilin de kontrolsüz kullanımı gibi birçok olumsuzluğun ergen bireylerde görüldüğü belirtilmiştir (s. 2-3).

2.1.6: Yetişkin iki dilli (adult bilingual): Yetişkinlik gelişim düzeyi olarak ergenlik sonrası bireyin fiziksel ve zihinsel olarak geliştiği ve genellikle 20’li yaşlarla 40’lı yaşları kapsayan dönemdir. Fakat genel olarak iki dillilikte yetişkin kavramının ergenlik sonrası döneme dair genel bir kavram olarak kullanıldığı söylenebilir. Yetişkin iki dillilerin tek dillilere oranla diğer iki dillilik dönemlerinde olduğu gibi bazı olumlu özellikleri

üzerinde tespitler yapılmıştır. Örneğin Abu-Rabia & Sanitsky (2010); Zare & Mobarakeh (2013) gibi birçok araştırmacı, çalışmalarında ikinci bir dili bilen yetişkinlerin tek dillilere oranla üçüncü bir dili öğrenmede daha iyi olduklarına değinmişlerdir.

2.1.7: Eş zamanlı iki dillilik (simultaneous bilingualism). Eş zamanlı iki dillilik, en genel tanımıyla bireyin iki dili düzenli olarak edinmesi olarak açıklanabilir. Fakat dil gelişimi açısından doğumla başlanan dil sürecinden dolayı eş zamanlı iki dillilik, bireyin doğumdan bebeklik dönemine yani 2-3 yaşına kadar iki dili de düzenli bir şekilde edinmesidir. Nitekim De Houwer'e göre (1996) eş zamanlı dillilik “İki yaşından önce iki konuşulan dilde düzenli olarak hitap edilen ve bu dillerde düzenli olarak konuşulmaya devam eden çocuklarda meydana gelir.” Fakat eş zamanlı iki dilliliği sadece bebeklik dönemiyle sınırlandırmayıp buna erken çocukluk dönemi yani 3 ile 6 yaş arasını da dâhil eden araştırmacılar da vardır (Patterson, 2002, s. 493).

Eş zamanlı iki dillilikte ebeveyn etkeni çok önemlidir. Çünkü bireyin yetiştiği ortamda anne ve babanın her iki dilde konuşmaları çocuğun dil edinimini eş zamanlı kılar. Her iki dilin ne denli günlük hayatta kullanıldığı ve bireyin iki dile de maruz kalma oranının ne kadar eşit olduğu da her iki dilin eş zamanlı edinimi açısından son derece önemlidir. Nitekim Pearson (2007) yapmış olduğu çalışmada çocukların iki dilli hale gelirken onların dili edinme yaşları, her bir dile ait girdinin oranı, dil durumunda azınlık/çoğunluk durumu, ebeveyn faktörü gibi hususlarının önemine işaret eder. Belirtilen bu özelliklerin, ardışık iki dillilik bahsinde de değinileceği üzere, eş zamanlı iki dillilikte dil ediniminin tam olarak eşit bir şekilde sağlanamamasının baskın dilin ortaya çıkmasına neden olacağı söylenebilir. Bu nedenle eş zamanlı iki dillilikte iki dilin de girdisinin güçlü olması gerekir. Bireyin her iki dili de dinlemesi veya anlamaya çalışmasıyla ilgili birçok soru işaretlerinin olduğu bir gerçek. Fakat son yıllarda bu konulara dair çalışmaların arttığı görülmektedir. Örneğin Byers-Heinlein vd. (2017) tarafından iki dilli bebeklerin dil geçişlerinde yaşanan fizyolojik değişimlerin onların dinlemelerini nasıl kontrol ettiklerine dair ipuçlarına varmaya yönelik çalışmalar söylenebilir. Ayrıca MacLeod vd. (2012) bir dilin azınlık diğer bir dilin çoğunluk dili olduğu iki dilli evlerde büyüyen çocuklarla ilgili yapmış olduğu çalışmada; çocukların alıcı kelime

dağarcıklarını etkileyen unsurların neler olabileceği, her iki dile maruz kalmayı etkileyen faktörlerin ne denli girift olabileceği gibi eş zamanlı iki dilliliğe dayalı araştırmalar üzerinde önemli fikirler ileri sürerler. Bu bağlamda bu ve benzer çalışmalar konunun anlaşılması konusunda önemli görülmelidir.

2.1.8: Ardışık (sıralı) iki dillilik (sequential/consecutive bilingualism): Ardışık iki dillilik bireylerin bebeklik döneminde edindiği ana/birincil dilden sonra ikinci bir dil edinme durumudur. Bireyin ikinci bir dili edinirken sözcük aktarımları gibi birçok hususta sorunlar yaşayabileceği bir gerçektir. Nitekim Flynn vd. (2005, s. 769) yapmış oldukları çalışmada gerek eş zamanlı gerek ardışık iki dillilikte bazı soru işaretler üzerinden konunun araştırmacılar ve iki dilli bireyler açısından ne denli güç olduğuna temas etmişlerdir ve bunu da şu sorularla açıklamışlardır:

“(1) Bir konuşmacı A ve B’yi aynı anda edindiğinde, A dili B dilini nasıl etkiler?”

“(2) Bir konuşmacı A ve B’yi sırayla edindiğinde, A dili B dilini nasıl etkiler?”

“(3) (1) ve (2)’ye verilen farklı cevaplar, eğer gerçekten ayrılıyorsa, dil gelişimindeki deneyimin rolüne hangi yollarla ışık tutuyor?”

“(4) Yukarıdaki (1)-(3) ’ün cevapları çocuklar ve yetişkinler için farklı mıdır?”

Yukarıdaki sorular çerçevesinden gerek ardışık gerek eş zamanlı iki dillilikte, diller arasındaki ilişkide boyuttan yaş farkına kadar birçok hususun önemini anlamak zor değil. Bu çerçevede iki dillilikle ilgili yapılacak çalışmaların çok boyutlu yapılması gerektiği açıktır.

2.1.9: Ardışık çocukluk iki dillilik (consecutive childhood bilinguality): “Ardışık çocukluk iki dillilik”, bebeklik döneminden sonra erken çocukluk döneminde bireyin ikinci bir dil edinme sürecini kapsar. Hamers ve Blanc (1989) bebeklik dönemini “eş zamanlı iki dillilik”, erken çocukluk dönemini ise “ardışık çocukluk iki dillilik” olarak ele almıştır (Karchevska, 2020, s. 7). Dolayısıyla denilebilir ki ardışık iki dillilik bebeklikten sonra edinilen iki dilliliğe dair kullanılsa da bunun erken çocukluk süresine de “ardışık çocukluk iki dillilik” denir.

2.2: Edinme Bağlamına Göre İki Dillilik (Context of Acquisition)

2.2.1: Doğal iki dillilik (natural bilingual): Doğal iki dillilik eş zamanlı ve erken iki dillilikte olduğu gibi bireyin iki dili aynı anda ebeveynlerinden edinmesidir. Suleimenova vd. (2007) tarafından hazırlanan Sosyolinguistik Terminoloji Sözlüğü’nde de “Doğal iki dillilik, bu dilleri ana dili olarak konuşanların kendiliğinden etkileşiminin bir sonucu olarak iki dilin bilgisi ve kullanımıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Dolayısıyla bireyin en yakın çevresinden aynı anda edindiği ve her iki dilin de ana/birincil dil konumunda olduğu bir iki dillilik çeşididir. Yani bireyin dili yaygın ya da örgün eğitim almadan edinmesi ve tamamen hayati bir işlev aracı olarak kullanılması sonucu ortaya çıkan bir iki dilliliktir.

2.2.2: Yapay iki dilli (artificial bilingual): Yapay iki dillilik, ana/birincil dilden sonra birtakım öğretim faaliyetleri çerçevesinde bireye ikinci bil dilin kazandırılmasıdır. Nitekim Suleimenova vd. (2007) tarafından yapılan bir tanımda “yapay iki dillilik, “ikinci dili ve diğer dilleri öğrenmek için önceden tasarlanmış ve özel olarak oluşturulmuş koşulların bir sonucu olarak iki dilin bilgisi ve kullanımı” şeklinde açıklanmıştır. Benzer şekilde Guillemot da (1994, s. 60) yapay iki dilliliğin örgün eğitimle kazanıldığını belirterek bu iki dilliliğin doğal dilliliğin aksine hayati bir önem taşımadığını sadece zevk veya iş gibi durumlar için öğrenilen ve kullanılan bir dil olduğunu söyler. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere yapay iki dillilik örgün ve yaygın eğitim ortamlarında profesyonel öğreticiler tarafından kazandırılmaya çalışılır. Doğal iki dillilikte olduğu gibi birey, dil edinimini kendiliğinden kazanmaz, aksine öğretilen bir dil etkinliği çerçevesinde ikinci bir dili öğrenir.

2.2.3: Birincil iki dilli (primary bilingual): Eş zamanlı, erken, doğal iki dillilikte ifade edildiği üzere bireyin ebeveyninden doğal olarak öğrendiği iki dilliliğe birincil iki dillilik denir. Nitekim Hoffman (1991, s. 33) birincil iki dilliliği erken iki dillilikle eş değerde tutmaktadır. Alder (1977, s. 13) ise bireyin iki dili de sistematik bir eğitim görmeden edinmesini “doğal iki dilli” veya “birincil iki dilli” olarak tanımlar.

2.2.4: İkincil iki dilli (secondary bilingual) ve elde edilen (kazanılmış) iki dillilik (achieved bilingualism): “Sistematik veya yapılandırılmış öğretim yoluyla iki dilli bir tür eğitimden geçen, “ikincil iki

dilli” olarak bilinir ve değerlendirilen iki dillilik türüne de “elde edilmiş iki dillilik” denir (Alder, 1977, s. 13).

2.2.5: Atfedilen (verilmiş-doğuştan gelen) iki dillilik (ascribed bilingualism): Baker ve Jones (1998, s. 698) atfedilen iki dilliliği “erken çocuklukta iki dillilik edinimi” olarak tanımlar. Allan (2000, s. 31) da çalışmasında atfedilenle (**ascribed**) elde edilen (**achieved**) iki dillilik arasındaki farkın doğal edinilenle kuramsal öğrenilen olarak açıklar. Dolayısıyla atfedilen iki dillilik doğal iki dillilikte olduğu gibi bireyin ebeveyni aracılığıyla edindiği iki dillilik durumudur.

2.2.6: Okul iki dillilik (school bilingualism): “Okul iki dillilik” iki veya daha fazla dilde eğitim-öğretim faaliyetini sürdüren ya da bu imkânı öğrencilerine sağlayan okulları niteler. Bu okullarda verilen iki dilli eğitimin boyutları, yöntemleri gibi birçok husus günümüzde iki dilliliğin en önemli inceleme konusunu oluşturur. Örneğin Baker ve Jones (1998, s. 464) çalışmalarında okullarda öğretilen iki dilli eğitime yönelik her iki dilin sınıf ortamında kullanılıp kullanılmamasından öğrencilerin iki dilli olup olmamalarına kadar geniş bir çerçevede konuya bakılması gerektiği üzerinde durur. Wada (2006, s. 66) da “Skutnabb-Kangas’tan alıntıyla, okulda iki dilliliğin okulda yabancı bir dil öğrenmenin sonucunda gerçekleştiğini ve öğrencinin dili doğal bir iletişim aracı olarak kullanma şansının pek olmadığını belirtir. Buna göre öğrenilen dil hayati bir işlev görmez sadece arzu edilen bir kullanım olarak işlev görür.

2.2.7: Kültürel iki dillilik (cultural bilingualism): Kültürel iki dillilikle ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Örneğin Ware (1970, s. 8) bu kavramı “iki dili birbirinin yerine kullanabilme becerisi” olarak tanımlar. Guillemot (1994, s. 60) ise kültürel iki dillilikle yapay iki dillilik arasındaki benzerliğe dikkat çekerek kültürel iki dilliliğin “iş, seyahat gibi nedenlerle yabancı dil öğrenen yetişkinleri” ifade ettiğini ve “bir kültür dili öğrenerek eğitim alma fikrine” karşılık geldiğini belirtir. Stephen da (1982, s. 95) çalışmasında “kültürel iki dillilik” kavramını “ikincil iki dillilik” olarak ele alır ve bunu “okul iki dillilik” olarak belirttiği “doğal iki dillilik” ile karşılaştırır. Buna göre okul iki dillilik her ne kadar sınıf ortamında pratik yapabilme gibi bireye imkânlar sunsa da kültürel iki dilliliğin uygulama yapabilmek adına daha geniş bir olanak tanıdığını belirtir. Wada da (2006, s. 66) Skutnabb-Kangas’ın iki dilliliği doğal iki dillilik, okul iki dillilik ve

kültürel iki dillilik olmak üzere üç kategoride değerlendirdiğini belirterek kültürel iki dilliliğin “kültür dilleri” olarak kabul edilen bir veya iki Avrupa diline hâkim olan “eğitimli insan” idealinden geldiğini ifade eder. Bu anlamda kültürel iki dillilik aynı zamanda politik bir özelliğe sahiptir. Baskın kültürün veya dilin başka bir dil veya kültür üzerindeki etkisi bireyler ya da toplumlar arasında sosyal statü ya da üst kültür oluşturmakta, bu da ikinci bir dil edinimini zorunlu kılabilir. Nitekim Lotman da (1984) egemen yapıların temas kurdukları farklı toplumları çeşitli yollarla asimile etme veya sömürme girişimleri için bir tür kültürel iki dillilik bölgeleri oluşturduklarına değinir. Bunun yanında Humphrey de (2012) devletler tarafından dayatılan sınırların, aynı dil ve kültürü konuşan bireylerin farklı ülkelerde azınlık kalabildiği vurgusundan hareketle kültürel iki dillilik sorununa değinir ve bunu Fransa ve İspanya ülkeleriyle örnekler. Kültürel iki dillilik dolaylı ya da dolaysız birçok edebi türün ya malzemesi olabilmiş ya da baskın dil ve kültüre dair bir fikrin işaretlerini alabilmek açısından araştırmacıların konusu haline gelebilmiştir. Örneğin bu konuda Kudrjartseva (1990) tarafından yapılan çalışmada, uzun yıllar SSCB sınırları içerisinde kalmış Ahbazy bölgesinde, romanlarını Rusça kaleme almış olan Ahbaz yazar Fazıl İskender’le ilgili çalışmaya bakılabilir.

2.3: Edinmenin Sırası ve Sonucuna Göre İki Dillilik (Order and Consequence of Acquisition)

Bireyin birinci dil ediniminden sonra ikinci dilin kazanılmasında farklı durumlar gelişebilmektedir. Nitekim Baker (2001, s. 3) bu durumu “iki dilin iki dilde gelişmesi” olarak ifade etmektedir. İkinci dilin edinmeye başlanmasıyla ortaya çıkan iki dillilik boyutları ise şöyledir:

2.3.1: Yeni başlayan iki dillilik (incipient bilingualism)

“Başlangıç aşamasında iki dillilik” diye de çevirebileceğimiz bu iki dilliliği Diebold (1961) “iki dil arasındaki temasın ilk aşamaları” olarak tanımlar. Dolayısıyla bu iki dillilikte bireyin iyi derecede bildiği ana diline karşın edineceği ikinci dil hakkında pek bir bilgiye sahip olmadığı ve bu dilin ana dil veya doğal/birincil dille temasının boyutunun belirsizlik taşıdığı ya da gelişiminin ilk evresinde olduğu söylenebilir. Örneğin Arapça, Farsça veya herhangi bir dili öğrenmek isteyen bir Türkün, başlangıçta Türkçeyle bu diller arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkına vardığı, kısmen temel

düzeyde bu dilleri anlamaya çalıştığı fakat bunun boyutunun ne olduğunun tam olarak öngörülemediği bir iki dillilik dönemi olarak açıklanabilir.

2.3.2: Yükselen/Artan iki dillilik (ascendant bilingualism):

Yükselen/artan iki dillilik, bireyin “yeni başlayan iki dillilik” evresinden sonraki aşamasıdır. Bu düzeyde birey ikinci dilde de dil becerilerini geliştirmiş ve bunu işlevsel kılabilmiştir. Bireyin her iki dilde de yetkin olduğu bu evre dil öğrenenler için istenilen bir gelişim düzeyidir.

2.3.3: Çekinik/Gerileyen) iki dillilik (recessive bilingualism):

Çekinik iki dillilik, yükselen iki dillilikten sonraki aşamadır. Yeterlice ya da iyi bir düzeyde edinilen ikinci dil çeşitli nedenlerden dolayı unutulmaya ya da etkisini yitirmeye başlar. Ya da tersi bir durumla ana/birincil dil bu olumsuzluğa maruz kalır. Dolayısıyla çekinik iki dillilik her iki dilden birinin gerilemeye başladığı bu süreci kapsar. Nitekim Wang da (2021, s. 18) yaptığı çalışmada bu duruma işaret eder ve dillerden birinin gerilemesi ve yükselmesi arasındaki ilişkinin sadece dil yeterlilikleriyle sınırlanmayacağını bunun yanında sosyal ve bilişsel yeteneklerin eklenmesi ya da çıkarılması şeklinde de görülebileceğini ifade eder. Çekinik dilin ortaya çıkmasına neden olan birçok örnek gösterilebilir. Örneğin bu iki dillilik Türkiye’de de yaygın olarak görülen yabancı dil eğitimiyle ilgili söylenebilir. Okulda belirli bir düzeyde fakat pekişmeden İngilizce öğrenen bireyler daha sonraki süreçlerde edindikleri dili sürekli kullanmamaları ve ana dil konuşurlarıyla iletişim eksikliği sonucunda dil gerilemesi yaşarlar.

2.3.4: Eklemeli iki dilli (additive bilingual):

Eklemeli iki dillilik, ana/birincil dil ve kültür korunurken öğrenilen ikinci dil ve kültürün birincil/ana dile ve kültüre müdahalesinin olmaksızın ya da düşük olarak edinilmesi durumudur (Luckett, 1993; Lambert, 1981). Bu tanıma benzer ama farklı bir bakış açısıyla konuya dair tanımlamalar da yapılmıştır. Örneğin Landry ve Allard da (1990, s. 529) çalışmasında bu iki dilliliği azınlık dilinin gelişimi ve devamı üzerinde olumsuz etkiler yaratmadan ikinci dilin öğrenildiği bir durum olarak açıklar ve öğrenilen ikinci dilin azınlık dilinin gelişimi ve kalıcılığı üzerinde olumsuz etkilerinin olmadığını belirtir. Baker ise (1993, s. 57) ikinci bir dil öğrenen ve İngilizce konuşan Kuzey Amerikalıların Fransızca veya İspanyolca öğrenirken ana dilleri olan İngilizceyi kaybetmeyerek ya da onun etkisine herhangi bir müdahalesi olmaksızın öğrenmeleriyle bunu örnekler ve böylece başka bir dil ve

kültürün herhangi bir olumsuzluğa yol açmadan kazanılmış olduğunu belirtir.

2.3.5: Eksiltici (kayıplı/çıkarmalı) iki dilli (subtractive bilingual):

Eksiltici iki dillilik kavramı bireyin ikinci dilinin ana dil aleyhine baskınlık oluşturması ve bunun sonucunda ana dilinin ortadan kalkması ya da güçlülüğünü yitirmesidir. Bireyin öğrendiği ikinci dilinin birinci dil aleyhine oluşturduğu bu etki dilsel asimilasyon politikaları ya da baskın gruba ait dilin daha tercih edilir oluşuyla ilgili bir durumdur. Bu baskın yani ikinci dilin farklı bireylere ait ana dilleri eritmesi ve baskın/ikinci dil üzerinden tek dilliliğe geçişin bir aşamasıdır (Landry ve Allard, 1990, s. 529). Baker da (1993, s. 57) ikinci dilin eğitim ve iş piyasasında kullanılması yani bir anlamda güçlü ve saygın olması durumunda birincil dilin düşük statü ve değersiz algılanabildiğini bunun da bir azınlık dili için bir tehdit oluşturduğunu ifade eder. Dolayısıyla bireyin kendi ana dilinden utanç duymak, üst kimliğe adapte olup sosyal statü kazanabilmek gibi birçok neden bireyin ilk/ana dilinin baskın dilin etkisiyle gücünü yitirmesine neden olur. Ve böylece birey baskın/ikinci dilden kelime transferleri, dilsel yapılar gibi aktarmalarla ana dilin ortadan kalkma tehlikesiyle karşı karşıya kalır.

2.4: Bilişsel Organizasyon (Cognitive Organization)

2.4.1: Eşgüdümlü iki dillilik (coordinative bilingualism):

APA Psikoloji Sözlüğü'ne göre (2021) eşgüdümlü iki dillilik: “düzenli olarak iki dili kullanan, ikinci dili birinci dilden bağımsız olarak ve farklı bir bağlamsal ortamda öğrenen kişi”, “iki dil hakkındaki bilginin zihinsel temsiline nispeten bağımsız olduğu” ifadeleriyle tanımlanmaktadır. Bu çerçevede eşgüdümlü iki dillilik, bireyin herhangi bir bağlam olmaksızın iki dili birbirinden bağımsız bir şekilde ve farklı ortamlarda edinme durumu olarak tanımlanabilir. Bu durumda iki dil arasında sözcüksel, iletişimsel, dil bilgisel vb. herhangi bir ilişki söz konusu olamaz.

2.4.2: Bileşik iki dillilik (compound bilingualism):

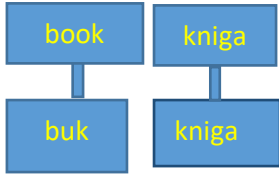
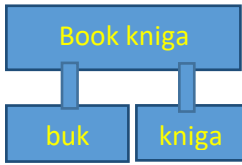
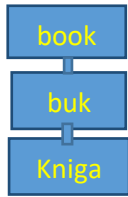
Bileşik iki dillilikle ilgili APA Psikoloji Sözlüğü (2021) “düzenli olarak iki dili kullanan, ancak dilleri eşit ve aynı anda maruz kalmanın bir sonucu olarak öğrenen” bireylerin durumu olarak açıklar. Buna göre eş güdümlü iki dillilikte birey iki dili aynı an, yer ve bağlamda öğrenir diyebiliriz. Bu da doğal, erken, eş zamanlı iki dillilikte ifade edildiği üzere bireyin bebeklik döneminde iki dilli ebeveyninden edinmesiyle mümkün olabilecek bir

durumdur. Böylece birey bilişsel olarak iki dili de zihninde kaynaştırır ve bunları kullanabilir.

2.4.3: Bağımlı (Bağlı/İkincil) iki dillilik (subordinate bilingualism):

Adından da anlaşılacağı üzere bu iki dillilikte bir bağımlılık söz konusudur. Birey edinmek istediği ikincil dili ana/birincil dilden bağımsız olarak anlayamaz ya da kullanamaz. Zihinsel olarak ikinci dili birinci dile çevirdikten sonra ikinci dilden yararlanmaya çalışır. Bu iki dillilik daha çok yetişkin, yeni başlayan iki dillilerde (incipient bilingualism) görülen bir durumdur. Bireyin dili işleme mekanizmaları çok aktif olmadığından ve hedef dil, iletişimsel boyutu eksik kalacak bir şekilde edinilmeye başlandığında, bireyin öğrendiği sözcük ya da yapılar zihinde ana dile çevrilip daha sonra ikinci dilde kullanıma sunulur. Bu durumda birey birinci ya da ana dilin yardımı olmadan ikinci dili kullanamamış olur. Birçok ülkede bu durum yabancı dil öğretiminde bireylerin yaşadığı en önemli sorunlardan biri olarak görülür. Weinreich (1953) de çalışmasında bağımlı iki dillilikte tek bir dilin baskın olduğunu belirtir ve iki dilliliği eşgüdüm, bileşik ve bağımlı iki dillilik olarak sınıflandırır ve buna dair tespitlerini Tablo 2’de görüleceği üzere en yalın haliyle İngilizce ve Rusça “kitap” sözcükleriyle örnekler:

Tablo 2: Bağımlı iki dillilik

Eş güdümlü iki dillilik	Bileşik iki dillilik	Bağımlı (Bağlı) iki dillilik
		

2.5: Yetkinlik/Yeterliliğe Göre (Göreceli) İki Dillilik (Relative-Competence)

2.5.1: Mükemmel iki dilli (perfect bilingual): Mükemmel iki dillilik, edildiği her iki dili de ana dil konuşurlarından farklı olmaksızın aksansız konuşabilmektir. Fakat bu tanımda belirtilen “aksansız” ifadesi üzerinde durmakta fayda vardır. Çünkü her ülkede ana dili konuşurlarının standart dili konuşması beklenmese de sesletim, dil bilgisel vb. birçok

özellik açısından nitelikli ana dil konuşurlarının standart dil ya da başka bir deyişle resmîyet kazanmış ağızın özelliklerine göre dile hâkim olması beklenen bir durumdur. Bu açıdan mükemmel iki dillilikte “aksansız” ifadesiyle her iki dilin standart yazı veya konuşma diline hâkim olunması kastedilmektedir. Dil öğrenenlerin ebeveyn ya da öğreticilerden kaynaklı olarak dillerinin bazı yerel özellikler taşıması olağan karşılanabilir ama mükemmel iki dilli olarak yapılacak bir belirlemede bunun olmaması, bireyin standart dile dikkat ederek konuşması gerekir. Hamers ve Blanc (2000, s. 6) yapmış oldukları araştırmada “birçok insanın çalışmalarında iki dilli olmayı iki dili mükemmel bir şekilde konuşabilmekle eş değer gördüğünü” belirterek bunun Bloodfield’in “iki dilin ana dil gibi kontrolü” ifadesiyle mükemmel iki dillilikle ilgili görüşünü destekler nitelikte olduğunu ifade eder. Bu çerçevede mükemmel iki dillilikte her iki dillin de ana dil konuşurlarıyla bir farkının olmaması gerekmektedir. Fakat bu ne derece mümkün olacaktır ya da bunun için bir ölçüt var mıdır? Bu sorular mükemmel iki dillilikle ilgili belirsizliği de ortaya koymaktadır. Nitekim Thiery (1978) mükemmel iki dillilikle bireyin her iki dili eşit derecede konuşması ve iki ana dile sahip olmasının kastedildiğini ifade eder. Fakat bunu belirlemek için herhangi bir ölçütün imkânsız olduğunu ve hiç kimsenin herhangi bir dili mükemmel konuşamayacağını söyler. Bunu da İngiltere’de denizcilikle uğraşan birinin Fransızcada denizcilikle ilgili terimleri bilmemesiyle onun mükemmel Fransızca bilmediği anlamına gelmeyeceğiyle örnekler. Dolayısıyla bireyin tecrübeleri onun dilini de şekillendirir, bu da bir dilin eşit ölçüde bilinmesinin mümkün olmayacağını gösterir.

2.5.2: Gerçek iki dilli (true bilingual): Yapılan literatür taramasında Thiery (1978) tarafından yapılan “Gerçek İki dillilik ve İkinci Dil Öğrenimi” (True Bilingualism and Second-language Learning) adlı çalışmada ilk kez dile getirilen gerçek iki dillilik kavramı “...aşağı yukarı aynı sosyal ve kültürel düzeyde iki farklı dil topluluğunun üyeleri tarafından kendilerinden biri olarak kabul edilen kişi”leri tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Onun mükemmel iki dillilikte belirtilen eleştirileri çerçevesinde gerçek iki dilliliği daha esnek ya da kabul edilebilir bir konuma yerleştirdiği söylenebilir. Nitekim yapılan tanımdan bireyin farklı iki dil topluluğunda dil becerilerini yeteri düzeyde kullanabilmesi, herhangi bir dışsallık yaşamaması ve o

kültürün bir üyesiymişcesine yer bulması gerçek iki dillilerin özellikleri olarak anlaşılabilir.

2.5.2: Dengeli iki dilli (balanced bilingual): Dengeli iki dillilik, bireyin her iki dilde de dengeli ve belirli bir yeterliliğe sahip olma durumu olarak tanımlanabilir. Bu iki dillilikte diller arasında zayıflık ve baskınlık durumu söz konusu değildir. APA Psikoloji Sözlüğü (2021) dengeli iki dilliyi “iki dilde yeterliliği olan ve her dildeki becerileri aynı yaştaki bir ana dili konuşturuyula eşleşecek şekilde olan kişi” olarak tanımlamıştır. Bu tanımla bireylerin dili kullanım becerisindeki yaş aralığına da dikkat çekildiği görülür. Çünkü dil gelişim düzeyi de dengeli iki dillilikte önemli bir durumdur. Ayrıca Baker (1996, s. 8) da çalışmasında dengeli iki dillilikte, her durum ve bağlamda iki dilin de akıcı bir şekilde konuşulması gerektiğini belirtir. Mükemmel iki dillilikte olduğu gibi dengeli iki dillilikte de bazı eleştirilerin yapıldığı görülebilir. Örneğin Treffers-Daller (2015) iki dillilerle ilgili bir belirlemede “denge” kavramı üzerinden bir saptama yapılabilesinin yararsızlığı üzerinde durarak bu konuya eleştirel bir bakış sergiler.

2.5.3: Baskın iki dilli (dominant bilingual): Bireyin edindiği iki dilden birinde daha fazla yetkin ve baskın olma durumu olarak tanımlanabilir. Bu durum önemli ölçüde dilin kullanım sıklığıyla ilişkili olsa da yaş, çevre, ilgi, ebeveyn vb. birçok faktörün etkisiyle ortaya çıkan bir süreçtir. Myers-Scotton (2006) da çalışmasında dilleri dengeli ve baskın diller şeklinde ayırarak bireylerde bir dilin diğer bir dilden daha yetkin olma durumu olarak baskın iki dillileri açıklar. Ayrıca baskın ve dengeli iki dilliler arasındaki farklılığa da değinerek her iki dilde eşit bir yeterliliğe sahip olan dengeli iki dillilerin çok yaygın olmadıklarını ve bunun nedeni olarak da bireylerin aynı durumda iki dili de nadiren kullandıklarını belirtir. Baskın ve dengeli iki dillilerin farklı beceri alanlarına göre karşılaştırmalı çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda Karbalaei (2010) gibi birçok araştırmacının çalışmalarına bakılabilir.

2.6: İşlevsel (Fonksiyonel) Yetenek (Functional Ability)

2.6.1: Alıcı iki dilli (receptive bilingual): Alıcı iki dillilik, iki dilli bireylerde bir dilin diğerine göre işlevsiz kalma ya da yetersizliği durumunda ortaya çıkan iki dillilik durumudur. Birey bu iki dillilikte konuşulanları anlayabilir ama yeteri ölçüde düşüncelerini ifade edemez. Bireyin dillerden

birindeki yetersizliği onun pasif kalmasına sebep olur. Nitekim Nakamura, (2019, s. 46-47) Baetens Beardsmore'den yaptığı alıntıyla, çalışmasında alıcı iki dilliliğin pasif iki dillilik olarak bilindiğini belirtir. Fakat bu terimin alıcı iki dillilerin dil çözümlemelerindeki nörolojik süreçleri dikkate alınarak pek edilgen bir süreç olmadığı savıyla eleştirildiğini öne sürer. Alıcı iki dillilikle ilgili Myers-Scotton (2006) İskandinav ülkelerindeki iki dilli bireyler üzerinden bir örneklendirme yapar. Buna göre İsveççe, Norveççe ve Danca'nın yakın bir ilişki içerisinde olduğunu bunun da bu dilleri konuşanlar tarafından az çok anlaşılabilirliğini ifade eder. Fakat her ne kadar anlamda bir sorun yaşanmasa da konuşmada aynı şeyi söylemenin zorluğu söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle bu dilleri konuşanların bir araya geldiklerinde dinledikleri farklı dile, kendi dilleriyle karşılık verdikleri görülür. Bu durumda ortaya çıkan iki dillilik biçimi de alıcı iki dillilik olarak değerlendirilir. Yani birey farklı bir dilde konuşan muhatabına sadece alıcı bir yetenek geliştirmiş olur (s. 19). Benzer şekilde Rosen de (2016) çalışmasında alıcı iki dillilerin ikinci bir dili anlayan ama konuşamayan bireyler olduğunu söyler ve İspanyolca ile İngilizcenin karşımı bil dil olarak görülen ve "Spanglish" olarak bilinen bir durum üzerinden bunu örnekler. O, Spanglish'ı alıcı "iki dilliliğin bir parçası" olarak niteler. Buna göre Spanglish dilliler öncelikle ana dillerinde okuryazar olacak boyutta yetkinliğe ulaşmış daha sonra ikinci dili apayrı bir bağlam içerisinde edinirler. Bu durumunda onlar için zor olduğunu ve bu bireylerin muhataplarına İngilizce, İspanyolca veya Spanglish olarak cevap vermek zorunda kaldıklarına değinerek alıcı iki dillilerin zihinsel olarak daha çok çaba harcadıklarına değinir ve bu yönüyle de onların üretken iki dilli olarak bilindiğini söyler.

2.6.2: Pasif iki dilli (passive bilingual): Edinilen iki dilden birinde bireyin yetersiz oluşuna pasif iki dillilik denir. Mrva'ya (2018, s. 218) göre bu iki dillilik alıcı iki dillilik ile eş anlamlıdır. Fakat alıcı iki dilliliğin pasif iki dilliliğe oranla aktif bir yanı olduğu da alıcı iki dillilik bahsinde belirtilmişti. Bu iki dillilikte sonradan edinilen dil, ikinci dil olduğundan bu dil bireyde edilgen boyutta olmaktadır. Fakat tersi durumla da karşılaşmak olasıdır. Bunun yanında çok nadir olsa da bireylerin dillerde yaşanabilecek bazı durumlar neticesinde her iki dilin de pasif duruma düşebileceği süreçler de yaşanabilir. Fakat genel olarak ikinci dilde görülen bir pasiflik söz konusu olmaktadır. Nitekim Mrva (2018, s. 221) çalışmasında ikinci dil hakkında

pek bir bilgiye sahip olunmaması durumunu tek yönlü pasif iki dillilik (one-way passive bilingualism) olarak ifade etmiştir. Pasif iki dillilikte birey ikinci dili anlayabilir ama konuşamaz. Bu da onun pasif iki dilli olarak tanımlanmasına neden olur. Aktif ve pasif dilleri farklı olup da aynı iki dili anlayan bireylerin yapmış oldukları birçok konuşmada bireyler birbirlerini anlayabilir ama aynı dilde konuşamayabilirler. Bu da onları pasif iki dilli kılar (Myers-Scotton, 2006, s. 44). Edinilen dillerin güncel yaşamda sıklıkla kullanılmaması o dili edilgen kılmaktadır. Bu çerçevede dillerin kullanım sıklığı dil ediniminde çok önemlidir.

2.6.3: İşlevsel iki dilli (functional bilingual): Her iki dilin de etkin bir şekilde kullanım durumuna işlevsel iki dillilik denir. Baker da (1993, s. 13) işlevsel iki dilliliği “kişinin gündelik olayların ansiklopedisi/toplamı boyunca her iki dili de kullanma ve üretme yeteneği” olarak tanımlar ve işlevsel iki dillilikte konuşmacı, dinleyici, konu, amaç ve duruma dair beş eylemden söz eder. Nagel vd. (2015, s. 219) Niemeier’den aktarımla, bu iki dillilikte ikinci dilin çoğunlukla eğitim olmak üzere özel amaçlar için kullanıldığını ve bunun oldukça yaygınlaştığını ifade eder. Dolayısıyla bireyler kullandıkları birincil/ana dillerinin yanında ikinci dili de okul, kurs vb. eğitim ortamlarında edindikleri gibi etkin bir şekilde de kullanırlar. Böylece her iki dilde de işlevsellik durumu canlı tutulur.

2.6.4: Üretken iki dilli (productive bilingual): Birbirlerini desteleyecek bir şekilde her iki dilde de dil becerilerini kullanabilmeye üretken iki dillilik denir. Gao (2001, s. 159) üretken iki dilli bireylerin her iki dile olan hakimiyetlerinin bu dilleri güçlendirdiğini ve bireyin hedef kültürle yerel kültürün bir arada daha derinden anlaşılmasına imkân sağladığını belirtir. Böylece farklı bir dili ve kültürü öğrenme sürecinde bireyin kişiliğinin daha açık ve entegre hale geldiğini ifade eder. Bu çerçevede yazar üretken dili birbirine “fayda sağlamak ve geliştirmek” olarak tanımlar ve bunu sembolik olarak da “1+1>2” şeklinde gösterir.

2.7: Dışsallık (Exogeneity):

2.7.1: İçsel iki dillilik (endogenous bilinguality): Günlük hayatta ya da bir topluluk içerisinde hem birincil dili hem de ikinci dili kullanabilmeye içsel iki dillilik denir. Bu iki dillilikte birey her iki dili de günlük hayatının bir parçası olarak kullanır. Hulea ve Bocsa (2015, s. 35) ise bu iki dilliliği “bir topluluğun üyeleri tarafından ana dil olarak kullanılan dil” olarak

tanımlar ve bunun “bireyin konuştuğu her iki dilin de içinde bulunduğu toplulukta ana dil olması anlamına geldiğini” ifade eder. Dolayısıyla içsel iki dillilikte bireyin her iki dili edinme ve kullanma sürecinin doğal olarak geliştiği söylenebilir.

2.7.2: Dışsal iki dillilik (exogenous bilinguality): Bir toplumda ikinci dilin ana dil gibi doğal olarak değil, önceden özel olarak tasarlanmış mekân ve koşullar çerçevesinde edinilmesi durumuna dışsal iki dillilik denir. Nitekim Hulea ve Bocsa da (2015, s. 35) yapmış oldukları tanımlamada dışsal dili “bir topluluğun üyeleri tarafından ana dil olarak konuşulmayan ülkenin resmi dili” dışsal iki dilliliği de “hem ana dili hem de resmi dili edinmiş olmak” şeklinde tanımlar.

2.8: Kültürel Kimlik (Cultural Identity)

Wang (2021, s. 17) çalışmasında, Hamers ve Blanc’ten (2000) aktarımla, iki dilliliğin kültürel kimlik açısından değerlendirilmesine yönelik olarak dört farklı sınıflandırma yapmıştır. Bunlar şöyledir:

2.8.1: İki kültürlü iki dilli (bicultural bilingual): Bir bireyin iki dile ve bu dillerin ait olduğu kültüre yönelik edinim veya yetkinliğe sahip olma durumu “iki kültürlü iki dilli” olarak tanımlanabilir. Bu özelliğe sahip olan bireyler edindikleri ikinci dilin kültürel bütünlüğünü de kavrarlar. Böylece o dilin mensubiyetini oluşturan topluluğun gelenek, görenek, ahlak, görgü gibi birçok niteliğini de öğrenerek kendi dil ve kültürünün yanında ikinci bir dil ve kültürü de edinmiş olur. Grosjean (2015, s. 575) iki dillilerin dil öğrenme sürecinde farklı yaşam alanlarında bulunan bireylerle dillerini edindiklerini, bu edinim sürecini etkileyen akıcılık, baskınlık, hedef dile dair çeviri gibi üç faktör olduğunu belirtir. Buna göre eğer birey dili az alanda ve sınırlı sayıda kişilerle edinirse, iki dilde dengeyi koruyamazsa ve iki dilin kapsam alanına yeteri düzeyde sahip olmadan hedef dilden birincil dile yapılan çeviriler arasında bir bağlantı kuramayıp dil edinimini sağlamaya çalışırsa bunun bireye olumsuz etkileri olacağını ifade eder. Yazar iki kültürlüleri ise benzer şekilde üç özellikte ya da aşamalı süreçle tanımlar. Buna göre ilk olarak birey, iki ya da daha fazla kültürü farklı oranlarda yaşamına dâhil eder. Daha sonra ise kendi değer, tutum vb. hususları edindikleri kültüre uyarlar ve son olarak da iki kültürün özelliklerini bir araya getirip harmanlar. Bu çerçevede Grosjean’ın iki dilli ve iki kültürlülerle ilgili yapmış olduğu bu belirlemeler neticesinde iki dilli ve iki kültürlü olma sürecini etkileyen faktörlerin

birbiriyle doğrudan ilişkili olduğu ve bunun iki dillilikle iki kültürlülere dair boyutun ortaya konulması noktasında önemli ipuçları verdiği anlaşılabılır. Dolayısıyla bireyin iki dilli olması sürecinde hedef dilin kültürel aidiyeti o dili edinen bireyler için de bir kazanım sağlayabilmektedir. Bu da ikinci dilin ne denli edinildiği ve iki dille iki kültür arasında nasıl bir özdeşleşmenin olup olmadığıyla ilgili bir durumdur denilebilir. Fakat her iki dilli bireyin, iki kültürlü olması da beklenemez. Çünkü bireyin edindiği dile dair kültürü içselleştirmedeği ya da o kültüre dair bir edinimin gerçekleşmesine imkân sağlanmadığı durumlar bu sorunun ortaya çıkmasına neden olabilir.

2.8.2: Tek kültürlü iki dilli (monocultural bilingual): Bu iki dillilikte birey iki dil edinmesine karşın bu dillerden sadece baskın olanın kültürel kimliğiyle özdeşleşir. Dolayısıyla kişi edindiği iki dilden baskın olan dilin sadece kültürel formuna dâhil olur. Bu da bireyin iki dilli olmasına rağmen tek bir kültüre dâhil olmasını sağlar ya da buna neden olur. Jurančić Petek de (2017, s. 4) tek kültürlü iki dilliliği “çocuğa mümkün olan en erken yaştan itibaren yabancı bir dil öğretmek amacıyla tek dilli bir ailede ortaya çıkan iki dillilik” olarak tanımlar ve bu tür bir iki dillilikte aile üyelerinin ya da ebeveynlerin farklı kültürden bireyler olmadığına değinir. Dolayısıyla bu tarz bir iki dillilikte tek kültürlü olunmasına neden olabilecek birçok etkenin olduğu bir gerçek. Bireyin yaşadığı çevre, ebeveyn durumu, ikinci dili edinim şartları gibi birçok faktör sıralanabilir. Örneğin Nzai ve Boleli (2013, s. 2) yapmış oldukları çalışmada, Baker’dan (2000) alıntıyla, tek kültürlü ve tek dilli geleneğinde yetişmiş dede veya nenenin, torunlarının farklı bir dilde konuşmaları ya da kendi kültürel formlarının dışında farklı bir kültüre ait nitelikleri göstermeye karşı direnç sergileyebildiklerini ifade ederek bir “onaylanmama” süreci yaşanabileceğini ifade etmektedir.

2.8.3: Kültürlü iki dilli (acculturated bilingual): Velez ve Rabanez (2016, s. 15) yapmış oldukları çalışmada, Hamers and Blanc (1989); Baker (2003) ve Bialystok’tan (2001) yararlanarak, kültürlü iki dilliliği “bir kişi, ana dilinin kültürel kimliğini beyan ettiğinde ortaya çıkar ve ikinci dil grubunun kültürel kimliğini benimser.” şeklinde ifade etmiştir. Dolayısıyla kültürel iki dillilikte kişi ikinci dilin kültürel özelliklerini edinerek tutum ve davranışlarıyla bulunduğu topluluğa uyum sağlar ve o topluluğun bir parçası olur ya da görünür. Buna karşın birey birincil dilin kültürel kimliğini de korur.

2.8.4: Kültürsüz iki dilli (deculturated bilingual): Hamers and Blanc, (1989); Baker, (2003) ve Bialystok'tan (2001) yararlanarak kültürsüz iki dilli kavramını Velez ve Rabanez (2016, s. 15) “kendi kültürel kimliğinden vazgeçen ve aynı zamanda ikinci dilin kültürel grubuna entegre olamayan kişi” olarak tanımlar. Dolayısıyla kültürsüz iki dillilikte birey kendi kültürel kimliğinden uzaklaşmış olduğu gibi ikinci dilin aidiyet taşıdığı kültürel kimlikle de bir bütünlük oluşturamaz. Bu durum daha çok göçmenler, azınlıklar gibi birey ya da topluluklarda görülür.

2.9: Dillerin Sosyal Kültürel Durumu (Social Cultural Status Of The Languages)

2.9.1: Seçkin/Elit iki dilli (elite bilingual): APA Psikoloji Sözlüğü'ne göre (2021) ilk kez Joshua A. Fishman tarafından kullanılmış olan seçkin/elit iki dillilik, “ikinci dilin resmi olarak incelenmesi yoluyla elde edilen, o dilde okuryazarlığı içeren ve yüksek sosyal statü ve eğitimin bir işareti olarak kabul edilen bir tür iki dillilik” olarak tanımlamıştır. Buna göre elit iki dillilik bireylerin ayrıcalık elde etme, sosyal statülerinde değişiklikler oluşturma, farklı açılardan güçlü, etkin olma hissiyatına yönelik olarak bulundukları toplumda belirtilen amaçları ortaya koyabilecek ikinci bir dilin edinilmesi durumudur. Örneğin günümüzde İngilizcenin eğitilmiş, entelektüel insanlar arasında bir ayrıcalık göstergesi ya da prestij unsuru olarak görülmesi ve ekonomik boyutta yeni arayışlara kapı aralaması gibi birçok neden bu dilin elit bir dil olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Fakat bu iki dillilikte denilebilir ki dil edinimi bireyler için zorunlu yapılan bir eylemden çok arzu edilen, ulaşılmak istenen bir düzeye erişimin gönüllü uğraşıdır. Elit iki dilliliğin bireyler üzerinde yansımaları çok çeşitli olabilmektedir. Boyd'un, (1998) Danimarka, Finlandiya ve İsveç'te yaşayan Amerikalı ebeveyn ve çocukları üzerinde yapmış olduğu karşılaştırmalı çalışmasında bunun etkilerine ya da boyutlarına bakılabilir. Ayrıca sosyo-ekonomik statüyle doğrudan ilişkili olan bu iki dilliliğin eğitiminden, toplumsal oluşuma değin birçok bileşeni ya da tamamlayıcısı vardır. Nitekim De Mejia'nın (2002) çalışmasında da görüleceği üzere elit iki dillilik sadece öğretmenler ve öğrencilerle sınırlandırılacak bir husus değil, aynı zamanda politikacılardan veli ve yöneticilere kadar geniş bir yelpazede ele alınmalıdır.

2.9.2: Halk/sözlü iki dilli (folk bilingual): Bu iki dillilik elit/seçkin iki dilliliğin karşısı olarak değerdendirebilecek ve bulunduğu ÷lkede kendisini azınlık olarak gören veya hisseden birey ya da topluluklarda gör÷len ve kendi ana/birincil dillerini resmi ya da stat÷nün karşılığı olan dilin etkisiyle kaybetme ya da etkisini yitirme durumunda ortaya çıkan bir iki dilliliktir. Guerrero da (2010, s. 168) bu iki dilliliği şöyle açıklamaktadır: “Halk iki dilliliği, hayatta kalabilmek için istemeden iki dilli olmak zorunda kalan etnik grupların temasının bir sonucudur; burada başka seçenekleri yok, sadece yaşadıkları ortamın dilini öğrenmeleri gerekiyor.” APA Psikoloji Sözlüğü’ne göre (2021) ise “ana dilin esas olarak sözlü olduğu ve kullanımının örg÷n eğitim tarafından desteklenmediği işçi sınıfı göçmen topluluklarıyla ilişkilidir.” biçiminde tanımlamıştır bu iki dilliliği ve “durumu bağlı iki dillilik” (circumstantial bilingual) olarak da adlandırıldığı ifade edilmiştir. Fakat halk iki dilliliğin genel olarak göçmenlerden ziyade azınlık durumundaki bireylerle ilişkili olduğu söylenebilir. Fakat göçmenlerin yıllar süresince bulundukları ÷lkenin vatandaşı olup azınlık statüsünde değerdendirilmesi ve onların dile dair yaşadıkları sorunun da halk iki dillilik olarak değerdendirileceği söylenebilir. Nitekim bu belirsizliği Pousada (2016, s. 3), Grosjean’dan (2010) alıntıyla, şöyle ifade etmektedir: “Seçkin ve halk iki dillilik arasındaki sınıfsal çağrışımlardan kurtulmak için birçok bilim insanı, seçmeli ve koşullu iki dillilik hakkında konuşmayı tercih etmektedir”.

2.9.3: Duruma bağlı (koşullu) iki dilli (circumstantial bilingual): Wikipedia Ansiklopedisi’nde (2021) Valdes’ten (1992) alıntıyla, duruma bağlı iki dillilik “sosyal, coğrafı, politik durumlar nedeniyle ikinci bir dil öğrenmeye zorlanan kişiler” olarak tanımlanmış ve göçmenlerin yerleştikleri ÷lkedeki bireylerle ikinci bir dil öğrenme çabası sonucunda bu iki dilliliğin ortaya çıktığı belirtilerek dilin işlevsel boyutu üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla denilebilir ki bu iki dillilikte bireylerin dil edinimi bir tercihten ziyade tamamen bir zorunluluğun ürünüdür. İçinde bulunulan şartlar çerçevesinde bireyler daha iyi koşullara erişebilmek adına ikinci bir dil edinimine zorunlu olarak başlar ve bunu sürdür÷rl÷ler.

2.9.4: Seçmeli iki dillilik (elective bilingual): Duruma bağlı (koşullu) iki dillilikte şartlar çerçevesinde zorunlu gör÷len dil edinimi seçmeli iki dillilikte gönüll÷ bir tercihin yerini almaktadır. Buna göre birey ilgi duyduğu

ikinci bir dili edinmeye çalışır. Nitekim Pousada (2016, s. 3) seçmeli iki dillilerin sosyal sınıftan bağımsız olarak dil öğrenmeye heveslendiklerini ve bunu da kimi zaman yurt dışına seyahat ederek kimi zaman çeşitli görsel veya işitsel kaynaklardan yararlanarak kimi zaman da uluslararası arkadaşlıklar edinerek yapmaya çalıştıklarını belirtir. Bu çerçevede seçmeli iki dillilikte bireylerin kendi kişisel gelişimleri çerçevesinde hareket ederek dil edinimini gerçekleştirdikleri söylenebilir.

2.9.5: Eklemeli iki dillilik (Additive bilingualism): Adından da anlaşılacağı üzere bu iki dillilik bireyin ana/birincil diline ikinci bir dilin eklenmesi olarak tanımlanabilir. Bu eklemlenmede her iki dilin birbirini besleyeceği ya da geliştireceği bir boyut söz konusudur. Nitekim bu durum daha çok birincil dilin ikinci dili geliştirmesi noktasında olsa da her iki dilin de bireyde bir gelişim gösterecek şekilde yeterlilik kazanması beklenen bir durumdur. Bu açıdan eklemeli dil iki dilliliğin avantajlarını barındırması bakımından önemli görülmelidir. Öğrenci ve ebeveynlerin eklemeli iki dilliliğine yönelik çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu konuda Enstice (2017), Kendall ve Lyn (2006) gibi araştırmacıların çalışmalarına bakılabilir.

2.9.6: Eksiltmeli iki dillilik (subtractive bilingualism): Eksiltmeli iki dillilikte edinilen bir dilin diğer bir dili olumsuz etkilemesi söz konusudur. Nitekim bu durum genellikle gelişen koşullar çerçevesinde ikinci dilin birincil dil üzerindeki etkisiyle görülür ve bireyde zamanla birincil dilin etkisinin yitirilmesine neden olur. Bu durumu ortaya çıkarabilen birçok sebep sıralanabilir. Bunlar ikinci dilin sosyal statünün bir göstergesi olması, ekonomik koşullar çerçevesinde günlük hayatta birincil dilin işlevini yitirmesi, azınlık ve göçmenlik faktörlerinin bireyler üzerindeki etkileri şeklinde sıralanabilir. Dolayısıyla ikincil dilin zamanla işlevsellik kazanması birincil dilin zayıflamasına yol açar. Jimenez'in (2020) çalışmasında da görüleceği üzere okullarda İngilizce öğretimine gösterilen ilgi bireyleri etkilemektedir. Bu da onların sosyal hayatta bir dile daha fazla güven duymalarını sağlarken diğer dilin ise sosyal etkileşimde zayıflamasına neden olmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmayla Wang'ın (2021, s. 17) yapmış olduğu sınıflandırmaya bağlı kalınarak iki dilliliğin boyutlarının neler olduğu alan yazınla desteklenerek açıklanmıştır. Buna göre oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan iki dillilik konusunun en yalın haliyle alanla

ilgili çalışma yapanlara kolaylaştırıcı bir formda sunulmasına çalışılmıştır. İki dilliliğin boyutları ya da türlerine ilişkin günbegün farklı araştırma, etkinlik, tanım vb. husus ya da özelliğin değerlendirildiği görülmektedir. Nitekim yukarıda değinilen iki dilliliğin boyut, tür ve tanımlarının yanında gömülü iki dillilik (immersion bilingualism), yarı-ikidillilik (semi-bilingualism), dikey iki dillilik (vertical bilingualism), yatay iki dillilik (horizontal bilingualism), örtülü/gizli iki dillilik (convert bilingualism), çapraz iki dillilik (diagonal bilingualism), tasarlanmış/amaçlı iki dillilik (intentional bilingualism), etkin olmayan iki dillilik (dormant bilingualism), asgari iki dillilik (minimal bilingualism), azami iki dillilik (maximal bilingualism) gibi çok sayıda iki dillilik türüyle de karşılaşmak mümkündür. İki dilliliğe yönelik tüm bu boyutlar konunun oldukça karmaşık yapısının bir göstergesi olarak okunabilir. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iki dilli öğrencilere yönelik çalışmalar başta olmak üzere dil öğretimine yönelik farklı alanlarda araştırma yapan uzmanların konuya dair yaklaşımlarını güncel bilgilerle destekleyip oluşturmaları önem arz etmektedir. Böylelikle yapılan çalışmalardan daha nitelikli bulgular elde edilmesi olanaklı kılınacaktır. Nitekim bu araştırma Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iki/çok dilli öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışma sırasında iki dilliliğe yönelik kavram ya da boyutlara yönelik bir ihtiyacın sonucunda ele alınmıştır.

KAYNAKÇA

Abu-Rabia, S., & Sanitsky, E. (2010). Advantages of bilinguals over monolinguals in learning a third language. *Bilingual Research Journal*, 33 (2), 173-199.

Aksan, Doğan (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Alder, M. (1977). *Collective and individual bilingualism: a sociolinguistic study*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.

Allan, R. J. (2000). *English as a European lingua Franca: current realities and existing dichotomies*. (2. Chapter 22-28). Ed. Cenoz, J.; Jessner, U. *English Is Europe The Acquisition of A Third Language*. Multilingual Matters.

Andrade, A. (2018). Bilingualism in the education of adolescents. https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/University%20Honors%20Program/Journals_two/28_andrade.pdf, (E. T.: 20.07.2021).

APA Psikoloji Sözlüğü (2021). *Elite bilingual*. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/elite-bilingualism>, (E. T., 10.08.2021).

APA Psikoloji Sözlüğü (2021). *Folk bilingualism*. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/folk-bilingualism>, (E. T., 13.08.2021).

APA Psikoloji Sözlüğü (2021). *Coordinate bilingual*. American Psychological Association. <https://dictionary.apa.org/coordinate-bilingual>, (E. T.: 26.07.2021).

APA Psikoloji Sözlüğü (2021). *Balanced bilingual*. American psychological association. <https://dictionary.apa.org/balanced-bilingual>, (E. T.: 27.07.2021).

Baker, C. (2003). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (5th ed.), Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *Parents' and teachers' guide to bilingualism*. (2nd ed.). New York: Matters.

Baker, C. and Jones, P. S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Multilingual Matters. Bangor.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy & cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa’da iki dilli Türklerin ana dili eğitimi çalıştayı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 317-320.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen & Unwin Ltd Publishers, pp.55-56.

Bouko, C.; Carton, J.; Limacher-Riebold, U.; O’Malley, M.P. & Rosenback, R. (2020). How to raise a bilingual child: Pratical guide for parents with readto-use activities. PEaCH. <https://bilingualfamily.eu/wp-content/uploads/2020/11/PEaCH-Handbook-eng-rev3.pdf>, (E. T.: 19.07.2021).

Boyd, S. (1998). North Americans in the Nordic region: elite bilinguals. *International Journal of the Sociology of Language*, 133, 31-50.

Butler, G. Y. (2013). Bilingualism/multilingualism and second language acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism and multilingualism*, (2nd ed.), pp. 109-136). Oxford: Blackwell Publishing.

Byers-Heinlein, K & Williams, C. L. (2013). Bilingualism in the early years: what the science says. *Learning landscapes*, vol. 7, no.1, 95-112.

Byers-Heinlein, K.; Morin-Lessard, E.; Lew-Williams, C. (2017). Bilingual infants control their languages as they listen. *Proc Natl Acad Sci U S A.*, 22;114(34): 9032-9037.

Chung-Fat-Yim, A.; Himel, C.; Bialystok, E. (2019). The impact of bilingualism on executive function in adolescents. *International Journal of Bilingualism*, 23(6):1278-1290.

Cychosz, M. (2019). Bilingual adolescent vowel production in the Parisian suburbs. *International Journal of Bilingualism*, 23(6):1291-1315.

De Houwer, A. (2019). Early Bilingualism. https://www.researchgate.net/publication/315713686_Early_Bilingualism, (E. T.: 16.07.2021).

De Houwer, A. (1996). *"Bilingual language acquisition." the handbook of child language*. Ed. Paul Fletcher and Brian MacWhinney. Blackwell, Blackwell Reference.

https://en.wikipedia.org/wiki/Simultaneous_bilingualism, (E. T.: 21.07.2021).

De Mejia, A. M. (2002). *Power, prestige and bilingualism: international perspectives on elite bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Diebold, A. R. (1961). "Incipient bilingualism." *Language*, vol. 37, no. 1, 1961, pp. 97-112. JSTOR, www.jstor.org/stable/411253. Accessed 26 July 2021.

Enstice, E. M. (2017). Latino parent perspectives: how to promote and implement additive bilingualism. *Journal for Leadership and Instruction*, vol. 16 no. 1. pp. 33-36.

Flynn, S., Foley, C., & Vinnitskaya, I. (2005). New paradigm for the study of simultaneous v. sequential bilingualism. In J. Cohen, K.T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, pp. 768-774. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Gao, Y. (2001). *Productive bilingualism: 1 + 1 > 2. İçinde Daniel W.C. So ve Gary M. Jones. (editor). Education and society in plurilingual contexts*, pp.143-162. Brussels: VUP Brussels University Press.

Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16(1), 161-179.

Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning*. Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, F. (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 572-586.

Guerrero, C. H. (2010). Elite vs. folk bilingualism: the mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW Journal*, 17(1), 165-179.

Guiberson, M. (2013). Bilingual myth-busters series language confusion in bilingual children. *Perspectives on Communication Disorders*

and Sciences in Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Populations, 20(1), 5-14.

Guillemot, S. (1994). *Trans-lingual : a study of bilingualism with special reference to translation*. PhD thesis, University of Warwick. <http://wrap.warwick.ac.uk/136320/>, (E. T.: 27.07.2021).

Güncel Türkçe Sözlük. (2021). TDK Yay., Ankara: 2005. <https://sozluk.gov.tr/> (E. T.: 15.06.2021).

Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. (2nd ed). Cambridge University Press.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. (1989). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, R., and Taylor, T. (1997). *Landmarks in linguistic thought i: the western tradition from Socrates to Saussure*. (2nd ed.). London: Routledge.

Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*, New York: Longman.

Hulea, L. ve Bocsa, E. (2015). Bilinguality - A Topical Phenomenon. *Annals of the "Constantin Brâncuși" University of Târgu Jiu, Letter and Social Science Series*, 2/2015. pp. 30-36.

Humphrey, C. (2012). *Frontier Encounters: Knowledge and Practice at the Russian, Chinese and Mongolian Border*, (ed.) Franck Billé, Grégory Delaplace and Caroline Humphrey. This book contains a chapter by Caroline Humphrey, 'Concepts of "Russia" and their relation to the border with China.' 55-70. Cambridge: Open Book Publishers.

İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

Jimenez, A. (2020). *Subtractive bilingualism: encouraged by English-only in schools, affecting first language*. (Capstone Projects and Master's Theses - 879). California State University College of Education, California.

Jurancic-Petek, K. (2017). 'Language-only' or 'intentional' bilingualism - the benefit of choice. *Maribor International Review*, 5(1), 1-16. http://events.ff.uni-mb.si/mir/files/2017/MIR_2017.pdf. (E. T.: 24.07.2021).

Lai, T. V.; Rodríguez, G. G.; Narasimhan, B. (2014). Thinking for speaking in early and late bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 139-152.

Lotman, J. (1984). On the semiosphere. (Translated by Wilma Clark: 2005). *Sign Systems Studies*, 33.1, 205-229. <https://www.flfi.ut.ee/en/departement-semiotics/juri-lotman>, (E. T.: 24.07.2021).

Karbalaee, A. (2010). "Who is in advantage: a balanced or dominant bilingual?". *MJAL*, vol. 2, no. 3, pp. 273-294.

Karchevska, T. (2020). *Children's second language acquisition. a case study of bilingual children in Iceland*. <https://skemman.is/bitstream/1946/35660/5/Tetyana.Karchevska.BA.Thesis.pdf>, (E. T.: 23.07.2021).

Kelağa Ahmet, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kendall, K., & Lyn, F. (2006). Bilingual parenting as good parenting: parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695-712.

Kudrjavitseva, T. (2005). "Fazil' Iskander : Cultural bilingualism and the writings in Russian of the non-Russian intelligentsia". the intelligentsia as creators of social values in Russia and Poland during the nineteenth and twentieth centuries. *Slavica Lundensia*, pp. 287-301.

Lambert, W. E. (1981). Bilingualism: Its nature and significance. In W.E. Lambert, C.E. Snow, B.A. Goldfield, A.U. Chamot, and S.R. Cahir

(Eds.), Bilingual educational series 10; Faces and facets of bilingualism. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Landry, R., & Allard, R. (1990). Contact des langues et développement bilingue: Un modèle macroscopique [Contact between languages and bilingual development: A macroscopic model]. *Revue canadienne des langues vivantes. The Canadian Modern Language Review*, 46(3), 527-553.

Luckett, K. (1993). "National Additive Bilingualism": towards the formulation of a language plan for South African schools'. *SAJALS*, vol. 2, no.1.

MacLeod, A. A. N., Fabiano-Smith L., Boegner-Page S., & Fontollet, S. (2012). Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 131-142.

Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178.

Mrva, J. (2018). Passive bilingualism in the Iberian Peninsula. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 215-241.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Australia: Blackwell Publishing.

Nagel, O. V., Temnikova, I. G., Wylie, J., & Koksharova, N. F. (2015). Functional bilingualism: definition and ways of assessment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 215, 218-224.

Nakamura, J. (2019). Receptive bilingual children's use of language in interaction. *Studies in Language Sciences*, 18, pp. 46-66.

Nazzi, T. (2000). Language discrimination by English-learning 5-month-olds: Effects of rhythm and familiarity. *Journal of Memory and Language*, 43(1):1-19.

Nzai, E. V. & Boleli, K. F. (2013). Challenges faced by bilingual children from mixed parents in predominantly monolingual-monocultural SpanishSpeaking extended families. *MEXTESOL Journal*, vol. 37, no. 2.

Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493-508.

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410.

Pelham, S. D., & Abrams, L. (2014). Cognitive advantages and disadvantages in early and late bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 40(2), 313-325.

Pousada, C. (2016). Clarification regarding types of bilinguals. *Prtesolgram*, 45, Nov., 16-18.

Rahayu, D. (2018). Early mixing in bilingual children: a psycholinguistics view, *Tell Journal*, vol. 6, no. 1.

Rosen, M. (2016). Does speaking English And Spanish make you worse at both languages? <https://en.wikipedia.org/wiki/Spanglish>, (E. T.: 27.07.2021).

Sebastián-Gallés, N., Albareda-Castellot, B., Weikum, WM., Werker, J. F. (2012). A bilingual advantage in visual language discrimination in infancy. *Psychological Science*. 2012; 23(9): 994-999.

Slobin, D. I. (1996). "From 'thought and language' to 'thinking for speaking,'" in *Rethinking Linguistic Relativity*, eds J. J. Gumperz and S. C. Levinson (Cambridge, UK: Cambridge University Press), 70-96.

Stephen, D. K. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Suleimenova, E. D., Shaimerdenova, N. Z. and Akanova, D. X. (2007). *Dictionary of sociolinguistic terms*. Almaty: Kazakh Universiteti. <https://articlekz.com/en/article/23763>, (E. T.: 23.07.2021).

Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207. https://research.pomona.edu/lise-abrams/files/2018/08/pelham_abrams_14.pdf, (E. T.: 18.07.2021).

Thiery, C. (1978). True bilingualism and second-language learning in Gerver, D. & Sinaiko, H. (Eds.), *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. 145-153.

Treffers-Daller, J., (2015). Do balanced bilinguals exist? A critical review of language dominance. https://www.researchgate.net/publication/275463433_Do_balanced_bilinguals_exist_A_critical_review_of_language_dominance, (E. T.: 27.07.2021).

Valdés, G. (1992). Bilingual minorities and language issues in writing: toward professionwide responses to a new challenge. *Written Communication*, 9(1), 85-136.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.

Velez, T., and Rabanez, S. D. (2016). Multiple Dimensions of Bilingualism : A theoretical overview. <https://skemman.is/handle/1946/26241>, (E. T., 08.08.2021).

Wada, C. (2006). Bilingualism: A Research Perspective. https://www.jstage.jst.go.jp/article/stmlib/38/0/38_KJ00004595603/article, (E. T.: 24.07.2021).

Wang, H. L. (2021). *Definitions of Bilingualism and their Applications to the Japanese Society*. <https://core.ac.uk/download/pdf/230948509.pdf>, (E. T.: 15.06.2021).

Ware, D. L. (1970). *The effects of cultural bilingualism upon the ability of special class educable mentally retarded children to transfer word meanings from non-standard English to standard English*. The Ohio State University.

Weikum, W. M., Vouloumanos, A., Navarra, J., Soto-Faraco, S., Sebastián-Gallés, N., Werker, J. F. (2007). Visual language discrimination in infancy. *Science*, 316(5828), 1159.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

Wikipedia Ansiklopedisi. (2021).

https://en.wikipedia.org/wiki/Sequential_bilingualism#Circumstantial_bilingualism_vs_Elective_bilingualism, (E. T., 13.08.2021).

Zare, M., & Mobarakeh, S. D. (2013). Effects of bilingualism on L3 vocabulary learning among Iranian EFL learners. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 13(1), 127-138.

VI. BÖLÜM

BİLİKEN İLK TÜRKÇE TELİF Tıp KİTABI EDVİYE-İ MÜFREDE'DE BİTKİ ADLARI VE TÜRKÇE SÖZLÜKTEKİ İZLERİ*

Süleyman Aydeniz¹

Öz

Bu çalışmanın amacı İshak Bin Murad'ın Edviye-i Müfrede adlı eserinde yer alan bitki adlarının tespit edilmesi ve yapı, anlam, köken yönünden incelenmesidir. Bitki adlarının tespitinde Aydeniz'in (2008) "İshak Bin Murad Edviye-i Müfrede: Metin İndeks Sözlük Dil İncelemesi" adlı yayımlanmamış doktora tezi esas alınmıştır. Çalışmanın giriş bölümünde Edviye-i Müfrede ve bitki adları ile ilgili çalışmalardan bahsedilmiştir. Bilinen ilk Türkçe telif tıp kitabı olan Edviye-i Müfrede'nin içindeki bitki adları olan sözcükler saptanıp sözlük haline getirilmiştir. Sözlükte her kelimenin kökeni, kitapta hangi sıklıkta kullanıldığı, anlamı ve Latince adı gibi bilgiler gösterilmiştir. Sonuç bölümünde ise elde edilen bilgi ve bulgular yapı, köken, kitapta kullanılma sıklığı bakımından incelenmiş ve alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır. Ayrıca günümüz Türkiye Türkçesinde aynen kullanılan bitki adları tespit edilmiş ve gösterilmiştir. Edviye-i Müfrede'de bitki adı olarak kullanılan 297 kelime olduğu, bunların 102'sinin Arapça, 93'ünün Farsça, 81'inin Türkçe ve 21'inin Grekçe olduğu saptanmıştır. 230 kelimenin tek kelimeden, 67 kelimenin ise iki veya daha fazla kelimenin birleşmesinden olduğu tespit edilmiştir. Tamlama olarak

* Bu çalışma, yazarın "İshak Bin Murad, Edviye-i Müfrede: Metin, indeks, Sözlük, Dil İncelemesi" adlı Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, s.aydeniz@alparslan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9277-529X

kullanılan 67 bitki adının 34'ünün Arapça veya Farsça tamlama, 33'ünün ise Türkçe tamlama olduğu görülmüştür. Eserde kullanılma sıklığı 10 ve üzeri olan kelime sayısı 65'tir. Bunların 16'sı Türkçe kelime, diğerleri Arapça veya Farsçadan Türkçeye geçmiş kelimedir. Günümüz Türkiye Türkçesinde halen kullanılan bitki adları sayısının ise 158 olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İshak Bin Murad, Edviye-i Müfrede, bitki adları.

Plant Names in the First Known Turkish Copyrighted Medical Book, Edviye-i Müfrede And Traces in the Turkish Dictionary

Abstract

The aim of this study is to determine the plant names in İshak Bin Murad's work called Edviye-i Müfrede and to examine them in terms of structure, meaning and origin. In the determination of the plant names, the unpublished doctoral thesis of Aydeniz (2008) named "İshak Bin Murad Edviye-i Müfrede: Text Index Dictionary Language Review" was taken as basis. In the introduction part of the study, studies on Edviye-i Müfrede and plant names are mentioned. The words as the names of plants in Edviye-i Müfrede, the first known Turkish copyrighted medical book, were determined and turned in to a dictionary. In the dictionary, information such as the origin of each word, how often it is used in the book, its meaning and Latin name is given. In the conclusion part, the obtained information and findings are examined in terms of structure, origin, frequency of use in the book and discussed in line with the literature. In addition, the plant names used exactly the same in modern Turkey Turkish and plants are shown. It has been established that there are 297 words used as plant names in Edviye-i Müfrede, of which 102 are Arabic, 93 are Persian, 81 are Turkish and 21 are Greek. It has been determined that 230 words are composed of a single word, and 67 words are the combination of two or more words. It has been observed that 34 of 67 plant names used as phrases are Arabic or Persian phrases, and 33 are Turkish phrases. The number of words with a frequency of 10 or more used in the work is 65. 16 of these are Turkish words while the others have been transferred from Arabic or Persian to Turkish. It has been set that the number of the plant names currently used in today's Turkey Turkish is 158.

Keywords: İshak Bin Murad, Edviye-i Müfrede, plant names.

GİRİŞ

Eski Anadolu Türkçesi, dilimizin tarihi gelişimi içinde önemli bir dönemdir. Osmanlı Türkçesinden önceki döneme tekabül eden bu dönemde yazılan eserler ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Eski Anadolu Türkçesi döneminden günümüze kadar gelen pek çok eser üzerinde yapılan çalışmalar, o dönemin dili hakkında yeterli sayılabilecek bilgiler vermektedir. Tıp alanı; o dönemdeki hastalık adları, bitki adları, hayvan adları, yiyecek adları, ilaç ve karışım adları vb. gibi alanlardaki kelimeleri de içermektedir. Bu sebeple tıp ile ilgili yazılan eserler üzerinde yapılan dil çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

İshak Bin Murad'ın Edviye-i Müfrede adlı eseri, bilinen ilk Türkçe yazma tıp kitabı olması sebebiyle, hem tıp açısından hem de dil açısından önemlidir. 14. yüzyılın tıp terimlerini ve bitki adlarını vermekle kalmaz aynı zamanda bunların bir kısmının Arapça ve Farsça karşılıklarını bir sözlük şeklinde verir. Bu sebeple dil incelemeleri açısından önemli bir kaynaktır. Eserin yazılış tarihi kitapta H.792 (M.1387) olarak zikredilir.

Edviye-i Müfrede'nin bir özelliği, bitkilerin ve ilaçların alfabetik harf sırasına göre ele alınmasıdır. Eserde bazı bitki ve ilaçların Arapça ve Farsça karşılıkları verilmiştir. Ayrıca sözlük şeklinde hazırlanması, sonunda terimler sözlüğü verilmesi onun bilimsel değerini arttırmaktadır. Bunlar yazarın tıp bilgisinin yanında metodolojiyi ve bilimsel verileri iyi kullanan usta bir yanının da olduğunu gösterir. Eserin altı yazma nüshası vardır. Genelde eserin yazmaları, Arapçadan tercüme bir tıp kitabı olan 'Müntehab-ı Şifa' adlı kitapla birleştirilmiştir. Bu çalışmada kaynak olarak Malatya Genel Kütüphanesi 1196-1 numarada kayıtlı Malatya nüshası esas alınmıştır. Bu nüsha ilk 77 varak ve her sayfada 15 satır bulunan harekeli nesih bir yazıyla yazılmıştır. Dört bölümden oluşan kitabın sonunda 247 kelimenin bulunduğu Arapça, Farsça ve Türkçe sözlük vardır. Bunlardan 52'si bitki adıdır. Fakat burada Türkçe diye gösterilen veya maruf (bilinen) diye açıklamada bulunulan birçok kelimenin aslında Arapça veya Farsça olduğu saptanmıştır.

Literatürde Edviye-i Müfrede ile ilgili ilk çalışma Canpolat (1973) tarafından yapılmıştır. Canpolat, 1973 yılında bu kitap üzerindeki ilk bilimsel makale ile kitabı bilim dünyasına tanıtmıştır. Bu ilk çalışmanın üzerinden 34 yıl geçtikten sonra eser, Canpolat ve Önler tarafından ortak çalışma olarak Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanmıştır (Canpolat ve Önler, 2007).

Argunşah (2009) ise bu yayın ile ilgili görüşlerini 2009 yılında Türk Kültürü dergisinde “Edviye-i Müfrede’nin Neşri Üzerine Düşünceler” adlı bir makaleyle dile getirmiştir. Ayrıca Edviye-i Müfrede, 1998 yılında Gürer Gülsevin tarafından Süleyman Aydeniz’e doktora tezi olarak verilmiş, bu tez çeşitli sebeplerle 2008 yılında Prof. Dr. Şerif Ali Bozkaplan danışmanlığında tamamlanmıştır (Aydeniz, 2008).

Literatürde bitki adlarıyla ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır: Türkiye Türkçesinde ve ağızlarda (Alkayış, 2007), (Baytop, 2007), (Tuzlacı, 2011), (Uçar, 2012), (Uçar, 2013a), (Uçar, 2013b), (Paçacıoğlu, 2014), (Doğan ve Tuzlacı, 2015), (Tekin ve Cantürk, 2019); Eski Anadolu Türkçesi veya Osmanlı Türkçesi ile yazılmış tıp kitabı ya da diğer kitaplarda (Önler, 1990), (Önler, 1999), (Önler, 2004), (Şahin, 2007), (Küçüker, 2010), (Gürlek, 2011), (Küçüker ve Yıldız, 2018), (İlhan, 2018), (Özer ve Baluken, 2018), (Küçüker ve Yıldız, 2019), (Ayan ve Karpuz, 2020) geçen bitki adlarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca “Türkçe Bilimsel Bitki Adları Yönergesi” (Menemen, Aytaç ve Kandemir, 2013) de dikkat çeken yayınlardandır. Bitki adları ve Edviye-i Müfrede hakkında bu kadar çalışma olmasına rağmen Edviye-i Müfrede’de bitki adlarının çalışıldığı müstakil bir çalışma bulunmamaktadır. Dönem olarak diğer tıp kitaplarıyla beraber bitki adlarının ele alındığı (Önler, 2004) bir çalışma olsa da sadece bu eserin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple çalışmanın bilim alemine katkı sunması beklenmektedir.

Sözlük hazırlanırken tezdeki (Aydeniz, 2008) sözlük kısmında geçen bitki ile ilgili kelimeler ayrıştırılmış ve üzerinde incelemeler yapılmıştır. Eserde bir bitki adının kaç kere geçtiği, kökeni, Latince bilimsel adı ve anlamı tespit edilip alfabetik sıraya göre düzenleme yapılmıştır. Aynı bitki adının kitapta farklı şekilde yazılmış olan imla farklılığı durumunda, en çok bulunan şekli esas alınmış ve birleştirilmiştir. Kelimenin hemen yanına parantez içinde kitapta kaç kez geçtiği rakamla belirtilmiştir. Kelimelerin yalın ve ek almış kullanımları toplamı, kullanım sıklığı olarak tespit edilmiştir. Bitki adı olmayan sadece bitkinin bir bölümü olan ‘yaprak, kök’ gibi kelimeler sözlüğe alınmamış inceleme kısmında verilmiştir. Kitapta birden fazla adla geçen 55 bitki ayrıca ‘eş anlamlı bitki adları’ adı altında tablo şeklinde sunulmuştur.

Ayrıca eserde geçen bitki adlarının günümüzde kullanılanlarını tespit etmek için TDK tarafından yayımlanan (2009) Türkçe Sözlük'te geçen 158 bitki adının listesi sonuç bölümünden önce verilmiştir. Bu listede; günümüzde kullanılan kelimenin TDK Türkçe Sözlük'te geçtiği anlamı ve geçtiği sayfa belirtilmiştir.

Eserde geçen bitki adları sözlük olarak alfabetik sıraya göre aşağıda verilmiştir.

Sözlük ve kelimenin kullanılma sıklığı

Akakiya (1)	<Grk. Akasya ağacı; (<i>Acacia</i>).
Akirkarha (3)	<Ar. Pireotu, nezle otu; (<i>Anacyclus pyrethrum</i>).
Ak sandal (3)	<Ar. Sandal ağacı bitkisi.
Alma (17)	Elma; (<i>Pirus malus</i>).
Aluç (3)	<Far. Çiçekleri beyaz veya pembe renkli olan dikenli bir ağaç türü ve bu ağacın meyvesi, alıç; (<i>Crataegus</i>).
Anebüs-su'leb (1)	<Ar. Tilki üzümü; (<i>Solanum nigrum</i>).
Anisun (19)	<Far. Anason bitkisi; (<i>Pimpinella anisum</i>).
Ar'ar (2)	<Ar. Ardıç ağacı, Kavak; (<i>Juniperus</i>).
Arduç (3)	Ardıç bitkisi; (<i>Juniperus</i>).
Arpa (21)	Buğdaygillerden bir bitki, arpa; (<i>Hordeum vulgare</i>).
Asfur (11)	<Ar. Aspir denilen, çiçekleri safran yerine boyar madde olarak kullanılan bir bitki, yalancı safran, haspir; (<i>Carthamus tinctorius</i>).
Ayva (16)	Ayva; (<i>Cydonia vulgaris</i>).
Babatya (12)	<Far. Papatya; (<i>Matricaria chamomilla</i>).
Babunec (1)	<Ar. Papatya; (<i>Matricaria chamomilla</i>).
Badam (58)	<Far. Badem ağacı; (<i>Amygladus communis</i>).
Badıncan (1)	<Far. Patlıcan; (<i>Solanum melongena</i>).
Badrancubuya (2)	<Far. Oğul otu, melisa, kovan otu; (<i>Melissa officinalis</i>).
Badrık (3)	<Ar. Yabani reyhan; (<i>Ocimum</i>).
Bakam (2)	<Ar. Bir tür bitki, boya ağacı; (<i>Caesalpinia echinata</i>).
Bakili (1)	<Ar. Bir tür fasulye.
Bakla (8)	<Ar. Bakla; (<i>Vicia faba</i>).
Bakla-yı	<Ar. Bir tür bakla.
Yemaniye(1)	
Baldırı kara (5)	Baldırı kara bitkisi; (<i>Aspelinum adianthum-nigrum</i>).
Ban (2)	<Ar. Sorgun ağacı, sultânî söğüt; (<i>Salix caprea</i>).
Beg börki (4)	Kadife çiçeği; (<i>Fumaria officinalis</i>).
Behmen (2)	<Ar. Kuduz otu, kızıl behmen; (<i>Statice limonium</i>).
Beladır (1)	<Far. Beladır ağacı; (<i>Semercarpus anacardium</i>).

Belile (1)	<Far. Belile otu; (<i>Bellerica myrbalans</i>).
Belesan (3)	<Ar. Pelesenk ağacı ve yağı; (<i>Commiphora opobalsamum</i>).
Bellüt (1)	<Ar. Palamut, pelit, meşe palamudu; (<i>Quercus aegilops</i>).
Benc (1)	<Ar. Ban otu, tohumundan faydalanılan bir bitki; (<i>Datura fastuosa</i>).
Bencügüşt (1)	<Far. Hayıt, beşparmak otu; (<i>Vitex agnus-castus</i>).
Benefşe (35)	<Far. Menekşe; (<i>Viola tricolor</i>).
Besbasa (4)	<Ar. Küçük Hindistan cevizi; (<i>Myristica fragrans</i>).
Besfayic (6)	<Ar. Bespaye, kaya eğreltisi; (<i>Polypodium vulgare</i>).
Bezir katuna (7)	<Ar. Pire otu; (<i>Plantago psillium</i>).
Bıganus (2)	<Grk. Sedef otu; (<i>Ruta graveolens</i>).
Biladı kemmun (3)	<Grk. Karaman kimyonu; (<i>Carum carvi</i>).
Bostan efruz (1)	<Far. Bağa yaprağı, sinir otu.
Boy (7)	Çemen otu; (<i>Trigonella joenumgraecum</i>).
Bögrülce (8)	Bir tür fasulye; (<i>Vigna sinensis</i>).
Böğürtlen (2)	Böğürtlen; (<i>Rubus caesus</i>).
Bugday (14)	Bugday; (<i>Triticum aestivum</i>).
Burçak (3)	Burçak; (<i>Vicia ervilia</i>).
Butum (3)	<Ar. Çitlembik yemişi; (<i>Pistacia terebinthus</i>).
Buyan dibi (3)	Meyan kökü; (<i>Glycyrrhiza glabra</i>).
Buzeydan (1)	<Far. İtkasarı, tilki taşığı; (<i>Orchis hircina</i>).
Büber (1)	Biber; (<i>Piper longum</i>).
Büssed (2)	<Far. Mercanın dibi; (<i>Origanum</i>).
Cavşir (1)	<Far. Kunduz taşığı bitkisi; (<i>Ferula elaeochytris</i>).
Cevzibuva (5)	<Ar. Küçük Hindistan cevizi; (<i>Myristica fragrans</i>).
Cevzi hindi (2)	<Ar. Hindistan cevizi.
Çigan (4)	Çöven otu; (<i>Gypsophila struthium</i>).
Cülünar (1)	<Ar. Nar çiçeği.
Cünd-i	<Far. Cavşir, oğlan aşı, kunduz taşığı.
biyedsetur(1)	
Çakır diken (2)	Demir diken; (<i>Eryngium campestre</i>).
Çenar (4)	<Far. Çınar.
Çetlemük (2)	Çitlembik; (<i>Pistaciae terebinthus</i>).
Çigdem (5)	Çiğdem; (<i>Crocus canbellatus</i>).
Çörek otu (16)	Çörek otu bitkisi; (<i>Nigella damascena</i>).
Çügündür (8)	Şeker pancarı; (<i>Beta vulgaris</i>).
Darcini (17)	<Far. Tarçın; (<i>Cinnamomum</i>).
Dar-ı fülül (11)	<Far.-Ar. Baş biberi, uzun biber; (<i>Piper longum</i>).
Defni (5)	<Grk. Yaprakları güzel kokulu ve yaz kış yeşil olan bir ağaç, develik; (<i>Laurus nobilis</i>).
Demül-ahvey (1)	<Ar. İki kardeş kanı ağacı.

Demür dikenı (4)	Çakır dikenı bitkisi; (<i>Tribulus terrestris</i>).
Destanboyı (1)	<Far. Şamama adı verilen bir bitki; (<i>Cucumis dudaim</i>).
Dıflı (1)	<Far. Zakkum ağacı; (<i>Nerium oleander</i>).
Dilkü taşığı (1)	Tilki taşığı, itkasarı; (<i>Orchis hircina</i>).
Dilkü üzümü (1)	Köpek üzümü; (<i>Solanum nigrum</i>).
Dögelek (51)	Dögelek bitkisi, bir çeşit bitki.
Ebem gömeci (8)	Yabani pancar otu; (<i>Malva sylvestris</i>).
Ebhül (1)	<Far. Ardiç yemişı; (<i>Juniperus</i>).
Efiyun (26)	<Grk. Haşhaş bitkisi, bağbozan; (<i>Cuscuta epithimum</i>).
Egir (5)	<Grk. Egir otu, kasık otu; (<i>Acorus calamus</i>).
Ekren (1)	Kızılıcak; (<i>Cornus mas</i>).
Emrud (4)	<Far. Armut; (<i>Pirus communis</i>).
Encir (18)	<Far. İncir; (<i>Ficus carica</i>).
Engür-ü rübah (1)	<Far. Köpek üzümü.
Engüdan (1)	<Far. Şeytan boku, kadı ağacı; (<i>Ferula assa-foetida</i>).
Eregletatis (1)	<Grk. Bir çeşit bitki, eğrelti.
Erük (17)	Erik; (<i>Prunus domestica</i>),
Eşek turpu (3)	<Ar. Eşek turpu, bayır turpu.
Eyreltü (1)	Eğrelti otu; (<i>Pteridium aquilinum</i>).
Felafil (17)	<Ar. Biber, karabiber.
Ferfiyun (5)	<Ar. Sütlegen otu; (<i>Euphorbia officinarum</i>).
Fınduk (2)	<Far. Fındık; (<i>Corylus colurna</i>).
Fıstık (6)	<Ar. Fıstık; (<i>Pistacia vera</i>).
Fütenc (2)	<Far. Yarpuz denilen ot, yaban nanesi; futenc. (<i>Origanum vulgare</i>).
Gafis (1)	<Ar. Kuzu pıtrağı, koyun otu, kasık otu, kızıl yaprak; (<i>Agrimonia eupatoria</i>).
Garikun (1)	<Ar. Katranköpüğü, çayır mantarlarından, şapkasının alt yüzü dilim dilim bir cins mantar; (<i>Polyporus ignarius</i>).
Gavzuban (1)	<Far. Sığır dili bitkisi.
Gendene (11)	<Far. Pırasa; (<i>Allium porrum</i>).
Göynük (2)	Hindiba, helile; (<i>Cichorium pumilum</i>).
Gül (35)	<Far. Gül; (<i>Rosa</i>).
Günlük (11)	Bir çeşit bitki, günlük bitkisi; (<i>Boswelıa</i>).
Güyegü otı (7)	Kekik otu, zater; (<i>Origanum vulgare</i>).
Hamama (1)	<Ar. Hamama otu, fesleğen; (<i>Amomum granum paradisi</i>).
Hanzal (1)	<Ar. Ebucehil karpuzu; (<i>Citrullus colocinthis</i>).
Hartut (1)	<Far. Ekşi dut.
Harbeki Hindi (1)	<Ar. Kara çöpleme, karaca otu; (<i>Helleborus orientalis</i>).
Hardal (14)	<Ar. Hardal otu, turpgillerden bir çeşit bitki; (<i>Cruciferae</i>).
Haşhaş (21)	<Ar. Haşhaş, afyon bitkisinin tohumu; (<i>Papaveraceae</i>).

Hatmi (11)	<Ar. Hatmi, bir çeşit bitki; (<i>Althaea officinalis</i>).
Havlincan (3)	<Far. Havlincan, bir çeşit bitki; (<i>Galanga officinalis</i>).
Hayyul-alem (1)	<Ar. Kaya kuruğu, bağa yaprağı; (<i>Sedum</i>).
Helile (21)	<Far. Kara ağaç kavunu, helile otu; (<i>Terminalia</i>).
Helyun (12)	<Far. Kuş konmaz; (<i>Asparagus officinalis</i>).
Hıyar (21)	<Ar. Hıyar, salatalık; (<i>Cucumis sativus</i>).
Hıyarşember (24)	<Ar. Hıyarşember, acur; (<i>Cassia fistula</i>).
Hinduba (1)	<Ar. Birleşikgillerden, yaprakları haşlanarak salata gibi yenebilen, otsu bir bitki, güneğik, karakavuk;(<i>Cichorium endivia</i>).
Hürperest (1)	<Far. Ebem gömeci otu; (<i>Malva sylvestris</i>).
Hummaz (6)	<Ar. Yaban kuzu kulağı.
Hurf (1)	<Ar. Yüzerlik otu.
Hurfe (2)	<Ar. Semiz otu.
Hurma (9)	<Ar. Hurma.
Ilgun (6)	Su kenarlarında yetişen bir çeşit bitki; (<i>Tamarix</i>).
Isırgan (12)	Isırgan otu; (<i>Urtica</i>).
Itrifil (3)	Tırfil otu.
Itrifil-i sagire (1)	Helile meyvesi kabuğu, cennet biberi, tırfil otu.
İçças (1)	<Ar. Erik.
İğde (6)	İğde; (<i>Elaeagnus angustifolia</i>).
İki kardeş kanı (1)	İki kardeş kanı ağacı; (<i>Calamus draco</i>).
İklilül-melik (4)	<Ar. Koç boynuzu bitkisi; (<i>Melilotus officinalis</i>).
İncir (3)	<Far. İncir; (<i>Ficus carica</i>).
İsfinah (11)	<Grk. Ispanak; (<i>Spinacia oleracea</i>).
İt boncuğu (1)	Küçük sedef otu, it üzümü; (<i>Solanum nigrum</i>).
İt Üzümi (4)	Köpek üzümü, bambul otu; (<i>Solanum nigrum</i>).
Kabak (21)	Kabak; (<i>Cucurbita</i>).
Kabili (2)	<Ar. Helile otu türlerinden biri; (<i>Terminalia</i>).
Kadın tuzluğu (8)	Kadın tuzluğu otu, diken üzümü, karamuk; (<i>Berberis Crataegina</i>).
Kafur (13)	<Ar. Kafur bitkisi; (<i>Comphorosma monspeliaca</i>).
Kamış (2)	Kamış, buğdaygillerden, sulak, nemli yerlerde yetişen, boğumlu, sert gövdesi olan bitkiler; (<i>Phragmites australis</i>).
Kambil (5)	<Ar. Kambil otu, güveği feneri; (<i>Physalis alkekengi</i>).
Karanful (4)	<Ar. Karanfil; (<i>Eugenia caryophyllata</i>).
Karbuz (6)	<Far. Karpuz; (<i>Citrullus vulgaris</i>).
Kasni (23)	<Far. Hindiba, yaban marulu, acı marulu, güneşik; (<i>Cichorium endiva</i>).
Kaşim-i beyabani(1)	<Ar. Horoz gözü otu;(<i>Seseli tortuosum</i>).

Katır kuyruğu (3)	Katır kuyruğu otu; (<i>Anagyris foetida</i>).
Kavak (7)	Kavak ağacı.
Kavın (23)	Kavun; (<i>Cucum</i>).
Kaysi (2)	Kayısı; (<i>Armeniace vulgaris</i>).
Kebere (9)	<Ar. Gebere otu, keditırnağı; (<i>Capparis spinosa</i>).
Kelem (5)	<Far. Lahana; (<i>Brassica oleracea</i>).
Kemmun (10)	<Ar. Kimyon, güzel kokulu ve otsu bir bitki; (<i>Cuminum cyminum</i>).
Kenevür (4)	<Far. Kenevir; (<i>Cannabis sativa</i>).
Keraviya (1)	<Ar. Karaman kimyonu; (<i>Carum carvi</i>).
Kerdeme (10)	<Grk. Tere otu; (<i>Lepidium sativum</i>).
Kerefis (16)	<Ar. Kereviz; (<i>Apium graveolens</i>).
Kerneb (1)	<Ar. Lahana; (<i>Brassica oleracea</i>).
Kestane (4)	<Grk. Kestane.
Keşir (4)	<Far. Yabani havuç; havuç tohumu; (<i>Daucus carota</i>).
Keşire (8)	<Ar. Kitre otu; (<i>Gummim tragacanthae</i>).
Kettan (11)	<Ar. Keten, bir çeşit bitki; (<i>Linum asitatisimum</i>).
Kıssaü'l-hımar (1)	<Ar. Eşek turpu.
Kiras (3)	<Grk. Kiraz ağacı; (<i>Cerasus avium</i>).
Kişnic (17)	<Far. Kişniş otu; (<i>Coriandrum sativum</i>).
Koruk (13)	Olgunlaşmamış ekşi üzüm, koruk.
Kostüfus (1)	<Grk. Teke sakalı otu.
Koz (13)	Ceviz; (<i>Juglans regia</i>).
Kökнар (13)	<Far. Köknar ağacı ve yemişi; (<i>Abies cilicica</i>).
Kunduz taşığı (5)	Cavşir, oğlanaşı; (<i>Ferula alaeochytris</i>).
Kust (3)	<Ar. Kunduz hayası da denilen bir çeşit bitki; (<i>Costus</i>).
Kuzgun otı (4)	Kuzgun otu, bir tür bitki; (<i>Driopteris filix mas</i>).
Kuzı Kulığı (2)	Kuzu kulağı otu; (<i>Rumex Acetosella</i>).
Kübbad (1)	<Ar. Ağaç kavununu andıran yumuşak limon.
Kündüs (1)	<Ar. Çöven otu.
Küzbere (1)	<Far. Kişniş otu, baldırıkara; (<i>Coriandrum sativum</i>).
Laden (6)	<Far. Laden otu ve bu otun zift gibi siyah, kokulu olan zamkı; (<i>Citris creticus</i>).
Limon (8)	<Grk. Turuncgillerden, 3-5 metre yüksekliğinde, kışın yapraklarını dökmeyen, beyaz çiçekli bir ağaç; (<i>Citrus limonum</i>).
Lisanü'l-asafir (3)	<Ar. Kuş dili bitkisi; (<i>Rosmarinus officinalis</i>).
Lisanü's-sevr (2)	<Ar. Sığır dili otu; (<i>Anchusa officinalis</i>).
Lüf (1)	<Far. Yılan bıçağı, yılan yastığı ve bu bitkinin şifalı kökü.
Mahmude (3)	<Ar. Bingöz otu; (<i>Convolvulus scammonia</i>).
Mahrud (1)	<Ar. Kadı ağacı, şeytan boku.

Marucube (1)	<Far. Kuş konmaz; (<i>Asparagus officinalis</i>).
Marul (17)	<Grk. Birleşikgillerden, geniş ve uzun olan yeşil yaprakları taze olarak yenilen bir bitki; (<i>Lactuca sativa</i>).
Maş (12)	<Ar. Börülceye benzeyen bir tür fasulye, bezelye; (<i>Lathyrus sativus</i>).
Maştaki (10)	<Ar. Sakız,kökнар sakızı.
Mazu (8)	<Far. Mazi; (<i>Thuya</i>).
Menşur (1)	<Ar. Gece safası çiçeği; (<i>Mirabilis jalapa</i>).
Mercimek (21)	<Far. Mercimek; (<i>Lens culinaris</i>).
Mersin (10)	<Grk. Mersin, mersin yemişi; (<i>Myrtus communis</i>).
Merzencuş (2)	<Far. Sıçan kulağı, mercan; (<i>Anagallis</i>).
Mevizec (1)	<Far. Zehirli bir bitki türü, bit otu, kokar ot, mevezek; (<i>Delphinium staphisagria</i>).
Mukl (1)	<Ar. Günlük ağacı, sığla ağacı; mukl-ı azrak ve muklü'l-yehud olmak üzere başlıca iki türü vardır; (<i>Boswellia carteri</i>).
Muluhiya (1)	<Far. Ebe gümeci; (<i>Malva sylvestris</i>).
Mürr (2)	<Ar. Mür ağacı ve meyvesi; (<i>Commiphora myrrha</i>).
Nana (23)	<Ar. Nane; (<i>Mentha piperita</i>).
Nar (23)	<Far. Nar ağacı ve meyvesi; (<i>Punica granatum</i>).
Narcil (2)	<Far. Hindistan cevizi; (<i>Cocos nucifera</i>).
Narinç (4)	<Far. Narenc, turunç; (<i>Citrus aurantium amara</i>).
Nerges (3)	<Far. Nergis çiçeği, zerrin, kadeh çiçeği; (<i>Narcissus</i>).
Nesrin (1)	<Far. Yaban gülü, bir çeşit çiçek.
Nilüfer (5)	<Far. Nilüfer çiçeği; (<i>Nymphaea</i>).
Nohud (28)	<Far. Nohut; (<i>Cicer arietinum</i>).
Oğlan aşı (3)	Cavşir otu; (<i>Ferula aaleochstris</i>).
Ot (64)	Ot.
Pambuk (4)	<Far. Pamuk.
Pazu (2)	Pazı, yabani ıspanak; (<i>Beta vulgaris varcicla</i>).
Perinek (1)	<Far. Ebem gömeci.
Persiyavşan (1)	<Far. Baldırı kara; (<i>Artemisia</i>).
Razyane (24)	<Far. Rezene; (<i>Foeniculum vulgare</i>).
Reyhan (3)	<Ar. Fesleğen; (<i>Ocimum basilicum</i>).
Ribas (1)	<Ar. Ribas otu, ışgın otu; (<i>Rehum ribes</i>).
Rumman (1)	<Ar. Nar.
Sabr (12)	<Ar. Sabır otu, öd ağacı ve bu bitkiden elde edilen tıbbi zamk; (<i>Alae littoralis</i>).
Sadef (5)	<Ar. Sedef otu; (<i>Ruta graveolens</i>).
Sakmoniya (1)	<Grk. Çadır çiçeği, bingöz otu.
Sandal (14)	<Ar. Sandal ağacı, kokulu ve ilaç yapımında kullanılan bir

	çeşit bitki; (<i>Arbutus unedo</i>).
Sarı boya (1)	<Ar. Sarı boya otu; (<i>Serratulatinctoria</i>).
Sarımsak (17)	Sarımsak; (<i>Allium sativum</i>).
Sarmaşık (1)	Sarmaşık bitkisi; (<i>Hedera helix</i>).
Sater (3)	<Ar. Güveği otu, zater, kekik otu; (<i>Origanum vulgare</i>).
Sekbinec (1)	<Far. Şeytanboku da denen salatalığa benzer bir bitki; (<i>Sagapenon</i>).
Serçe dili (1)	Kuş dili otu, kuş otu.
Serhas (2)	<Ar. Kuzgun otu kökü.
Serv (1)	<Far. Selvi ağacı; (<i>Cupressus sempervirens</i>).
Sezab (1)	<Ar. Sedef otu; (<i>Ruta graveolens</i>).
Sıgır dili (9)	Öküz dili de denen bir çeşit bitki, lisanü's-sevr; (<i>Anchusa officinalis</i>).
Sıgır kuyruğu (2)	Sıgır kuyruğu otu; (<i>Verbascum</i>).
Sır'ala (1)	<Ar. Şeytanboku, kadı ağacı; (<i>Sagapenon</i>).
Sibistan (7)	<Far. Sibistan ağacı ve meyvesi, erik cinsinden, şırası lezzetsiz, yapışkan bir meyve, köpekmemesi, acem eriği; (<i>Cordia mixa</i>).
Sid (1)	<Ar. Çöven otu.
Simsim (8)	<Ar. Susam; (<i>Sesamum indicum</i>).
Sinirlice (5)	Lisanülhaml de denilen sinir otu, bağa yaprağı; (<i>Plantago major</i>).
Sirkencübin (1)	<Far. Pazı, yabani ıspanak, sirkene otu, it üzümü; (<i>Chenopodium</i>).
Sogan (16)	Soğan; (<i>Allium cepa</i>).
Söğüt (13)	Söğüt ağacı.
Sumak (7)	<Ar. Antep fıstığıgillerden, sıcak bölgelerde yetişen, kabuğu hekimlikte, yaprakları dericilikte kullanılan bir ağaç; (<i>Rhus coriaria</i>).
Sürincan (3)	<Far. Sorincan ağacı,yunt dişi; (<i>Colchicum autumnale</i>).
Susam (4)	<Ar. Susam; (<i>Sesamum indicum</i>).
Süsen (9)	<Far. Beyaz zambak kökü; (<i>Iris germanica</i>).
Sütlügen (3)	Sütlügen otu bir çeşit bitki; (<i>Euphorbia peplis</i>).
Sümbül (2)	<Far. Sümbül, soğanlı, kuvvetli kokulu, çiçekli bir bitki; (<i>Hyacinthus orientalis</i>).
Şahsiperim (4)	Zaymuran, yabani fesleğen.
Şahtare (1)	<Far. Şahtare otu; (<i>Fumaria officinalis</i>).
Şakakul (7)	<Ar. Yabani havuç, kara kök, mühr-i süleyman; (<i>Pastinaca sativa</i>).
Şalgam (14)	<Far. Şalgam; (<i>Brassica rapa</i>).
Şeceretül gar (1)	<Ar. Defne ağacı.

Şaftalu (7)	<Far. Şeftali; (<i>Persica Vulgaris</i>).
Şeh-bellut (1)	<Far. Kestane.
Şehdane (1)	<Far. Kenevir.
Şehtere (1)	<Far. Kadife çiçeği.
Şinhıyar (7)	<Far. Yeşil ve büyük bir cins hıyar, acur; (<i>Cucumis anguria</i>).
Şih-i İrmeni (1)	<Far. Sarı yavşan otu; (<i>Artemisia</i>).
Şirhişt (1)	<Far. Cavşır otu.
Şirugan (9)	<Far. Şırlagan otu; (<i>Sesamum indisum</i>).
Tarfa (1)	<Ar. Ilgın ağacı; (<i>Tamarix tetrandra</i>).
Tarhaştuk (1)	<Far. Yaban güneyiği, hindiba-yı berri, yabani hindiba; (<i>Sonchus oleraceus</i>).
Tarhun (5)	<Ar. Şifalı bir öd türü, kuzu pıtrağı; (<i>Agrimonia eupatoria</i>).
Taru (7)	Darı, mısır; (<i>Panicum miliaceum</i>).
Tatranbu (7)	<Grk. Oğul otu, kovan otu; (<i>Meissa officinalis</i>).
Teke sakalı (2)	Teke sakalı bitkisi; (<i>Tragopogon porrifolius</i>).
Temür Hindi (9)	<Far. Demir Hindi, baklagillerden, sıcak iklimlerde yetişen bir ağaç; (<i>Tamarindus indica</i>).
Terencübin (12)	<Far. Kudret helvası, deve dikenli.
Tere (8)	<Far. Tere otu; (<i>Lepidium sativum</i>).
Tırfil (1)	<Grk. Tırfil, üçgül, yonca; (<i>Trifolium</i>).
Tohmakan (13)	<Far. Semiz otu; (<i>Portulaca oleracea</i>).
Tomalan (6)	Bir çeşit zehirli mantar; (<i>Tuber melanosporum</i>).
Topalak (5)	Domuz ağırsığı, Kırkboğum, suut kökü; (<i>Cyperus rotundus</i>).
Tut (4)	<Far. Dut meyvesi.
Tuderi (10)	<Grk. Tüderiç otu; (<i>Sisimbrum officinale</i>).
Turak otı (7)	Rezene, dere otu; (<i>Anethum graveolens</i>).
Turp (15)	<Far. Turpgillerden, yaprakları tüylü, çiçekleri beyaz, sarı, mor renkli bir bitki; (<i>Raphanus sativus</i>).
Turunc (5)	<Far. Turunç; bütün Akdeniz ülkelerinde yetişen, kışın yaprağını dökmeyen bir ağaç, narenc; (<i>Citrus aurantium amara</i>).
Türbüt (2)	<Far. Türbit otu; (<i>Convolvulus turpethum</i>).
Ud (7)	<Ar. Öd ağacı; (<i>Aquilaria agallocha</i>).
Ud-ı Hindi (1)	<Ar. Hindistan'da yetişen öd ağacı ve bu ağacın kökü; (<i>Aloexylon agallochum</i>).
Unnap (11)	<Ar. Hünnap, kızıl iğde, üvez ağacı; (<i>Sorbus aucuparis</i>).
Uruz otı (3)	Bağa yaprağı, sinir otu.
Ustuhudus (2)	<Grk. Karağan çiçeği, karabaş otu; (<i>Lavanduka stoechas</i>).
Uşnan (2)	<Ar. Şam çöveni denilen bir tür çöven otu; (<i>Salicornia herbacea</i>).

Uşturğar (1)	<Far. Yantak otu.
Üzüm (29)	Üzüm; (<i>Vitis vinifera</i>).
Vada (1)	<Ar. İtboncuğu, it üzümü, böğürtlen, sedef otu; (<i>Solanum nigrum</i>).
Vaşak (1)	<Far. Çadır uşağı otu; (<i>Dorema ammoniacum</i>).
Venbel otu (4)	Boyacı diken, eşek turpu; (<i>Rhamnus petiolaris</i>).
Vesligun (2)	<Far. Fesleğen, reyhan.
Yaban hıyarı (2)	Acı düğelek, acı hıyar, eşek hıyarı; (<i>Ecballium elaterium</i>).
Yantak (6)	Yantak diken, demir diken; (<i>Ononis spinosa</i>).
Yarpuz (1)	Nane; (<i>Mentha pulegium</i>).
Yasemin (5)	<Far. Zeytingillerden, beyaz, kırmızı veya sarı renkli güzel kokulu çiçekleri olan, 1-2 metre boyunda, süs bitkisi olarak yetiştirilen tırmanıcı bir ağaççık; (<i>Jasminum</i>).
Yılan bıçağı (1)	Yılan bıçağı otu, yılan yastığı; (<i>Dracunculus vulgaris</i>).
Yılan boncuğı (1)	Dana ayağı, yılan boncuğı otu; (<i>Arum maculatum</i>).
Yonca (3)	Yonca; (<i>Trifolium</i>).
Yosun (3)	Yosun bitkisi.
Yunt dişi (4)	İtboğan; (<i>Colchicum autumnale</i>).
Yüzerlik (2)	Yüzerlik otu; (<i>Peganum harmala</i>).
Zafirana (14)	<Ar. Safran, aspir, cehri, çiğdem, yemen safranı, safran çiçeğı, safran çiğdemi; (<i>Crocus sativus</i>).
Zanbak (1)	Zambak; (<i>Lilium candidum</i>).
Zaymuran (1)	<Ar. Yabani fesleğen; (<i>Ocimum basilium</i>).
Zeyyan (1)	<Ar. Yasemin çiçeğı; (<i>Jasminum</i>).
Zefni (1)	<Grk. Defne ağacı.
Zencebil (25)	<Ar. Zencefil; (<i>Zingiber officinale</i>).
Zerdalı (6)	<Far. Zerdalı, kayısı ağacının Akdeniz ülkelerinde yetiştirilen küçük meyveli bir türü; (<i>Armeniaca vulgaris</i>).
Zeytun (5)	<Ar. Zeytin; (<i>Olea europea</i>).
Zire (1)	<Far. Kimyon; (<i>Cuminum cyminum</i>).
Züfa (4)	<Ar. Çördük otu, züfa otu; (<i>Hyssopus officinalis</i>).

Kitapta birden fazla adla geçen 55 bitki ayrıca ‘eş anlamlı bitki adları’ adı altında aşağıda sunulmuştur:

Tablo1: Edviye-i Müdrede’de aynı bitkiye verilen eş anlamlı kelimeler

1	Bağa yaprağı	Bostanefruz, hayyul alem, sinirlice, uruz otı.
2	Baldırı kara	Baldırı kara, küzbere, persiyavşan.
3	Beş parmak otu	Ayıt, bencügüş.
4	Biber	Felafil, dar-ı fulful, büber.
5	Çakşır otu	Cavşır, cünd-i biyestetur, kasni, kunduz taşığı, oğlan aşısı, şirhişt.
6	Çitlembik	Butum, çetlemük.
7	Çöven	Cigan,kündüs, sid, uşnan.
8	Defne	Defni, şeceretü’l-gar, zefni.
9	Demir diken	Çakır diken, demür diken, uşturgar, yantak.
10	Ebe gömeci	Ebem gömeci, hürperest, hubazi, penirek, muluhiya.
11	Eğrelti	Besfayıç, eregletatis, eyreltü, serhas.
12	Erik	Erük, içças, zerdalu.
13	Eşek turpu	Eşek turpı, kıssaül-hımar, venbel otı.
14	Fasulye	Bakili, bögrülce.
15	Fesleğen	Şahsiperem, vesligun, zaymuran.
16	Haşhaş	Efiyun, haşhaş.
17	Hindistan cevizi	Besbasa, cevz-i Hindi, cevzi buva, narçil.
18	Ilgın	Ilgun, tavra.
19	İki kardeş kanı	Demü’l- ehavayn, İki kardeş kanı.
20	Kadife çiçeği	Beg börki, şehtere.
21	Kasık otu	Egir, gafis.
22	Kavak	Arar, sipiddar, serv.
23	Kekik	Güygü otu, sater.
24	Kenevir	Kenevür, şehdane.
25	Kestane	Kestane, şehbellut.
26	Kimyon	Biladı kemnun, kimnun, keraviya, zire.
27	Kuş dili bitkisi	lisanül-asafir, serçe dili.
28	Kuş konmaz	Helyun, marucube.
29	Lahana	Kelem, kerneb.
30	Mercan	Büssed, mercan, merzencüş.
31	Meşe	Bellüt, mazu.
32	Nane	Fütenç, nana, yarpuz.
33	Nar	cülünar, nar, rumman.
34	Oğul otu	Badrancubuya, tatranbu.
35	Papatya	Babadya, babunec.
36	Rezene	Tere, Raziyanec, turak otu.

37	Safran	Asfur, zafiran.
38	Salatalık	Hıyar, hıyarşember, yaban hıyarı.
39	Sandal ağacı	Ak sandal, sandal.
40	Sedef otu	Bıganus, it boncugu, sade, sezab, vada.
41	Semiz otu	Hurfe, tohmakan.
42	Sığır dili	Gavzuban, Sığır dili.
43	Söğüt	Ban, söğüt.
44	Susam	Simsim, susam.
45	Sütlegen	Ferfiyun, sütlügen.
46	Şeytan boku	Engüdan, mahrud, sekbinec, sırala.
47	Teke sakalı otu	Kostudüs, teke sakalı.
48	Tilki taşığı	Dilkü taşığı, büzeydan.
49	Tilki üzümü	Anebüs-su'leb ,engür-ü rubah, dilkü üzümü.
50	Üzerlik otu	Hurf, yüzerlik.
51	Yaban marulu	Göynük, hindüba, kasni, tarhaştuk.
52	Yasemin	Yasemin, zeyyan.
53	Yılan bıçağı	Yılan bıçağı, lüf.
54	Yonca	İtrifil, ıtrifil-i sağire, tırfil, yonca.
55	Yunt dişi	Surincan, yunt dişi.

Eserde bitki adlarının farklı kullanım örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Yer ve millet adı ile: Bakla-yı Yemaniye, Cevzi Hindi, Harbek-i Hindi, Şih-i İrmeni, Yaban hıyarı.

Genel ad olanlar: Çiçek, Fevakıh, Nebat, Mantar, Yemiş.

Bitki bölümü olanlar: Büzür, Çiçek, Çubuk, Çekürdek, Dane, Diken, Dip, Kök, Tohm, Yaprak, Zerne.

Hayvan adı ile olanlar: Dilkü taşığı, Dilkü üzümü, Eşek turpı, Katır kuyruğı, Kıssaü'l-hımar, Kunduz taşığı, Kuzı kulağı, Lisanül-asafir, Lisanüs-sevr, Serçe dili, Sığır dili, Sığır kuyruğı, Teke sakalı, Yılan bıçağı, Yılan boncugu.

İnsan ile ilişkilendirilenler: Beg börki, Demü'l-ahveyn, Ebem gömeci, Eklilü'l-melik, Güyegü otı, İki kardeş kanı, Kadın tuzluğu, Oğlan aş1.

Renk adı ile kullanılanlar: Ak sandal, Baldırı kara, Çakır diken, Sarı boya.

Edviye-i Müfrede’de bulunan ve TDK Türkçe Sözlük’te geçen yani Türkiye Türkçesinde halen kullanılan kelimeler şunlardır:

Kelime	TDK Sözlükte geçtiği anlamı	TDK Sözlüktesayfası
Akakiya (1)	Akasya: Baklagillerden, sıcak iklimlerde birçok çeşitleri yetişen ve tanen, zamk, boya gibi maddelerinden yararlanılan bir ağaç (Acacia).	47
Ak sandal (3)	Sandal: Sandalgillerden, kerestesi sert ve kokulu bir ağaç (Santalum album).	1696
Alma (17)	elma: Gülgillerden, çiçekleri pembe veya beyaz bir ağaç (Pirus malus).	629
Aluç (3)	alıç: Gülgillerden, kırlarda yetişen yabanî bir ağaç (Crataegus).	73
Anisun (19)	anason: Maydanozgillerden, kokulu tohumu hamur işlerinde ve rakı yapımında kullanılan, yurdumuzda ekimi yapılan bitki (Pimpinella anisum).	97
Arduç (3)	ardıç: Servigillerden, güzel kokulu yapraklarınıkişın da dökmeyen, yuvarlak kara yemişleri ilâç olarak kullanılan bir ağaççık (Juniperus).	116
Arpa (21)	arpa: Buğdaygillerden, taneleri ekmek ve bira yapımında kullanılan, hayvanlara yem olarak verilen, yurdumuzda çok yetiştirilen bir bitki (Hordeum vulgare).	123
Asfur (11)	asfur: Yalancısafran	133
Ayva (16)	ayva: Gülgillerden, çiçekleri iri ve pembe, yapraklarının altı tüylü, orta yükseklikte bir ağaç (Cydonia vulgaris).	165
Babatya (12)	papatya: Birleşikgillerden, 20-50 cm yükseklikte, baharda çiçek açan, taç yaprakları beyaz, ortası sarı kömeçli, bir yıllık otsu bir bitki (Matricaria chamomilla).	
Badam (58)	badem: Gülgillerden, yurdumuzun her yerinde yetişen ağaç (Amygdalus communis).	174
Badıncan (1)	patlıcan: Patlıcangillerden, kalın saplı, uzunca yapraklı otsu bitki (Solanum melongena).	
Bakam (2)	bakam: Baklagillerden, odunundan kırmızı boya çıkarılan bir ağaç, bakkam (Haematoxylon campechianum).	185
Bakla (8)	bakla: Baklagillerden, yurdumuzun her yerinde yetiştirilen, taneleri badıç içinde bulunan bir bitki (Vicia faba).	187
Baldırı kara (5)	baldırıkara: Nemli yerlerde yetişen birçok eğrelti otu türünün ortak adı, karabaldır.	190

Ban (2)	ban otu: Asya, Kuzey Afrika ve Avrupa'nın sıcak bölgelerinde yetişen zehirli ve otsu bir bitki (<i>Hyoscyamus</i>).	196
Bellüt (1)	pelit: Meşe ağacının meyvesi, palamut.	1592
Benefşe (35)	Benefşe: Menekşe, Menekşegillerden, bir veya çok yıllık otsu bitki (<i>Viola tricolor</i>).	242
Boy (7)	boy otu: Baklagillerden, çiçekleri mavi, sarı veya beyaz renkli, kurutulan tohumları çemen yapımında kullanılan bir bitki (<i>Trigonella faenum-graecum</i>).	308
Bögrülce (8)	börülce: Fasulyeye benzer bir bitki ve bunun göbeği koyu benekli tohumu (<i>Vigna sinensis</i>).	315
Bögürtlen (2)	bögürtlen: Gülgillerden, bahçe çitlerinde, yol kenarlarında kendiliğinden yetişen dikenli ve çok yıllık bir çalı, diken dutu (<i>Rubus caesus</i>).	313
Bugday (14)	buğday: Buğdaygillerin örnek bitkisi (<i>Triticum</i>).	319
Burçak (3)	burçak: Baklagillerden, taneleri hayvan yemi olarak kullanılan yıllık bir yem bitkisi (<i>Vicia ervilia</i>).	327
Büber (1)	biber: Patlıcangillerden, yurdumuzda çok yetişen bir bitki (<i>Capsicum annuum</i>).	262
Cavşir (1)	çavşır: Maydanozgillerden bir bitki ve bunun eczacılıkta kullanılan reçinesi (<i>Opopanax chironium</i>).	403
Çigan (4)	çöven: Kökü ve dalları, suyu sabun katılmış gibi köpürten, kir temizleyici bir bitki, sabun otu, helvacıkökü (<i>Saponaria officinalis</i>).	452
Çakır diken (2)	çakırdiken: Maydanozgillerden, hekimlikte kullanılan bir bitki, deve elması (<i>Arctium tomentosum</i>).	384
Çenar (4)	çınar: İki çeneklilerden, 30 m' ye kadar uzayabilen, gövdesi kalın, uzun ömürlü, geniş yapraklı bir ağaç (<i>Platanus</i>).	427
Çetlemük (2)	çitlembik: Kara ağaçgillerden, mercimekten az büyük, buruk lezzette meyvesi olan bir ağaç, melengiç (<i>Celtis</i>).	440
Çigdem (5)	çiğdem: Zambakgillerden, türlü renklerde çiçek açan, çok yıllık, yumrulu bir kır bitkisi, mahmur çiçeği (<i>Colchicum</i>).	435
Çörek otu (16)	çörek otu: Dügün çiçeğigillerden bir bitki ve bunun çöreklerle çeşni katmak için ekilen, susam iriliğindeki siyah tohumu (<i>Nigella damascena</i>).	452
Çügündür (8)	çükündür: Pancar.	456
Darcini (17)	tarçın: Defnegillerden bir ağaç (<i>Cinnamomum</i>).	1907
Dar-ı fülül	dârıfülül: Doğu Hint Adalarında yabanî olarak	475

(11)	yetişen, tırmanıcı, meyveleri 6 cm uzunluğunda, 7 mm çapında, koni biçiminde, açık esmer renkli, yakıcı ve keskin lezzetli, iştah açıcı bir bitki (Fructus Piperis longi).	
Defni (5)	defne: Defnegillerden, yaprakları güzel kokulu ve yaz kış yeşil olan bir ağaç (Laurus nobilis).	482
Demür diken (4)	demir diken: Toprak üzerinde yatık olarak bulunan, çiçekleri küçük ve açık sarı renkli, meyvesi 10 mm kadar çapında, boynuz şeklinde sivri uçlara sahip bir bitki (Tribulus terrestris).	494
Dilkütaşığı (1)	tilkikuyruğu: Birleşikgillerden, hekimlikte kullanılan bir bitki, hoşkuran (maranthus).	1982
Dilküüzümü (1)	tilki üzümü: İt üzümü	1982
Ebem gömeci (8)	ebegümeci: Ebegümecigillerden, çiçekleri ilaç, yaprakları sebze olarak kullanılan, kendiliğinden yetişen çok yıllık ve mor çiçekli bir bitki (Malva sylvestris).	597
Efiyun (26)	afyon: Olgunlaşmamış haşhaş kapsüllerine yapılan çizintilerden sızan, sonradan katılaştıran süt; içinde morfin ve kodein gibi çok uyuşturucu maddeler bulunan, güçlü bir zehir olmakla birlikte, hekimlikte kullanılan değerli bir ilaç.	27
Eğir (5)	eğir kökü: Dere ve durgun su kenarlarında yetişen, 50-125 cm yüksekliğinde, çok yıllık ve otsu bir bitki (Acorus calamus).	605
Ekren (1)	kızılçık: Kızılçık gillerden bir ağaç (Cornus mas).	1177
Emrud (4)	armut: Gülgillerden, çiçekleri beyaz, yurdumuzun her yerinde yetişen, bir ağaç (Pirus communis).	122
Encir (18)	incir: Dutgillerden, asıl yurdu Akdeniz kıyıları olan, yaprakları geniş dilimli bir ağaç (Ficus carica).	967
Erük (17)	erik: Gülgillerden, beyaz çiçekli bir ağaç (Crunus domestica).	644
Eşek turp (3)	eşek maydanozu: Maydanozgillerden iki yıllık otsu bir bitki (Anthriscus silvestris).	656
Eyrelti (1)	eğrelti otu: Eğrelti otugillerden, kumlu yerlerde yetişen, 150 cm kadar yükselebilen, tıpta bağırsak kurtlarını düşürmek için kullanılan çok yıllık ve otsu bir bitki (Driopteris filix-mas).	607
Fınduk (2)	fındık: Kayıngillerden, kuzey yarım kürenin ılık yerlerinde ve yurdumuzun daha çok Doğu Karadeniz bölgesinde yetişen bir ağaççık (Corylus avellana)	695
Fıstık (6)	fıstık: Antep fıstığı, çam fıstığı veya yer fıstığı denilen yemişlerin genel adı.	699

Gül (35)	gül: Gülgillerin örnek bitkisi (Rosa).	804
Günlük (11)	günlük: Tütsü için kullanılan bir çeşit ağaç sakı	813
Hardal (14)	hardal: Turpgillerden 100-150 cm yükseklikte, sarıçiçekli, deriyi yakıcı nitelikte olan ve tohumu hekimlikte kullanılan, tadı acı ve bir yıllık bir bitki (Brassica nigra).	847
Haşhaş (21)	haşhaş: Gelincikgillerden, kapsüllerinden afyon, tohumlarından yağçıkarılan bir yıllık ve otsu bir kültür bitkisi(Papaver somniferum).	855
Hatmi (11)	hatmi: Ebegümeçigillerden, bazı cinslerinin kök ve çiçekleri hekimlikte kullanılan çok yıllık otsu bir süs bitkisi, ağaç küpesi (Althaea officinalis).	858
Havlıcan (3)	havlıcan: Zencefilgillerden, aynı adla anılan kök sapları baharat olarak kullanılan ıtırılı bir bitki (Galanga officinalis).	862
Hıyar (21)	hıyar: Kabakgillerden, uzun, iri meyveli, sürüngen, bir yıllık otsu bir bitki (Cucumis sativus).	887
Hıyarşemser (24)	hıyarşemse: Baklagillerden, siyah renkte olan meyvelerinin içinde çekirdeklerden başka, hekimlikte kullanılan bir öz bulunan bitki, Hint hıyarı(Cassia fistula).	887
Hinduba (1)	hindiba: Birleşikgillerden, yaprakları haşlanarak salata gibi yenebilen birkaç yıllık otsu bir bitki, güneşik (Cichorium endivia).	892
Hurma (9)	hurma ağacı: Palmiyegillerin eski çağlardan beri Kuzey Afrika'da kültürü yapılan örnek bitkisi (Phoenix dactylifera).	904
Ilgun (6)	ılgın: Ilgıngillerden, Akdeniz bölgesinde yetişen bir ağaç veya ağaççık cinsi (Tamarix).	912
Isırgan (12)	ısırgan: Isırganıgillerden, her tarafı sert tüylerle kaplı, tüyleri kırılınca karınca asidi denilen çok kaşıntıverici bir madde çıkartan bir ot (Urtica).	915
İtrifil (3)	tirfil: Yabanî yonca, korunga, üçgül.	1984
İgde (6)	igde: İğdegillerin örnek bitkisi olan bir ağaç (Elaeagnus).	939
İsfinah (11)	ıspanak: Ispanakgillerden, yapraklarından sebze olarak yararlanılan bir bitki (Spinacia oleracea).	917
İt Üzümi (4)	it üzümü: Patlıcangillerden, 20-50 cm yüksekliğinde, bazı ilaçların yapımında kullanılan bir yıllık otsu bir bitki, köpek üzümü, tilki üzümü.	1005
Kabak (21)	kabak: Kabakgillerden, birçok türleri olan bir bitki (Cucurbita).	1018
Kadın tuzluğu (8)	Kadıntuzluğu: sarıçalı, Ayra taç yapraklı iki çeneklilerden, çiçekleri sarı, meyvesi ekşi ve kırmızı renkte, kabuğu ve kökü solucan	1028

	düşürücü ilaç olarak kullanılan bir bitki, kadıntuluğu, amberbaris (Berberis vulgaris).	
Kafur (13)	kâfur ağacı: Defnegillerden, Uzak Doğu'da yetişen, kâfur elde edilen ağaç (Cinnamonum camphora).	1033
Kamış (2)	kamış: Buğdaygillerden, sulak, nemli yerlerde yetişen, boğumlu, sert gövdesi olan bitkilere verilen ad (Phragmites australis).	1054
Karanful (4)	karanfil: Karanfilgillerden, güzel renkli çiçekler açan bir süs bitkisi (Dianthus caryophyllus).	1079
Karbuş (6)	karpuz: Kabakgillerden, sürünge gövdeli bir bitki (Citrullus vulgaris).	1092
Kasni (23)	kasni: Çadruşuğı, şeytantesi ağacı gibi bitkilerden elde edilen bir zamk.	1099
Katır kuyruğı (3)	katırkuyruğı: Baklagillerden, çiçekleri sarı ve şemsiye durumunda olan acıbir bitki (Anagyris foetida).	1105
Kavak (7)	kavak: Söğütgillerden, sulak bölgelerde yetişen, boyu bazı türlerinde otuz veya kırk m ye değin çıkan, kerestesinden yararlanılan bir ağaç (Populus).	1109
Kavın (23)	kavun: Kabakgillerden, sürünge gövdeli, iri meyveli bir bitki (Cucum).	1112
Kaysi (2)	kayısı: Gülgillerden bir ağaç (Prunus armeniaca).	1116
Kebere (9)	kebere: Gebre otu.	1125
Kelem (5)	kelem: Lâhana.	1129
Kemmun (10)	kimyon: Maydanozgillerden, 50 cm kadar yükseklikte, beyaz veya pembe çiçekli, bir yıllık, ıtırılı ve otsu bir bitki (Cuminum cyminum).	1183
Kenevür (4)	kenevir: Kendirgillerden, sapındaki liflerden halat, çuval gibi kaba örgüler yapılan, iki evcikli bir bitki, kendir (Cannabis sativa).	1138
Kerefis (16)	kereviz: Maydanozgillerden, kökleri ve yaprakları sebze olarak kullanılan kokulu bir bitki (Apium graveolens).	1140
Kestane (4)	kestane: Kayıngillerden, ılıman iklimlerde yetişen, 25-30 m kadar boylanabilen, kerestesi doğramacılıkta kullanılan bir orman ağacı(Castanea sabva).	1146
Kettan (11)	keten: Ketengillerden, çiçekleri mavi renkte ve beş taç yapraklı, lifleri dokumacılıkta kullanılan bir bitki (Linumusatissimum).	1148
Kiras (3)	kiraz: Gülgillerden bir meyve ağacı(Cerasus avium).	1185
Kışniç (17)	kışniç: Maydanozgillerden yapraklarımaydanozu andıran, 20-60 cm yükseklikte, tüysüz, bir yıllık	1189

	ve otsu bir bitki (<i>Coriandrum sativum</i>).	
Koruk (13)	koruk: Henüz olgunlaşmamış ekşi üzüm.	1219
Koz (13)	koz: Ceviz.	1226
Kök nar (13)	kök nar: Çamgillerden, yüksek bölgelerde yetişen, iğne yaprakları kısa, yassı olan, reçineli ve kozalaklı bir orman ağacı(<i>Abies</i>).	1229
Kunduz taşığı (5)	deli otu: Turpgillerden, bahçelere süs olarak dikilen bir bitki, kuduz otu (<i>Alyssum</i>).	491
Kuzı kulagı (2)	kuzukulağı: Kara buğdaygillerden, sulak yerlerde yetişen, çiçekleri iki evcikli ve kırmızımtırak bir bitki, yaprakları salata olarak kullanılır (<i>Rumex acetosa</i>).	1276
Laden (6)	lâden: Lâdengillerden, Akdeniz ülkelerinde yetişen tüylü ve genellikle yapışkan yapraklı, beyaz veya pembe çiçekli, reçinesi hekimlikte kullanılan bir bitki (<i>Cistus creticus</i>).	1292
Limon (8)	limon: Turunçgillerden, 3,5 m yükseklikte, kışın yapraklarını dökmeyen, beyaz çiçekli bir ağaç (<i>Citrus limonum</i>).	1309
Mahmude (3)	mahmude: Çit sarmaşığgillerden, yaprakları ok ucu biçiminde, çiçekleri soluk sarı renkte, 50-100 cm boyunda, çok yıllık ve otsu bir bitki (<i>Convolvulus scammonia</i>).	1327
Marul (17)	marul: Birleşikgillerden, geniş ve uzun olan yeşil yaprakları taze olarak yenilen bir bitki (<i>Lactuca sativa</i>).	1348
Maş (12)	maş: Bir çeşit börülce (<i>Phaseolus aureus</i>).	1352
Mazu (8)	mazi: Servigillerden, yaprakları almalı ve küçük pullar biçiminde, gövdesi düz olan, dipten dallanan bir süsbitkisi (<i>Thuja</i>)	1357
Mercimek (21)	mercimek: Baklagillerden, beyaz çiçekli bir tarım bitkisi (<i>Lens culinaris</i>).	1372
Mersin (10)	mersin: Mersingillerden, Güney ve Batı Anadolu dağlarında yetişen, yaprakları yaz kış yeşil kalan, beyaz çiçekli bir ağaç (<i>Myrtus communis</i>).	1376
Nana (23)	nane: Ballıbabagillerden, yaprakları sapsız, çiçekleri beyaz veya menekşe rengine, ıtırılı, çok yıllık ve otsu bir kültür bitkisi (<i>Mentha piperita</i>).	1456
Nar (23)	nar: Nargillerden, yaprakları karşılıklı, çiçekleri büyük, koyu kırmızı renkte, küçük bir ağaç (<i>Punica granatum</i>).	1456
Narcil (2)	narcil: Hindistan cevizi.	1457
Narinç (4)	narenc: Turunç	1457
Nergis (3)	nergis: Nergisgillerden, çiçekleri ayrı veya bir kök sap üzerinde şemsiye durumunda, açılmadan önce bir yenle örtülü bulunan ve bazı türlerinde beyaz,	1468

	bazılarında sarı renkte, 20-80 cm yükseklikte, soğanlı bir süs bitkisi (Narcissus).	
Nilüfer (5)	nilüfer: Nilüfergillerden, yaprakları yuvarlak ve geniş, çiçekleri beyaz, sarı, mavi, pembe renkte, durgun sularda veya havuzlarda yetişen bir su bitkisi (Nymphaea).	1475
Nohud (28)	nohut: Baklagillerden, birleşik telek yapraklı, çiçekleri sarımtırak renkte, meyvesi baklamsı, bol nişastalı bir bitki (Cicer arietinum).	1479
Ot (64)	ot: Toprak üstündeki bölümleri odunlaşmayıp yumuşak kalan, ilkbaharda bitip, bir iki mevsim sonra kuruyan küçük bitkilere verilen ortak ad.	1517
Pambuk (4)	pamuk: Ebe gümecigillerden, koza biçimindeki meyvesi üç, dört, beş dilimli olan, sıcak bölgelerde yetişen tarım bitkisi (Gossypium).	1566
Pazu (2)	pazı: Ispanakgillerden yaprakları sebze olarak kullanılan bir bitki, yaban pancarı, yabanî ıspanak (Beta vulgaris var. cicla).	1589
Razyane (24)	rezene: Maydanozgillerden, 1-1,5 m yüksekliğinde, sarıçiçekli, yaprakları iplik biçiminde parçalı hoş kokulu, baharlı meyveleri anason gibi yemeklerde ve bazı içkilerde tat verici olarak kullanılan, hekimlikte gaz söktürücü olarak yararlanılan çok yıllık otsu bir bitki (Foeniculum vulgare).	1656
Reyhan (3)	reyhan: Fesleğen.	1656
Sabr (12)	sarısabır: Zambakgillerden, sıcak bölgelerde yetişen, yaprakları oldukça yüksek bir sapın tepesinde rozet biçiminde toplanmış bulunan bir süs bitkisi (Aloe vera).	1705
Sadef (5)	sadef otu: Sedef otugillerden, 50 cm kadar yükselebilen, özel kokulu, sarıçiçekli ve hekimlikte kullanılan, çok yıllık bir ağaçcık (Ruta graveolens).	1720
Sandal (14)	sandal: Sandalgillerden, kerestesi sert ve kokulu bir ağaç (Santalum album).	1696
Sarı boya (1)	zerdeçal: Zencefilgillerden, kök saplarından safranı andıran boyalı bir madde çıkarılan, yaprakları sivri uçlu, çiçekleri sarı renkte, çok yıllık bir bitki, Hint safranı, sarıboya (Curcuma longa).	2230
Sarımsak (17)	sarımsak: Zambakgillerden, 25-100 cm yükseklikte, yapraklarında, saplarında ve toprak altındaki soğan biçimli sürgünlerinde kokulu yağ bulunan bir kültür bitkisi (Allium sativum).	1705

Sarmaşık (1)	sarmaşık: Sarmaşıkgillerden, koyu yeşil, renkli, değişik biçimli yaprakları olan, sap ve dallarından çıkan küçük ek köklerle dik, düz yerlere yapışarak tırmanan bitki (<i>Hedera helix</i>).	1707
Serçe dili (1)	kuşdili: Bir tür dişbudak.	1269
Serv (1)	servi: Servigillerden, Akdeniz bölgesinde çok yetişen, kışın yapraklarını dökmeyen, ince uzun bir ağaç (<i>Cupressus sempervirens</i>).	1738
Sater (3)	zahter: Bir çeşit kekik (<i>Thymus Longicaulis</i>).	2220
Sığır dili (9)	sığırdili: Sığır diligillerden, 30-60 cm yükseklikte, tüylü, çok yıllık ve otsu bir bitki, öküz dili (<i>Anchusa officinalis</i>).	1749
Sığırkuyruğu (2)	sığırkuyruğu: Sıracagillerden, ülkemizde yabancı olarak birçok türleri yetişen, tüylü yapraklı, sarıçiçekli bir kır bitkisi (<i>Verbascum</i>).	1750
Sirkencübin (1)	sirken: Yabancı ıspanak (<i>Chenopodium album</i>).	1776
Sogan (16)	soğan: Zambakgillerden, yemeklere tat vermek için yumrusu ve yeşil yaprakları kullanılan ıtırılı bitki (<i>Allium cepa</i>).	1783
Sөгüt (13)	sөгüt: Sөгütgillerden, akarsu kenarlarında yetişen, yaprakları almaşık ve alt yüzleri havla örtülü büyük bir ağaç (<i>Salix</i>). Aksөгüt (<i>Salix alba</i>). Salkım sөгüt (<i>Salix babylonica</i>). Keçi sөгüdü (<i>Salix caprea</i>). Bozsөгüt (<i>Salix cinerea</i>).	1799
Sumak (7)	sumak: Antep fıstığıgillerden, sıcak bölgelerde yetişen, kabuğu hekimlikte, yaprakları dericilikte kullanılan bir ağaç, somak (<i>Rhus coriaria</i>).	1819
Susam (4)	susam: Susamgillerden, sıcak bölgelerde yetişen küçük bir bitki (<i>Sesamum indicum</i>).	1821
Sümbül (2)	sümbül: Zambakgillerden, soğanla üretilen, 15-20 cm yükseklikte, çiçekleri kuvvetli kokulu ve türlü renkli çok yıllık bir süs bitkisi (<i>Hyacinthus orientalis</i>).	1826
Süsen (9)	süsen: Süsengillerden, yaprakları kılıç biçiminde, çiçekleri iri ve mor renkli, güzel görünüşlü ve kokulu, çok yıllık bir süs bitkisi, susam (İris <i>germanica</i>).	1835
Sütlügen (3)	sütleğen: Sütleğengillerden, yaprak sap ve köklerinde süt görünüşlü, kekre ve yakıcı bir öz su bulunan, verdiği öz su türlerine göre hekimlikte ve sanayide kullanılan, 700 kadar türü bilinen, bir veya çok yıllık bir bitki, Japon kaktüsü (<i>Euphorbia</i>).	1836
Şahtare (1)	şahtere: Şahteregillerden, tarla ve yol kenarlarında yetişen, 20 - 40 cm yükseklikte,	1843

	çiçekleri hekimlikte kullanılan, çok yıllık ve otsu bir bitki (<i>Fumaria officinalis</i>).	
Şalgam (14)	şalgam: Turpgillerden, yumru köklü bir bitki (<i>Brassica rapa</i>).	1845
Şaftalu (7)	şeftali: Gülgillerden, ılıman bölgelerde yetişen, 8-10 m yükseklikte, pembe renkli bir ağaç (<i>Persica vulgaris</i>).	1854
Tarhun (5)	tarhun: Birleşikgillerden, hekimlikte kullanılan, ıtırılı bir bitki (<i>Artemisia dracunculus</i>).	1907
Taru (7)	daru: Buğdaygillerden, tohumları gereğinde buğday yerine besin olarak kullanılan, kuraklığa dayanıklı bir bitki, akdarı (<i>Panicum</i>).	475
Teke sakalı (2)	tekesakalı: Birleşikgillerden, kökleri sebze olarak kullanılan otsu bir bitki (<i>Tragopogon porrifolius</i>).	1936
TemürHindi (9)	demirhindi: Baklagillerden, sıcak iklimlerde yetişen bir ağaç (<i>Tamarindus indica</i>).	494
Tere (8)	tere: Turpgillerden, yaprakları salata olarak yenen baharlı bir bitki (<i>Lepidium</i>).	504
Tomalan (6)	domalan: Askılı mantarlardan, toprak içinde yumru biçiminde yetişen, yenilebilen bir bitki, yer mantarı, keme (<i>Tuber melanosporum</i>).	558
Topalak (5)	topalak: Hünnapgillerden, yapraklarından yeşil boya çıkarılan bir bitki (<i>Rhamnus clorophorus globosus</i>).	1991
Tut (4)	dut: Dutgillerden, kuzey yarım kürenin genellikle ılıman bölgelerinde yetişen, yapraklarıyla ipek böceği beslenen ağaç (<i>Morus</i>).	579
Turakotı (7)	dereotu: Maydanozgillerden, ince yapraklı, bazı yemeklere konulan güzel kokulu bir bitki (<i>Anethum</i>).	504
Turp (15)	turp: Turpgillerden, yaprakları tüylü, çiçekleri beyaz, sarı, mor renkli bir bitki (<i>Raphanus sativus</i>).	2009
Turunc (5)	turunç: Turunçgillerden, bütün Akdeniz ülkelerinde yetişen kışın, yaprağını dökmeyen bir ağaç (<i>Citrus aurantium amara</i>).	2010
Ud (7)	öd ağacı: Dulaptal otugillerden, sıcak ülkelerde yetişen, dinî törenlerde yakılan ve yanarken güzel koku veren, tropik bölgelerde yetişen, odunu ve kabuğu hoş kokulu bir ağaç (<i>Aquilaria agallocha</i>).	1529
Unnab (11)	hünnap: Hünnapgillerin örnek bitkisi, yenilen meyvesi için özellikle Batı ve Güney Anadolu'da yetiştirilen dikenli bir ağaç, çiğde (<i>Zizyphus jujuba</i>).	908
Üzüm (29)	üzüm: Asmanın, taze veya kuru olarak yenilen ve salkım durumunda bulunan meyvesi.	2070

Vesligun (2)	fesleğen: Ballıbabagillerden, Akdeniz ülkelerinde yetişen, yaprakları güzel kokulu, beyaz veya pembe çiçekli, bir yıllık ve otsu bir süs bitkisi, reyhan (<i>Ocimum basilicum</i>).	692
Yarpuz (1)	yarpuz: Ballıbabagillerden, çiçekleri birbirinden ayrı halka durumunda, nane türünden, kısa saplı, az veya çok tüylü, güzel kokulu bir bitki (<i>Mentha pulegium</i>).	2140
Yasemin (5)	yasemin: Zeytingillerden, beyaz, kırmızı veya sarı renkli çiçekleri güzel kokulu olan bir ağaççık (<i>Jasminum</i>).	2141
Yılan bacağı (1)	yılanıyastığı: Yılanıyastığıgillerden, sulak ve nemli yerlerde yetişen, kök sapında süt görünüşünde, yakıcı ve acı bir öz su bulunan zehirli bir bitki (<i>Dracunculus vulgaris</i>).	2180
Yonca (3)	yonca: Baklagillerden, başak durumundaki çiçekleri kırmızı veya mor renkli, hayvanlara yem olarak yetiştirilen çayır bitkilerinin genel adı (<i>Trifolium</i>).	2192
Yosun (3)	yosun: Tallıbitkilerin, çoğu sularda yetişen, ilkel yapıdaki örneklerine verilen genel ad.	2194
Yüzerlik (2)	üzerlik: Sedef otugillerden, yaprakları almaşık, çiçekleri beyaz renkte, susama benzeyen tohumları acı olan, halk hekimliğinde tedavi ettiğine inanılan bir bitki (<i>Peganum harmala</i>).	2070
Zanbak (1)	zambak: Zambakgillerden, 90-100 cm yüksekliğinde, güzel ve iri çiçekli, çok yıllık bir süs bitkisi (<i>Lilium candidum</i>).	2222
Zefni (1)	defne: Defnegillerden, yaprakları güzel kokulu ve yaz kış yeşil olan bir ağaç (<i>Laurus nobilis</i>).	482
Zencebil (25)	zencefil: Zencefilgillerden, Hindistan ve Malezya'da yetişen, yaklaşık 100 cm yüksekliğinde, kamyş görünüşünde, çok yüksek ve otsu bir bitki (<i>Zingiber officinale</i>).	2229
Zerdalu (6)	zerdali: Kayısı ağacının Akdeniz ülkelerinde yetiştirilen küçük meyveli bir türü (<i>Armeniaca vulgaris</i>).	2230
Zeytun (5)	zeytin: Zeytingillerden, Akdeniz ülkelerinde yetişen, 10-20 m yüksekliğinde, dalları dikensiz, yaprakları karşılıklı, küçük ve gümüş renginde, uzun ömürlü bir ağaç (<i>Olea europea</i>).	2232

SONUÇ

Bu çalışmada İshak Bin Murad'ın Edviye-i Müfrede adlı eserinde yer alan bitki adları tespit edilmiş ve bu kelimeler yapı, anlam, köken yönünden incelenmiştir. Kitapta 297 farklı kelimenin toplam 1914 defa kullanıldığı saptanmıştır. Edviye-i Müfrede'de bitki adı olarak kullanılan 297 kelime, köken bakımından incelendiğinde 102'sinin Arapça, 93'ünün Farsça, 81'inin Türkçe ve 21'inin Grekçe olduğu görülmüştür. Yüzde olarak bakıldığında ise Arapça kökenli bitki adlarının %34; Farsça kökenli bitki adlarının %31; Türkçe asıllı bitki adlarının % 28 ve Grekçe kökenli bitki adlarının ise %7 olduğu tespit edilmiştir. Arap ve Fars kökenli kelimelerin çok olması dikkate değer bir bulgudur. Bu durumun sebebi olarak, Edviye-i Müfrede'nin son bölümünün Türkçe, Arapça ve Farsça sözlük olması, yazarın metnin içinde bazı kelimeleri açıklarken Arapça ve Farsça anlamlarını da vermesi; ayrıca kitabın yazıldığı zamanda dillerin iç içe kullanılır olması düşünülebilir. Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi sahasında yapılan diğer çalışmalarda da bitki adlarının köken yönünden benzer bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Küçükler ve Yıldız (2018), "Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytar'daki (1b-150a) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme" adlı çalışmada en fazla Arapça kökenli bitki isimlerinin olduğunu; bunu Farsça ve Türkçe kökenli adların takip ettiğini tespit etmişlerdir. Önler (2004) de benzer oranlara ulaşmıştır. Ancak İlhan (2018), Ayan ve Karpuz (2020) ise üç dilin sonuçlarını birbirine yakın saptamışlardır.

Elde edilen bilgi ve bulgular yapı bakımından incelendiğinde 230 kelimenin tek kelimededen, 67 kelimenin ise iki veya daha fazla kelimenin birleşmesinden oluştuğu saptanmıştır. Tamlama olarak kullanılan 67 bitki adının 34'ünün Arapça veya Farsça tamlama, 33'ünün ise Türkçe tamlama olduğu tespit edilmiştir.

Eserde 94 bitki adının sadece birer kez kullanılması, 34 bitki adının ise ikişer kez kullanılması dikkate değerdir. Bunun sebebi kitabın tıp kitabı olmasına rağmen aynı zamanda sözlük özelliği taşıması olabilir. Kitabın sonunda 247 kelimenin bulunduğu Arapça, Farsça ve Türkçe sözlük vardır. Bunlardan 52'si bitki adıdır. Fakat burada Türkçe diye gösterilen veya maruf (bilinen) diye açıklamada bulunulan birçok kelimenin aslında Arapça veya Farsça olduğu saptanmıştır. Ayrıca yazar kitabın diğer bölümlerinde de birçok yerde bahsettiği bitkilerin Arapça veya Farsça bazen de Rumca

karşılıklarını vermeye çalışmıştır. Bu yönüyle kitap sözlük özelliği göstermektedir ve birçok kelime bir veya iki kez kullanılmış durumdadır. Bir kez kullanılan bitki adlarının %30'un üzerinde olması ve bu şekilde olan kelimelerin çoğunun yabancı bir dilden dilimize girmiş olması sözlük özelliğindedir.

Eserde kullanılma sıklığı 10 ve üzeri olan kelime sayısı 65'tir. Bunların 16'sı Türkçe kelime diğerleri Arapça veya Farsçadan dilimize geçmiş kelimedir. Bazı kelimelerin başka dillerden Arapça veya Farsçaya, oradan da Türkçeye geçtiği tahmin edilmektedir. Bu tür kelimeler Arapça veya Farsça olarak gösterildi. Ot (64) kelimesi en çok geçen bitki adıdır. Ot kelimesini badam (58), dögelek (51), benefşe (35), gül (35), üzüm (29), nohut (28), efyun (26), zencebil (25) ve razıyane (24) takip eder. Günümüz Türkiye Türkçesinde halen kullanılan bitki adları sayısının 158 olduğu tespit edilmiştir. Bu kelimelerin 70 kadarı Türkçe kelime, geri kalanı Arapça ve Farsça'dan alıntı kelimelerdir. Kitaptaki bitki adı olan bütün kelimelerin 297 olduğu düşünülürse yarısından fazlasının günümüzde aynen veya çok az farkla kullanılmakta olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da üç dilin ne kadar birbiriyle iç içe olduğunu ve günümüze kadar çok sayıda kelimenin nesilden nesile aktarıldığını göstermektedir.

ÇALIŞMADA YER ALAN KISALTMALAR

Ar.: Arapça

Far.: Farsça

Grk.: Grekçe

H: Hicri

M: Miladi

TDK: Türk Dil Kurumu

KAYNAKLAR

AYAN, Ahsen, ve KARPUZ, Hacı Ömer, (2020), “Eski Bir Tıp El Yazması “Tabibnâme”de Bitki Adları”. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, 69 (Haziran): 7-34.

ALKAYIŞ, Muhammet Fatih, (2007), *Türkiye Türkçesinde Bitki Adları*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri: (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

AYDENİZ, Süleyman, (2008), *İshak Bin Murad Edviye-i Müfrede: Metin indeks sözlük dil incelemesi*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya: (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ARGUNŞAH, Mustafa, (2009), “Edviye-i Müfrede’nin Neşri Üzerine Düşünceler”, *Türk Kültürü*, 2009/2: 185-196.

BAYTOP, Turhan, (2007), *Türkçe Bitki Adları Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

CANPOLAT, Mustafa, (1973), “XIV. Yüzyılda Yazılmış Değerli Bir Tıp Eseri, Edviye-i Müfrede”, *Türkoloji Dergisi*, V, 1: 21-47.

CANPOLAT, Mustafa, ve ÖNLER, Zafer, (2007), *İshâk bin Murâd, Edviye-i Müfrede (Metin-Sözlük)*, Ankara: TDK Yayınları.

DOĞAN, Ahmet, ve TUZLACI, Ertan, (2015), “Tunceli”nin Bazı Yöresel Bitki Adları”, *Avrasya Terim Dergisi*, 3 (2): 23-33.

GÜRLEK, Mehmet, (2011), “Alâ’im-i Cerrâhîn’de Geçen Bitki Adları”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S: 7: s. 123 – 145.

İLHAN, Nadir, (2018), “Garib-nâme’de Bitki Adları ve Kavram Alanları”, *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 73 Winter 2018: p. 123-133.

KOMİSYON, (2009), *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.

KÜÇÜKER, Paki, (2010), “Lügat-i Müşkilât-ı Eczâ’da Türkçe Bitki Adları”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/11: s. 401-415.

KÜÇÜKER, Paki, ve YILDIZ Yasemin. (2018). “Tercüme-i Müfredât-ı İbn-i Baytar’daki (150b-295a) Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme (II)”, **TÜRKİAD**, Cilt: II, Sayı:1: s. 109-137.

KÜÇÜKER, Paki, ve YILDIZ Yasemin, (2019), “Hazâ Kitâb-ı Hulâsa-i Tıbb’daki Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme”, **Zeitschrift für die Welt der Türken /Journal of World of Turks**, Vol 11, No. 2 (2019): 51-67.

MENEMEN, Yusuf, AYTAÇ, Zeki, ve KANDEMİR, Ali, (2013), “Türkçe Bilimsel Bitki Adları Yönergesi”. **Bağbahçe Bilim Dergisi**, 3(3) 2016: 1-3.

ÖNLER, Zafer, (1990), “XIV. ve XV. yüzyıl Anadolu Türkçesi botanik terimleri”. **Journal of Turkish Studies (Fahir İz Armağanı I)**, 14: 357-392.

ÖNLER, Zafer, (1999), **Müntahab-ı Şifa II Sözlük**. İstanbul: Simurg.

ÖNLER, Zafer, (2004), “XIV.-XV. Yüzyıl Tıp Metinlerinde Türkçe Bitki Adları”. İstanbul: **Kebikeç**,18, 273-301.

ÖZER, Osman, ve BALUKEN, Necla, (2018), “Şifâü’l-Fuâd Li-Hazret-i Sultân Murâd’daki Bitki Adları Üzerine Bir İnceleme”, **TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi**, 2018, Yıl:6, Sayı:13.

PAÇACIOĞLU, Burhan, (2014), **İlaç ve Bitki Adları Sözlüğü**. Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

ŞAHİN, Hatice, (2007), “Câmi‘ü’l-Fürs Örneğinde XVI. Yüzyıl Bitki İsimleri”, **Turkish Studies**, Volume 2/2, , s. 571, Spring 2007: p.570-602.

TEKİN, Feridun, ve CANTÜRK, Samet, (2019), “Giresun Yöresi Söz Varlığında Bitki Adları ve Bitki Kavram Alanı”, **Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal Of Academic Literature]**, Yıl 5, Sayı 11, Güz 2019: s. 25-52.

TUZLACI, Ertan, (2011), **Türkiye Bitkileri Sözlüğü**, İstanbul: Alfa Yayınları.

UÇAR, İlhan, (2012), “Türkiye Türkçesinde Organ Adlarıyla Türetilmiş Bitki Adları”, **Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)**, 32: s. 307-330.

UÇAR, İlhan, (2013a), “Türkiye Türkçesinde Hayvan Adlarından Türetilmiş Bitki Adları”. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)**, 2/1: s. 1-19.

UÇAR, İlhan, (2013b), “Yetiştigi/Geldiği Coğrafya veya Etnik Adlandırmayla Oluşturulan Bitki Adları”, **Zeitschrift für die Welt der Türken /Journal of World of Turks**, Vol. 5-1,– 135, Nisan, 2013: pp. 115-135.

VII. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TÜRKİYE DIŞINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİR META-SENTEZ ÖRNEĞİ

Doç. Dr. Abdullah Şahin¹

Öğr. Gör. Süleyman Aktar²

Özet

Bu araştırmanın amacı Türkiye dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların neler olduğunu meta-sentez yöntemiyle analiz ederek ve bu konuda yapılan çalışmalarda nasıl bir eğilimin olduğunu, özellikle hangi sonuç ve önerilere ulaşıldığını tespit edip Türkiye içinde ya da Türkiye dışında bu alanda çalışacak bilim insanlarına ışık tutmaktır. Bu bağlamda Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine 10 makale incelenmiştir. Meta-sentez, belirli bir alanda yapılan araştırmaların temalar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesi ve yorumlanmasıdır.

Çalışmada incelenen makaleler meta-sentezin doğası gereği nitel çalışmalardan ya da karma çalışmaların nitel bölümlerinden seçilerek özenle incelenmiş ve tahlil edilmiştir. İncelenen makalelerde *yurt dışındaki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan alfabe farkından kaynaklanan problemler, dil becerileri ile ilgili problemler, dil bilgisi kaynaklı problemler, ders işleme süreci, öğrenme sürecini etkileyen psikolojik*

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdsahin25@hotmail.com,
ORCID ID: 0000-0001-6022-5242

² İstanbul Atlas Üniversitesi, suleymanaktar@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6082-9297

faktörler, öğretim elemanı yeterliği ve sistem tarafından oluşturulan problemler ve diğer problemler olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Türkiye dışında yabancılar Türkçe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretimi sorunları, nitel araştırma.

Giriş

Türkçenin varlığı Türklerin dünyadaki ilk adımlarını atmaya başladığı günden bugüne süregelen bir yolculuktur. Türkçe, dil kullanıcıları vasıtasıyla yaptığı bu yolculuk esnasında diğer toplumlarla pek çok sözcük alışverişi içerisine girmiştir. Bir yolcu gibi Türkçe de kimi duraklarda durarak, yeni kazanımlar elde ederek yoluna devam etmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır.

Günümüzde teknolojik gelişmelerin getirisi olarak mesafelerin kısılması ve iletişim araçlarının tüm dünya üzerinde kolaylıkla erişilebilir olması sebepleriyle büyük bir köy hâline gelen dünyada farklı milletlerden insanlar birbiriyle eskiye nazaran çok daha aktif bir şekilde etkileşim hâlinindedir (Demirel, 2011). Bu sebeple birey artık kendi ana dili dışında yabancı bir dili öğrenme ihtiyacı hissetmektedir. Bireyin ana dili dışında ikinci bir dili öğrenmesi, başka bir dili öğrenmenin yanında farklı bir kültürü de öğrenmesi açısından çok önemli bir yoldur (İşcan, 2011). Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ihtiyacını karşılayabilme açısından yapılan çalışmalar üniversitelerin hemen hemen hepsinde, çeşitli vakıflar vasıtasıyla, MEB'e bağlı halk eğitimi merkezlerinde, AB destekli projelerle ve özel kurumlarla sürdürülmektedir. "Bu kurumlarda Türkçe öğretiminin gereği gibi yapılabilmesi için, yeni yöntem ve tekniklerin kullanımı ve ayrıca sorun odaklı yaklaşımlara yönelik araştırmalar oldukça önem kazanmıştır" (Yağmur Şahin, 2013, s. 434).

Kişi, ait olduğu toplumun bir parçasıdır. Bir çocuk doğduğu ve büyümeye başladığı çevrede konuşulan dili edinir. Bu dile, ana dili denir (Barın, 2004). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikinci dil ve yabancı dil terimleri birbirine çoğu zaman karıştırılan iki ayrı terimdir. İkinci dil kişinin ana dili dışında edinmiş olduğu bir dildir. Başka bir deyişle belirli bir ülkede ya da bölgede onu kullananların birinci dili olmamasına rağmen o coğrafya için önemli derecede aktif olan dildir. Yabancı dil ise ana dili dışında bireyin kendi isteğiyle edimle gerçekleşmeyen öğrenmeyle

gerçekleşen dile denir. Kısacası yabancı dil, 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 kullanılmaktadır (Oruç, 2016; Durmuş, 2018).

İlk ve ortaöğretim kurumlarında dil öğretirken birçok görsel ve işitsel materyale yer verilir ve öğrenci dili öğrenirken eğlenceli zamanlar geçirir fakat yükseköğretim kurumlarında bu tarzda çokça görsel ve işitsel araca yer verilmesinin seviye açısından basit kaçacağı düşüncesi hâkimdir. Bir de üstüne blok derslerle sürecin yönetilmesi gelince öğrenci hedef dile karşı olumsuz bir tutum sergileyebilir (Kuşçu, 2017). İşitsel-sözel yöntemde dil laboratuvarlarında bir uyarıcıya verilen doğru dönütler tepki olarak belirtilir. Bu yöntemde doğru tepkileri alabilmek için sözü geçen laboratuvarlarda yoğunlaştırılmış tekrarlar uygulanır. Bunun sebebi ise öğrencilerin otomatik tepkiler vermesini sağlamak ve dil yapılarını ezberlemelerini kolaylaştırmaktır (Rodríguez Seara, 2004; Güneş, 2011). Kişisel bilgisayar teknolojisi (ses + görüntü + kayıt + etkileşim = çoklu-ortam), 1980’li yılların ortalarından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır. 1990’lı yıllardan itibaren ise internetin ortaya çıkmasıyla artık küresel bir ağ oluşturulmuştur ve dil öğretiminde uzaktan eğitim imkânı da doğmuş olmuştur. Çevirim içi (internet siteleri) ve çevirim dışı (CD-Romlar) ortamların dil öğretiminde kullanılması dili öğrenmek isteyenlere dili ayağına getirmektedir (Kartal, 2005). Burada hedeflenen amaç, öğrencinin öğrendiği yabancı dili her bir ortamda olabildiğince bağımsız, otonom ve yaratıcı bir biçimde kullanmasını sağlamak ve daha geniş anlamda öğrenme tekniklerini kazandırmaktır (Aktaş, 2005, s. 93). Burada öğrenciyi dile maruz bırakmak oldukça önemlidir. Eğitim ortamında öğrenci sadece hedef dile maruz kalmalıdır. Bu sadece eğitim ortamında değil eğitim dışı ortamlarda da (sokak, market, lokanta gibi.) dile maruz kalan öğrenciler ilgili dili daha rahat ve pratik yaparak öğrenme imkânı kazanmaktadır. Bu ortamdan öğrenciler ancak Türkiye içi dil öğrenme süreci içerisine girdiği zaman yararlanabilir. Türkiye dışında Türk diline maruz kalma gibi bir durum söz konusu olmayacağı için öğrenciler zorluklar yaşamaktadırlar.

“Yabancılarla Türkçe öğretiminin yurt dışına açılmasında vakıf üniversitelerinin kurulması, yükseköğretim öğrenci kontenjanlarının artırılması gibi hususlar Türk öğrenciler için yükseköğretimi ‘ulaşılması zor’

olmaktan çıkarmıştır ve Türkiye’de sorunlar bir dereceye kadar çözüldükten sonra da eğitim, özellikle yükseköğretim yüzünü dışarıya çevirmiştir” (Dilek, 2016, s. 19). Yurt dışından birçok öğrenci Türkiye’ye üniversite okumak için gelmektedir ve bu gelen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçe hazırlık sınıflarında eğitim görmektedirler. “Yabancı bir dil öğrenme gereksinimi, farklı milletlerden insanlarla iletişim içinde olma zorunluluğundan doğmaktadır” (Seçkin Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 808). Bunun haricinde insanlar sevdiği bir yabancı dizi/filmi o yapımın gerçek diliyle seyretmek istemesinden, yurt dışıyla yapacağı ticaret anlaşmalarında tercümansız kendi ifadelerini bire bir muhatabına söylemek için ya da başka ülkeden biriyle evlenme gibi durumlar sebebiyle yabancı bir dili öğrenme ihtiyacı içerisinde girebilir.

İhtiyaç algısıyla birey hedef dili dizilerden/filmlerden, şarkılardan, kitaplardan, videolardan ya da çeşitli dil merkezleri aracılığıyla öğrenme yoluna girebilir. Dil öğreniminde bu saymış olduklarımızdan en yaygın olanı dil merkezleridir. Bu merkezlerde dil öğretiminde temel unsur insan olduğu için eğitim ortamlarında çeşitli problemlerin olması olağandır. Bu sorunların bütününe yok edilmesi ise mümkün değildir. (Sarıtış, Şahin ve Çatalbaş, 2016). Fakat bu sorunların en aza indirgenebilmesi mümkündür. Bu çalışmada Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yazılmış 10 farklı ülkeden 10 farklı makale incelenmiş ve sorunlara yönelik olarak detaylı analizler ilgili çalışmalar üzerinden yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sorunlar tespit edilmiştir. Bu tespitler sayesinde Türkçe öğretim sürecinin dil merkezlerince yeniden programlanıp düzenlenmesi, öğretim ortamlarındaki problemlerin azalmasına zemin hazırlanmış olunacaktır.

Nitekim yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir süreçtir ve bu süreç içerisinde hem eğitici hem de öğrenci bazında çeşitli zorluklar her zaman olmuştur ve olacaktır (Boylu, 2014). Önemli olan bu zorlukları en aza indirgeyebilmektir. Dil öğreniminin tam manasında gerçekleştiğini söyleyebilmek için dili öğrenenlerin dört temel beceri hususunda yetkinlik kazanması gerekmektedir. Bu yetkinlik bireylerin dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına hem sözlü hem de yazılı olarak anlatması biçiminde özetlenebilir (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014). Bu beceriler

içerisinde dinlemenin önemi büyüktür. “Dinleme kısaca, herhangi bir konuda konuşan ya da bir metni sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı doğru ve eksiksiz olarak anlayabilme becerisi olarak tanımlanabilmektedir” (Kurudayıoğlu ve Öрге Yaşar, 2014, s. 3). Öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, dil öğrenme sürecinde herhangi bir güçlüklerle karşılaşmamaları adına önem taşımaktadır (Kaldırım ve Degeç, 2017, s. 19). Hedef dilin öğrencide karşılık bulduğunu görebilme hususunda ise konuşma becerisinin öğrencide vuku bulması açısından önemlidir. Türkçeyi öğrenen birey kendini özellikle sözlü olarak rahat ve doğru bir şekilde ifade edebildiği takdirde öğretim elemanı hasatını yapmış demektir. Bu yüzden konuşma becerisini geliştirmeye yönelik materyallerin kullanılması gerekmektedir.

Konuşma becerilerini geliştirme hususunda filmler önemli bir yere sahiptir. Film kullanımının en önemli avantajı öğrencinin derse odaklanmasını sağlamasıdır. Bu yüzden bu becerinin geliştirilebilmesi adına filmler önemli bir faktördür. (İşcan ve Karagöz, 2016). Konuşma gibi dilin bir başka anlatma boyutu içinde yer alan yazma, iletişimin güçlü vasıtalarından birini oluşturmaktadır” (Yağmur Şahin, Maden, Kardeş ve Şahin, 2011, s. 258). Okuma, hem genel hem de akademik dil için önemli bir yere sahiptir. “Okuma, çok ciddi bir bilgi, hayal ve eğlence aracıdır. Okuma, içsel etmenler aracılığı ile gerçekleştiğinde etkin bir öğedir” (Güney vd., 2014, s.160). Sonuç olarak bütün dil becerileri ve dil bilgisi (MEB-TDÖP, 2006) de intizamlı bir şekilde öğretilmelidir. Programlar ve materyaller hazırlanırken öncelikle hedef kitlenin ana dili ve bu dilin bağlı bulunduğu dil ailesi dikkate alınmalıdır. Bu tarz çalışmalar genellikle İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerin öğretim yöntemleri dikkate alınarak yapılmaktadır. Bu yanılgıya düşülmeden farklı dil ve dil ailelerinden öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları hata tipleri tespit edilerek Türkçenin yapısal özellikleri dikkate alınarak ayrı öğretim yöntemi ve programı geliştirilmelidir (Demir ve Açık, 2011; Biçer, Çoban ve Bakır, 2012). Dil öğretiminde hedef dile uygun ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uyulması gereken aşağıda belirtilen ilkeler doğrultusunda programların hazırlanması ve bunun doğru materyallerle desteklenmesi gerekmektedir:

“1. Dört temel beceriyi geliştirmek,

2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama,
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme,
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma,
5. Ana dilini sadece gerekli durumlarda kullanma,
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma,
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama,
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama,
9. Bireysel farklılığı dikkate alma,
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme” (Demirel, 1990, s. 23-26).

Bu çalışmada “*Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?*” sorusu incelenen eserlerden elde edilen veriler doğrultusunda cevaplanmaya çalışılacaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik olarak yapılmış olan nitel çalışmaların incelenmesi amacıyla içerik analizi çalışmaları yöntemlerinden biri olan meta-sentez yönteminin kullanıldığı tarama modelinde yapılan bir araştırmadır. Meta-sentez, “veri kaynağı olarak nitel ve nicel araştırmalardan yararlanan nitel odaklı yorumlayıcı araştırma yöntemidir” (Batdı, Aslan ve Elaldı, 2019, s. 8).

Meta-sentez, “belli bir konudaki araştırmaların nitel veri, bulgu ve yorumlarını detaylı sentezlemektedir” (Bayram, 2021, s. 257). Başka bir deyişle “yöntemi belirli bir konuda yapılmış nitel araştırmaları, yine nitel bir anlayış çerçevesinde sentezleme ve yorumlamayı içermektedir” (Gümüş, 2018, s. 533). “Meta-sentez çalışmaları yoğun emek ve uzun bir süreç gerektirir. Belirlenen alan ile ilgili incelenen çalışmaların bulgularının derinlemesine analiz edilmesi, ana tema ve alt temaların belirlenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi çalışmanın iskeletini oluşturmaktadır. Bu nedenle meta-sentez çalışmalarının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için

yöntem ve alan uzmanlarının birlikte bulunduğu bir ekip ile yürütülmesi gerekir” (Polat ve Ay, 2016, s. 58).

Verilerin Toplanması

Meta-sentez çalışmalarında optimum sayıda (8-12) çalışmanın incelenmesi gerekmektedir (Polat ve Ay, 2016). Dâhil edilecek çalışmaları belirlerken bu sınır göz önünde tutularak çalışmada, Google Akademikten alınan 10 makaleye yer verilmiştir:

1. Meta-sentezin doğasına uygun olarak nitel desenli çalışmalar incelemeye alınmış ve konuyla ilgili nicel çalışmalar elenmiştir.
2. Çalışmada lisansüstü tezlere, bildirilere vb. yer verilmemiştir. Çalışma makaleler ile sınırlı tutulmuştur.
3. Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik sorunları araştıran çalışmalar incelemeye alınmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma sonucunda Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti üzerine yayımlanmış olan makalelerin hangi amaçlarla gerçekleştirildiği, bu amaçları gerçekleştirirken hangi yöntemlerin dâhil edildiği, çalışmalarda hangi amaçlara ulaşmak istendiği ve karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik olarak ne gibi önerilerin sunulduğu detaylı olarak analiz edildiği için çalışmanın gelecekte bu konu üzerinde çalışmalar yapacak bilim insanlarına, öğretmenlere, kitap yazarlarına, programcılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

İncelenen Çalışmalar

Tablo 1.

İncelenen Çalışmalar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
Ç 1	Akkaya ve Gün, 2016	Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği
Ç 2	Boylu, 2014	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri
Ç 3	Chang ve Kalenderoğlu, 2017	Tayvanlı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorulara Yönelik Çözüm Önerileri
Ç 4	Dayan, 2020	Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemler: Bağdat Örneği
Ç 5	Gökçebağ, 2015	Güney Kıbrıs'ta Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar
Ç 6	Hoşça, 2020	Sudan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar
Ç7	Khomeniuk, 2020	Ukrayna'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme
Ç 8	Tuzlukaya, 2019	Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler
Ç 9	Urazalıev, 2020	Rusya Federasyonu'nda Türkçe Öğretimindeki Sorunlar
Ç 10	Yağcı, 2017	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği

Tablo 1’de araştırmaya dahil edilen çalışmalara yer verilmiştir. Çalışma kodları verilirken yazarların soy adlarının alfabetik sırası gözetilmiştir. Bunun dışında incelenen çalışmaların konularına bakıldığında tümünün Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde meydana gelen sorunları incelendiği görülmektedir.

Bulgular

Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabeden kaynaklı sorunlar

Tablo 2.

Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alfabeden Kaynaklı Sorunlar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
Ç 2, Ç 4, Ç 7 ve Ç 10	Boylu, 2014; Dayan, 2020; Khomeniuk, 2020 ve Yağcı, 2017	Ana Dilinde Yer Alıp Hedef Dilde Yer Almayan Harflerden Kaynaklanan Sorunlar
Ç 2, Ç 4, Ç 6 ve Ç 10	Boylu, 2014; Dayan, 2020; Hoşça, 2020; Yağcı, 2017	Noktalı ve/veya Noktasız Harflerin Yazımında Yaşanılan Sorunlar
Ç 4	Dayan, 2020	Sesli Harfin Eksik Yazılması Problemi
Ç 3, Ç 8 ve Ç 10	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Tuzlukaya, 2019; Yağcı, 2017	Hem Harf Hem de Ses Farkından Oluşan Problemler
Ç 6	Hoşça, 2020	Ünlülerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar
Ç 6	Hoşça, 2020	Ünsüzlerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar
Ç 2 ve Ç 6	Boylu, 2014; Hoşça, 2020	Büyük Harflerin Yazımıyla İlgili Yanlışlar

Ana Dilinde Yer Alıp Hedef Dilde Yer Almayan Harflerden Kaynaklanan Sorunlar ile ilgili olarak *Türkçe ve Farsçanın farklı alfabelere sahip olması ve Türkçede bulunan (ı,ö,ü) sesli harflerinin Farsçada olmaması bütün kurlarda öğrencilerin bu harflerin yazımında zorluk çekmesine neden olmaktadır* (Ç 2) ifadesine yer verilirken başka bir çalışmada ise; *Arapçada Olmayan Harflerden Kaynaklı Okuma ve Konuşmada Yaşanılan Problemler'e* (Ç 4)'te değinilmiştir. (Ç 7) kodlu çalışmada bu sorunun *Ukraynaca alfabesinde karşılığı olmayan harfler (ö, ü, ğ, c)'den meydana geldiği* belirtilmiştir. Harflerden kaynaklı bir diğer belirtilen sorun ise (Ç 10) kodlu çalışmada *Türkçede bulunan “c, ğ, ö, ü” harfleri somut bir hâlde Kiril alfabesinde bulunmamaktadır. Kiril Alfabesinde bulunan “Ė (yö) Ц ц (ts) Ш ш (şç) Ъ (sertleştirme işareti) Ь (yumuşatma işareti) Ю ю (yu) Я я (ya)” harfleri de Türk alfabesinde yoktur* biçiminde ifade edilmiştir.

Noktalı ve Noktasız Harflerin Yazımında Yaşanılan Sorunlar ile ilgili olarak (u-ü, ı-i, o-ö) Seslerinin Karıştırılması ile İlgili Yapılan Yanlışlar başlığı altında;

Çok yorgünüm. (yorgunum)

Ben çok ümütlüyüm. (umutluyum) (Ç 2) örneklerine yer verilmiştir.

(Ç 4)'te noktalı ve noktasız harflerin yazımında yaşanan sorunların (ç-c; s-ş; ğ-g; i-i; ö-o; ü-u) daha çok noktalıların noktasız yazılması hususundan kaynaklandığına değinilerek aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

Çiçek - cicek

Şeker - seker

Üç - uç

(Ç 6)'da bu sorunla ilgili olarak *nasılsın nasilsin* örneğine yer verilmiştir.

(Ç 10)'da “ç, ğ, i, ö, ş, ü” harflerini kullanırken sık sık hatalar yapıldığına değinilerek öğrencilerin “c” harfi yerine “ç”, “ğ” harfi yerine “g”, “i” harfi yerine “ı”, “ö” harfi yerine “o”, “ş” harfi yerine “s”, “ü” harfi yerine “u” harfini kullandıkları tespit edildiği belirtilmiştir. Bu hatalarla ilgili olarak: Ç-C: Çocuk - Cocuk Ğ-G: Ağaç - Agac İ-I: İçmek - İçmek Ö-O: Örümcek – Orümcek örnekleri sunulmuştur.

Sesli Harfîn Eksik Yazılması Problemi ile ilgili olarak (Ç 4)'te okul - okl ve sınıfım – sınıfım örneklerine yer verilmiştir.

Hem Harf Hem de Ses Farkından Oluşan Problemler ile ilgili olarak (Ç 3)'te “c” sesinin yerine İngilizcenin “k” sesi okunur. Bunun yanı sıra İngilizcede “o” harfî “o” ve “a” iki okunuş bulunmasından dolayı bazen “o” sesinin yerine “a” sesi okunur. “ç” sesi bazen “c” olarak okunur biçiminde ifade edilmiştir.

(Ç 8)'de bu problemle ilgili olarak öğrencilerin, ‘a’ sesini ‘e’, ‘e’ sesini de ‘a’ olarak telaffuz etmektedirler. Aynı şekilde Arapçada tek bir harfe ‘□vav’ karşılık gelen ‘o’ ve ‘u’ hatta ‘ö’ ve ‘ü’ seslerinin telaffuzunu ve yazımını da ayırt edemediklerine değinilmiştir.

(Ç 10)'da yine benzer bir probleme değinilip, Türkçedeki “b” sesi Rusça “v” sesini, “p” sesi “r” sesini, “c” sesini “s” sesini, “y” sesi ise “u” sesini karşılamaktadır ifadesi kullanılmıştır. Örnek olara: “cam” kelimesini “sam”, “burak” kelimesini “vurak”, “pembe” kelimesini “rembe”, “yakmak” kelimesini “uakmak” şeklinde okuduklarının gözlemlendiği belirtilip bunun yanı sıra öğrenciler özellikle ünlülerin öğrenimi sırasında kendi dillerinde “u” sesini veren “y” harfinin Türk alfabesinde de ünlü olduğunu düşündükleri de ifade edilmiştir.

Ünlülerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ile ilgili olarak (Ç 6)'da “ □ “elif sesinin Türkçedeki karşılığı bu sese getirilen hareketlerle (“a,e”- fetha, “i”- kesra, “u” - damme) kelimeye göre “a, e, i, u” sesleri olabilmektedir şeklinde bu zorluğa değinerek; öğrencilerin, kütüphane kelimesini kütüphana, kalem kelimesini kalam, eşya kelimesini eşye şeklinde yanlış kullandıklarından söz edip doğru yazmaları durumunda bile yanlış telaffuzlar yaptıklarına değinilmiştir.

Yine (Ç 6)'da *Ünsüzlerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar* ile ilgili olarak ise; p, c, ç, g-k, ğ, t, v, y seslerinde sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Örnek olarak: Vitamin-Fitamin, Dügün-Düyün verilmiştir.

(Ç 2)'de *Büyük Harflerin Yazımıyla İlgili Yanlışlara*:

İnsanlar her gece Aya bakıyormuş. (aya)

Türkçem çok iyi değil. (çok , değil) örnekleri verilirken (Ç 6)'da ise konuyla ilgili olarak *OKuL*, *güL*, *banKa*, *yaŞ*, *şapka* örneklerine yer verilmiştir.

Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri ile ilgili karşılaşılan problemler

Tablo 3.

Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri ile İlgili Karşılaşılan Problemler

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
Ç 1 ve Ç 7	Akkaya ve Gün, 2016; Khomeniuk, 2020	Dinleme Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler
Ç 1, Ç 3, Ç 4, Ç 7 ve Ç10	Akkaya ve Gün, 2016; Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020; Khomeniuk, 2020; Yağcı, 2017	Okuma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler
Ç 1, Ç 3, Ç 4, Ç 6 ve Ç 7	Akkaya ve Gün, 2016; Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020 Hoşça, 2020; Khomeniuk, 2020; Urazaliev, 2020	Konuşma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler
Ç1, Ç 2, Ç 3, Ç 4, Ç6, Ç 7, Ç 8 ve Ç 10	Akkaya ve Gün, 2016; Boylu, 2014; Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020; Hoşça, 2020; Khomeniuk, 2020; Tuzlukaya, 2019; Yağcı, 2017	Yazma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler

Dinleme Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemlere yönelik olarak (Ç 1)'de

Dinleme ve konuşma. Çünkü bence alışma gerek,

Konuşma ve dinleme. İkisi de çok hızlı ifadeleri öğrencilerden alınmıştır.

(Ç 7)'de araştırmaya katılan 76 kişinin (%43,2) Türkçe öğrenirken dinleme becerisinde zorluk yaşadığı tespitine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bir öğrencinin: *Dinleme metninin algılanma derecesi konuşmacının konuşma süresine/temposuna bağlı kalıyordum* ifadeleri yer almıştır.

Okuma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemlere yönelik olarak (Ç 1)'de

Alfabeye alışamadım. Okumak çok zor,

Ders kitapları yazmak için iyi değil. Okumak ve yazmak çok zor ifadeleri öğrencilerden alınmıştır.

(Ç 3)'te *okuma becerisine bakıldığında İngilizce okunuş alışkanlıklarına sebep olarak bazen Türkçe kelimeleri yanlış telaffuz eder. Mesela “cariye” Türkçe kelimesinin “c” sesinin yerine İngilizcenin “k” sesi okunur. Bunun yanı sıra İngilizcede “o” harfi “o” ve “a” iki okunuş bulunmasından dolayı bazen “o” sesinin yerine “a” sesi okunur. “ç” sesi bazen “c” olarak okunur* ifadelerine yer verilmiştir.

(Ç 4)'te bu probleme ilişkin sorunlar aşağıda örneklendirilmiştir:

Işık – işik

Ilık - İlik

Perde - berde

Pasta - basta

Jandarma - candarma

Jilet - cilet

(Ç 7)'de araştırmaya katılan 51 kişinin (%29), Türkçe öğrenirken dinleme becerisinde zorluk yaşadığı tespitine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bir öğrencinin: *ilk başta okuma yaparken yavaş okurdum ve bazı kelemeleri hiç okuyamazdım* ifadeleri yer almıştır.

(Ç 10)'da *Türkçede bulunan “c, ğ, ö, ü” harfleri somut bir hâlde Kiril alfabesinde bulunmamaktadır. Kiril Alfabesinde bulunan “Ё (yö) Ц ц (ts) Ш ш (şç) Ъ (sertleştirme işareti) Ь (yumuşatma işareti) Ю ю (yu) Я я (ya)”*

harfleri de Türk alfabesinde yoktur. Bu farklılıklar okuma ve yazma becerisinde öğrencilerin zorlanmasına yol açmaktadır ifadeleri yer almaktadır.

Konuşma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemlere yönelik olarak

(Ç 1)'de Konuşma becerisinde öğrenme güçlüğü yaşayan birçok Türkçe öğrenenin dinleme becerisinde de sorun yaşadığı görülmektedir. Bu durum, konuşmanın ve dinlemenin temelinde “ses”in olmasından kaynaklanabilir. Özellikle Arapçanın ses sistemiyle Türkçenin ses sisteminin çok farklı olması, konuşma güçlüğü yaşayanları dinlemede de zorlamaktadır ifadelerine yer verilmiştir.

(Ç 3)'te konuşma becerileri kelime hazinesinin zenginliğine bağlı olmasından dolayı kelime hazinesinin yetersizliği durumda bu iki dil becerisi geliştirilmekte son derece zorlanır. Bu yüzden konuşma dersinde bazı öğrenciler konuşmaktan vazgeçer. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler soruyu anlamadığında genellikle “Evet” cevabı vermektense “Anlamadım” cevabı vermez şeklinde bu probleme yönelik ifadelere yer verilmiştir.

(Ç 4)'te Arap alfabesi ile Türk alfabesi arasında farklar bulunmaktadır. Arap alfabesinde olmayan seslerin kullanımında Araplar zorlanmaktadırlar. Çoğu zaman bu harflerin yerine onlara yakın Arap harfleri tercih edilmektedir biçiminde problemle ilgili olarak açıklamalara yer verilmiştir.

(Ç 6)'da Sudan'da Türkçe öğrenen öğrenciler Latin harflerini İngilizce yoluyla öğrenmektedirler. Bu da Türkçe öğrenen öğrencilerin zorlanmasındaki bir diğer etkidir. Sudanlı öğrenciler özellikle başlangıç seviyesinde “a” sesinin yerine “e” sesini, “e” sesinin yerine “a” sesini kullanmaktadırlar. Örneğin kütüphane kelimesini kütüphana, kalem kelimesini kalam, eşya kelimesini eşye, esmer kelimesini asmar şeklinde kullanmaktadırlar. Kelimeleri doğru yazsalar da yanlış telaffuz etmektedirler. Bu durum daha çok Arapçadan dilimize geçen kelimelerde görülmektedir ifadelerine yer verilmiştir.

(Ç 7)'de araştırmaya katılan 69 kişinin (%38,1) Türkçe öğrenirken konuşma becerisinde zorluk yaşadığı tespitine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bir öğrencinin: konuşmak gerektiğinde heyecandan dolayı bildiğim

bütün sözler ve gramer kuralları unutuyorum. Sürekli konuşma pratiğim olmadığı için bu engeli bir türlü aşamıyorum ifadeleri yer almıştır.

Yazma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemlere yönelik olarak

(Ç 1)'de özellikle Arapçanın ses sistemiyle Türkçenin ses sisteminin çok farklı olması, konuşma güçlüğü yaşayanları dinlemede de zorlamaktadır ifadesine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan bir öğrencinin: *dinleme ve konuşma. Çünkü bence alıştırma gerek* şeklindeki düşüncesine de yer verilmiştir.

(Ç 3)'te yazma becerisinde ise öğrencilere yazma fırsatının nadiren verilmesinden dolayı bu konuda değerlendirilmez ifadelerine yer verilmiştir.

(Ç 2)'de yazma becerisinin zor ve karmaşık bir süreç olduğu belirtilip bu becerinin kazanılma sürecinin kolay olmadığını ve buna bağlı olarak da bu süreçte hem öğretene hem de öğrenene büyük sorumluluk düştüğü vurgusu yapılmıştır.

(Ç 4)'te Türkçe öğrenenler, genelde alfabe farklılığından özelde ise ders kitaplarından, öğretmenlerden ve sözcüklerden kaynaklanan nedenlerden dolayı yazmada güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Yazma becerisiyle ilgili güçlükler ise şöyle ifade edilmiştir:

Kelimeleri ezberleyemiyorum. Yazamıyorum,

Ders kitapları yazmak için iyi değil. Okumak ve yazmak çok zor,

Alfabeye alışamadım, tam yazamıyorum.

(Ç 6)'da Türkçenin yazı dilinde 8 ünlü mevcutken Arapçadaki ünlü sayısı 3'tür. Bu durum Türkçe öğrenen Arap dilli öğrencilerin yazma ve konuşmada aşağıdaki gibi bazı zorluklarla karşılaşmalarına neden olmaktadır ifadesi yer alırken yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde bolca yazma çalışmaları yapılması, özel olarak güzel yazı defterleri kullanarak öğrencilere yazma ödevleri verilmesi; hangi imlâ ve noktalama işaretlerini kullanacağı hususunda yardımcı materyaller hazırlanması şeklinde önerilere yer verilmiştir.

(Ç 7)'de araştırmaya katılan 41 kişinin (%23,3) Türkçe öğrenirken yazma becerisinde zorluk yaşadığı tespitine yer verilmiştir. Araştırmaya

katılan bir öğrencinin: Yazma bence en zor. Bir sürü hata yapıyorum ifadeleri yer almıştır.

(Ç 8)'de *İngilizce ve Türkçede kullanılan benzer harflerin telaffuzunda ve yazımında ayırım yapamamak en belirgin güçlük olarak ortaya çıkmaktadır* ifadesine yer verilmiştir.

Konuşma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemlere yönelik olarak en fazla zorlandıkları ses ise “e” harfi olarak gözlemlenmiştir (Ç 10). Bu durum bu harfin sembol olarak Rusçada “ye” sesine karşılık gelmesinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin Türkçe metinlerde yer alan “e” sesini “ye” olarak okudukları birçok kez tecrübe edilmiştir. Bunun yanı sıra telaffuz açısından en fazla zorlandıkları ses ise “ı” sesidir. Öğrenciler, hançerelerindeki farklılıklar yüzünden “ı” sesini “i” olarak çıkarmaktadırlar ifadelerine yer verilmiştir.

Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi ile ilgili karşılaşılan problemler

Tablo 4.

Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
Ç3, Ç 4 ve Ç 10	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020; Yağcı, 2017	Kaynaştırma Harfleri Kullanımından Kaynaklanan Problemler
Ç 3 ve Ç 4	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020; Yağcı, 2017	Zaman Kiplerinde Yaşanan Sorunlar
Ç 2, Ç 4 ve Ç 8	Boylu, 2014; Dayan, 2020; Tuzlukaya, 2019	Şahıs, İlgi ve İyelik Ekleri Kullanımında Yaşanılan Problemler
Ç 2, Ç 3, Ç 4, Ç 6, Ç 7, Ç 8 ve Ç 10	Boylu, 2014; Chang ve	Hâl Eklerinin

	Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020; Hoşça, 2020; Khomeniuk, 2020; Tuzlukaya, 2019; Yağcı, 2017	Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar
Ç 2 ve Ç 3	Boylu, 2014; Chang ve Kalenderoğlu, 2017	Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar
Ç 2 ve Ç 3	Boylu, 2014; Chang ve Kalenderoğlu, 2017	Ünsüz Benzeşmesi/ Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar
Ç 2	Boylu, 2014;	Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlar
Ç 2, Ç 3, Ç 4, Ç 6, Ç 7 ve Ç 10	Boylu, 2014; Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020; Hoşça, 2020; Khomeniuk, 2020; Yağcı, 2017	Söz Dizimi Yanlışları
Ç 3 ve Ç 7	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Khomeniuk, 2020	Fiillerde Çatı (Etken, Edilgen, İşteş, Dönüştürücü) Konusundaki Yanlışlar
Ç 4 ve Ç 7	Dayan, 2020; Khomeniuk, 2020	Fiillerde Yer Alan Dilek- Şart, İstek, Emir, Gereklilik Konusundaki Yanlışlar

Ç 3 ve Ç 7	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Khomeniuk, 2020	Fiillerdeki Basit ve Bileşik Zaman Konusundaki Yanlışlar
Ç 7	Khomeniuk, 2020	Türkçedeki Yardımcı Filleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) ve Sıfat Fiil Eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mİş) Öğrenmede ve Anlamlandırma Zorlukları ve Emir Kiplerinde Yaşanan Zorluklar
Ç 3 ve Ç 7	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Khomeniuk, 2020	Ettirgen ve Dönüşlülük Fiillerindeki Zorluklar
Ç 3	Chang ve Kalenderoğlu, 2017	İsim-Fiil (master) -mA ve -mAk Biçimleri
Ç 2 ve Ç 4	Boylu, 2014; Dayan, 2020	Sayı Sıfatlarında Yaşanılan Problemler
Ç 2, Ç 3 ve Ç 4	Boylu, 2014; Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020	Ünlü Uyumu Kuralında Yaşanılan Problemler

Ç 2, Ç 4	Boylu, 2014; Dayan, 2020	Sıfat Tamlamasının Yapılışından Kaynaklanan Problemler
Ç 2, Ç 3 ve Ç 4	Boylu, 2014; Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Dayan, 2020	Ünsüz Yumuşamasında Yaşanılan Problemler
Ç 4, Ç7 ve Ç 10	Dayan, 2020; Khomeniuk, 2020; Yağcı, 2017	Soru Ekinde Yaşanılan Problemler

Kaynaştırma Harfleri Kullanımından Kaynaklanan Problem ile ilgili olarak

(Ç 3)’te ses olayları, hece kaynaşması, yardımcı ünsüz, koruyucu ünsüz, pekiştirme, ses türemesi, ulama, ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz sertleşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünlü daralmasıdır. Çince bu kurallardan hiçbiri bulunmadığı için öğrenciler bilmedikleri bu yabancı konuda son derece zorlanmaktadır ifadesine yer verilirken bir diğer çalışmada böyle bir dil bilgisi kuralı Arapçada olmadığı için kaynaştırma harflerini kullanmama hatasına çokça düşülmektedir. Yazma ve konuşmada karşılaşılan bir sıkıntıdır (Ç 4) ifadesine yer verilirken problem şu cümlelerle örneklendirilmiştir:

Tahtayı sil - tahtai sil

Arabaya bindim - araba bindim

Bahçeye gittim - bahçee gittim

(Ç 10)’ da bu problemle ilgili olarak, öğrenciler özellikle ünlülerin öğrenimi sırasında kendi dillerinde “u” sesini veren “y” harfinin Türk alfabesinde de ünlü olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini etkileyen oldukça kritik bir hatadır. Çünkü iki sesin arasına “y” koruyucu ünsüzünün gelmesi gerektiği kuralını öğretmek, öğrencilerin bu harfin ünsüz harf olduğunu öğrenmelerine bağlıdır.

Öğrenciler bu kuralı öğrenemediği takdirde Türkçeyi düzgün bir şekilde kullanamamaktadırlar biçimde ifadelerle yer verilmiştir.

Zaman Kiplerinde Yaşanan Sorunlar ile ilgili olarak

(Ç 3)'te *Çince de zaman kipi olmamasından dolayı zorluk yaşamaktadırlar. Birleşik zamanlı eylemlere bakıldığında öğrenciler görülen geçmiş zaman kipi ve görülen geçmiş zamanın hikâyesi konusunu karıştırmaktadır* ifadelerine yer verilirken bir başka çalışmada ise *Arapçada şimdiki zaman ile geniş zaman tek bir zaman olarak kullanılmaktadır. Bu durum Türkçede yanlış kullanımlara sebep olmaktadır* (Ç 4) ifadesine yer verilmiştir.

Şahıs, İlgili ve İyelik Ekleri Kullanımında Yaşanılan Problemler başlığıyla ilgili olarak

iyelik ekleriyle ilgili olan problemlere (Ç2)'de şu örneklerle yer verilmiştir:

O odası çok güzel.(onun odası)

Senin evisi nerede?(evin)

Ben şirketimiz ismi pars .(bizim şirketimizin)

Ablam adın meryam.(ablamın adı)

Bizim şirketimiz ismimiz yedi taşlar. (şirketimizin ismi)

(Ç 4)'te Hem *İlgili* hem de *iyelik ekleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar'a* yönelik olarak şu şekilde açıklamalar gelmiştir:

Öğrenciler, bu ekleri öğrendiklerinde eklendikleri kelimeleri ilkinde telaffuz etmekte zorlanırlar. Pratikler ile bu sıkıntı kısmen giderilir. Ama ilerleyen zamanlarda işi sıkı tutmayan çoğu öğrencide bu sıkıntı tekrar ortaya çıkar. Buna istinaden örnekler ise şu şekillerde verilmiştir:

Babam araba

Arkadaşım topu

Sınıfının defteri

(Ç 8)'de *öğrencilerin şahıs eklerine ilişkin konuşma ve yazma becerilerinde gözlemlenen hatalar* 3 başlıkta sıralanmıştır:

1. Eklerin Eksik Kullanımı. **Örnek:** *Hayalimdeki evi kocama anlatacak.*

2. Eklerin Yanlış Kullanımı. **Örnek:** *Siz nasılsın?*

3. Eklerin Yanlış Yerde kullanımı. **Örnek:** *Komşularımız kedileri çok seviyorlardır.*

Aynı çalışmada iyelik ekleriyle ilgili olarak yapılan yanlışlara yönelik olarak *benim araba kapının önündedir* şeklinde iyelik ekini eksik kullandıkları gözlemlenmiştir. **Şahıs zamirlerini tam olarak öğrenememiş öğrenciler iyelik ekini yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin** ‘Kardeşim ve benim odam’ iyelik ekini yanlış **şeklinde** kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sıkça yaptığı hatalardan biri de iyelik ekini gereksiz kullanmalarıdır. Örneğin Filistinli öğrenciler, ana dilleri olan Arapçada seslenirken ‘anne’ yerine ‘annem (ummi)’ demek, iyelik ekini kullanarak Türkçeye de bu kuralı olumsuz aktarmaktadırlar şeklinde belirtilen ifadelere örneklerle beraber yer verilmiştir.

Hâl Eklerinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ile ilgili olarak

(Ç 2)’de şu örneklerle yer verilmiştir:

O odası çok güzel.(onun odası)

Senin evisi nerede?(evin)

Ben şirketimiz ismi pars (bizim şirketimizin).

Ablam adın meryam (ablamın adı).

Bizim şirketimiz ismimiz yedi taşlar (şirketimizin ismi).

(Ç 3)’te “Eve gittim” cümlesinin yerine “Ev gittim” cümlesi yazılır. Bunun yanı sıra dile kolay, herkes yoluna, uçağın kalkmasına daha çok var örneklerine yer verilmiştir.

(Ç 4)’te yönelme hâl eki kullanımında yaşanan problemlere yönelik olarak

Arapçada yönelme bir sözcük (إلى) ile yapılmaktadır. Türkçede olduğu gibi geldiği kelime ile bitişik yazılmaz. Ek değil kelime görevi görmektedir. Bu nedenden dolayı Türkçede yönelme eki kullanılması gereken

yerde unutulmalara sebep olmaktadır şeklinde yapılan açıklamadan sonra şu örneklere yer verilmiştir:

Ahmet okula gitti - Ahmet okul gitti.

Sabah saat sekizde arabaya bindim - Sabah saat sekizde araba bindim.

Hafta sonu sinemaya gidiyorum - Hafta sonu sinema gidiyorum.

(Ç 6)'da belirtme, yönelme, bulunma ve ayrılma hâl ekleriyle ilgili olarak karşılaşılan problemlere değinilmiştir. Belirtme hâl ekleriyle ilgili olarak karşılaşılan problemlere örnek olarak:

Her gün ödevlerim yaparım (ödevlerimi)

Ben ablam çok seviyorum (ablamı)

Dün Ali'nin gördüm (Ali'yi) verilirken yönelme hâl ekleriyle ilgili olarak ise;

Ben okul gidiyorum (okula)

Yarın Hartum gelecek (Hartum'a)

Salı günü Yunus Emre geleceğim (Yunus Emre'ye) örnekleri verilmiştir. Bunun dışında bulunma hâl ekleriyle ilgili olarak; *Sudanlı öğrencilerin en az hata yaptığı ek bulunma hâli ekidir. İlk düzeylerden itibaren öğrencilerin çoğunluğu bu eki doğru kullanmaktadırlar* şeklinde ifade yer almaktadır. Ayrılma hâl ekleriyle ilgili olarak *Sudanlı öğrenciler ayrılma hâli ekini de genel olarak doğru kullanmaktadırlar. Temel düzeylerde bazı yanlışlıklar yapılırsa da sonraki seviyelerde bu yanlışların tekrar edilmediği görülmüştür* ibaresi yer almaktadır.

(Ç 7)' de hâl ekleriyle ilgili yaşanan problemlere yönelik olarak öğrencilerin %24,4'ünün zorlandığı ifade edilmiştir.

(Ç 8)' de öğrencilerin öğreniminde *en çok güçlük çekilen hâl, belirtme hâlidir* biçiminde yaşanan probleme ilişkin sınav kağıtlarından da örnekler verilerek ifadelerde bulunulmuştur.

(Ç 10)'da *"ben attan düştüm."* ifadesinde kullanılan *çıkma ayrılma hâl ekinin padej (Rusçada hâl eklerine verilen isimlendirme) olarak bir karşılığı yoktur. Çünkü padejlerin içinde çıkma ayrılma hâl eki*

bulunmamaktadır. Öğretmenin, çıkma ayrılma hâl ekiyle birlikte kullanılan somut örnekleri, örneğin “Ben evden geliyorum.” cümlesini görsel materyaller yardımıyla veya drama yöntemiyle anlatması mümkünken bu ekle birlikte kullanılan soyut fiilleri örneğin “Köpekten korkuyorum.” cümlesini anlatması oldukça zordur biçiminde ifadelere yer verilerek hâl eklerinin öğretiminde karşılaşılan zorlukların sebeplerine değinilmiştir.

Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlara yönelik olarak

(Ç 2)’de;

Tahran benim şehirim.(şehrimdir)

Benim burunum çok güzel.(burnum) örneklerine yer verilmiştir.

(Ç 3)’te Çince’de ünlü düşmesi kuralı bulunmadığı için öğrencilerin bu kuralı öğrenmelerinin zorluğu dile getirilmiştir.

Ünsüz Benzeşmesi/ Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlara yönelik olarak

(Ç 2)’de;

Hergün işden sonra yüzüyorum.(işten)

Ben şirkette ders okuyorum. (şirkette)

İnternetde gezeceğim. (internette)

Eğitimim bitdikten sonra evleneceğim.(bittikten) örneklerine yer verilmiştir.

(Ç 3)’te Çince’de ünsüz benzeşmesi kuralı bulunmadığı için öğrencilerin bu kuralı öğrenmelerinin zorluğu dile getirilmiştir.

Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlara yönelik olarak (Ç 2)’de;

Ailem ve ben sağlık ile yaşamak istiyorum.(istiyoruz)

Ben ayda 200 saat hastanede çalışıyor.(çalışıyorum)

Ben ve annem her hafta markete gidiyorum.(gidiyoruz)

Ben yazda her akşam yüzmek yapıyorum.(yüzüyorum) örneklerine yer verilmiştir.

Söz Dizimi Yanlışlarına yönelik olarak (Ç 2)’de 4 alt başlık hâlinde sunulup örneklendirilmiştir;

Cümle Öğelerinin Yanlış Sıralanması İle İlgili Yapılan Hatalar:

Haftada sadece iki gün çalışıyorum çocuk clupenda.

(Haftada iki gün çocuk kulübünde çalışıyorum.)

Ad Tamlaması İle İlgili Yapılan Yanlışlar:

Perdesi pencere kapat. (Pencerenin perdesini)

Sıfat Tamlaması İle İlgili Yapılan Yanlışlar:

Benim çok kalemleri fazla var. (çok fazla kalemim)

Özne Yüklem Uyumsuzluğu İle İlgili Yapılan Yanlışlar:

Ailem ve benim sağlık ile yaşamak istiyorum. (Ailem ve ben sağlık ile yaşamak istiyoruz.)

Benim ailem geçen yaz kuzeye gidik. (Ben ve ailem geçen yaz kuzeye gittik.)

(Ç 4)'te Türkçe cümle yapısı Arapça cümle yapısından farklıdır. Bu farklılıklar cümle kurmada zorluklar oluşturmaktadır biçiminde yapılan açıklamadan sonra aşağıdaki örneklerle yer verilmiştir:

Ben çalışıyorum ders.

Oynuyor futbol.

İstiyorum içmek çay.

Evet, Ahmet okuyor kitap.

(Ç 6)'da bu problemlerin en büyük nedeni Arapça ve Türkçenin söz diziminin farklı olmasıdır. Bu nedenle öğrenciler hata yapmaktadırlar:

Ben gittim okul.

Hocam Fatma geldi.

(Ç 7)'de Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusu için zorlandığını ifade eden 39 (%22,2) katılımcı görülmüştür. İlk öğrencinin görüşü "İlk başta "diye" kelimesinin görevini anlayamıyordum şeklindeyken ikinci öğrencinin görüşü bazen cümle parçaları kafamda karışıyor biçimindedir.

(Ç 10)'da öğrenciler Ö(özne)+T(tümleç) +N (Nesne)+Y(Yüklem) biçiminde cümleler kurmaya zorlanmamalıdır biçiminde yer alan ifadeye binaen öğrenciye cümle yapısı öğretilirken bir dayatma yapılmadan Türkçe'nin cümle kuruluş düzenindeki esneklikten faydalanılabileceği üzerinde durulmuştur. Bunun temel sebebi aynı çalışmada Belarusça'nın cümle kuruluş düzeninin Türkçe'de olduğu gibi esneklik taşımasından ileri gelmesidir biçiminde açıklanmıştır.

Fiillerde Çatı (Etken, Edilgen, İsteş, Dönüşlü) Konusundaki Yanlıslara yönelik olarak

(Ç3)'te Çince ve Türkçede ettirgen çatı, edilgen çatı ve dönüşlü çatı ifade şekillerinin farklı olmasından dolayı öğrenciler bunları kavramakta zorlanırlar şeklinde yapılan açıklamadan sonra aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

Ödevimi bitirdim. > Ödevim bittim. Hayali gerçekleştirdim. > Hayal gerçekleştirdim.

(Ç 7)'de ise öğrencilerin %18,8'inin zorlandığı ifade edilmiştir.

Fiillerde Yer Alan Dilek-Şart, İstek, Emir, Gereklilik Konusundaki Yanlıslar Konusundaki Yanlıslara yönelik olarak

(Ç 4)'te istek kipiyle ilgili olarak;

Genel itibari ile istek kipinin tüm şekillerinde sıkıntılar yaşanılmaktadır. Olumlu soru hâli çok kullanıldığında en fazla hata bunda görülmektedir biçiminde bir açıklama yapıldıktan sonra şu şekillerde örneklendirilmiştir:

Öğretmenim okuyayım mı? - öğretmenim oku

Geleyim mi? - gel

Tahtayı sileyim mi? - tahtayı sil

(Ç 7)'de bu başlıkla ilgili olarak öğrencilerin %9,7'sinin zorlandığı ifade edilmiştir.

Fiillerdeki Basit ve Bileşik Zaman Konusundaki Yanlıslara yönelik olarak

(Ç 3)'te öğrenciler görülen geçmiş zaman kipi ve görülen geçmiş zamanın hikâyesi konusunu karıştırmaktadır. Bunun sebebi olarak Çincede birleşik zamanlı eylemlerin varlığı gösterilebilir. Tayvanlı öğrencilere göre bu iki zaman kipi aynı anlamı taşıyarak geçmişte gerçekleşmiş bir olayı ifade eder. Ancak Türkçede bu ikisi farklı anlamına gelir. Görülen geçmiş zamanın hikâyesi geçmişte gerçekleşen iki olaydan birinin diğerinden daha önce gerçekleşmiş olduğu anlamını taşır ifadelerine yer verilmiştir.

(Ç 7)'de öğrencilerin %3,4'ünün zorlandığı ifade edilmiştir.

Türkçedeki Yardımcı Filleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) ve Sıfat Fiil Eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mIş) Öğrenmede ve Anlamlandırmada Zorluklar ve Emir Kiplerinde Yaşanan Zorluklara yönelik olarak (Ç 7)'de; öğrencilerin öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandığı ifade edilmiştir.

Ettirgen ve Dönüşlülük Fiillerindeki Zorluklara yönelik olarak (Ç 3)'te Çince ve Türkçede ettirgen çatı, edilgen çatı ve dönüşlü çatı ifade şekillerinin farklı olmasından dolayı öğrenciler bunları kavramakta zorlanırlar şeklinde yapılan açıklamadan sonra aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

Ödevimi bitirdim. > Ödevim bittim. Hayali gerçekleştirdim. > Hayal gerçekleştirdim.

(Ç 7)'de; bu hususla ilgili öğrencinin yorumuna yer verilmiştir: Ettirgen ve dönüşlü fiilleri karıştırıyordum.

İsim-Fiil (mastar) -mA ve -mAk Biçimleri ile ilgili problemlere yönelik olarak (Ç 3)'te öğrencilerin yapmış olduğu hatalar;

Konuşma dersi - Konuşmak dersi

Koşma faydalı mı? - Koşmak faydalı mı? şekillerinde verilmiştir.

Sayı Sıfatlarında Yaşanılan Problemler ile ilgili olarak (Ç 2)'de;

Bir iyi örnek de arkadaşlarımıza oluruz. (İyi bir örnek) şeklinde örneklendirilirken (Ç 4)'te sayı sıfatlarıyla ilgili problemler 4 alt başlıkta örneklendirilmiştir: ilk olarak Arapça'da bir şeyi adet olarak belirtirken sayının kullanılmayacağına değinilerek sadece onun adının söylenmesinin yeterli olacağından söz edilmiştir. Örnekler:

Türkçe

Arapça

Bir kalem

kalem

Bir kitap

kitap

Bu bir kalem -

bu kalem

Bir defter aldım - defter aldım

İki sayı sıfatı kullanılmaz. Onun yerine isimlerin arkasına iki manasına gelen bir ek kullanılacağına değinilmiştir. Örnek olarak ise; Türkçe’de *iki kalem* Arapça’da *kalemeyn* gösterilmiştir.

Arapçada üçten on ikiye kadar sayı sıfatı kullanıldığında isim çokluk eki kullanılır biçiminde bilgiye yer verildikten sonra Türkçe’de *beş kalem* Arapça’da ise *beş kalemler* örneklerine yer verilmiştir.

Türkçede sayı sıfatları ile yaygın olarak kullanılan tane kelimesi Arapçada çok yaygın değildir. Bu da öğrencilerin tane kelimesini kullanmalarında sıkıntıya sebep olmaktadır cümlesiyle problem ifade edilmiştir.

Bu duruma yönelik olarak örnekler:

Beş tane yumurta aldım - beş yumurta aldım

On bir tane kalem alacağım - on bir kalem alacağım

Sınıfta sekiz tane sıra var - sınıfta sekiz sıra var.

Bu örneklerle verildikten sonra son olarak *yukarıdaki farklılıklardan dolayı genellikle sayı sıfatı kullanımında karışıklıklar ve sıkıntılar yaşanmaktadır* ifadesi yapılmıştır.

Ünlü Uyumu Kuralında Yaşanılan Probleme örnek olarak

(Ç 2)’de;

Ben aşçıyım (aşçıyım)

Parka gitmek için evdan çıktım. (gitmek için evden çıktım)

Lotfan sınıfta konuşmayın. (Lütfen sınıfta) yer verilmiştir.

(Ç 3)’te Çince’de ünlü uyumu kuralı bulunmadığı için öğrencilerin bu kuralı öğrenmelerinin zorluğu dile getirilmiştir.

(Ç 4)'te *Türkçedeki ünlü uyumu kuralı, Araplarda oldukça zorluk yaşatmaktadır. Bu sıkıntı yazma ve konuşmada yapılmaktadır* biçiminde yapılan açıklamadan sonra aşağıdaki örneklerle yer verilmiştir:

Bilgisayarım - bilgisayarım

Okudu - okudu

Gülmüş - gülmiş

Sıfat Tamlamasının Yapılışından Kaynaklanan Probleme örnek olarak

(Ç 2)'de;

Benim çok kalemleri fazla var. (çok fazla kalemim)

İranda çok güzelliğin yerleri var ve oralar ki çok güzel. (çok güzel yerler)

(Ç 4)'te *Sıfatlar da isim tamlamalarında olduğu gibi ters bir söz dizinine sahiptir* biçiminde yapılan açıklamadan sonra aşağıdaki örneklerle yer verilmiştir:

<i>Türkçe</i>	<i>Arapça</i>	<i>Arapça Kelime Sıralanışı</i>
---------------	---------------	---------------------------------

Yeni kalem	الْجَدِيدُ الْقَلَمُ	kalem yeni
------------	----------------------	------------

Çalışkan öğrenci	الْمُجْتَهِدُ الطَّالِبُ	öğrenci çalışkan
------------------	--------------------------	------------------

Öğretmenim kalem mavi yok.

Babam araba beyaz var.

Tişört siyah seviyorum.

Ünsüz Yumuşamasında Yaşanılan Probleme örnek olarak

(Ç 2)'de; *yabancı öğrencilere ses bilgisini kavratmaya yönelik etkinlikler oluştururken görme ve işitmeye dayalı etkinliklere yer vermemiz şüphesiz öğrencilerin ses olaylarını öğrenmelerini daha hızlı, kolay ve etkili yapacaktır* şeklinde açıklama yapılarak bu problemin çözümüne ilişkin ifadelerle yer verilmiştir.

(Ç 3)'te *Çince'de ünsüz yumuşaması kuralı bulunmadığı için öğrencilerin bu kuralı öğrenmelerinin zorluğu dile getirilmiştir.*

(Ç 4)'te ç, k, p, t harflerinin yumuşayarak c, g, ğ, b, d harflerine dönüşmeleri çoğu zaman unutulmaktadır. Hem yazma hem de konuşmada ünsüz yumuşaması gözden kaçırılmaktadır biçimde açıklama yapıldıktan sonra aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

Kitap - kitabı ver - kitapı ver

Bardak - bardağı getir - bardakı getir

Güç - gücüm - güçüm

Gitmek - gidecek - gitecek

Soru Ekinde Yaşanılan Probleme örnek olarak

(Ç 4)'te Yazma çalışmalarında genellikle yapılan yanlışlıklardandır. Ayrı yazılması gereken ek bitişik yazılmaktadır biçiminde yapılan açıklamadan sonra aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

Geliyormusun?

Su içebilirmiyim?

Anne dışarı çıkabilirmiyim?

(Ç 7)'de önce soru ekleri ya unutuyordum ya da şahıs ekleri koymuyordum şeklinde öğrenci görüşüne yer verilmiştir.

(Ç 10)'da bu probleme ilişkin olarak öğrenciler, Türkçe soru cümlesi kurmaya çalışırken sık sık “mi” soru edatını unutmaktadırlar. Yazma becerisinde bu sorun noktalama işaretleriyle çözülebilmekteyken konuşma becerisinde bu unutkanlık problem teşkil etmektedir biçiminde açıklama dile getirilmiştir.

Ders işleme süreci, öğrenme sürecini etkileyen psikolojik faktörler, öğretim elemanı yeterliği ve sistem ile ilgili sorunlar

Tablo 5.

Ders İşleme Süreci, Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler, Öğretim Elemanı Yeterliği ve Sistem ile İlgili Sorunlar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
Ç3, Ç 5, Ç 8, Ç 9 ve Ç 10	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Gökçebağ, 2015; Tuzlukaya, 2019; Urazaliev, 2020; Yağcı, 2017	Ders İşleme Süreci ile İlgili Sorunlar
Ç 3, Ç 5, Ç 7, Ç9 ve Ç 10	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Gökçebağ, 2015; Khomeniuk, 2020; Urazaliev, 2020; Yağcı, 2017	Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler ile İlgili Sorunlar
Ç 3, Ç 5, Ç 8 ve Ç 9	Chang ve Kalenderoğlu, 2017; Gökçebağ, 2015; Tuzlukaya, 2019; Urazaliev, 2020	Öğretim Elemanı Yeterliği ile İlgili Sorunlar
Ç 5 ve Ç 9	Gökçebağ, 2015; Urazaliev, 2020	Sistem Tarafından Oluşturulan Sorunlar

Ders İşleme Süreci ile İlgili Sorunlar ile ilgili olarak

(Ç 3)'te

Sistemli bir şekilde öğretim materyallerin kullanılmaması,

Kitap içeriğinin uygunsuzluğu,

Öğrencilerin seviyelerinin göz ardı edilmesi,

Karma sınıflarda eğitim görmek,

Öğrenci sayısı biçiminde ifadeler yer alırken (Ç 5)'te ise Türkiye'den Güney Kıbrıs'a getirilen kitapların sınırlı ve çok yüksek maliyetli olması, diğer taraftan Kıbrıs'taki gündelik kültürel yapıya uygun içerikli ders kitaplarının eksikliği ciddi bir materyal eksikliği sorununa sebep olmaktadır ifadesi yer almıştır. (Ç 8)'de;

Ders planı olmadan ders işlenmesi,

Ders işleme sürecinde sürenin verimli kullanılmaması,
Ders işleme sürecinde öğrencinin derse katılamaması,
Ders işleme sürecinde öğrencinin ilgisinin canlı tutulamaması,
Etkili sınıf yönetiminin olmaması,
Ders işleme sürecinde ortak sınıf dili oluşturulamaması,
Hedef dilin sınıfta etkin bir biçimde kullanılmaması ifadelerine yer
verilirken (Ç 9)’da
Dil pratiği imkânları sınırlıdır,
Türk dilini aktif bir şekilde pratik etmek için yer eksikliği,
Toplumda aşırı olumsuz ortam,
Öğrenme sürecinde Türkçeye benzer Türk dillerini konuşan ve Rusya
Federasyonu’nda yaşayan Türk topluluklar yüzünden gelen karışıklık,
Derslik ve işyerlerinin eksikliği,
Olumsuz iklim koşulları ifadelerine yer verilmiş ve son olarak (Ç 10)
kodlu çalışmada ise,
Derse ayrılan zaman yeterli değildir,
Öğrenme Materyallerinin Eksikliği ifadeleri yer almıştır.
Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler ile İlgili Sorunlara
yönelik olarak
(Ç 3)’te Öğrencilerin Türkçe derslerine devam durumu olumsuz
görülmektedir. Türkçe öğrenmeye ve konuşmaya olan ilgilerinde eksiklik
olmasıdır Öğrencilerin ses, çatı, zaman ifadeleri dışında dört dil becerisinde
sıkıntı yaşanır ifadesi yer alırken (Ç 5)’te toplum arasında yaşanan savaşın
ardından iki toplum arasındaki iletişimsizliğin, Türk diline ve kültürüne
karşı belli bir kesimde önyargı ve tabuların oluşmasına sebep olduğu
gerçeğidir ifadesine yer verilmiştir.
(Ç 7)’de kültürel uyum sorunlarına değinilirken (Ç 9)’da
Kendi kendine programlama sorunları (kendini “Türk dilini neden ve
ne için öğreniyorum?” gibi sorularla meşgul etmek),

Diğer coğrafi koşullar altında yaşayan insanlar için doğal olan dil ve gırtlak yapısındaki farklılık,

Motivasyon eksikliği,

Öğrenme zorluğu sebebiyle devam etme konusundaki isteksizlik (Bazı eğitim kurumlarının öğretim programlarına bağlı olarak Türk dili karmaşık bir dil olarak öğretilmektedir);

Bir dilin öğrenilmeyeceğinden duyulan endişe ve korku,

Dil öğrenme sürecini çeşitli sebeplerle kesmek,

Dil öğrenme sürecinde olan kararsızlığın akademik performansa yansımaları problemlerine değinilmiş olup

(Ç 10)’da ise

Ülkeler Arası Uzaklık,

Yabancı Kültüre Karşı Korunma,

Dinsel İnanç Farklılıkları,

Ülkeler Arası Kültürel Faaliyetlerin Azlığı,

Türkçenin Zor Bir Dil Olduğu Düşüncesi,

Türkçenin İş Sahasındaki Karşılığı,

Bireysel Farklılıklar başlıklarına yer verilmiştir.

Öğretim elemanı yeterliği ile ilgili sorunlar ile ilgili olarak

(Ç 3)’te Öğretmenlerin dil öğretim yeterlikleri geliştirilmelidir. Özellikle değişim öğretmeni olarak gelen öğretmenlerin profesyonel alanları, dil öğretimiyle ilgisiz olursa dil öğretim yeterlikleri göz önünde bulundurularak geliştirilmelidir. Öğretmenler ders verirken dört temel dil becerisine eşit ağırlık verilmelidir. Sadece onlardan birine ağırlık vermemelidir tavsiyelerine yer verilirken (Ç5)’te Türkçeyi öğreten öğretim elemanlarından birçoğunun gerekli pedagojik alt yapıya sahip olmaması Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitim almamış olmasıdır şeklinde problemin nedenlerine değinilmiştir.

(Ç 8)'de

Öğretim görevlilerinin sert tutumları,

Öğretim görevlilerinin alana hâkim olamaması,

Öğretim görevlilerinin teknolojiyi ve materyali kullanmadaki sınırlılıkları,

Öğretim görevlilerinin hızlı konuşması,

Öğretim görevlilerinin derse hazırlıklı gelmemeleri,

Öğretim görevlilerinin iletişim becerilerinin yetersiz olması maddelerine yer verilirken

(Ç 9)'da

Öğretmen kusurları (Bilgi seviyesi, yeterli tecrübe, aksan vs.),

Öğretim alanındaki birçok mevcut olan yöntem arasında kendi Türkçe öğretim yöntemini kullanma isteği ve böylelikle dersleri monoton bir yapıya dönüştürmek,

Ana dili Türkçe olan öğretmenlerin dersi anlatmak için Rus dilin yeterli seviyede bilmemesi,

Türk zihniyetinin algılanma konusundaki karmaşıklık,

Birçok öğretmen için Türkçenin bilinen ikinci ya da üçüncü yabancı dil olması,

Öğretmenliğe daha yeni başlayanların zorluları,

Öğretmenlerin derslere hazırlıksız girmeler,

Dersi anlatmak için alternatif materyallerin kullanılmaması,

Düşük seviyeli diksiyon,

Kötü hazırlık ve pedagojik olmayan davranış,

Öğretmenin itici görünümü (fiziksel ve ahlakî görünüm),

Kendini ve öğretim niteliklerini geliştirmeye yönelik çabaların yetersizliği biçiminde ifade edilmiştir.

Sistem Tarafından Oluşturulan Sorunlara yönelik olarak

(Ç 5)'te İlk yıl haftada 12 saat ayrılırken, bu sayı ikinci ve üçüncü yılda9'a, son yıl ise 6 veya 3 saate kadar düşebilmektedir. Türkçe dil dersi saatlerinin ana branş derslerine nazaran daha az olması öğrencilerin yeterli seviyede Türkçe öğrenmelerine de çoğu durumlarda engel oluşturmaktadır.

Eğitim Bakanlığının Türkçe öğretimiyle ilgili izlediği dil politikasının eksikliğinin yanında, Bakanlık çatısı altında Türkçenin öğretildiği eğitim kurumların tümünü koordine edecek bir düzenleme ve denetleme komitesinin olmaması da, özellikle, izlenecek müfredatla ilgili sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır.

Türkçe öğretimiyle ilgili olarak Türkiye veya Kuzey Kıbrıs'taki benzeri eğitim kurumları ile işbirliğine gidilememesi ifadelerine yer verilmiştir. (Ç 9)'da

Her eğitim kurumunun kendi sistemini yaratma arzusu ve kendi sistemi dışında başka bir sistem kullanmama arzusu,

Türk dilinde tutarsız ve gelişigüzel kitapların satışa girmesi (Örneğin, İly Frank metodu vs.),

Eğitim materyallerin eksikliği,

Türkiye'yi ve Türk dilini tanıtan çalışmaların eksikliği,

Eğitim kurumuna bağlı olarak, Türk dilinin farklı durumu ve öğretim saat sayısı,

Ders durumu (seçmeli ve zorunlu derslerin arasındaki farkın çok büyük olması),

Türkçe'yi öğrenenler için mevcut birçok kapsamlı Türkçe kaynağına erişilmezlik,

Tamamen kullanılabilecek Türkçe dilbilgisi kitaplarının eksikliği,

Derste verilen bilgi edinmek için uygun olmayan bir zamanda dersleri vermek. İfadelerine yer verilmiştir.

Diğer Sorunlar

Tablo 6.
Diğer Sorunlar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışma Konusu
Ç4	Dayan, 2020	Sayıların Kullanımında Yaşanılan Problemler
Ç 8	Tuzlukaya, 2019	Yok/Değil Yapılarının Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler
Ç 8	Tuzlukaya, 2019	Bağlaç ve Edatların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler
Ç 8	Tuzlukaya, 2019	Saatlerin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler
Ç 7 ve Ç 9	Khomeniuk, 2020; Urazaliev, 2020	Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimindeki Sorunlar
Ç 6	Hoşça, 2020	Ortak Kelimelerin Öğrenme Sürecini Olumsuz Etkilemesi
Ç 4 ve Ç 7	Dayan, 2020; Khomeniuk, 2020	Telaffuz Problemleri

Sayıların Kullanımında Yaşanılan Problemler ile ilgili olarak

Arapça'da sayıları Türkçe'ye göre tersten okuma düzenine göre okudukları için ve örneğin onluk sistemde oluşturulan bir sayının ilk rakamını sesletirken onluk sistem baz alınmadan ifade edildiği için zorluk yaşanabilmektedir. İlgili çalışmada (Ç 4) buna örnek olarak: *Türkçede 21 rakamı yirmi bir diye okunurken Arapçada bir ve yirmi diye okunur biçiminde örneğe yer verilmiştir.*

Yok/Değil Yapılarının Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile ilgili olarak

(Ç 8)'de *alıştırmalarda 'değil' ve 'yok' kavramı arka arkaya öğretildiğinde güçlükler yaşanmakta ve bu kavramlar birbirinin yerine yanlış kullanılmasından dolayı sorunların yaşandığına değinilmiştir.*

Bağlaç ve Edatların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile ilgili olarak

(Ç 8)'de *'fakat, lakin, ve, bilakis, madem, ama' gibi bağlaç ve edatları öğrenen öğrenciler, yazma ve imlâ konusunda hata yaptıklarına değinilmiştir.*

Saatlerin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ile ilgili olarak yine

(Ç 8)'de aşağıdaki örneklere yer verilmiştir:

14:15= Bir dört biriyi bir iki geçiur.

08:12= Sekiziye geçiur.

Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimindeki Sorunlar ile ilgili olarak

(Ç 7)'de *atasözlerin anlamlarının Ukraynacada tam karşılığı yok. Bu yüzden bazen anlamak için bayağı araştırmak gerekiyor şeklinde öğrenci görüşüne yer verilirken (Ç 9)'da bunun gibi zorlukları aşmak için mümkün olduğunca Türk deyimlerinin derin anlamlarını bulup ezberlemek gerekmektedir biçiminde bu problemin çözümüne yönelik olarak öneri verilmiştir.*

Ortak kelimelerin öğrenme sürecini olumsuz etkilemesi ile ilgili olarak

(Ç 6)'da *Türkçe ve Arapça ortak kelimeler üzerinde durulmuş öğrencilerin ortak kelimelerin yazımında ve telaffuzunda hata yaptıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Arapça Türkçe ortak kelimelerden*

yararlanılması, Arapçanın fonetiğine uygun ve gramer yapısını dikkate alan çalışmalar yapılması gerektiği vb. önerilerine yer verilmiştir.

Telaffuz Problemleri ile ilgili olarak

(Ç 4)'te Arapça daha çok gırtlaktan konuşulan bir dildir. Kelimeler Arapçada olduğu gibi gırtlaktan çıkar ya da Türklerin konuşmasından daha ince çıkmaktadır şeklinde açıklanmıştır.

(Ç 7)'de telaffuz konusunda 46 (%26,1) öğrenci zorluk çektiği tespitine varılırken kimi öğrencilerin ise bu probleme ilişkin görüşleri şunlardır:

Kalın ve ince {k}, nazal {n} gibi ünsüzleri ayırt edemiyordum.

Bazı kelimeleri doğru telaffuz edemiyorum. Uzun okunması gereken ünlüler konusunda zorlandım. Örneğin, sahip, tatil, tarih vs.

Sonuç

Bu çalışmada Ürdün, İran Tayvan, Irak (Bağdat), Güney Kıbrıs, Sudan, Ukrayna, Rusya ve Belarus'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklara yönelik olarak hazırlanan makaleler meta-sentez yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen makalelere kodlar verilmiş ve tablolama işlemleri sırasında bu kodlar göz önüne alınmıştır. Tablolar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorlukları belirme adına 5 ana başlık ve bu başlıkların alt başlıkları şeklinde verilmiş daha sonra alt başlıklarda yer alan sorunlara ilişkin olarak incelenen makalelerden tespitler, öneriler ve örnekler doğrudan başlıklara ilişkin güvenilirlik sağlanmıştır. *Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Alfabeden Kaynaklanan Problemler* ana başlığı altında 7 alt başlığa yer verilmiştir ve bu başlıklarda yer alan problemlere ilişkin olarak 10 çalışmanın 7'si yer almıştır. İlk alt başlık *Ana Dilinde Yer Alıp Hedef Dilde Yer Almayan Harflerden Kaynaklanan Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 2, Ç 4, Ç 7 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. İkincisi *Noktalı ve/veya Noktasız Harflerin Yazımında Yaşanılan Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 2, Ç 4, Ç 6 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Üçüncü alt başlık *Sesli Harfin Eksik Yazılması Problemi* başlığıdır. Bu probleme Ç 4 kodlu çalışmada değinilmiştir. Dördüncü alt başlık *Hem Harf Hem de Ses Farkından Oluşan Problemler* başlığıdır. Bu probleme Ç 3, Ç 8 ve Ç 10

kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Beşinci alt başlık *Ünlülerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar* başlığıdır. Bu zorluklara Ç 6 kodlu çalışmada değinilmiştir. Altıncı alt başlık *Ünsüzlerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar* başlığıdır. Bu zorluklara Ç 6 kodlu çalışmada değinilmiştir. Yedinci alt başlık *Büyük Harflerin Yazımıyla İlgili Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 2 ve Ç 6 kodlu çalışmalarda değinilmiştir.

Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Dört Temel Beceri ile İlgili Karşılaşılan Problemler ana başlığı altında 4 alt başlığa yer verilmiştir ve bu başlıklarda yer alan problemlere ilişkin olarak 10 çalışmanın 8'i yer almıştır. İlk alt başlık *Dinleme Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 1 ve Ç 7 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. İkinci alt başlık *Okuma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 1, Ç 3, Ç 4, Ç 7 ve Ç10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Üçüncü alt başlık *Konuşma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 1, Ç 3, Ç 4, Ç 6 ve Ç 7 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Dördüncü alt başlık *Yazma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç1, Ç 2, Ç 3, Ç 4, Ç6, Ç 7, Ç 8 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir.

Dil Bilgisi Kaynaklı Yaşanan Sorunlar ana başlığı altında 19 alt başlığa yer verilmiştir ve bu başlıklarda yer alan problemlere ilişkin olarak 10 çalışmanın 7'si yer almıştır. İlk alt başlık *Kaynaştırma Harfleri Kullanımından Kaynaklanan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç3, Ç 4 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. İkinci alt başlık *Zaman Kiplerinde Yaşanan Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 3 ve Ç 4 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Üçüncü alt başlık *Şahıs, İlgi ve İyelik Ekleri Kullanımında Yaşanılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 2, Ç 4 ve Ç 8 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Dördüncü alt başlık *Hâl Eklerinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 2, Ç 3, Ç 4, Ç 6, Ç 7, Ç 8 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Beşinci alt başlık *Ünlü Düşmesi ile İlgili Yapılan Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 2 ve Ç 3 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Altıncı alt başlık *Ünsüz Benzeşmesi/ Uyumu ile İlgili Yapılan Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 2 ve Ç 3 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Yedinci alt başlık *Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 2 kodlu çalışmada değinilmiştir. Sekizinci alt başlık *Söz Dizimi Yanlışları* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 2, Ç 3,

Ç 4, Ç6, Ç 7 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Dokuzuncu alt başlık *Fiillerde Çatı (Etken, Edilgen, İşteş, Dönüşlü) Konusundaki Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 3 ve Ç 7 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Onuncu alt başlık *Fiillerde Yer Alan Dilek-Şart, İstek, Emir, Gerekliklik Konusundaki Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 4 ve Ç 7 kodlu çalışmada değinilmiştir. On birinci alt başlık *Fiillerdeki Basit ve Bileşik Zaman Konusundaki Yanlışlar* başlığıdır. Bu yanlışlara Ç 3 ve Ç 7 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. On ikinci alt başlık *Türkçedeki Yardımcı Fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) ve Sıfat Fiil Eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mIş) Öğrenmede ve Anlamlandırmada Zorluklar ve Emir Kiplerinde Yaşanan Zorluklar* başlığıdır. Bu zorluklara Ç7 kodlu çalışmada değinilmiştir. On üçüncü alt başlık *Ettirgen ve Dönüşlülük Fiillerindeki Zorluklar* başlığıdır. Bu zorluklara Ç3 ve Ç 7 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. On dördüncü alt başlık *İsim-Fiil (mastar) -mA ve -mAk Biçimleri* başlığıdır. Bu zorluklara Ç3 kodlu çalışmada değinilmiştir. On beşinci alt başlık *Sayı Sıfatlarında Yaşanılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 2 ve Ç 4 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. On altıncı alt başlık *Ünlü Uyumu Kuralında Yaşanılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 2, Ç 3 ve Ç 4 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. On yedinci alt başlık *Sıfat Tamlamasının Yapılışından Kaynaklanan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 2, Ç 4 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. On sekizinci alt başlık *Ünsüz Yumuşamasında Yaşanılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 2, Ç 3 ve Ç 4 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. On dokuzuncu alt başlık *Soru Ekinde Yaşanılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç 4, Ç7 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir.

Ders İşleme Süreci, Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler, Öğretim Elemanı Yeterliği ve Sistem Tarafından Oluşturulan Sorunlar ana başlığı altında 4 alt başlığa yer verilmiştir ve bu başlıklarda yer alan problemlere ilişkin olarak 10 çalışmanın 6'sı yer almıştır. İlk alt başlık *Ders İşleme Süreci ile İlgili Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç3, Ç 5, Ç 8, Ç 9 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. İkinci alt başlık *Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler ile İlgili Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 3, Ç 5, Ç 7, Ç9 ve Ç 10 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Üçüncü alt başlık *Öğretim Elemanı Yeterliği ile İlgili Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 3, Ç 5, Ç 8 ve Ç 9 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Dördüncü alt başlık *Sistem*

Tarafından Oluşturulan Sorunlar başlığıdır. Bu sorunlara Ç 5 ve Ç 9 kodlu çalışmalarda değinilmiştir.

Diğer Sorunlar ana başlığı altında 4 alt başlığa yer verilmiştir ve bu başlıklarda yer alan problemlere ilişkin olarak 10 çalışmanın 5'i yer almıştır. İlk alt başlık *Sayıların Kullanımında Yaşanılan Problemler* başlığıdır. Bu problemlere Ç4 kodlu çalışmada değinilmiştir. İkinci alt başlık *Yok/Değil Yapılarının Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler* başlığıdır. Bu güçlüklerle Ç8 kodlu çalışmada değinilmiştir. Üçüncü alt başlık *Bağlaç ve Edatların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler* başlığıdır. Bu güçlüklerle Ç8 kodlu çalışmada değinilmiştir. Dördüncü alt başlık *Saatlerin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler* başlığıdır. Bu güçlüklerle Ç8 kodlu çalışmada değinilmiştir. Beşinci alt başlık *Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimindeki Sorunlar* başlığıdır. Bu sorunlara Ç 7 ve Ç 9 kodlu çalışmalarda değinilmiştir. Altıncı başlık *Ortak Kelimelerin Öğrenme Sürecini Olumsuz Etkilemesi* başlığıdır. Bu güçlüklerle Ç 6 kodlu çalışmada değinilmiştir. Yedinci alt başlık *Telaffuz Problemleri* başlığıdır. Bu problemlere Ç 4 ve Ç 7 kodlu çalışmada değinilmiştir.

Ana Başlıkların Altında Yer Alan Başlıklarda En Çok ve En Az Değinilen Problemlerle İlişkili Olarak Tespitler;

Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Alfabeden Kaynaklanan Problemler ana başlığı altında en çok Ana Dilinde Yer Alıp Hedef Dilde Yer Almayan Harflerden Kaynaklanan Sorunlar ve Noktalı ve/veya Noktasız Harflerin Yazımında Yaşanılan Sorunlar alt başlıklarına 4 farklı çalışmada değinilmiştir. Bahsi geçen ana başlık altında en az değinilen sorunlar birer kez değinilmiş olan Ünlülerin Sesli Harfin Eksik Yazılması Problemi, Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar ve Ünsüzlerin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar alt başlıklarıdır.

Türkiye Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanan Dört Temel Beceri ile İlgili Karşılaşılan Problemler ana başlığı altında en çok Yazma Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler alt başlığına 8 çalışmada değinilmiştir. Bahsi geçen ana başlık altında en az değinilen sorunlar iki kez değinilmiş olan Dinleme Becerisi ile İlgili Karşılaşılan Problemler alt başlığıdır.

Dil Bilgisi Kaynaklı Yaşanan Sorunlar ana başlığı altında en çok Hâl Eklerinin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar alt başlığına 7 çalışmada değinilmiştir. Bahsi geçen ana başlık altında en az değinilen sorunlar birer kez değinilmiş olan Fiil Çekimi ile İlgili Yapılan Yanlışlar, Türkçedeki Yardımcı Filleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) ve Sıfat Fiil Eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mİş) Öğrenmede ve Anlamlandırmada Zorluklar ve Emir Kiplerinde Yaşanan Zorluklar ve İsim-Fiil (master) -mA ve -mAk Biçimleri alt başlıklarıdır.

Ders İşleme Süreci, Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler, Öğretim Elemanı Yeterliği ve Sistem Tarafından Oluşturulan Sorunlar ana başlığı altında en çok Ders İşleme Süreci ile İlgili Sorunlar ve Öğrenme Sürecini Etkileyen Psikolojik Faktörler ile İlgili Sorunlar alt başlıklarına 5 farklı çalışmada değinilmiştir. Bahsi geçen ana başlık altında en az değinilen sorun 2 kez değinilmiş olan Sistem Tarafından Oluşturulan Sorunlar alt başlığıdır.

Diğer Sorunlar ana başlığı altında en çok Atasözleri ve Deyimlerin Öğretimindeki Sorunlar ve Telaffuz Problemleri alt başlıklarına 2 farklı çalışmada değinilmiştir. Bahsi geçen ana başlık altında en az değinilen sorunlar birer kez değinilmiş olan Sayıların Kullanımında Yaşanılan Problemler, Yok/Değil Yapılarının Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler, Bağlaç ve Edatların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler, Saatlerin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Ortak Kelimelerin Öğrenme Sürecini Olumsuz Etkilemesi alt başlıklarıdır.

Öneriler ve Değerlendirmeler

Temel dil becerilerinden en önemlisi olan dinleme öğretiminde yaşanan problemlere ilişkin olarak incelediğimiz çalışmaların çok azında söz edilmiştir. Dil becerileri açısından karşılaşılan sorunlara en fazla yazma becerisinde rastlanmıştır. Öğrencide yazma becerisini kazandırmak çok önemlidir fakat dinleme ve konuşma becerisini kazandırmak öğrencinin hem ders içinde derse karşı isteklenmesini hem de sosyal adaptasyonunu etkilediği için bu becerilerin dil öğretimindeki yeri ayrıdır. Bu sebeple bu iki beceriye ilişkin problemlerin yazma becerisine ayrılan yer kadar ayrılması eksiklik olarak düşünülebilir.

Dil becerilerinin her birine yönelik ayrı ayrı hazırlanan kitapların olmaması ve derste kullanılan kitapların tüm dersler kitabı gibi hazırlanması hem öğrenci hem de öğretici açısından büyük problem teşkil etmektedir. Kaynak kitapların becerilere yönelik olarak ayrı ayrı tematik yaklaşım gözetilerek hazırlanabilir.

Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler hususunda incelenen 10 çalışmada en fazla dikkat çekilen husus dil bilgisi öğretiminde yaşanan zorluklar olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, dil öğretimi uygulanırken dil bilgisinin dil öğretiminin merkezine konulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Dil bilgisi kurallarının temel beceriler verilirken sezdirilerek öğretilmesi daha doğru olacaktır. Tüm dünyada eğitim-öğretimde uygulanan çağdaş dil öğretimi yaklaşımları da bunu önermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma, konuşma öğrenme alanlarının ve hatta bu alanlara özgü kazanımların her biri farklı yöntem ve teknikleri kullanmayı zorunlu kılar. Bu alanda deneyimli, öğrettiği dille ilgili alan eğitimi ve alan bilgisine sahip, girişken, bulunduğu sınıfın imkânlarını ya da imkânsızlıklarını gören ve buna göre hazırlık yapabilen, öğrencilerinin eksiklerini doğru tespit edebilen ve motivasyonlarını artırma yollarını bilip uygulayabilen öğretmen; zaman zaman aynı ders içinde birden fazla teknik kullanmak zorunda da kalabilir (Yağmur Şahin, 2018, 109). İncelenen çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının mesleki açıdan yeteri kadar donanımlı olmamasından kaynaklı problemler üzerinde de durulmuştur. Bu problemin çözümü için yapılacak en önemli adım yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında lisans düzeyinde program açılması hususudur. Günümüzde yüksek lisans ve doktora olan bu alanın lisans seviyesi yoktur. Ayrıca dille ilgili anabilim dallarında özellikle de Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri anabilim dallarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik derslerin konulması/artırılması büyük fayda sağlayacaktır. Bunların yanı sıra Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği Sertifika Programları da daha etkin hâle getirilebilir.

Bütün bu belirlenen sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik olarak en önemli faktör yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi hususunun devlet politikası hâline gelmesi ve buna yönelik olarak eşgüdümlü, yenilikçi ve

yenilikleri uygularken özden beslenen geleceğe dönük bir formasyon geliştirmekle mümkün olabilir.

Kaynakça

Meta-sentez çalışmasında kullanılan kaynaklar “*” işareti ile belirtilmiştir.

*Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies*. 11/19, 9-18.

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 1/1, 89-100.

Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 1/19, 19-30.

Batdı, V., Aslan, A. ve Elaldı, Ş. (2019). Kavramlar sözlüğü, *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar*, (Editör: Veli Batdı). Ankara: Anı yayıncılık.

Bayram, K. (2021). Meta-sentez desen, *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler makale incelemeleri ve örnek makale çalışmalarıyla*, (Editör: Abdulkadir Uzunöz). Ankara: Pegem akademi.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2012). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7/29, 125-135.

Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran’da Türkçe öğretimine etkisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. 16/2, 19-28.

*Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 6/2, 335-349.

Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*. 9/6, 159-173.

*Chang, W. C. ve Kalenderoğlu, İ. (2017). Tayvanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2, 497-511.

*Dayan, S. (2020). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler: Bağdat örneği. *Journal Of Research In Turkic Languages*. 2 (2), 139-146. DOI: 10.31757/jrtl.224.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*. XXX.

Demirel, M. V. (2011). Türkçe üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31, 128-138.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.

Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*. 1/2, 17-32.

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak türkçe öğretimi mi? *Türkbilgi*. 35, 181-190.

*Gökçebağ, D. (2015). Güney Kıbrıs'ta yabancı dil Olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *E-Dil Dergisi*. 4, 14-25.

Gümüş, S. (2018). Nitel araştırmaların sistematik derlemesi: meta-sentez, *Eğitim yönetiminde araştırma*, (Editörler: Kadir Beycioğlu, Niyazi Özer ve Yaşar Kondakçı). Ankara: Pegem akademi.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8/15, 123-148.

Güney, N., Ayhan, T., Kaygana, M. ve Yağmur Şahin, E. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 151-164. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbe/issue/23153/247330>

*Hoşça, F. (2020). Sudan'da Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*. 3/1, 77-87.

İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*. 6/3, 939-948.

İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 20/4, 1265-1278.

Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri ve Araştırma Dergisi*. 7/1, 19-36.

Kartal, E. (2005). Çoklu-ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVIII/2, 231-244.

*Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *International Journal Of Teaching Turkish as a Foreign Language*. 3/1, 5-20.

Kurudayıoğlu, M. ve Öрге Yaşar, F. (2014). 6. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerinin dinleme yöntem ve teknikleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 1-14.

Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5/43, 213-224.

MEB-TDÖP (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, ikililik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 45/3, 279-290. DOI: Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>.

Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi*. 4 (2), 52-64.

Rodríguez, S. A. (2004). *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*. Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de humanidades, no. 1, <http://www.uned.es/catudela/revista/>

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25/1, 208-229.

Seçkin Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies*. 10/7, 815-834.

*Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*. 4/1, 31-55.

*Urazaliev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe öğretimindeki sorunlar. *International Journal Of Teaching Turkish as a Foreign Language*. 3/2, 89-98.

*Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*. 65/1, 191-199.

Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 6/XV, 433-449. DOI: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>.

Yağmur Şahin, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaklaşım, yöntem ve teknikler. Abdullah Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde*. 109-144, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Yağmur Şahin, E., Maden, S., Kardaş, M. N. ve Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(14), 257-268.