

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME
YETERLİLİKLERİ**

Zarife Ekim SEVİNDİ

İZMİR

2012

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME
YETERLİLİKLERİ**

Zarife Ekim SEVİNDİ

Danışman

Yard. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA

İZMİR

2012

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Yabancıların Türkçe Öğrenme Yeterlilikleri” adlı çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, onurumla onaylarım.

ZARİFE EKİM SEVİNDİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke ¼đretmenliđi Y¼ksek Lisans Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yard. Doç. Dr. Mehmet YAROLIKER

¼ye : Yard. Doç. Dr. Mehmet AKKAYA

¼ye : Yard. Doç. Dr. Ahmet ACAK

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim t¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.


Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C.
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	422671
Yazar Adı / Soyadı	ZARİFE EKİM SEVİNDİ
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 26113695766
Telefon / Cep Telefonu	05549254169
e-Posta	ekim.sevindi@ieu.edu.tr
Tezin Dil	Türkçe
Tezin Özgün Adı	YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME YETERLİLİKLERİ
Tezin Tercümesi	ABILITY OF FOREIGNERS TO LEARN OF TURKISH
Konu Başlıkları	
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	134
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akkaya
Dizin Terimleri	
Onorlen Dizin Terimleri	Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi,yabancı öğretim elemanları,Türkçe yeterlilik,çeşitli değişkenler, İzmir Ekonomi Üniversitesi
Yayımlama İzin	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimin ilgili fikri mülkiyet haklarını saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

06.02.2012

İmza:.....

Yazdır

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca varlığını her zaman hissettiren, bilgisiyle anlayışla yönlendiren, sabrıyla bana örnek olan kıymetli hocam, danışmanım Sayın Yrd. Doç Dr. Mehmet Akkaya'ya çok teşekkür ediyorum.

Özenli çalışmayı, şefkati öğrendiğim, öğrencilerine ve işine tutkuyla bağlı bir bilim insanı olan değerli hocam Yard. Doç. Dr. Nevin Akkaya'ya bana rehber olup her zaman yol gösterdiği için teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, ne zaman başım sıkışsa yanımda olan, tez çalışmam boyunca desteğini esirgemedi yardım eden sevgili öğretmen arkadaşım Serpil Özdemir'e teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans dönemim boyunca, dağınıklığuma katlanan annem, Ayşen Sevindi'ye, beni her zaman destekleyen sevgili babam Mustafa Sevindi'ye, beni her zaman cesaretlendiren sevgili kardeşim Elif Sevindi'ye, derdimi hiç sıklımadan dinleyen sevgili arkadaşım Naime Gürboğa'ya, kıymetli arkadaşlarım Michelle ve Leyla Harmanda'ya ayrıca Dokuz Eylül Üniversitesi'nin ve İzmir Ekonomi Üniversitesi'nin değerli çalışanlarına, sevgili öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Zarife Ekim Sevindi

2012

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	i
TEŞEKKÜR	ii
İÇİNDEKİLER	iii
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi	2
1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri	9
1.1.3. Avrupa Birliği Genel Eğitim Programları	16
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	20
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi	23
1.4. Alt Problemler	21
1.5. Sayılılar	22
1.6. Sınırlılıklar	22
1.7. Tanımlar	22
1.8. Kısaltmalar	23
BÖLÜM II	24
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	24
2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	24
2.2. Günümüzde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar	27
2.3. Günümüzde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurum ve Kuruluşlar	47
BÖLÜM III	52
YÖNTEM	52
3.1. Araştırma Modeli	52
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	56

BÖLÜM IV	58
BULGULAR VE YORUMLAR	58
4.1. Birinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	65
4.2. İkinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	66
4.3. Üçüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	68
4.4. Dördüncü Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	74
4.5. Beşinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	75
4.6. Altıncı Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	76
4.7. Yedinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	77
4.8. Sekizinci Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	78
4.9. Dokuzuncu Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	79
4.10. Onuncu Alt Problemlle İlgili Bulgular ve Yorum	84
BÖLÜM V	94
SONUÇ VE TARTIŞMA	94
ÖNERİLER	97
KAYNAKÇA	100
EKLER	120

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1	58
Tablo 2	59
Tablo 3	59
Tablo 4	60
Tablo 5	60
Tablo 6	61
Tablo 7	61
Tablo 8	62
Tablo 9	63
Tablo 10	64
Tablo 11	65
Tablo 12	65
Tablo 13	67
Tablo 14	68
Tablo 15	74
Tablo 16	75
Tablo 17	76
Tablo 18	77
Tablo 19	78
Tablo 20	79

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1	81
Çizelge 2	83
Çizelge 3	84

ÖZET

Bu çalışmada İzmir'deki üniversitelerde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilikleri, Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik ilgileri araştırılmış, Türkçe kullanımlarında yaptıkları hatalar değerlendirilmiştir.

Araştırma, İzmir Ekonomi Üniversitesinde, çeşitli bölümlerde görev yapan yabancı öğretim elemanlarıyla sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak kapalı / açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri SSPP 15.0 programına aktararak çözümlenmiştir. Araştırmada belgesel tarama yöntemi de kullanılmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik durum analizi yapılmıştır.

İzmir Ekonomi Üniversitesi gerek üniversitenin eğitim dili, gerekse sunduğu seçmeli yabancı diller bakımından zengindir. Bu sebeple çeşitli ülkelerden gelen birçok öğretim elemanının görev yaptığı bir üniversitedir. İzmir Ekonomi Üniversitesinde Avrupa, Amerika, Afrika ve Asya ülkelerinden de birçok yabancı öğretim elemanı görev yapmaktadır.

Bu öğretim elemanları üniversitenin içinde ve dışında Türk kültürüyle iç içedir. Türk kültürünün tanıtılmasında ise Türkçenin önemi büyüktür. Çok genel düşünüldüğünde kültürlerin birbirini tanınması, kaynaşması önyargıların yok edilmesi ve uluslararası barışın geliştirilmesinde bu öğretim elemanlarının Türkçeyi öğrenmesi, Türk kültürünü öğrenmesi önemli bir rol oynayacaktır.

Araştırmada, ülkemizde görev yapan yabancı uyruklu öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri ve Türk kültürüne yönelik ilgileri; öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, geldikleri ülke, alanları (branş), Türkiye’de bulunma süreleri, öğrenmede güçlük çektikleri beceri alanları, Türkçe öğrenme yolları, medeni halleri, Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten duydukları memnuniyet gibi değişkenler göz önüne alınarak araştırılmıştır.

Sonuç olarak; İzmir Ekonomi Üniversitesinde tam zamanlı olarak görev yapan 55 yabancı öğretim elemanından; kadın öğretim elemanlarının, erkek öğretim elemanlarına oranla, yaşça genç olan öğretim elemanlarının diğer öğretim elemanlarına göre dil ediniminde daha başarılı oldukları görülmüştür. Asya kıtasından ülkemize gelen öğretim elemanlarının Türkçe yeterliliklerinin Avrupa, Amerika ve Afrika kıtalarından gelen öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğu, dil öğretmenlerinin diğer alanlarda görevli öğretim elemanlarına oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Türkiye’de uzun süre bulunan yabancı öğretim elemanlarının dil ediniminde daha başarılı oldukları, öğretim elemanlarının başarıları ve beceri alanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, öğretim elemanlarının başarıları ve medeni halleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe öğrenmekten memnun olan öğretim elemanlarının başarıları ve memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca Yabancı öğretim elemanlarının Türkçe kullanımında yaptıkları hatalar incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yabancı öğretim elemanları, Türkçe yeterlilik, çeşitli değişkenler, İzmir Ekonomi Üniversitesi

ABSTRACT

In this research, the foreign teaching personnel's Turkish learning abilities who serve in our country, their interest in Turkish and the Turkish culture have been researched and their mistakes in the usage of Turkish have been evaluated.

The research has been limited with the foreign teaching staff from various departments in the Izmir University of Economics. While searching publications and studies about documentary searching methods, statistical model is used for scanning. The data was collected through a semi-structured Interview Form that included open and closed-ended questions.

The Izmir University of Economics has the necessary education language and has many elective languages to offer as a university. For this reason the university has many foreign teachers that come from various countries. Many foreign teachers from Europe, America, Africa and Asian Countries work in the Izmir University of Economics.

These teaching personnel's, inside and outside the university are surrounded by Turkish culture. In the introduction of Turkish culture, Turkish has great importance. When thought very generally, with the cultures knowing one another, bonding, the removal of prejudice and the development of international peace, these foreign teachers learning Turkish and the Turkish culture, will play an important role.

In research, the interest towards Turkish abilities and Turkish culture by the foreign nationals that work in our country, have been researched by examining; the teaching staff's age, gender, the country they came from, how they learnt Turkish, and the time they have lived in Turkey.

As a result; out of 55 full time foreign personnel's in the Izmir University of Economics; the women's teaching personnel's percentage with the men's, showed that the ones whose age was younger compared to the others when using a language

is involved, are more successful. That the teaching personnel's who come from the Asian continent, Turkish abilities are shown to be higher and more successful in teaching language than the teaching personnel's who come from the European, American and the African continents has been concluded. The foreign teaching personnel's who have worked in Turkey for a long time have been more successful in learning a language, the teaching personnel's differences between their successes and skills have been shown that an important difference wasn't found, and the teaching personnel's who are happy with living in Turkey and learning Turkish are shown to be more successful in learning a language. The mistakes when using Turkish made by the foreign teaching personnel's are also taken place.

Key Words: Learning Turkish as a foreign language, foreign teaching staff, Turkish ability, a variety of variables, Izmir University of Economics.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Günümüzde ülkemize çeşitli değişim programlarıyla veya iş bulmak amacıyla birçok yabancı öğretim elemanı gelmektedir. Bu öğretim elemanlarının bir kısmı yabancı dille eğitim yapan üniversitelerde bir kısmı dershanelerde çalışmakta, eğitim alanında yoğun olarak varlıklarını göstermektedir.

Ülkemize gelen öğretmenlerin pek çoğu Türkçeyi çeşitli biçimlerde öğrenmekte yaşadıkları ülke insanlarıyla, iş arkadaşlarıyla iletişim kurmaktadır. Yabancı dil kullanıcılarının, yaşamlarını sürdürebilmek için, dili çeşitli alanlarda kullanmaları zorunluluktur. Bu alanlar, dil kullanıcısı için yaşama alanlarıdır. Dil kullanıcısının en çok ihtiyaç duyacağı kavramlar ve bağlamlar, genel insan tecrübesini kapsayan bilgilerdir. Öyle ki bu bilgiler her ülke ve toplum için farklıdır ve iletişimi oluşturan en temel öğelerdir. Örneğin, Türkiye’de yaşayan insanların en temel ihtiyaçlarını gidermek için öğrenmesi gerekenler; günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inanışlar ve davranışlar, vücut dili, sosyal gelenekler, adet olmuş davranışlar gibi durumlardır (CEF,2000: 93).

Ülkemizde yaşayan yabancıların, toplumun içinde daha rahat varlıklarını sürdürebilmesi için yani tüm bu gerekleri yerine getirebilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine önem verilmelidir. Türk üniversitelerinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterliliklerini belirlemek isteği çalışmamızın ortaya çıkış kaynağıdır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemine değinilecek, çalışmanın problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar belirtilecek ve kısaltmalar verilecektir.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyıl dünyada iletişimin etkili bir biçimde geliştiği ticari, ekonomik, kültürel, ilişkilerin yoğunlaştığı bir dönemdir. Artık insanlar için tek bir dil bilmek yeterli değildir. Çeşitli nedenlerle gittikleri ülkelerin dillerini öğrenmek, o ülke insanlarıyla etkili iletişim kurmak, insanların doğal gereksinimleridir.

Türkiye'ye de her yıl gerek çalışmak gerekse seyahat etmek amaçlı birçok yabancı gelmektedir. Gelen yabancıların bazıları ülkemize yerleşmekte veya çok uzun yıllar aramızda yaşamaktadır.

Bu kişilerin Türkçe öğrenmesi ve Türk kültürünü tanınması, Türkiye'nin yurtdışında tanınması açısından önemlidir.

1.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi

Dil öğretiminin geçmişi insanlık tarihi kadar köklüdür. Dünya küçüldükçe toplumlar arasındaki ilişkiler de buna bağlı olarak gelişmiştir. Günümüzde dil öğrenme dünyada önemli hale gelmiştir. "Türkçe çok eski bir tarihî varlığa, dolayısıyla öteki önemli dillerle kıyaslanınca zengin bir tarihî derinliğe sahiptir (Korkmaz, 2010)." Türk dili dünyanın en eski ve köklü dillerinden biridir. Hayrettin'in (2005) aktardığına göre, Max Müller Türkçe hakkındaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: Güya bir kavme bir lisan lazım olmuş da bir akademi teşekkül etmiş ve ölçmüş biçmiş; en vazıh, en katî ve en kolay kaideleri ayırmış; bunlara göre bir dil icad etmiş; işte bu dil Türkçedir.

Dilimiz gerçekten de dillerin en güzel ve en ahenklerinden biridir. Aynı zamanda Türk zekâsının da ispatı niteliğindedir. Hayrettin (2005), Türk dilinin özelliklerini şöyle ifade etmektedir:

1. Konuşma kolaylığını ve güzelliğini meydana getiren ahenk unsuru,
2. Türkçe, bağlı bulunduğu anlayış gibi tam demokrat, maddeci ve toplumdur. Dilimizde çokluk eki bir şekildedir; çünkü Türk insanı eşya, hayvan, bitki, insan hepsini bir görür. Çünkü Türk insanı, insanları sınıflara ayırmaz, Türkçede dişilik, erkeklik yoktur.
3. Türkçe, Max Müller'in ifadesiyle, kelime türetme kolaylığı ile zengin, bitişken bir dil olmasından dolayı çekimli ve tek heceli diller arasında olgunluk itibariyle ikinci safta görülmektedir. Ancak araştırmacı, tüm bu özelliklerin Türkçeyi ilk sıraya taşıdığını vurgulamaktadır (Hayrettin, 2005:1202).

Türkçenin bunca özelliği Türkçe öğrenimini yeteri kadar teşvik etmelidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ancak dilimizi ve kültürümüzü doğru tanıtmakla mümkündür. Ülkelerin ticari, kültürel, ekonomik ilişkileri, bilgi alışverişi farklı dilleri öğrenmeyi gerekli hatta zorunlu kılmaktadır. Uluslararası ilişkiler ve kültürel ilişkiler arttıkça dil edinimi ile ilgili gereklilikler de artmaktadır. “Artık toplumlar sadece kendi çevresinde olan bitenle karşı karşıya değildir; dünyada olan bitenler, en ücra köşede yaşayan bir ferdi bile etkilemektedir. Bunun için ‘kültürler arası’ öğrenim ve öğretim gün geçtikçe önem kazanmaktadır (Öztürk: 2009: 50).”

Yabancı dil öğrenme kültürler arası yakınlaşmayı sağlayan en önemli araçtır. Bu iletişim aracı sayesinde toplumlar birbirlerini daha iyi anlayacaklar ve iletişim sağlanacaktır. Dünya gittikçe gelişmektedir, gelişen dünyanın ihtiyaçları ise birlik ve beraberlik gereksinimini ortaya çıkarmış ve bu düşünce sonucunda

Avrupa Konseyi fikri, Winston Churchill tarafından ortaya atılmıştır. 5 Mayıs 1949 yılında 10 Avrupa ülkesinin (Belçika, Danimarka, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İsveç, İtalya ve Norveç) kurucu üye olarak katıldığı, Avrupa Konseyi örgütü kurulmuştur. Türkiye, Avrupa Konseyine 1949 yılında kurucu üye statüsünde katılan ilk ülkelerden biri olmuş ve Konseyin tüm çalışmalarına kesintisiz olarak katılmıştır (Demirel, 2007: 21).

Gölcüklü'nün (1994: 2-3) aktardığına göre, Avrupa Konseyi, 1949 yılında Avrupa Birliği İlkeleri Bildirgesini yayımlamıştır. Bildirgede, Avrupa halklarının özgürlük içinde birlik oluşturması istenmiştir. İnsan hakları temel yasasının ana ilkelerini benimsemeyen ve bunun uygulanması arzusunu taşımayan hiçbir devletin Avrupa Birliğine kabul edilemeyeceği vurgulanmış; ayrıca bazı Doğu ve Batı Avrupa uluslarının bu birliğe resmen katılmalarının beklenmediğini ifade ettikten sonra, “amacımız bütün Avrupa halklarının özgürlük içinde birlik teşkil etmeleridir” vurgusuyla Avrupa Konseyinin hedef ve amaçları belirtilmiştir.

Yazgaç'ın (2005) belirttiğine göre, Avrupa Birliği ve Türkiye ilişkileri 28 Eylül 1959'da üyelik müzakerelerinin başlamasıyla resmîlik kazanmıştır. Daha sonra Türkiye Cumhuriyeti'nin adaylık statüsü kazanmasıyla devam eden Avrupa-Türkiye ilişkileri 12 Aralık 2002, Kopenhag zirvesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Günümüzde bu girişimler hala devam etmektedir. Bu girişimlerin olumlu sonuçlanması halinde Türkiye, Avrupa Topluluğuna üye bir devlet olacak, Türk dili de nüfus oranına göre en çok konuşulan Avrupa dillerinden biri konumuna gelecektir. Tüm bu gelişmeler, ticaret ve eğitim ilişkileri Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesini zorunlu hale getirecektir.

III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (2010) Sempozyum Açış Oturumu Bildirisinde, Korkmaz, “Bir Dünya Dili Olma Açısından Türkçemiz Üzerinde Genel Bir Değerlendirme” başlıklı konuşmasında, Türk dili bir dünya dili midir, sorusuna yanıt aramıştır. Korkmaz'a göre, Türkçe öteki önemli dillere oranla çok eski bir tarihi varlığa zengin bir tarihî geçmişe sahiptir. Avrasya, Avrupa, Afrika kıtalarında konuşulan dilimiz, çok geniş bir coğrafi alana yayılmıştır. Güneybatı, Kuzeybatı, Güneydoğu, Kuzeydoğu lehçeleriyle dört büyük lehçesi olan Türkçe, önemli yazı dilleri ve ağızlar oluşturmaktadır. Tüm lehçe ve ağızlarıyla Türkçe 12 milyon kilometrelik bir alanda 220 milyon insan tarafından konuşulan bir dildir. Sadece Türkiye Türkçesi bile konuşma dili, yazı dili, bilim ve edebiyat dili ile ağızları içine alan 600 binden fazla söz varlığına sahiptir. Bu söz varlığı büyüklük açısından dünyada 5. sıradadır. Türk dili, yazılı ve sözlü binlerce eseriyle kültürel açıdan da zengin bir dildir.

Kormaz'ın da ifade ettiği gibi, Türkçe, sağlam ses sistemi ile ahenkli, kültürel bir hazine olması açısından da zengin ve tarihi bir dildir.

Güzel (2010) "Türkçenin Dünya Dili Oluşunda Devlet Adamları – Şâir – Mutasavvıf ve Yabancı Bilim Adamlarının Düşünceleri Üzerine" adlı bildirisinde; Türkçenin geçmişten günümüze kadar getirdiği kıymetli edebi varlığından söz etmektedir. Türkçenin, tarihi, sosyal, politik, kültürel, felsefi, dini, tasavvufi, edebi milli vs. özelliklerinden dolayı aynı zamanda bilim dili olduğunu vurgulamaktadır ve bu düşüncesini değerli bilim adamları ve düşünürlerin sözleriyle desteklemektedir.

Demirel'in (2007:3) belirttiği gibi, Avrupa Konseyi çok kültürlü ve çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. Gelişen teknoloji ve uluslararası ilişkiler de diğer ülkelerin dillerini bilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel, tecimsel (ticari) ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler ikili, üçlü antlaşmaları, kıtasal bloklaşmaları, hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak geçerli bir dil olabilmesi uluslararası ilişkilerde Türkiye'nin etkin bir şekilde varlığını ortaya koymasıyla mümkün olabilecektir.

Demircan'a (1988) göre, Avrupalıların Türkçe öğrenmeleri Osmanlı Devleti ile ticari ve siyasi ilişki kurmalarıyla birlikte başlamıştır. Birçok üniversitede Türkoloji bölümleri açılmıştır. Yakın gelecekte de Avrupa ile Türkiye arasındaki ticari ve siyasi ilişkiler, katılım görüşmeleriyle birlikte, daha da artacaktır.

Ungan'ın (2006) belirttiğine göre, ana dil haricinde bir dili öğrenmek, genellikle ekonomik kaygıdan kaynaklanmaktadır.

"Zengin tarihi geçmişi, gramer yapısının sağlamlığı, ya da çok kişi tarafından kullanılıyor olması, o dilin dünya dilleri arasında ön sıralarda bulunmasını sağlamamaktadır. İspanyolca bugün dünya üzerinde 500 milyon kişi tarafından

kullanılmasına rağmen, Avrupa Birliği Ülkeleri arasında İspanyolca'yı anadili haricinde kullananların oranı %4'tür. Fransızca 19. yüzyılda dünya edebiyatının sanat dili olmasına rağmen, Avrupa Topluluğu içinde ana dili haricinde bu dili bilenlerin oranı %4'tür. Kuran dili olmasına ve dünya üzerinde 20 devletin Arapça'yı resmi dil olarak kullanmasına rağmen, son ekonomik gelişmelerden dolayı, Arapça dünya dilleri arasında hak ettiği yerde değildir. Çincenin çok karmaşık yapısına rağmen, son ekonomik gelişmelerden dolayı, dünya dilleri arasında hızla yayılacağı, kesindir. Türkçe için de aynı durum söz konusudur. Batıya gittikçe Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısında azalma görülmektedir. Doğu ülkeleri vatandaşları Türkçeyi Türkiye'de daha rahat iş bulabilmek için öğrenmektedir. Sibirya'da 25 üniversite, 4 kolej, 7 devlet lisesinde Türkçe öğrenmekte olan 2.000 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları şöyle sıralanmaktadır:

- Türk firmalarında (Ticari) çalışma isteği;
- Türkiye'ye yerleşme veya orada çalışma isteği
- Arkadaş- dost ilişkileri
- İhtisas yapma isteği (Türkolojiler için)
- Yeni bir dil öğrenme isteği
- Fantazi olarak (Aydın, 2000 akt: Ungan, 2006: 222).

Türkiye ve Avrupa Birliği ilişkileri günden güne netleşmektedir. Türkçenin ikinci yabancı dil olarak öğretilmesi de buna bağlı olarak önem kazanmaya başlanmıştır. Avrupa Birliği yabancı dil öğrenimini teşvik etmektedir.

Avrupa Konseyinin benimsediği yabancı dil politikasının amaçları şunlardır:

- 1) Dil ve kültür çeşitliliğini karşılıklı bir zenginlik kaynağı olarak korumak ve geliştirmek;
- 2) İnsanlar arası ilişkileri, uluslararası akışı ve düşünceler arası alışverişi kolaylaştırmak.

Bu bağlamda, Türk dili de Avrupa için kültürel bir zenginlik ve çeşitlilik olacaktır, ayrıca yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi de Avrupalılarla ilişkilerimizde, kendimizi daha iyi ifade etmemizde kolaylaştırıcı bir etken olacaktır (Polat, 2001: 36).

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini teşvik eden ve Avrupa Topluluğu içersinde yürütülmekte olan Leonardo, Sokrates ve Lingua gibi eğitim,

öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, dil öğrenme olanakları sunan programlar son yıllarda özellikle üye ve üyeliğe aday ülkelerin katılımıyla projeler çerçevesinde yürütülmektedir. Türkiye de bu programlara katılmıştır ve bir Sokrates Komisyonu kurmuştur. Bu programlar çerçevesinde Türkçe pasaport dillerden biri olmalıdır. Bu ancak Türk dilinin yabancı dil olarak öğretilmesi ile mümkündür (Polat; 2001: 31).

Milli Eğitim Bakanlığı bu konuyla ilgili çalışmalar yapmakta ve konunun önemini vurgulamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının Ankara’da 25-26 Ekim 2001 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesinde “Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Diller Yılı- Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adıyla gerçekleştirdiği sempozyumda, Çotuksöken’in belirttiği gibi dünyada; ABD, Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, İspanya, Fransa, Hollanda, Belçika, Finlandiya, İsveç, Bulgaristan, Yunanistan, Avusturya, Macaristan, Rusya Federasyonu, Ukrayna, Makedonya, Bosna-Hersek, Yugoslavya, İran, Pakistan, Suriye, Japonya, Çin, Kore, Avustralya gibi pek çok ülkede üniversitelerde, elçiliklerde ya da özel kurumlarda Türkçe anadili ve/veya ikinci dil olarak öğretilmektedir

(<http://www.bengisu.net/yazi.asp?oku=540&BolumNo=17>).

Günümüzde Türkçe yabancı dil, ikinci ya da üçüncü dil olarak öğretilmekte ve yabancılar tarafından Türkçe öğrenmeye talep artmaktadır. Türkçeyi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenmek isteyenlerin kimliği hakkında Çotuksöken (1983: 88) şu tespitlerde bulunur:

- 1.Türk üniversitelerinde öğrenim görmek isteyen yabancı öğrenciler,
- 2.Yurt dışındaki Türk dili ve Doğu kültürleri öğrencileri,
- 3.Almanya gibi ülkelerdeki üçüncü kuşak Türkler,
- 4.Geçici olarak Türkiye’ye yerleşen yabancılar.

Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın UTÖM “Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi” sitesinde Ankara Üniversitesi TÖMER’in verdiği hizmetten yararlanmak isteyebilecek kesimler şöyle ifade edilmektedir:

1. Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteyen yabancı öğrenciler
2. Türkiye'de çalışan yabancılar ve aileleri
 - Elçilik çalışanları
 - Turizm sektörü çalışanları
3. Türkiye ile yoğun ticaret yapan ülkelerdeki iş çevreleri
4. Avrupa'da, özellikle Almanya'da doğmuş üçüncü kuşak Türkler
5. Türkî Cumhuriyetlerde yaşayan soydaşlar
6. Kıbrıs'ın birleşmesi gündemde iken, bütünleşmenin yaratacağı etki ile KKTC ve Rum Kesimi halkı
7. Avrupa'daki ve dünyadaki Türkoloji bölümlerinde okuyan öğrenciler ve öğretim üyeleri
8. Türkiye'ye tatil yapmak için gelen, gelmek isteyen turistler
9. Özellikle Japonya'da ve Kore'de 2002 Dünya Kupasından sonra oluşan Türk sempatisinden yola çıkarak Türkçe öğrenmek isteyebilecek bir kesim.

Sonuç olarak Türk dili zengin ve köklü bir dildir. Kelime türetme özelliği, esnek ve güçlü yapısı, ses uyumları ve bu ses uyumlarının sağladığı müzik ile akıcı, anlaşılır, sağlam bir yapısı vardır. Kelime türetme özelliği ve Türk dilinin uyarlama gücü birleştiğinde Türk dili bir dünya dili olma niteliğine sahip bir dildir. Avrupa Birliğinin dil öğrenim politikası Türkçenin pasaport dillerden biri olmasını sağlayacaktır. Bu sebeple yabancı dil olarak tercih edilmesi gereken dillerden biridir.

1.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Bir dili öğrenmek, o dilin konuşulduğu ülkede kendi başına birçok sorunu çözebilme yeteneğini de getirmelidir. Yabancı dil eğitiminden beklenen de aslında budur. Dil öğrencisi gittiği ülkede yaşamını sürdürebilmeli, ülkenin şartlarına uyum sağlayabilmelidir. “Yabancı dil öğretiminden beklenen, öğrenilen dille iletişimi gerçekleştirmektir (Demirel, 1999: 31).” Günümüzde bilimsel, teknik, siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda ve bilgi teknolojisinde yoğunlaşan uluslararası ilişkiler, yabancı dilin sözlü ve yazılı iletişim aracı olarak öğrenilmesi yönündeki istek ve gereksinimlerin artmasına neden olmuştur (Aktaş, 2004: 50). Günümüzde öğrenciden yalnızca dili öğrenmesi beklenmemektedir. Öğrenciden öğrendiği yabancı dili, günlük hayatta karşılaştığı farklı durumlarda kullanması da beklenmektedir (Demircan, 1999:249).

Türkkan'a (1997: 227-229) göre, yabancı dil öğretiminin en temel hedefleri, yabancı dilde konuşan birini anlamak, yabancı dilde anlaşılacak bir biçimde konuşmak, yabancı dilde yazılmış bir yazıyı okuyup anlamak ve yabancı dil bilenlerce anlaşılabilir bir şekilde yazmaktır. Araştırmacı, dil öğrenmenin sadece bunlardan ibaret olmadığını öğrenilen yabancı dili konuşan milletin kültür ve gelenekleri hakkında da bilgi sahibi olmak gerektiğini vurgulamaktadır.

Polat'a (2002: 75) göre, kendi anadilinde çok iyi konuşan insanlar, yabancı bir dili doğru olarak konuşmakta zorluk çekmektedir, bunun sebebi ise, anadili engelidir. Bu engel çocuklardan ziyade yetişkinler için geçerlidir. Bu soruna çözüm olarak "edim sözler" kavramını gündeme getirmiştir. Sözlerin bir edim olarak sınıflandırılmasının dil öğretimine katılmasını önermektedir. Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde konuşma becerisine yönelik bir izlencenin eksik olduğu belirtmektedir. Böyle bir ders izlencesinin hazırlanması konuşma öğretimini ikincil bir beceri olmaktan çıkaracaktır; konuşma öğretimini rastlantısal bir etkinlik olmaktan çıkaracak, belli bir izlenceye bağlayacaktır; bir izlencenin üzerinde çalışılması Türkçenin incelenmesinde yepyeni bir alana (Edimbilim) çok değerli veriler sağlayacaktır; konuşma becerisinin ölçülmesinde öznel, gözleme dayalı sonuçlar yerine nesnel ölçütler belirlenip kullanılacaktır.

Görülüyor ki bir toplumun dilini öğrenmek, o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek veya öğretmekten ziyade o dilde iletişim kurabilmek, konuşabilmek ve o milletin kültürel ürünlerini anlayabilmektir. Dil kullanıcısı bu işlevleri tam anlamıyla yerine getirdiğinde yetkin kullanıcı olarak nitelendirilmektedir. Bu sebeple dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Mesbah'a (2008) göre, dil öğretiminde gramer bilgisi ve yazma yetisi dahil yabancı dilde konuşma yetisini de içermektedir. Dil kullanıcısı, okuma, yazma becerisini kullandığı dilde, akıcı ve anlaşılır bir şekilde konuşabilmelidir. Çünkü dil öğrenme temelde konuşma yetisindeki yeterliliktir. Ancak bu bilinç geç gelişmiştir ve yabancı bir dilde konuşmanın önemi geç anlaşılmıştır.

Dil becerilerini tanımlayan Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi, öğrenme amaçlarının saptanmasında ölçütler belirlemiş ve bu ölçütlerin sınırlıklarını saptamıştır. Bu nedenle dil becerilerini incelerken Avrupa Ortak Dil Ölçütlerini temel alarak, dört temel dil becerisi üç grupta incelenecektir. Birinci grup “dinleme, anlama ve okuma” ikinci grup “konuşma - karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım” üçüncü grup ise “yazma” becerisi olarak belirlenmiştir.

Avrupa Ortak Dil Ölçütlerinde dil düzeyleri altı basamakta ele alınmaktadır. Temel, bağımsız ve yetkin düzeydeki dil kullanıcılarının dil becerileri kendi içinde iki aşamada ele alınmıştır. Buna göre A1, A2 düzeyleri dili temel seviyede kullanan, B1, B2 düzeyleri dili bağımsız kullanan ve C1, C2 düzeyleri de dili yetkin kullanan bireyleri nitelendirmektedir. Bu başlıklar altında her düzey için belli ölçütler konulmuş ve hedefler belirlenmiştir.

Dinleme

“Dinleme gönderilen bir iletiyi alma ve yorumlama sürecidir (Adalı, 2009:32).” Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanımasını, vurgulama ve tonlamaların sebep olduğu anlam değişikliklerini fark etmesini ve mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel,1999:122). Avrupa Ortak Dil Ölçütlerinde dinleme becerisi şöyle ifade edilmektedir:

A1 seviyesinde, kendisi, aile, yakın çevre ve temel kavramlarla ilgili sözleri yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir.

A2 seviyesinde; dilin temel kalıplarını yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilir; kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilir. Kendisini doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kavramları; kişisel bilgiler, ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek gibi kısa, net, basit iletileri anlayabilir. A1 ve A2 düzeyindeki kullanıcılar “Temel Kullanıcı” olarak belirlenir (<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp>)

B1 seviyesinde; iş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını, güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanına giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilir.

B2 seviyesinde; güncel bir konuda uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilir. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların ve standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilir. B1 ve B2 düzeyindeki kullanıcılar “Bağımsız Kullanıcı” olarak ifade edilir.

C1 seviyesinde; açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları, televizyon programlarını ve filmlerin çoğunu anlayabilir.

C2 seviyesinde; ister canlı ister yayın ortamında olsun, bütün konuşma türlerini zorluk çekmeden anlayabilir. Aksana alışabilmesi için zamana ihtiyaç duyabilir. C1 ve C2 düzeyindeki kullanıcılar “Yetkin Kullanıcı” olarak ifade edilir.

Konuşma

Konuşma çift yönlü, karşılıklı bir süreçtir. Konuşucu ve dinleyici arasındaki iletişimi ifade ettiği için, sosyal bir süreç olarak nitelendirilmelidir. Demircan’a (1990) göre, konuşma sadece ses üretimi değildir. Yüz, vücut (mimik ve jest) hareketlerini içeren üretici, algılayıcı, işitsel ve görsel bir eylemdir.

Önen’e (2007: 27) göre konuşmanın amacını gerçekleştirebilmesi için belli aşamaları geçmesi gerekmektedir: Bunlar:

- Ses
- Solunum
- Telaffuz- Söyleyiş- Sesletim - (Fonetik- Boğumlama- Artikülâsyon)
- Anlatım Bilgisi- Diksiyon- Entonasyon- (Duygu ve düşüncenin sese yansıtılması)
- Sözcük Dağarcığı
- Beden Dili (Tavır- Üslup)

Demirel'e (2002: 90) göre ise konuşmanın fiziksel, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal olarak dört niteliği vardır. Tüm bu gerekler yerine getirildiğinde konuşma gerçekleşir. Bu tanımlar konuşmanın toplumsal niteliği olduğunu ifade etmektedir. Çünkü konuşma, yazı gibi yapay bir dil değil, doğal ve toplumsal bir kurumdur. "Eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı; öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun bir biçimde anlatma becerisi kazandırmaktır (Özbay, 2005: 121)."

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesinde konuşma becerisi bakımından bireyden beklenenler karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım başlıklarıyla ele alınmıştır (<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp>).

A1 seviyesinde temel kullanıcı söylemek istediklerini basit kalıplarla anlatabilir, kısa sohbetlere katılabilir, gündelik hayatın gerektirdiği basit iletişimi gerçekleştirebilir.

A2 seviyesinde temel kullanıcı bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilmelidir. Kısa sohbetlerde bulunabilmelidir.

B1 seviyesinde bağımsız kullanıcı, dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilmeli; ilgi alanına giren ya da günlük yaşamla ilgili konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilmelidir.

B2 seviyesinde bağımsız kullanıcı, anadili konuşucularıyla kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilmeli; bildiği konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerini açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilmelidir.

C1 seviyesinde yetkin kullanıcı, kullanacağı sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendini akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilmeli; dili, toplumsal ve

mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir Őekilde kullanabilmeli, dűŕuncelerini açık bir ifadeyle dile getirip karŐısındakilerin konuŐmalarıyla iliŐkilendirebilmelidir.

C2 seviyesinde yetkin kullanıcı, hiç zorlanmadan her tűrlű konuŐma ya da tartiŐmaya katılabilmeli; deyimler ve konuŐma diline ait ifadeleri anlayabilmeli, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doėru bir biçimde vurgulayabilmelidir.

Okuma

Okuma, “biŐsel davranıŐlarla psikomotor becerilerin ortak çalıŐmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliėidir (Demirel,1999:133). Okuma ve dinleme etkinliėi anlamaya yűnelik dil becerileridir. Anlamaya dayalı dil becerileri anlatmaya dayalı dil becerilerinden daha çok geliŐmektedir. “Ana dil ve amaç dildeki becerilerin birbirlerine oranları dinleme 8, okuma 7, konuŐma 4 ve yazma 2’dir (Kuzu:1999:8).” Bu durum okuma etkinliėinin űnemini gűstermesi bakımından űnemlidir. KiŐiler, bir űlkenin kűltűrűnű tanyabilmek, o űlkede yaŐayan insanların yaŐam Őartları hakkında fikir sahibi olabilmek, gűncel geliŐmeleri takip edebilmek, bilimsel konularda araŐtırma yapabilmek için okuma etkinliėini geliŐtirmelidir. Okuma becerisi, ardından konuŐma ve yazma becerisini de geliŐtirmektedir.

Avrupa Ortak Dil Őlűtleri çerçevesinde okuma - anlama becerisi bakımından,

A1 seviyesinde temel kullanıcı, katalog, duyuru ya da afiŐ gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sűzcűkleri ve çok basit tűmceleri anlayabilmelidir.

A2 seviyesinde temel kullanıcı ise, ilanlar, kullanım kılavuzları, műnűler, zaman çizelgeleri gibi basit gűnlűk metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilecek ve kısa kiŐisel mektupları anlayabilecek durumda olmalıdır.

B1 seviyesinde bağımsız kullanıcı, mesleğiyle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri; kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilmelidir.

B2 seviyesinde bağımsız kullanıcı, yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları; çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilmelidir.

C1 seviyesinde yetkin kullanıcı, üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilmelidir.

C2 seviyesinde yetkin kullanıcı, kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyup anlayabilmelidir (<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp>).

Yazma

Yabancı dil öğretimi süresince öğrencilerin edinmesi gereken dört temel beceriden biri de yazma becerisidir. Çakır'ın (2010) belirttiğine göre, yazma becerisi öğrencilerin kazanırken ve öğretmenlerin öğretirken en zorlandıkları beceri türüdür. "Nunan'a göre yazma, düşüncelerin ortaya çıkarılıp, nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi ve bunların cümleler ve paragraflar halinde okuyucuya sunulmasıdır (D. Nunan: 2003'ten akt. Çakır, 2010)." Yazma becerisi bilgiden çok beceri gerektirir. Ustaca yazma; sıkı çalışma, okuma, okuduklarından çıkarsamalar yaparak yazma uzun yıllar boyunca uygulama gerektiren bir süreçtir (Akkaya ve Kırmızı, 2010: 1).

Yazma, kendimizi ifade edecek sözcükleri bilmeyi, bu sözcükleri yerinde kullanmayı gerektirir. Sözlü anlatımda beden dilimizle ifade edebileceğimiz duyguları, yazılı anlatımda ifade etmek yalnız dili kullanma yetkinliğimizle

mümkündür; çünkü konuşma doğal bir süreçken yazı doğal olmayan bir sistemdir. Yazılı anlatımda yapılan hataların, beden diliyle ifadesi yoktur ve hatalar telafi edilemez. Bu sebeple yazılı anlatım hem ana dilde hem de ikinci dilde öğrenilmesi ve öğretilmesi en zor beceri türüdür.

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesinde,

A1 seviyesinde temel kullanıcı, kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilecek durumda olmalıdır. Otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazabilecek durumda olmalıdır.

A2 seviyesinde temel kullanıcı, kişisel bilgi formları doldurabilecek ve teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilecek durumda olmalıdır.

B1 seviyesinde yetkin kullanıcı, bildiği ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı bir metin; deneyim ve izlenimlerini betimleyen kişisel mektuplar yazabilmelidir.

B2 seviyesinde yetkin kullanıcı, ilgi alanına giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler, belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor, olayların ve deneyimlerin kendisi için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilmelidir.

C1 seviyesinde bağımsız kullanıcı, görüşlerini ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilmeli; önemli bulduğu konuları ön plana çıkaran karmaşık konuları mektup, kompozisyon ya da rapor halinde hedef okuyucu kitlesine uygun bir üslupla yazabilmelidir.

C2 seviyesinde kullanıcı uygun bir üslupla açık, akıcı bir şekilde, okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anlamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da

makaleler; meslekî ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilmelidir (<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp>).

1.1.3. Avrupa Birliği Genel Eğitim Programları

Avrupa Birliği dil öğretimini desteklemek amacıyla çeşitli programlar hazırlamıştır. T.C. Devlet Planlama Teşkilatı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından hazırlanmış resmî internet sitesi, Türkiye’deki öğrenci hareketlilik programları konusunda açıklayıcı bilgiler vermektedir (www.ua.gov.tr).

Avrupa’nın genel ekonomik ve toplumsal geleceğinde eğitimin büyük öneme sahip olduğunun bilinciyle hareket eden Avrupa Birliği, eğitim alanında işbirliği için faaliyetlerini AB Genel Eğitim Programı “Socrates” altında yürütmektedir. Program birliğin bu alandaki “çeşitliliğe saygı” prensibinden hareketle farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin çeşitliliğinden en üst düzeyde yararlanacak şekilde tasarlanmıştır (Kıhtir, 2004: 150).

Socrates

Eğitim alanında işbirliği için Avrupa Topluluğu eylem programı, SOCRATES, her yaştaki eğitimi kapsayan Avrupa çapındaki ilk girişimdir. Programın amacı, Avrupa’da eğitim alanındaki işbirliğini yayarak ve yeni bilgiler öğrenmeye ve erişim imkânlarını arttırarak, çocuklara gençlere ve yetişkinlere daha kaliteli ve uygun eğitim verilmesine yardımcı olmak ve bunun için yapılan çalışmalarını geliştirmektir (a.g.e., 2004: 150-153).

Comenius Programı: Okul Eğitimi

Okul eğitimi ile yakından ilgili olan Comenius Programı, Lizbon hedeflerine ulaşabilmek için öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile Avrupa değerleri hakkında bilgi alışverişini sağlamaktadır (a.g.e., 2004: 156).

Lingua: Dil Öğretimi ve Eğitimi

Lingua, Avrupa Birliği halkları arasındaki dil ve kültür farklılıklarını korur. Serbest dolaşım hakkının uygulanabilmesine olanak sağlamak amacıyla, Avrupa Birliği dillerinin öğrenilmesini ve böylece kişiler arası iletişim ve etkileşimi sağlamayı amaçlamaktadır (a.g.e, 2004: 158).

Erasmus: Yüksek Öğretim

Bir topluluk programı olarak 1987 yılından bu yana sürdürülen Erasmus, üniversiteler arası işbirliği programları başlatarak, birçok üniversite öğrencisinin ve personelinin karşılıklı değişimini sağlamıştır. Okullar, üniversiteler, yetişkinlere yönelik öğretim kurumları ve eğitim birlikleri bu programın kapsamındadır (www.ua.gov.tr).

Leonardo Da Vinci: Mesleki Eğitim Programı

Kihtir'in (2004) belirttiğine göre, Leonardo da Vinci Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Programın önemli tarafı yabancı dil bilgisinin geliştirilmesi amacını taşımasıdır (Kihtir, 2004: 227).

Dil Öğretimini Destekleyen Programların Amaçları

Avrupa Birliği dil edinimini desteklediği için bu amaç doğrultusunda, Avrupa Dil Portfolyosu belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan “Avrupa Dil Portfolyosu” adlı genelge; Avrupa dil portfolyosu, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası, kavramlarına açıklık getirmektedir (MEB, Genelge, 2009).

Bu genelgeye göre,

Avrupa Dil Portfolyosu, Avrupa Konseyinin “Avrupa Ortak Dil Yeterlikleri Çerçevesi”nin bir parçası olarak, hayat boyu öğrenmeyi de anlamlı kılacak şekilde öğrencilerin dil gelişimlerini kendilerinin değerlendirebilmeleri ve takip edebilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Portfolyolar öğrencilerin gerek okulda gerekse okul dışındaki dil öğrenimlerini ve kültürel tecrübelerini kaydedebilecekleri bir doküman setidir. Pedagojik fonksiyonları da olan portfolyolar üç kısımdan oluşmaktadır.

Dil Pasaportu: ‘Ortak Avrupa Dil Yeterlikleri Çerçevesi’ kapsamında hazırlanan Dil Pasaportunda dil bilgisi; başlangıç A1 ve A2, orta B1 ve B2, ileri C1 ve C2 seviyelerinde ölçülmektedir. Bir dilin okuma, yazma, anlama ve konuşma becerileri açısından hangi düzeyde bilindiği konusu pasaport sahibi tarafından işlenir. Bu bilgilerin doğruluğu öğrencilerin pasaportta yer alan kriterler çerçevesinde kendi değerlendirmelerini yapmaları, öğretmenin değerlendirmeye katılımı ve gerekirse uluslararası geçerliliği kabul edilen ölçme ve değerlendirme birimleri tarafından yapılan sınavlardan alınan sonuçlara göre belgelendirilir. Bu tespitler; ilgili kişi/kurum ve kuruluşlar tarafından onaylanır. (MEB, Genelge: 2009).

Dil Biyografisi: Öğrencinin öğrenmesini kendisinin planlamasına, öğrenme süreçlerini kendisinin değerlendirmesine, hangi dilde neler yapabileceğini kendisinin ölçmesine, okul içi ve dışı ortamlarda edindiği dilsel ve kültürel tecrübelerini belirlemesine fırsat tanıyarak çok dilliliğin gelişmesine katkıda bulunmaktadır (MEB, Genelge:2009).

Dil Dosyası: Avrupa Dil Portfolyosu konulu genelgede belirtildiğine göre, dil dosyası; dil biyografisi ve dil pasaportunda yer alan dil yeterliliği konusunda kişi tarafından doldurulan bilgileri belgelendirmeye ve izah etmeye yarayan materyalin bulunduğu dosyadır (MEB, Genelge:2009).

Polonya'nın Crakow kentinde düzenlenen Eğitim Bakanları Daimi Konferansı sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2001 yılında Avrupa Dil Portfolyosu Çalışma Grubu oluşturulmuştur. Çalışmalar neticesinde 15-18 ve 10-14 yaş grubunu hedef alan portfolyo modelleri Avrupa Konseyi Geçerlilik Komitesi tarafından kabul edilmiştir. Avrupa Dil Portfolyolarının geliştirilmesi ve kullanılması Avrupa Konseyine üye ülkelerin resmi kurumları tarafından yürütülmektedir (MEB, Genelge: 2009).”

Avrupa Konseyi dil öğrenimini teşvik etmek ve Avrupa vatandaşlarının kendi dillerine ek olarak en az iki dilde yetkin kullanıcı olmalarını sağlamak amacıyla çeşitli kurum ve kuruluşların geliştirdikleri dil projeleriyle katılabilecekleri Avrupa Dil Ödülü yarışmasını ilk kez 1995 yılında açmıştır. Yarışma kurumları ekonomik olarak ödüllendirmemektedir. Bu ödül kurumlara Avrupa çapında saygınlık kazandıracak bir belge ve logolarını kullanma imkânı vermektedir.

Günümüzde bu çalışmalar hızla devam etmektedir. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamında Avrupa Dil Ödülü 2011 Yılı Teklif Çağrısı 03 Kasım 2010 tarihinde yayımlanmıştır (www.ua.gov.tr).

Tüm bu programların ve çalışmaların amacı, dil öğrenimini teşvik ederek Avrupalı olma bilincini yaymak, farklı kültürleri tanıyan, iletişim yeteneği kuvvetli, kültürel farklılıkları hoşgörüyle karşılayan bireyler yetiştirmektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme yeterliliklerini tespit etmektir. Araştırma İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları ile sınırlandırılmış, söz konusu öğretim elemanları değerlendirilerek Türkçe öğrenme yeterlilikleri tespit edilmiştir.

Avrupa vatandaşlarının serbest dolaşım hakkına sahip olması ve bu hakkını kullanmasıyla beraber, birçok Avrupalı Türkiye’ye yerleşmiş, Türkiye’de çalışma hakkını almış hatta bir kısmı Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmuştur. Avrupa Topluluğu içinde yürütülmekte olan Leonardo, Sokrates, Lingua gibi eğitim, öğrenci ve öğretim elemanı değişimi, dil öğrenme imkânı sunan programlar ve çalışmalar, özellikle Avrupa Topluluğu üyesi ülkeler ve aday ülkeler arasında çeşitli projelerle yürütülmekte ve dil öğrenmek amacıyla ülkemize de her yıl yüzlerce yabancı öğrenci ve öğretim elemanı gelmektedir. Türkiye ise Avrupa Birliğine aday bir ülkedir.

Bu durumda Türk dili gelecekte daha geçerli ve yaygın bir dil olmaya aday dillerden birisidir. Türkçe yabancı dil olarak öğretilmesi gereken bir dildir. Bu çalışma, ülkemize gelen öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterliliklerini göz önüne sermesi, Türkçe öğrenmek isteyen öğretim elemanlarının bu süreçte karşılaştıkları güçlükleri tespit etmesi, yabancı öğretim elemanlarının Türkçeye ve Türk kültürüne bakış açılarının belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Çalışmamız sonucunda elde edilen bu bilgilerin kurumsal olarak alınacak tedbirlerin belirlenebileceği, öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği ön görülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkiye’de üniversitelerde çalışan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme düzeyleri nasıldır?

1.4. Alt Problemler

1. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, yaşa göre farklılık göstermekte midir?

3. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, geldikleri ülkeye göre farklılık göstermekte midir?

4. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

5. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, Türkiye’de bulunma süreleri açısından farklılık göstermekte midir?

6. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, öğrenmede güçlük çekilen beceri alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

7. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri medeni hallerine göre farklılık göstermekte midir?

8. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri Türkçeyi öğrenme yollarına göre farklılık göstermekte midir?

9. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten duydukları memnuniyete göre farklılık göstermekte midir?

10. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe kullanımında yaptıkları dilbilgisel hatalar nelerdir?

1.5. Sayıtlar

1. Seçilen araştırma yöntemi, bu çalışmanın amacına, konusuna ve ele alınan sorunların çözümüne uygundur.
2. İzmir Ekonomi Üniversitesi tüm evreni temsil etmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarı yapılandırılmış anket formuna içtenlikle yanıt verdiği kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

- Bu çalışmanın evrenini, İzmir’de yaşayan yabancı öğretim elemanları oluşturmaktadır.
- Çalışmanın örneklemini İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan tam zamanlı öğretim elemanlarıdır.

1.7. Tanımlar

TÖMER: Türkçe öğrenim, araştırma ve uygulama merkezi

UTÖM: Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi

DEDAM: Dokuz Eylül Üniversitesi, Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

Dil Pasaportu: Ortak Avrupa Dil Yeterlikleri Çerçevesi kapsamında hazırlanan Dil Pasaportunda dil bilgisi; başlangıç A1 ve A2, orta B1 ve B2, ileri C1 ve C2 seviyelerinde ölçülmektedir.

Dil Biyografisi: Öğrencinin yabancı dil öğrenme sürecini, dil öğrenme amaçlarını, gelişimini ve dil öğrenme deneyimlerini içeren dosya. Diğer adıyla “Dil Öğrenim Geçmişi”

Dil Dosyası: Dil Biyografisi ve Dil Pasaportunda yer alan dil yeterliliği konusunda kişi tarafından doldurulan bilgileri belgelendirmeye ve izah etmeye yarayan materyalin bulunduğu dosyadır.

A1, A2: Dili temel seviyede kullanan (Temel Kullanıcı)

B1, B2: Dili bağımsız kullanan (Bağımsız Kullanıcı)

C1, C2: Dili yetkin kullanan (Yetkin Kullanıcı)

1.8. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

ADP: Avrupa Dil Portföyü

akt. : Aktaran

ALTE: Association of Language Testers in Europe

E: Erkek

bs. : Basım

bk.: Bakınız

çev. : Çeviren

haz. : Hazırlayan

K: Kadın

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

S. : Sayı

s. : Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe öğrenim, araştırma ve uygulama merkezi

UTÖM: Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi

ty. : Yayın tarihi yok.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancı dil olarak tarihsel gelişimi anlatılacak günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yayın ve araştırmalar ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlara değinilecektir.

2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi açısından önem teşkil eden eserler hakkında genel bilgi verilmiştir.

Divanü Lûgati't Türk: 1072 yılında Bağdat'ta Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmış eser, çeşitli Türk lehçelerindeki harf sırasıyla düzenlenmiş bir sözlüktür.

Divan-ı Lugati't Türk, hem edebiyat tarihimiz açısından hem de Türk dilinin yabancılara öğretimi ve eğitim bilimleri açısından kıymetli bir eserdir. Yazar, Türk kültürünü ve dil varlığını Araplara tanıtmak ve Türk diline dair yazdığı Arapça gramerle Araplara Türkçeyi öğretmeye çalışmıştır (Caferoğlu,1984:6).

Muhakemetü'l Lugateyn: XV. yüzyılda, Ali Şir Nevai tarafından Çağatay Türkçesiyle yazılan Muhakemetü'l-Lugateyn, Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü savunur: "İki Dilin Duruşması" manasında olan Muhakemetü'l Lugateyn'de Türkçe ile Farsçanın karşılaştırıldığı ve Türkçenin birçok yönden Farsçaya üstün çıkarıldığı görülmektedir. Caferoğlu'nun (1984) belirttiğine göre, eser Türk dilinin üstünlüğünü belirtirken Türkçenin fonetik ve morfolojik üstünlüklerini de ortaya çıkarmıştır.

Codex Cumanicus:

Caferoğlu'nun (1984) aktardığına göre, İtalyanca ve Almanca olmak üzere iki bölümden oluşan eser, Kıpçakçanın önemli bir sözlüğüdür. Codex Cumanicus devrin sosyal hayatı ve yerli Türklerin kültür seviyesi hakkında bir fikir edinilmesi bakımından oldukça önemli olduğunu; ancak Türk dilini yabancılara öğretmesi açısından eksik ve düzensiz olduğunu ifade etmiştir.

Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî: XIV. yüzyıl ortalarına ait olan ve yazarı bilinmeyen bir sözlüktür. Bayraktar'ın (2002) ifade ettiğine göre eser; ilk bölüm Arapça- Türkçe; ikinci bölüm Moğolca- Farsça olmak üzere iki ana bölümden ibarettir. Günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlamakla birlikte çok sayıda ticaretle ilgili sözcük içerdiği için aynı zamanda özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu da söylenebilir.

Hilyetü'l - İnsân ve Heybetü'l-Lisân - Cemâlü'd-dînİbnîMühennâ (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü): XIII. yüzyıl sonu, XIV. yüzyıl başı yazılmıştır. "Eski Anadolu Türkçesi kapsamına girebilecek yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tek eser İbnü Mühennâ Lûgati olarak da bilinen Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l- Lisân'dır (Bayraktar,2003:60)."

Eser "Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcükleri içeren üç bölümden oluşmaktadır. Sözlük, günlük yaşamla ilgili sözcükleri içermesi açısından pratik amaçlı Türkçe öğretimini amaçlamakla birlikte birçok sanat terimi içermesiyle de edebî Türkçe öğretimine yöneliktir (Bayraktar, 2002: 68).

Et-Tuhfetü'z-ZekiyyeFi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü): XV. yüz yılın ilk yarısında yazılan eser, Arap alfabesine göre düzenlenmiş bir sözlük ve dil bilgisi bölümünden oluşmaktadır. Eserin yazarı belli değildir. Tümevarım yöntemiyle yazılan eserde yer alan sözcükler günlük yaşam Türkçesinden olmakla birlikte dil bilgisi açısından başlangıç düzeyinde değildir. Bu nedenle ileri düzey ve akademik amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu

söylenir. Türkçe öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır (Bayraktar, 2002: 64).

İlk Türk Gramerciliği Okulu

Caferoğlu'nun (1984) aktardığına göre, Türk gramerciliği kendine has bir gramer okulu kurmayı başarmıştır. Türk gramerciliği ilk gelişme yıllarında İskenderiye Filoloji Mektebine bağlı kalmaya çalışmış daha sonraları pratik dil öğrenimini kolaylaştıran araştırmalar sayesinde gelişmiş Çağatay devleti zamanında en üstün hale gelmiştir.

İlk Türk grameri olarak elimize geçmeyen Kaşgarlı Mahmud'un "Kitabü Cevahirü'l Nahv fi Lugati't- Türk" adlı eseri gösterilebilir.

Devri arasında değer taşıyan gramerler arasında Zemahşehri'nin Mukaddemetü'l Edeb'i bulunmaktadır. Caferoğlu tarafından 1931 yılında yayınlanan ve kronoloji bakımından ilk Türk grameri olan Abu Hayyan'ın "Kitab al- idrak lisan al Atrak" adlı eseridir. Bunun dışında Hayyan'ın "Ed- dürretü'l mudie fi'l- lugati't Türkiye" Molla Salih tarafından yayınlanmıştır.

Abu Hayyan'ın hocası olup kendisinden yararlandığını birkaç kere zikrettiği Fahreddin Muhammed ibn Mustafa'nın henüz elimize geçmeyen "Kavaid-i lisan-ı Türk" adlı eseri çağının önemli bir gramer kitabı olmuştur.

Hengirmen (1993) belirttiğine göre, yabancılar tarafından yazılan Türkçenin ilk gramer kitabı da 1612'de H. Megiser tarafından yayınlanan Institutionurn LinguaeTurcicae, LibriQuator adlı eserdir.

2.2. Günümüzde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Hengirmen (1993) Kaşgarlı Mahmut'tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir yapıta rastlanmadığını vurgulamaktadır. J.P. Sinan'ın "Alphabetturcsuivid'unemethod" (Türk Ses Sistemini Öğrenme Yöntemi) adlı kitabını 1850 yılında İstanbul'da yayınlamıştır. Bu eser ardından başka eserler de aynı yüzyılda yayınlanmıştır.

Bunlar;

Güzeloglu, E. Dialogues fraçais-turcs, Precedes d'une vocabulaire, Constantinople (Fransızca- Türkçe Diyaloglar- Sık kullanılan Sözcükler- Sağlam Metin) , 1852

Sinan, J.P., Abrégé de Grammaire Turque, (Türkçenin Kısa Grameri) İst. 1854.

Fuad Efendi/Cevdet Efendi, Grammatik der osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von (Osmanlı Gramerini ve Osmanlı Lisanını Almanca Gibi Akıcı Konuşma Kitabı) H. Kellgren, Helsinki, 1855.

Mehmet Mihri, Kitabü't-tuhfettü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye, Mısır, 1884.

Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İst. 1893.

Hengirmen'in (1993:7) Dil Dergisinde yayınlanan yazısında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların birçoğunun yabancı dilde yazıldığını belirtir. Almanca: 113 kitap, İngilizce: 69 kitap, Fransızca: 48 kitap, Türkçe: 32, Latince: 14, Yunanca: 11, Osmanlıca: 8 kitap yazılmıştır. Bunlar dışında da Arapça, Bulgarca, Farsça, Fince, Hollandaca, İsveççe, İtalyanca, Japonca, Kazakça,

Macarca, Romence, Rusça, Yugoslavca kitaplarda Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır.

Hengirmen, Türkçeyi yabancılara öğretmek üzere yabancı yazarlar tarafından hazırlanan yapıtların, Türk yazarlar tarafından hazırlananlardan daha çok olduğunu belirtir. Hengirmen'in tespitlerine göre Türk yazarlarca yazılan yapıtların toplamı 156 iken yabancılarda yazılanların toplamı 228'dir.

Özkan'ın (2004) belirttiğine göre, Türkiye'nin 1980 yılından itibaren dışa açılması ile değişen dünya şartları içinde Türk dilinin yabancılara öğretilmesi zaruri bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sovyetler Birliğinin dağılması ve Soğuk Savaş döneminin sona ermesi sonucu Orta Avrasya Türk Cumhuriyetleri başta olmak üzere, diğer akraba topluluklarla kültürel işbirliği çalışmaları başlatıldı.

“Türk Cumhuriyetlerinde 1993 yılından itibaren ‘Büyük Öğrenci Projesi’ olarak bilinen bir çalışma başlatıldı. Türkiye’de on bin öğrencinin yüksek öğrenim görmesi planlanmış, ilk yıl içinde yedi bin civarında öğrenci getirilmiştir. Türkiye’nin Türk Cumhuriyetleri, Türk ve akraba toplulukları için geleceğe dönük en ciddi teşebbüsü olarak adlandırılabilen bu proje çerçevesinde şimdiye kadar 21857 burs kullanılmış, ne yazık ki bunlardan bir kısmı başarısız olmuş ve ülkelerine geri dönmüştür (Özkan, 2004:423).”

1993 yılında Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklara Türkçe öğretme hedefiyle başlatılan proje sonuçlandırılmamış; fakat yeni çalışmalarla Türkçe öğretme faaliyetlerine devam edilmiştir.

Ülkemizde halen yabancılara Türkçe öğretimi konusunda birçok çalışma yapılmaktadır. Araştırmacılar gittikçe gelişen yöntemlerle dil öğretimi konusunda yeni bakış açıları ile yeni yöntemleri uygulamaktadırlar. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda en çok kullanılan kitapların bazıları şunlardır:

Akyüz (1976) “Yabancılar İçin Türkçe Dersleri, Konuşma - Okuma” adlı kitabını Konuşma ve Okuma olarak iki bölümden mevcuttur. Kitabın bir tarafı Türkçe kullanım diğer tarafı da İngilizce karşılığı vardır. Akyüz kitabında konuşma

bölümüne daha fazla yer vermiştir. Günlük yaşamın içinde olan sosyal ve kültürel kavramlara yer vermiştir. Örneğin; selamlaşma, tanışma, yol sorma, adres verme, aile bireyleri vs.

Zülfikar (1980) “Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi” adlı kitabı Ankara Üniversitesinde Türkçe kursuna devam eden öğrenciler ve yurtdışında Türkçe öğrenmek isteyenler için yazılmıştır. Kısaca basit dil bilgisi kurallarına değinilmiştir.

Gencan (1985) “Türkçe Öğreniyorum, Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin” adlı kitabında ilk önce metinleri vermiş daha sonra metinden yola çıkarak dil bilgisi öğretimine yönelmiştir. Her metnin sonunda ‘Konuşturmalar’ başlığı ile metinle ilgili sorular hazırlamış ve ardından ‘Alıştırmalar’ bölümü ekleyerek çalışmasını oluşturmuştur.

Can (1991) “Yabancılar için Türkçe- İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri” kitabı, Türkçenin temel özellikleri anlatılarak, Türkçenin dil bilgisi konularını öğretmektedir. Çoğu kuralı İngilizce olarak açıklamış, alıştırmalarla örneklerle zenginleştirilmiş bir kitaptır; ancak Türkçe öğretme kitabından ziyade daha çok dil bilgisi kitabı özelliği taşımaktadır.

Koç (1994) “Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-II-III” kitabı; Ses Bilgisi, Sözcük Türü, Sözcük Öbeği ve Tümce başlıklarıyla dört bölümden oluşmaktadır. Kitapta ses ve resim kullanılarak kelime ve kelime gruplarının öğretimi yapılmaktadır.

Aydın (1996) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi” kitabında dil bilgisinin yabancı dil öğretimindeki önemine değinmiştir. Dil bilgisi öğretiminde bir kuram geliştirilmesinin gerekliliğini savunmakta ve Chomsky’ nin ‘Üretken Dönüşümlü Dil bilgisi’ kuramını açıklayarak tümce kuramı, dil yetisi, derin yapı, yüzey yapı kavramları izah edilmektedir.

Sebüktekin (1997) “Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe” adlı kitap, ana dili İngilizce olan veya İngilizce konuşabilen yabancılara Türkçe öğretmek için kulak- dil alışkanlığı yaklaşımının ilkelerine bağlı olarak diğer yöntemlerden de uygun metinler seçilerek oluşturulmuştur. Erdem’in (2000) aktardığına göre, kitap öncelikle, yükseköğrenim gören başlangıç düzeyindeki öğrenciler için hazırlanmış olup 1969 yılından bu yana Michigan Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve çeşitli ülkelerin birçok yükseköğretim kurumunda başarıyla kullanılmıştır.

Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından 2000 yılında yayımlanan “Yabancılar İçin Türkçe 1 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi 1” adlı kitaplar geliştirilerek 2002 yılında “Yabancılar İçin Türkçe 1, Yabancılar İçin Türkçe 2 ve Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi” her seviyeye uygun olarak basılmıştır.

Özbay ve Temizyürek (2003) tarafından hazırlanan “Güneş Türkçe Öğreniyoruz” seti dört düzeyde ders kitabı ve bu kitaplara destek amacıyla hazırlanmış çalışma kitaplarından oluşmaktadır.

Özbay ve Temizyürek (2003) “Türkçe Öğreniyoruz Orhun Seti” üç ders kitabı, üç çalışma kitabı, bir ileri düzey bir de öğretmen el kitabından oluşmaktadır.

Ankara Üniversitesi TÖMER çalışanlarının oluşturduğu komisyonun hazırladığı “Hitit Yabancılar İçin Türkçe” kitapları 2008’de Avrupa Konseyinin Ortak Avrupa Çerçevesi kılavuzu doğrultusunda yenilenerek Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti adıyla yayınlanmıştır. Üç düzeyde ders kitabı ve çalışma kitaplarından oluşmuş bir settir. Bu setin dinleme çalışmaları için hazırlanmış CD’leri de bulunmaktadır.

Araştırmacılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda bakış açıları ve yöntemler geliştirerek dilimizi öğretme hedefi doğrultusunda, kitap yazma, materyal geliştirme, dil öğrenme arzusu uyandırma, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme vs. konularında neler yapılabileceğini ortaya koymaya çalışmışlardır.

Kaya (1994) tarafından hazırlanan “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde çalışmasında, TÖMER’de uygulanan temel, orta ve ileri düzey Türkçe öğretim programlarının amaçlarına ulaşma derecesini değerlendirmiş ve ileri düzey Türkçe kursu öğrencilerinin programla ilgili görüşlerini saptamıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkçe öğretim programlarının hedeflenen amaca uygun olarak yeterli öğrenme gerçekleştirdiği, öğrencilerin öğretim dışı kaynaklardan yararlanma gereğini daha az duyduğu, ileri düzey Türkçe öğretim programlarının nitelikli ve yeterli olduğu sonucuna varmıştır (Kaya, 1994).

Dilidüzgün (1995) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler” adlı yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerin yer alması gereğini savunmuştur. Yabancı dil öğretiminin aynı zamanda kültürel bir aktarım olduğu gerçeğine değinen araştırmacı, kültürümüze ait kaynaklardan nasıl yararlanabileceğini göstermek amacını taşımaktadır. Çalışmasında dil-kültür ilişkisi üzerinde duran Dilidüzgün, yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerden nasıl yararlanılacağına da açıklık getirmeye çalışmıştır.

Yaylı (2004) tarafından hazırlanan “Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı yöntemin Yabancı Dil Olarak Türkçe alanına uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri ve uygulama sorunlarını ortaya koymak amacıyla, 2003-2004 öğretim yılında Litvanya Vilnius Üniversitesi Filoloji Fakültesi, Litvan Filolojisi- Türk Dili Programı öğrencileriyle, nitel bir çalışma oluşturmuş, programa kayıtlı on öğrenci ile göreve dayalı öğrenme uygulaması yapmıştır. Uygulama sonrası katılımlı her öğrenciyle yapılan yüz yüze görüşmelerin ardından elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle daha önce belirlenmiş olan ‘Görev Çerçevesi’ ne göre incelemiştir.

Köse (2005) tarafından hazırlanan “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi” adlı doktora tezi, bu alanda en önemli çalışmalardan biridir. Türkçe öğretiminde tutumun etkisini ölçen çalışmada, Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak B1 düzeyinde dil becerilerini ölçen ders programları ve testler hazırlanmıştır. Bu uygulama sonucunda şu bulgular elde edilmiştir: Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metnine uygun olarak hazırlanan program doğrultusunda işlenen yöntemle öğrencilerin daha başarılı oldukları, görülmüş ve çalışmada ölçülebilir ve nesnel sonuçlara ulaşılmıştır.

Özcan (2006) tarafından hazırlanan “Başlangıç Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması” yüksek lisans tezinde, Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde eksikliği duyulan Öğrenci Sözlüğü biçiminde bir sözlük modeli oluşturmaya ve bu sözlüğü oluştururken yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin gereksinimlerini düşünüp çok dilli olarak tasarlamaya çalışmıştır. Dil bölümünde sözlük ve sözlüklerin yapılarına değinilen çalışmada, öğrenci sözlükleri açıklanmıştır. Genel anlamda anadil konuşucuları sözlüğü içinde bulunması gereken birimler, sözlüğün özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Durak (2006) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı” isimli yüksek lisans tezinde yurt dışında Türkçe öğrenen çocukların Türkçeye yönelik tutumları hakkında bir anket çalışması yaparak sonuçları yorumlamıştır.

Güven (2007) tarafından hazırlanan “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler” başlığı altında oluşturduğu yüksek lisans tezi, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ad- durum biçimbirimlerinde ne gibi yanlışlar yaptıklarını belirlemeyi ve bunlara çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, geleneksel dil bilgisi kitaplarında ad durum ekleri nasıl ele alınmıştır. Ad durum biçimbirimleri dilbilimciler tarafından nasıl ele alınmıştır, Yabancılarla Türkçe öğreten kitaplarda ad durum biçimbirimleri nasıl ele alınmıştır, Yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ad durum biçimbirimlerinden en çok hangisinde yanlış yapıyorlar ve bu yanlışlar nelerden kaynaklanıyor, ad durum biçimlerinin öğretimi nasıl olabilir, sorularına yanıt bulmaya çalışmıştır.

Koşucu (2007) tarafından hazırlanan “Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi” isimli çalışmasında; yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında ulaçlar; Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve; Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)’nde yabancılara Türkçe öğretirken kullanılan HİTİT 1-2-3 kitapları esas alınarak incelenmiş ve öngörülen dil düzeylerine uygun olup olmadıkları irdelenmiştir. Ulaçların düzeylere göre öğretiminde kullanılan alıştırmaların, okuma ve dinleme metinlerinin dil öğretme amacına yönelik uygunluklarını değerlendirmiştir.

Aygüneş (2007) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmenin Yolları” isimli yüksek lisans tezinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerini değerlendirmek ve bu kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerini değerlendirmiş ve bu değerlendirmeler ışığında örnek okuma metinleri sunmuştur.

Hacıömeroğlu (2007) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme” adlı yüksek lisans tezinde, Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere Türkçe kiplik belirtecileri {-Abil} ve {-mAlI} öğretilirken kullanılacak işlevsel materyal nasıl olmalıdır, iletişimsel yaklaşımın, göreve dayalı yaklaşımın, bilgisayar destekli öğretim tekniğinin, Türkçe kiplik belirtecileri {-Abil} ve {-mAlI} öğretimine yönelik işlevsel materyal geliştirilmesindeki rolü nedir, sorunları üzerinde durmuş, çalışmada dil öğretimine işlevsel yaklaşımlar, dil bilgisi öğretimine yaklaşımlar, yabancı dil öğretim teknikleri ve yabancı dil öğretiminde kullanılan materyal örnekleri incelenerek, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanabilecek işlevsel materyal örneklerini tasarlamıştır.

Camkıran (2007) tarafından hazırlanan “Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenenler İçin Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi” adlı çalışmasında, şimdiki zaman, yabancılara Türkçe öğretilirken hangi aşamada öğretilmelidir, şimdiki zamanın bütün işlevleri verilmeli midir, hazırlanan alıştırmaların nitelikleri nasıl olmalıdır, öğretimde kullanılacak metinlerin dili nasıl olmalıdır, metinlerin öğretimi nasıl desteklenmelidir, sorularına yanıt aramıştır.

Aşık (2007) tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması” adlı yüksek lisans tezinde, Türkçede en sık kullanılan zamanları ve en sık kullanılan kelimeleri tespit etmeye çalışmıştır. Farklı ortamlarda bulunarak ses kayıt cihazına kaydettiği ortam seslerini inceleyerek Türkçede en sık kullanılan kelimelerin bir listesini oluşturan araştırmacı, günlük yaşamda kullanılan ve sık tekrar edilen sözcük ve sözcük gruplarını tespit etmiştir.

Koreli (2007) tarafından hazırlanan “Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri” başlığı altında oluşturduğu yüksek lisans tezinde; 28 Temmuz 2006 – 15 Nisan 2007 tarihleri arasındaki dokuz aylık tez süresinde, 25 Akşam, 45 Cumhuriyet, 35 Hürriyet, 34 Milliyet, 25 Posta, 25 Radikal, 35 Sabah, 20 Star, 25 Vatan, 26 Yeni Asır, 35 Zaman olmak üzere toplam 330 gazetenin tüm haberleri taramış ve taranan bu gazetelerin 140’ından belirlenen ve bu gazetelerde yer alıp da Türk Dil Kurumunun Türkçe sözlüğünde (2005) bulunmayan 377 sözcük öbeği ele almıştır. Yeni bir sözlüksel birim oldukları düşünülen sözcük öbeklerini, biçimsel ve anlamsal özelliklerine göre irdelemiş ve belirlenen 377 sözcük öbeğinin kullanıldıkları bağlamlarla beraber bir liste sunmuştur. Araştırmacı, çalışmasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir kaynak olarak değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır.

Uzdu (2008) tarafından hazırlanan “Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde, betimleyici metinlerin dilsel özelliklerini belirleyerek yabancılara Türkçe Öğretimine yönelik sözcük öğretimi için alan malzemesi hazırlamıştır.

Sarıçiyil (2008) tarafından hazırlanan “İstek ve Emir Kiplerinin Öğretimi” adlı yüksek lisans tezini, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dilbilimin yöntem ve ölçütlerinden yararlanarak, geleneksel öğretim yöntemlerinin dışında, öğrenme etkinliğini kolaylaştıracak öneriler getirme amacıyla hazırlamıştır. Araştırmacı çalışmasını dil bilgisi konularından biri olan istek ve emir kipleriyle sınırlamıştır.

Düzenli (2008) tarafından hazırlanan “Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama” başlıklı tezinde, Türk dil bilgisi yapısının öğretiminde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin güçlük çektiği konulardan biri olan ortaçlı yapıların öğretimi için ders malzemesi hazırlamak amacıyla oluşturmuştur. – An, - DIK, -AcAK, -mİş ortaçlaştırma belirteçleri temel alınmıştır. Söz konusu olan belirticilerin hangi işlevleri yüklediği üzerinde durulmuştur.

Akbal (2008) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha çağdaş uygulamalar yapılabilmesi için Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni içerisinde yer alan görev odaklılığın daha iyi tanınmasını ve uygulamaya dönük çalışmalara temel olmasını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacı çalışmasını görev odaklılık, kuramsal dayanaklarından, kavramsal ve uygulama boyutuna kadar çok çeşitli yönleriyle ele almıştır. Böylece görev odaklılığın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için daha anlaşılır olmasına çalışılmıştır. Bu çerçevede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeydeki (A1 A2) kullanıcılar için hazırlanmış basılı son ders kitabı olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıkları incelenmiştir. Sonuç olarak görev niteliği taşıyan alıştırmaların yeterli düzeyde olmadığı kanaatine varmıştır. Öneriler geliştiren araştırmacı, konu başlıklarına bağlı kalınarak hedef kitlesi temel kullanıcılar olan kitabın görev odaklılığa göre hazırlanmış öneriler sunulmuştur.

Dervişoğulları (2008) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde; aktif öğrenme tekniklerinden biri olan kullanarak Eğitsel Oyun Tekniği'nin sözcük öğretimindeki başarıya etkisini incelemiştir.

Yeniay (2008) tarafından hazırlanan “Erken Yaşta Öğrenenler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçerik Odaklılık” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde içerik odaklılık temelinde erken yaş grubuna yönelik bir durum saptaması yapmıştır. Çalışmasını somut temellere dayandırmak isteyen araştırmacı Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Temel Düzey) adlı ders kitabı erken yaş grubuna ve içerik odaklılığa uygunluğu bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucu kitabın erken yaş grubuna ve içerik odaklılığa uygun yerlerinin yeterli olmadığına işaret etmiştir. Bu nedenle içeri odaklılığa uygun iki ders örneği önerisi sunulmuştur.

Şahin (2008) tarafından hazırlanan “Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler” isimli yüksek lisans tezinde, Türkiye dışından Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmek için gelen yabancı öğrencilerin Türk dilini öğrenirken karşılaştıkları zorlukları uygulamalarla belirlediği çalışmasında, dil öğretimi alanında yeni stratejiler belirleyerek, dil öğreniminin sağlıklı yapılmasını amaçlamıştır.

Hasekioğlu (2009) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi - Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe I Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi İçin Uygulama Örnekleri” adlı yüksek lisans çalışmasını, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yararlanılabilecek sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri konusunda farkındalık kazandırmak amacıyla oluşturmuştur. Çalışmada sözcük öğretim teknikleri ve sözcük öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla A1-A2 temel düzeyde hazırlanmış Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 serisi, sözcük öğretimi açısından çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir.

Gedik (2009) tarafından hazırlanan “Dil Olarak Türkçe Öğretimi – Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği” başlıklı yüksek lisans tezinde, Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de yabancılara Türkçe öğretilirken hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığını, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Her iki Tömer’de de üçer ünite gözlemleyen araştırmacı, gözlem verilerinden yola çıkarak öğrencilerin yazılı sınav sonuçlarını değerlendirmiş, her iki Tömer’de de kullanılan yöntem ve tekniklerin belirgin bir farkları olmadığı, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına olumlu yansıdığı sonucuna varmıştır.

Uysal (2009) tarafından hazırlanan “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi” başlığı altında oluşturduğu yüksek lisans tezinde, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni ekseninde yabancılara Türkçe öğretimi (Yeni Hitit Seti) ve Türklere yabancı dil öğretimi (Oxford Heroes Serisi) kitapları ele almıştır. Araştırmacı, çalışmanın sonunda, kitap hazırlayıcılarına araştırmacılara, Millî Eğitim Bakanlığına ve eğitim öğretim kurumlarına yönelik olarak öneriler geliştirmiştir.

Macit (2009) tarafından hazırlanan “Gülmece Dergilerindeki Dilsel Öğelerin Dil Öğretimi Açısından Betimlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Diller İçin Ortak Başvuru Metninde belirtilen öğrenciye kazandırılması gereken temel yetiler - dilsel, toplumsal-dilsel ve kullanımsal yetiler- olarak gruplanmıştır. Gülmece dergilerinin toplumun çeşitli kesimlerinden farklı kesitler sunduğunu belirtmiştir. Çalışmasında gülmece dergilerindeki dilsel öğeleri, yabancı dil öğretiminde yeni eğilimler açısından değerlendirmiştir.

Yıldız (2010) hazırladığı “Sözlü Dildeki Bağımlı Ardılların Kullanım Sıklığı” adlı yüksek lisans tezinde Türkçede var olan bağımlı ardılların kullanım sıklığını araştırmıştır. Araştırmacı çalışmasını temel dört kaynaktan yararlanarak oluşturmuştur. Bu kaynaklar şöyledir:

Adalı, O. (2004). Türkiye Türkçesinde Biçimbirimle, İstanbul: Papatya Yayınları, Banguoğlu, T.(2004). Türkçenin Grameri, Ankara, TDK Yayınları.; Göksel, A. Ve Kerslake C. (2005). Turkish A Comprehensive Grammar. London ve New York: Routledge; Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi). Ankara: TDK Yayınları, adlı kaynaklardaki bilgiler ışığında yeni bir bakış açısı oluşturmuş. Sözlü dildeki bağımlı ardılları, türetim ardılları ve işletim ardılları başlığı altında toplamış, yeni ve bütüncül bir sınıflama oluşturmuştur.

Ünlücömert (2010) tarafından hazırlanan “-miş Biçimbiriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleriyle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma” adlı yüksek lisans tezini, –miş biçimbiriminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde bilinç uyandırma tekniği ile öğretimine yönelik malzeme oluşturmak amacıyla oluşturmuştur. Amaca uygun olarak öğrenme kuramlarını ele alan araştırmacı, yabancı dil öğretimi yöntem ve ilkelerine de yer vermiştir. Çalışmada evrensel dil bilgisi kavramı ve geleneksel dil bilgisi karşılaştırması yapılmıştır. Sonuç olarak hazırlanan malzemelerde sadece diyaloglara yer verilmemiş, Türk kültür öğelerinden (masal, fıkra, anlatı...) faydalanılarak, zengin bir içerik oluşturulmuştur.

Özdemir (2010) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma” adlı yüksek lisans tezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazınsal metinlerden yararlanma yollarını araştırmıştır. Avrupa Birliğinin çokdillilik çokkültürlülük anlayışıyla ve iletişimsel yöntemin kültürler arası iletişimi amaç olarak benimsemesiyle yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımının önem kazandığını vurgulamıştır. Araştırmacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplarda çeşitli türlerden metinler bulunmasının öğrenme ortamını tekdüzelikten kurtaracağını belirtmiş ve bu düşünce ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde halk anlatılarından malzeme geliştirme çalışması yapmıştır.

Pirinç (2010) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortaçların İncelenmesi ve Öğretimi - Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Orta 2 Örneğinde” adlı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güçlüklerle karşılaştıkları dil bilgisi konularından biri olan ortaçlı yapıları, ortaç eklerini Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) yabancılar Türkçe öğretilirken kullanılan Yeni Hitit Orta 2 kitabı temel alarak incelemiştir. Bu incelemede öznesel, tümleşsel ve sözlüksel olarak sınıflandırılan ortaçların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl öğretileceği ile ilgili öneriler geliştirilmiş, Yeni Hitit Orta 2 kitabında yer alan örnekler bu alışımlar doğrultusunda değerlendirilmiştir

Toprak (2010) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Çalışma Biçimlerinde Yeni Yönelimler” adlı yüksek lisans çalışmasını, dil öğretiminde önemli bir yere sahip ders kitaplarının niteliklerini belirlemek amacıyla oluşturmuş, çalışmasında Yeni Hitit 2 ders kitabı ile bazı dil öğretim kursları ve Anadolu Liselerinde kullanılan “Face 2 Face” ders kitabını inceleyerek bu kitaplardaki çalışma biçimlerini karşılaştırmıştır. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğreten araştırmacılara yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuştur.

Değindiğimiz çalışmalardan başka yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine birçok makale yazılmış, bildiriler sunulmuştur. Bu bildirileri ve makaleleri yayımlayan araştırmacıların bir kısmı malzeme eksikliğine, eğitim metotlarındaki eksikliğe, konuşma yeteneğinin göz ardı edilmesine işaret etmekteyken bir kısmı da bu konuda donanımlı öğretim elemanı eksikliğini vurgulamış tüm bu sorunların çözümü için öneriler geliştirmiş ve durum analizi yapmıştır.

Yayımların bir kısmı yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri ele almaktadır. Bir kısım araştırmacı Türkçenin ek yapısı ve tümce yapısı konusunda yaşanan sıkıntılara değinmiş, ünlü uyumu, sertlik uyumu gibi Türkçenin ses örgüsü konusunda yaşanan sıkıntıları ortaya koymuşlardır. Bu konuyla ilgili olarak yapılan çalışmalar aşağıda verilmektedir.

Çotuksöken (1983) “Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Yanlışlıklar” adlı makalesinde yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukları ve en çok yapılan hataları tespit etmek için, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulunun Türkçe Bölümüne farklı ülkelerden gelen yabancılara açık olan bir programın öğrencilerini gözlemlemiştir. Bu amaçla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların karşılaştıkları güçlükleri ve yaptıkları yanlışları ekler ve cümleler alt başlıkları halinde değerlendirmiştir. Türkçenin ek yapısını ve tümce yapısını bu değerlendirmeler ışığında irdelemiştir.

Doğan (1989) “Yabancılara Verilen Türkçe Derslerinde Yabancı Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Yaptıkları Hatalar” adlı makalesinde, ilk sorun olarak ünlü uyumunu göstermiştir. Ünsüzlerin sertlik uyumunun da yabancılar için sorun alabildiğine değinen araştırmacı, ismin hal eklerinin en büyük ve en önemli sorun olduğunu ifade etmektedir.

Ekmekçi (1992) “Türkçenin İkinci Dil Olarak Kullanımı” adlı makalesinde, Türkiye’de yaşayan İngiliz veya Amerikan uyruklu kişilerin Türkçeyi kullanırken karşılaştıkları güçlükleri ve iletişim stratejilerini şu başlıklar altında incelemiştir:

1. Yabancıların Türkçe kullanımında karşılaştıkları sorunlar
2. Türkçeyi anadili olarak konuşan Türklerin yabancılarla iletişim anında dili kullanımları
3. İki dili de bilen yabancılarla Türkler arasında kod değiştirme durumları.
4. Yabancıların Türkçe, Türklerin de yabancı dil öğrenirken kullandıkları stratejilerin benzerlikleri, şeklinde dört grupta incelemiştir. Araştırmacı, makalesinde bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmiştir.

Cumakunova (2000) yılında sunduğu bildirisinde yabancı dil öğrenirken karşılaşılan güçlüklerden birinin de alfabe farklılığı olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre farklı alfabe yapıları örneğin, Türkçe- Kırgızca sorunlara yol açmaktadır. Dilin yapısı da aynı öneme sahiptir. Yakın akraba diller arasındaki benzerlik ve

farklılıkların öğrenime yansması konusunu ele alan araştırmacı, farklı diller için hazırlanan programlar aynı etkinlikte kullanılamaz. Akriba dillerin öğretimine sözcükler, tümce yapıları ve sesletim gibi konularda ortak yönlerden başlanmalıdır. Çünkü bunların açıklanması diğer konulara göre daha kolay ve başlangıç için uygun olacaktır, ifadeleriyle dil öğretimini farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Vandewalle (2000) Batı dillerini konuşan öğrencilerin Türkçedeki eylemlerde çektikleri güçlükleri incelemiş ilk olarak ele aldığı güçlük olarak Türkçede adların, sıfatların ve başka deyimlerin eylemler gibi çekimlenebilmesidir. İkinci güçlük ise edilgen ve ettirgen çatılardan kaynaklanmaktadır. Bu yapılar batı dillerinde de kullanılmakta ancak Türkçede belli eklerle oluşturulmaktadır. Başka bir güçlük ise Türkçe eylemlerde söz konusudur. Çünkü Türkçe eylemlerde ön-ek kullanılmamaktadır. Türkçede hareket şekilleri ve yönleri farklı farklı şekilde oluşturulduğu için yabancı öğrencilere güçlük çıkarmaktadır. Türkçedeki eylemlerin birleşim şekilleri de aldıkları ya da başka sözcüklere aldıkları haller ve ekler açısından da önemli derecede güçlük yaratmaktadır. Son güçlük ise eylem zamanı ve kiplerdedir. Türkçe eylem sistemi, ulaçlar ve bileşik eylemler nedeniyle zengindir, diyerek Türkçenin yabancılar için zor olma sebeplerini belirtmiştir.

Abdu (2010) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Türkçe Bileşik Tümcelerinin Özelliği Üzerine” adlı bildirisinde, Türkçe söz diziminin önemli bir parçasını oluşturan ulaçların işlev ve anlamlarını açıklamaktadır. Özellikle Arnavutçadan Türkçeye yapılan çevirilerde zorluklar yaşandığına dikkat çekmektedir. Abdu, Türkçe ana dili olmayanların bu yapıyı anlamakta yaşadıkları zorlukları tümceleri basit cümlelere çevirerek aştıklarını ve bu noktanın Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

Akkaya, Özdemir (2010) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma” başlıklı bildirimlerinde, Türkçe öğretiminde kaynak eksikliğini vurgulamaktadırlar, ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metinlerden yararlanılmasını önermiş, Türk halk anlatılarının bir kültür hazinesi olduğunu vurgulamışlardır.

Yorulmaz (2000) yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunları üç ana başlık altında incelemiştir.

- Malzeme sorunu; dil öğretiminde gerekli araç gereç ve modern teknolojiyi kullanma olanağı,
- Türkçe öğretirken izlenecek yöntem sorunu,
- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken çevre faktörü

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle kitap konusunda bazı sıkıntıların yaşandığını ifade etmektedir. Kitapların hazırlanması sırasında yukarıdaki üç faktörün göz önüne alınması sonucunda sorunlar büyük ölçüde ortadan kalkacaktır. Ayrıca Türkçe öğretiminde ana dilin ya da bir ara dilin kullanılmasının belli sorunları çözebileceğini ifade etmektedir. Son olarak öğrencinin pratik yapma olanağının olacağı bir çevrenin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Yakut (1983) “Batı Almanya’da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi” başlığıyla hazırladığı incelemede kaynak sorununa dikkat çekmiştir. Ayrıca yeterli sayıda donanımlı öğretmen olmadığını vurgulamış ve öğretmen yetiştirilmesi konusuna da değinmiştir. Türkçenin Federal Almanya’daki durumunu, Türkçe yayınlanan gazete ve dergileri, televizyon programlarını, Türk ailelerinin Türkçe kaynaklara ulaşma konusunda yaşadıkları sorunları ve eğitim kurumlarında Türkçenin konumunu ele almıştır. Sonuç olarak Yakut, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yetişmiş öğretmen eksikliğini ortaya koymakta ve bu konuda dilcilere önemli sorumlulukların düştüğünü söylemektedir.

Demircan 2002 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kurultayında Türkçenin durumu ve Avrupa’da yabancı dil öğretimi konularına değinmiştir. Özellikle de öğretmen eksikliğini vurgulamıştır. Demircan’a göre, Avrupa dil mirasını koruma çerçevesi içinde Avrupa gençlerinin çok dilli, en az üç dilli olması amaçlanmaktadır. Ancak Almanya’da okuyan Türk çocukları için durum daha zordur. Çünkü onların Türkçe ve Almanca dışında iki dil daha bilmesi gerekmektedir. Bu durumda bu zorlukları aşmak için

Almanya’da Türkçe öğretiminin Almanya’da yaşayan Türkler tarafından yapılması ve devletin de bunu da devletin desteklemesi gerekmektedir. Bu çerçevede Türkçe öğretmenleri yetiştirilmeli ve dil merkezleri açılmalıdır.

Bu saptamalar Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin üniversiteler tarafından ele alınmasını ve bu alanda Türkçe öğretmeni yetiştirilmesini vurgulamaktadır. Bu konuya devlet desteğinin yanı sıra özel sektörün de ele alması gerekmektedir. Demircan da, yabancılara Türkçe öğretimi yapacak kişilerin, geliştirilen bu programdan mezun olan öğretmenler olması gerekliliğine işaret etmektedir.

Arslan (2007) “Yabancı Dil Olarak Türkçe” adlı bildirisinde, Türkçenin köklü bir dil olduğunu ve dilimizin, geçmişten günümüze getirdiği birikimlerle dünya dili olduğunu belirtmiştir. Arslan, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilebilecek en kolay dillerden biri olduğunu ifade etmektedir. Latin alfabesi kullanmamızın, dil öğretiminde sağladığı kolaylığa değinen araştırmacı, Türkçenin sesletiminin de kolay olmasının Türkçe öğretimi için bir avantaj olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Arslan, lisans düzeyinde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği” programının halen olmadığını vurgulamaktadır.

Çotuksöken (1991) Dr. Sermet Sami Uysal ile yaptığı söyleşide, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde durmuştur. Bu söyleşide Uysal Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir uzmanı olarak yetişmediğini ve her öğretmenin el yordamıyla kendine ait bir yöntem geliştirdiğini savlamaktadır. Bunun dışında standart bir öğrenci tipi olmadığı için bu alanda kitap yazmanın zorlukları üzerinde durmuştur. Çeşitlilik sorunu ders kitapları konusunda en önemli güçlüktür.

Barın (2007) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri” adlı çalışmasında, yabancı dil öğretilirken doğru materyali kullanmanın önemini vurgulamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kısa filmlerden ve teknolojinin olanaklarından faydalanarak malzeme geliştirmenin önemini vurgulayan

çalışma, doğal dil kullanımının önemli bir ölçüt olduğunu ortaya koymuş, bu yolla çeşitli seviyelerde materyal hazırlanabileceğini ifade etmiştir.

Araştırmacıların bir kısmı öğretim yöntemlerinin eksikliğine değinmiştir.

Kırvar (2000) “Hızlandırılmış Öğrenme Metodu” adlı bildirisinde metot üzerinde durmaktadır. Hızlandırılmış öğrenme metodu “elde edilen bulgulara dayanarak öğrencilerde konuşulan yabancı dilin anlaşılması sonucu gözlemlenen endişe ve huzursuzluk duygularını en aza indirmekte ve rahat bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır. Materyal, kursun başından itibaren sık sık tekrar edilmesi sonucu uzun hafızaya yerleşmesini sağlamakta, hem sağ hem de sol beynin yanı sıra bilinç ve bilinçaltının beraber çalışmasına imkân vermektir (Kırvar; 2000: 73).” diyerek teorik bilgilerin ardından yöntemin sınıf içi ortamında nasıl uygulanacağına da örneklerle açıklamaktadır.

İsmail (2000) “Kazaklara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Senkronik Karşılaştırmalı Metodun Bazı Prensipleri” adlı çalışmasında karşılaştırmalı yöntemin Kazaklara Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığını anlatmaktadır. Öncelikle tarihsel bir süreci özetleyen İsmail, Kazak dili ile Türkiye Türkçesini fonetik, hâl, zaman ve sözcük hazinesi bakımından yazılı örneklerle açıklamaktadır. Kiril alfabesi ile Latin alfabesi arasındaki farkları ortaya koyan İsmail, ortak alfabe kullanımının sorunları çözeceğini belirtmektedir. Daha sonra fonetik farklılıkların küçük ünlü uyumunda ortaya çıktığını belirten araştırmacı, Türkçe öğretiminde bu durumun göz önüne alınması gerekliliğini ifade etmektedir. Haller ve zamanlar arasındaki farklılıklar da ayrıca dikkat çeken konular arasında yer almaktadır.

Gencer ve ark. (2005) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Uygulanabilecek Gramer Alıştırma Çeşitleri” adlı bildirilerine göre, Türkiye’nin Avrupa devletleri ve Orta Avrasya ülkeleri ve diğer devletlerle yakın ilişkiler içinde olmasının Türkçenin ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu sebeple ders araç ve gereçlerinin çeşitlendirilmesi gerekliliğini vurgulamış;

gramer odalı ve iletişim sağlayıcı olmak üzere iki tip alıştırma yöntemi geliştirmişlerdir.

Güzel (2010) “Dış Ülkelerde Yabancılara Grafiklerle Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Metot Denemesi” adlı bildirisinde, matematikle ilgili grafik kuramından faydalanarak bir Türkçe dil bilgisi modeli oluşturmaktadır. Chomsky’nin keşfettiği tümdengelim metodu ve dönüşümcü bilgi kuramından yararlanarak aynı zamanda modern mantık ve dilbilimin imkânlarını Grafik teorisinin kuramsal bütününde kısmen kullanmaktadır.

Akkaya ve Sevindi (2011) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Efsanelerinden Yararlanma” adlı bildirilerinde, Avrupa Birliğinin çokkültürlülük anlayışını benimsemesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel ürünlerin tanıtımını da önemli kıldığına değinmiş, yabancı dil derslerinin kişilerin kendi kültürleri dışında bir başka kültürü de tanımalarına olanak sağlamasının önemini vurgulamışlardır. Bu çerçevede sözlü kültür ürünlerinin ilgi uyandıracak bir ders malzemesi olacağını belirtmişlerdir.

Birçok araştırmacı, Türk dilinin önemine işaret ederken, Avrupa Birliği Aday ülkesi olan Türkiye’nin dilini bilmenin önemini de vurgulamaktadır.

Anciaux (2001) Türkçenin Avrupa’da tarih, siyaset bilimi ve sosyoloji araştırmaları açısından önemine değinmiştir. Bugün Türk tarihi ve toplumsal yapısını araştırmak isteyen bir kişi Osmanlıca kadar günümüz Türkçesini de öğrenmelidir. Ayrıca Avrupa Birliği aday ülkesi olarak Türkçenin öğrenilmesinin önemini de vurgulamıştır.

Yüce (2005) “İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Portföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” adlı çalışmasında, dil öğretim yöntemleri, dil öğretim tarihi konularına değinmektedir. Ayrıca nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemini vurgulamakta ve dil öğretiminin devlet politikası haline gelmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Erdem (2009) “Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi” adlı makalesinde Türkçenin yaygın olarak kullanılan bir dil olduğuna değinmiş ve bu dilin yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesinin nedenlerini sıralamıştır. Erdem, yabancılara Türkçe öğretmenin öncelikle kaynaklarla mümkün olduğunu belirtmektedir. Akademik anlamda Türkçenin daha iyi nasıl öğretilbileceği ile ilgili çalışmaların önemli olduğunu vurgulayan araştırmacı, Türkçenin köklü bir dil olduğunu ispatlayan tarihsel kaynakların araştırılmasının Türkçenin öğretimi için olumlu bir sonuç vereceğini vurgulamaktadır.

Dil öğrenmede kişilerin dile karşı tutumlarının da önemli olduğunu belirten araştırmacılar, olumlu tutum geliştirilmesi amacıyla çalışmalarında öneriler geliştirmişlerdir.

Duindam (2001) Türkçenin Hollanda eğitimindeki yerini incelediği çalışmasında Türkçeye karşı oluşan tutumun Türkçe için en önemli sorun olduğunu vurgulamıştır. Toplumsal desteğin olmaması, uluslararası lobi çalışmalarının yetersizliği ve eğitim kalitesinin düşüklüğü en önemli sorunlardır. Bu yüzden politik desteğin sağlanması ve Türkçenin bir zenginlik olarak sunulması gerekmektedir.

Ungan (2006) “Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi” adlı makalesinde, Avrupa Birliğinin dil öğretimini desteklemesinden yola çıkarak, Türkçe öğretiminde gerekli materyal ve öğretmen eksikliği giderildiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşacağını ileri sürmektedir.

Barın (2008) “Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Motivasyon” adlı bildirisinde yabancı dil öğrenmenin zorluklarına değinmiş ve her dil öğrencisinin motivasyon sorunu yaşayabileceğine dikkat çekmiştir. Barın, yabancılara Türkçe öğretirken, öğrencilerde dil öğrenimine karşı merak uyandırma, yaptıkları işin önemli olduğuna inandırma, dil dersinden zevk alınmasını sağlama, öğrenciyi motive etme gibi sorumlulukların, ancak iyi bir öğretmen ve sağlıklı bir yöntemle mümkün olacağını ifade etmiştir.

Temizyürek (2007) “Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Kültür Unsurlarının Yeri” adlı bildirisinde; her milletin değerleri ve değer yargıları farklıdır; bu değer yargıları nesilden nesle aktararak dil meydana gelir. Türk kültürünün doğru tanıtılması, Türk insanına olan bakış açısını etkileyeceği gibi, Türkçeyi de etkileyecektir. Temizyürek’e göre böylece, Türk kültürünü ve dilini öğrenmek isteyenlerin sayısı artacaktır.

Akpınar ve Açık (2010) “Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Deyim ve Atasözlerinin Öğrenme- Öğretme Sürecine Aktarımı” adlı bildirimlerinde; deyim ve atasözlerinin dilin önemli anlatım olanakları olduğunu vurgulamaktadırlar. Kuşaklar arası kültür aktarımını sağlayan bu değerleri Avrupa Dil Gelişim Dosyası ölçütleri (A1, A2, B1, B2, C1, C2 düzeyleri) açısından ele almaktadırlar.

2.3. Günümüzde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Kurum ve Kuruluşlar

Araştırmacıların yayınladığı tez ve makaleler yabancılara Türkçe öğretimi konusunu kuramsal olarak ele almaktadır. Ülkemizde ve dünyada konuyu uygulamalı olarak ele alan Türkçe öğretim merkezleri vardır ve bu merkezler gittikçe artmaktadır. Bilimsel araştırma ve öğretmen yetiştirme amacıyla çalışmasını sürdüren üniversiteler ve yaptıkları çalışmalar aşağıda verilmektedir.

Ankara Üniversitesi: Ankara Üniversitesi, TÖMER, 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak “Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)” adıyla kurulmuştur.

1989-1990 öğretim yılında İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine de başlanmış, daha sonra aşamalı olarak pek çok yabancı dille birlikte Avrasya Türkçeleri öğretilen diller arasında yerini almıştır. TÖMER’in açık adı, 2001 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi” olarak değişmiştir.

Ankara Üniversitesi TÖMER'in 2009 yılı itibariyle, Türkiye genelinde 8 ilde toplam 10 Şubesi bulunmaktadır (<http://www.tomer.ankara.edu.tr/>).

TÖMER'in çalışma alanı, Türkçe ve yabancı dillerin öğretimini sağlamak amacıyla yurtiçinde şubeler açmak ve kurslar düzenlemektir. Bu amaç doğrultusunda dil öğretimi konusunda bilimsel çalışmalar yaparak bilimsel toplantılar düzenleyerek dil öğretimi konusundaki gelişmeleri bilim dünyasıyla paylaşmayı hedefleyen akademik bir kurumdur. Ayrıca sosyal ve kültürel etkinlikler düzenleyen kurum, dil öğretimi için de materyal geliştirmekte çalışma grupları oluşturmakta ve ders kitapları hazırlamaktadır.

Tömer bünyesinde UTÖM (Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi) kurulmuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER, Türk dilini ve Türk kültürünü yaymak ve tüm dünya insanların hizmetine sunmak üzere en kapsamlı uzaktan Türkçe öğrenimi internet sitesini "www.turkish-center.com" uygulamaya koymuştur.

Ayrıca, Türkçeyi Türkiye dışında yabancı dil olarak öğrenen yetişkin bireylerin dil becerilerini ölçmek üzere Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi (A. Ü. TÖMER) tarafından hazırlanan bir düzey belirleme ve sertifika sınavı olan UTS'yi (Uzaktan Türkçe Sınavı) uygulamaya koymuştur.

Boğaziçi Üniversitesi (Dil Merkezi): Boğaziçi Üniversitesine bağlı dil kursu "Dil Merkezi"; Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça dillerinde kurslar düzenlemektedir. Dil Merkezi, teorik ve pratik olan dille ilgili disiplinler arası araştırma projelerini destekler ve bu disiplinler arası akademik koordinasyonu sağlamaktadır. Türkçenin yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak geniş çalışmalar yapan Dil Merkezi; Kafkas ve diğer Türk Dilleri üzerinde sessel ve görsel malzemeler hazırlayarak akademik ve eğitimsel aktiviteler düzenler. Merkez aynı zamanda seminerleri, konferansları ve diğer aktiviteleri düzenlemektedir. (http://www.boun.edu.tr/research/rc_lang_tur.html)

Dokuz Eylül Üniversitesi: Dokuz Eylül Üniversitesi (YOT) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik bilim insanları ve deneyimli uzman yetiştirmek üzere kurulmuştur. Bunun yanında, alanla ilgili gerekli materyalleri - yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, sözlükler, yeni teknolojik olanaklara dayalı materyaller vb.- hazırlamak da anabilim dalının temel işlevleri arasında yer almaktadır.

Programın amacı, yurt içinde Türkçeyi yabancılara öğretecek eleman yetiştirmek, yurt dışından gelecek yabancılara, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda akademik personel olarak yetiştirmek, her düzeyde ve her yaştaki kişilerden Türkçe öğrenmek isteyenlere, bu isteklerini karşılamak üzere, farklı düzeylerde kurs olanakları sağlamak, bu kurslar için gerekli materyalleri oluşturmak, Avrupa Birliğinin bu konulardaki değişik fonlarından destek alınarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili farklı projeler geliştirmek ve materyaller hazırlamaktır (<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/>).

Dokuz Eylül Üniversitesi, Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM): 2006 yılında kurulmuş olan DEDAM, Dokuz Eylül Üniversitesinin Türkiye’de özellikle Ege Bölgesi’nde bulunan üniversitelere öncülük etmek amacıyla kurduğu bir dil eğitim araştırma ve uygulama merkezidir. DEDAM, genel olarak dil araştırmaları ve dil öğretimi yapmayı amaçlamaktadır. İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Yunanca, Osmanlıca, Rusça, İspanyolca dil kurslarının öğretildiği merkezin temel hedefi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sağlanmasıdır (<http://web.deu.edu.tr/dedam/>)

Ege Üniversitesi: Ege Üniversitesi, Türk Dünyası Enstitüsü, Türkçe Birimi tarafından yabancılar için Türkçe kursları, Ekim-Aralık, Ocak-Nisan, Nisan-Haziran dönemlerinde üç dönem halinde düzenlenmektedir. Bu dönemlerden herhangi birini bitiren kişiye sertifika, üç dönemi de başarıyla tamamlayanlara ise Türkçe diploması verilmektedir. Ayrıca, yukarıdaki dönemlerden başka, gerekli öğrenci sayısına ulaşıldığında isteğe bağlı olarak yaz döneminde de Türkçe Kursları açılmaktadır. “<http://tdae.ege.edu.tr/detay.php?SayfaID=119>”

Gazi Üniversitesi: G.Ü. TÖMER (Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi) 22.02.1994 tarihinde faaliyete geçmiştir. Türkiye'nin ekonomik, siyasi ve sosyal gelişimine paralel olarak Türkiye Türkçesinin, Türk devlet ve toplulukları, bölgemiz ve dünyada etkili bir iletişim dili hâline gelmesi için sözü geçen ülkelerden gelen öğrencilere ve diğer isteklilere dilimizi öğretmek, Türkiye Türkçesiyle ilgili bilimsel araştırmalar ve yayınlar yapmak amacıyla kurulmuştur.
(<http://www.tomer.gazi.edu.tr/?m=hakkimizda>)

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe kursu, devlet kuruluşları ve özel kuruluşlar olarak çeşitlidir. İstanbul'da;

Devlet Kuruluşları: A.Ü.TÖMER (Şişli), İ.Ü.TÖMER (Süleymaniye), Boğaziçi Üniversitesi (Bebek), Marmara Üniversitesi (Göztepe), Fatih Üniversitesi (B.Çekmece), Harp Akademi (Levent), Kara Kuvvetleri Lisan Okulu (Küçükyalı), Deniz Harp Okulu (Tuzla), Hava Harp Okulu (Yeşilyurt).

Özel Kuruluşlar: Medikasev (Moda), Dilmer (Taksim), Asrın (Şişhane), Bil (Beşiktaş), Fransız Kültür (Taksim), Alman Kültür (Beyoğlu), Türk-Amerikan Derneği (Osmanbey), Persona (Levent), Karizma I.Haus (Levent), English Time (Beyoğlu, Bakırköy), Global (Beşiktaş), EL (Galatasaray).

Avrupa, Asya ve Amerika'daki üniversitelerde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde: Defance Language Institute, Almanya'da Berlin Hür Üniversitesi (FreieUnivesität Berlin- InstitutsfürTurkologie), Avusturya'da Viyana Üniversitesi Doğu Enstitüsü (Orientalischesİnetitut der Universitat Wien), Gürcistan'da Tiflis Devlet Üniversitesi, Azerbaycan'da Bakû Devlet Üniversitesi Polonya'da Varşova Üniversitesi, Poznan Üniversitesi ve Krakow Üniversitesi, Norveç'te Oslo Üniversitesi, Fransa'da Strazburg MarcBloch Üniversitesi, Hollanda'da Arya International University Türkoloji bölümleri,

Kırgızistan'da Manas Üniversitesi, Budapeşte'de Macar Bilimler Akademisi Dilcilik Enstitüsü, Macaristan'da Kolozsvár Üniversitesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği üniversitelerden bazılarıdır.

Yunus Emre Enstitüsü: Yunus Emre Enstitüsü, dil araştırma ve kültür merkezi olarak 2009 yılında kurulmuştur. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri sırasıyla: Saraybosna (Bosna-Hersek), Tiran (Arnavutluk), Kahire (Mısır), Üsküp (Makedonya) ve Astana'da (Kazakistan) açılmıştır. Londra, Köln, Berlin, Paris, Moskova, Şam'da da kültür merkezlerinin açılması planlanmaktadır.

Dünyada pek çok Avrupa dili için uluslararası geçerliliği olan sınavlar yapılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe için bu türden bir çalışma yapmak üzere kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde, işbirliği yapılan üniversite ve kurum temsilcilerinden oluşan uzmanlarla, Türkçe için de en kısa zamanda bir yeterlilik sınavının hazırlanması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Bu sınavın dünyadaki birçok merkezde gerçekleştirilmesi Enstitünün planları arasındadır (Yunus Emre Dergisi, Özel Sayısı, 2010: 27).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili çalışmalar, günümüzde bahsi geçen merkezler tarafından sistemli bir şekilde yürütülmektedir. Bu çalışmaların çoğalması dilimizi öğrenmek isteyenlerin artmasını sağlayacaktır.

Alman Halk Eğitim Merkezleri Birliği (DVV): Alman Halk Eğitim Merkezleri Birliği (DVV) kamu yararına çalışan bir kuruluştur. 1968 yılından beri Telc GmbH (Telc öncesi kuruluşlarıyla) genel dil ve mesleki dil alanında sınav yapmaktadır. Günümüzde Telc; dokuz dilde ve beş düzeyde, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine uygun olan sınavlar hazırlamaktadır. Dokuz Avrupa dilinde yapılan sınavlar Türk dili için de yapılmaktadır.

(http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/telc_turkce_b1.pdf)

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmanın kuramsal çerçevesi belirlenirken belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama yöntemi, var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplama işidir. Belgesel tarama genel olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2009:183).

Yabancıların Türkçe öğrenme yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre ele alındığı bölümde “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009: 79).

Karasar (2009: 79) tarama yöntemleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabileceğini, tekil tarama modellerinde, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak belirlenmesinin amaçlandığını, anlık durum saptamaları, zamansal değişim ve gelişimlerin de belirlenebildiğini belirtmektedir. Araştırmaya katılanların betimlenmesinde ve katılımcıların dilbilgisel hatalarının tespitinde tekil tarama yönteminden yararlanılmıştır.

Karasar’a (2009: 81) göre, iki ve daha çok değişken arasında birlikte bir değişimin varlığını veya derecesini belirlemede ilişkisel tarama modellerinin kullanıldığını; bu modellerde birey, nesne vb. durumlar arasındaki ayrımların belirlenebilmesinin amaçlandığını belirtmektedir.

Çalışmamızın alt problemleri doğrultusunda, araştırmaya katılan yabancıların çeşitli değişkenlere göre Türkçe öğrenme yeterliliklerinin belirlenmesinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir’de yaşayan yabancı öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapılarak, yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Yapılan görüşmede bireylerin soruları cevaplama istekleri ve yeterlilik düzeyleri ölçülmüştür.

Karasar’a (2009) göre, bireyin soruları cevaplayabilme istek ve yeterlilik düzeyi, soruşturmadaki başarıyı etkileyen iki önemli faktördür. Bireyin işbirliğine hazır ve istekli olması son derece önemlidir. Araştırılan konunun önemi, toplanmak istenilen verilerin başka başka kaynaklardan elde edilememesi ile araştırmacının yaklaşımı bu işbirliğini etkiler. Bireylerin soruları cevaplamadaki istekliliği büyük ölçüde, vereceği cevabın bırakacağını düşündüğü etkiye bağlıdır.

Araştırma, 14 soruluk bir yarı yapılandırılmış anket formundan oluşmaktadır. Görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre yapılanmış (formel), yarı yapılanmış (yarı formel), yapılanmamış (informel, serbest) olmak üzere üçe ayrılır (Karasar, 2009: 167). Yapılanmış görüşme önceden hazırlanmış ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını saptayan, görüşme planının aynen uygulandığı görüşmelerdir. Görüşmeciye bıraktığı hareket alanı sınırlıdır. Yapılanmamış görüşmede ise görüşmeciye hareket ve yargı serbestliği tanınır. Esnek, kişisel yargı ve kanaatlerin kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme şeklidir. Görüşmeler çoğunlukla bu iki uç arasında bir ortamda yapılır. Bunlara yarı yapılanmış görüşmeler denir (Karasar: 2009: 168). Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi toplayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 283).

Araştırma soruları 13 uzmanın görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan 8 Türk öğretim elemanından ve Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümünden 5 öğretim elemanından görüş alınmıştır. Çalışmanın araçları, uzmanların görüş ve önerileri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir.

Araştırma sorularından “Uyruğunuz nedir?” olarak yönelttiğimiz 2. sorunun “Nerelisiniz? Hangi ülkeden geliyorsunuz?” şekline dönüştürülmesi uzmanlar tarafından tavsiye edilmiştir. 4. soruda ise “Alanınız nedir?” sorusuna “Branş” kelimesi de eklenmiştir. 8. soru “Türkçeyi nasıl öğrendiniz?” şeklinde sorulmuş açık uçlu bir soruyken uzman tavsiyesi üzerine seçenek sunulmuştur. Açık uçlu düzenlenen 9. soru uzman tavsiyesi sonucunda seçenekler konularak kapalı uçlu soru haline getirilmiştir. 10. soru “ Türkiye’ye neden geldiniz?” şeklindeyken “niçin” şekline dönüşmüş açık uçlu bir sorudur. 11. sorunun “Türkiye’ye gelmeden önce bilgi edindiniz mi?” şeklindeyken, soru “Türkiye’ye gelmeden önce bilgi edindiniz mi? Türkiye hakkında neler öğrendiniz, anlatır mısınız?” şekline dönüşmüştür. 12. soru “ Boş zamanlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?” şeklindeyken “Boş zamanlarınızda neler yaparsınız?” şekline dönüştürülmüş, sorunun yapısal olarak soyut olduğu ifade edilmiş, kavramlar somutlaştırılmıştır. 13. soru “Türk mutfağını seviyor musunuz? En çok sevdiğiniz yemeğin nasıl yapıldığını yazar mısınız?” şeklindeyken “ Türk mutfağını seviyor musunuz? En çok sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?” şeklinde düzenlenmiştir. 14. soru “Türkiye’de bulunmaktan ve Türkçe öğrenmekten memnun musunuz?” şeklindeyken “Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe öğrenmekten memnun musunuz?” şekline dönüştürülmüştür.

İlk dokuz soru katılımcıların cinsiyet, geldikleri ülke, yaş, çalışma alanı, medeni hal ve Türkçe öğrenmeye yönelik ortamlarını sorgulayan kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Bu sorular katılımcıların bireysel özellikleri ile Türkçe öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkileri belirleyebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Yapılan araştırmalar, öğrenmeyi etkileyen unsurların içinde; cinsiyet, yaş, önceki ve şu andaki eğitim deneyimleri, dildeki yeterlilik düzeyleri gibi değişkenlerin dil öğretimini etkilediğini göstermektedir. İkinci dil öğrenenlerin taşıdıkları farklı

bireysel özelliklere göre farklı yaklaşımlar sergiledikleri dikkate alındığında, öğrenci özelliklerinin dil öğrenmedeki başarıyı olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemesi kaçınılmazdır (Catteral, 1999’dan akt.: Aydın, 2006).

Kalan beş soru açık uçludur, katılımcıların Türkçeyi kullanma yeterliliğini ve Türkçeye karşı ilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu sorular değerlendirilirken iki temel ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler şöyledir:

1. Ölçüt: Görevi yerine getirme: Her ana nokta için ayrı ayrı değerlendirme yapılır.	2. Ölçüt: Anlatım zenginliği
<u>Ana noktaların işlenmesi:</u> a. Görev tamamen yerine getirilmiş, ana noktalar anlaşılır bir biçimde işlenmiştir. b. Görev kısmen yerine getirilmiş; ama dil ve içerik yanlışları yapılmıştır. c. Görev yerine getirilmemiştir veya metnin anlaşılması olanaksızdır. (http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/5989-b00-010101_tuerkce_web.pdf)	a) Sözcük kullanımı ve yerindeligi, b) Cümle yapıları c) Bir bütün olarak yazılı anlatım “Yazım, söz dizimi, noktalama” (Demirel,2007: 134).

Ölçütler, Telc A2 yazılı sınav değerlendirme çizelgesi ve Demirel’in (2007) yazılı sınav değerlendirme çizelgesinden oluşturulmuştur. Bu çizelgelerden çalışmamızın amacına uygun olan ölçütler seçilmiştir.

Araştırmanın ölçütleri belirlenirken İzmir Ekonomi Üniversitesinden 3, Dokuz Eylül Üniversitesinden 7 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Değerlendirmede ise öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar iki uzman tarafından notlandırılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan başarı notu iki uzmanın fikir birliği sağladığı ortalama nottan oluşmaktadır.

Araştırmada, İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapmakta olan tam zamanlı 70 öğretim elemanından 55 öğretim elemanına ulaşılmış; çalışma, 55 öğretim elemanının verdiği bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ankete katılmayan 7 öğretim elemanı, Türkçe bilmedikleri gerekçesiyle anket sorularını yanıtlamayı reddetmiştir. 1 erkek İngilizce öğretmeni Türkçe bildiği halde anket uygulamasını Türkçe olduğu için yanıtlanamış, 1 kadın Mühendislik Bölümü öğretim görevlisi Türkçe bildiği halde, özel hayatını sorguladığını düşündüğu anketimize yanıt vermeyi reddetmiştir. 4 öğretim elemanı sorulara zaman ayıramayacağını ifade etmiş ve anketi almamıştır. 2 öğretim elemanı anket almış; ancak anketi geri vermemiştir. Araştırmanın başlangıcında yaşanan bu sorunlar dışında araştırma sürece uygun bir şekilde sürdürölmüştür.

3.4. Veri özömleme Teknikleri

Elde edilen veriler SPSS 15.0 programına aktarılarak özömlenmiřtir. İlk dokuz soru ve 14. soru SPSS programına doğrudan aktarılmış, görüşme formu, sınav olarak değerlendirilmiştir. İlk dokuz soruya cevap verebilen katılımcı 100 puan üzerinden 20 puan almıştır. Diđer sorular belirlenen öłçütler çerçevesinde değerlendirilmiş, doğru orantı kurularak hesaplanmıştır. Toplam puanlar SPSS programına aktarılmış ve toplam puanlar araştırmanın bağımlı değerşkeni olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevapların SPSS programına aktarılmasında kullanılan kodlama sistemi ise şöyledir:

Cinsiyet:	Kadın:1, Erkek:2
Yaş:	28- 35: 1, 36- 45: 2, 46- 55: 3, 56- 65: 4, 65 -... 5
Alan:	Dil Öğretmenleri: 1, Diğer: 2
Türkiye’de Yaşama süreleri:	0- 1 yıl: 1; 2- 4 yıl: 2; 5- 7 yıl: 3, 8- 11 yıl: 4; 12 yıl ve üstü:5
Medeni Hali:	Evli: 1; Bekâr:2
Eşinin Geldiği Ülke:	Eşi Türk: 1, Diğer:2
Türkçe Öğrenme Biçimleri:	Kursa giderek: 1, Sosyal ortamlarda: 2, Eşim Türk: 3, Kendi imkânlarımla: 4, Diğer: 5
Güçlük Çekilerin Beceri Alanına Göre:	Dinleme: 1, Okuma: 2, Konuşma: 3, Yazma: 4
Türkiye’de Yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten Memnun Olma Derecesi:	Memnun değil: 1, Kısmen Memnun: 2, Memnun: 3
Başarı Notları:	0- 45: 1, 46-60: 2, 61-75: 3, 76-84: 4, 85-...5

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

2009- 2010 öğretim yılı, güz döneminde yapılan araştırmanın konusu olan öğretim elemanlarının yaş, cinsiyet, geldikleri ülke, alanları (brans), medeni halleri, eşlerinin geldikleri ülke, Türkçeyi öğrenme biçimleri, Türkçeyi öğrenirken güçlük çektikleri beceri alanları, Türkiye’de yaşama ve Türkçe öğrenmekten memnun olma durumları ve Türkiye’de yaşadıkları süreye göre genel dağılımı şöyledir:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Yaşlarına Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
28 - 35	19	34.5	34.5
36-45	18	32.7	67.2
46-55	14	25.5	92.7
56- 65	3	5.5	98.2
65 ve Üstü	1	1.8	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 34.5’i (19 öğretim elemanı) 28 – 35 yaş; %32.7’si (18 öğretim elemanı) 36- 45 yaş; % 25.5’i (14 öğretim elemanı) 46- 55 yaş, %5.5’i 56-65 yaş; % 1.8’i (1 öğretim elemanı) 65 yaş üstüdür.

Tablo 2
Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Kadın	19	34.5	34.5
Erkek	36	65.5	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 34.5'i kadın, %65.5'i erkektir. Araştırma 19 kadın öğretim elemanı ve 36 erkek, toplam 55 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır.

Tablo 3
Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Geldikleri Ülkelere Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Avrupa	35	63.6	63.6
Amerika	10	18.2	81.8
Afrika	1	1.8	83.6
Asya	9	16.4	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, % 63, 6'sı (35 öğretim elemanı) Avrupa, %18, 2'si (10 öğretim elemanı) Amerika, %1.8'i (1 öğretim elemanı) Afrika, %16.4'ü (9 öğretim elemanı) Asya ülkelerinden gelmiştir. Katılımcıların büyük kısmının Avrupa ülkelerinden gelmesi ilgi çekicidir. Bu durum Türkiye'nin

Avrupa’da, Avrupalı insanlar arasında daha çok tanındığını göstermektedir. Bu sonuç bizim için olumlu bir gelişme sayılabilir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Alanlarına (Branş) Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Yabancı Dil Öğretmenleri	32	58.2	58.2
Diğer	23	41.8	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, %58.2’si (32 öğretim elemanı), yabancı dil öğretmeni olarak, % 41.8’i (23 öğretim elemanı) ise Matematik, Mühendislik vs. alanlarda uzmanlaşmış öğretim elemanı olarak ülkemizde çalışmaktadır.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Medeni Hallerine Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Evli	34	61.8	61.8
Bekâr	21	38.2	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının, % 61, 8’i (34 öğretim elemanı) evli, % 38.2’si (21 öğretim elemanı) ise bekârdır.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Eşlerinin Geldikleri Ülkeye Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
,00	21	38.2	38.2
Türk	29	52.7	90.9
Diğer	5	9.1	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından evli olanların %52.7'sinin (29 öğretim elemanı) eşi Türk, %9.1'inin (5 öğretim elemanı) ise eşleri diğer ülkelerin vatandaşlarıdır. Türkiye'de yaşayan ve İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu Türklerle evlilik yapmaktadır.

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğrenme Biçimlerine Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Kursa Giderek	15	27.3	27.3
Sosyal Ortamlarda	19	34.5	61.8
Eşim Türk	11	20.0	81.8
Kendi İmkânlarımla	8	14.5	96.4
Diğer	2	3.6	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan yabancı öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu % 34.5 (19 öğretim elemanı) Türkçeyi sosyal ortamlarda öğrendiklerini ifade etmektedir. Diğer öğretim elemanlarının, % 27.3'ü (15 öğretim elemanı) Türkçeyi kursa giderek, %20'si (11 öğretim elemanı) eşlerinden öğrenerek, % 14.5'i (8 öğretim elemanı) kendi imkânlarını kullanarak (CD, video, televizyon gibi görsel ve işitsel malzeme satın alma, Türkçe öğreten kitaplardan yararlanma, yaşam dilini öğrenmek amacıyla Türkçe özel ders alma vs.), % 3.6'sı (2 öğretim elemanı) ise Türkçe öğrenmek için (internet siteleri yoluyla arkadaş edinme, mektuplaşma, sohbet odaları, internet üzerinden sesli ve görüntülü sohbet vs.) diğer yöntemleri kullandıklarını ifade etmektedir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğrenmekte Güçlük Çektiklerini İfade Ettikleri Beceri Alanları Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Dinleme	8	14.5	14.5
Okuma	9	16.4	30.9
Konuşma	23	41.8	72.7
Yazma	15	27.3	100.0
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan yabancı öğretim elemanlarının, %41.8'i (23 öğretim elemanı) Türkçe konuşmanın zor olduğunu ifade etmektedir. % 27.3 öğretim elemanı (15 öğretim elemanı) yazma becerisinin, % 16.4 öğretim elemanı (9 öğretim elemanı), okuma becerisinin, % 14.5 öğretim elemanı (8 öğretim elemanı) ise dinleme becerisinin diğer beceri alanlarına oranla daha zor olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ifade ettiklerine göre en çok zorlandıkları beceri alanı “konuşma” becerisidir. Araştırmaya katılan öğretim

elemanları yetişkindir. “Çocuklarla yetişkinlerin kıyaslandığı deneysel araştırmalara göre, gençler ve yetişkinler kontrollü şartlar altında çocuklara göre, telaffuz alanı hariç daha başarılı olmuşlardır (Asher ve Price, 1967 akt. Tutaş:2000).”

Türkçe beceri alanlarının zorluk derecesine göre değerlendirilmesinin istendiği bu çalışmada konuşma becerisinin, yazma becerisine oranla daha zor kabul edilmesi, yetişkinlerin telaffuz alanında zorlanmaları buna karşılık, Türkçenin büyük ölçüde sesteş bir dil olmasına bağlanabilir. Çünkü Türkçe iyi konuşabilen birey, yazılı anlatımın kurallarını öğrendiği takdirde yazılı anlatımda başarılı olacaktır.

Tablo 9

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Türkiye’de Yaşama ve Türkçe Öğrenmekten Memnun Olma Durumlarına Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
Memnun	37	67.3	100.0
Kısmen Memnun	15	27.3	32.7
Memnun değil	3	5.5	5.5
Toplam	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 67.3’ü (37 öğretim elemanı) Türkiye’de olmaktan ve Türkçe öğrenmekten dolayı memnun olduklarını ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının % 27.3’ü (15 öğretim elemanı) Türkiye’de olmaktan kısmen memnun olduğunu belirtirken, % 3.6 öğretim elemanı ise Türkiye’ye ve Türkçeye karşı olumsuz bir tutum takındıklarını ifade etmiştir.

Tablo 10

**Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Türkiye’de Yaşama Sürelerine
Göre Dağılımı**

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
0- 1	8	14.3	14.3
2- 3	15	25.0	39.3
4- 6	10	19.6	58.9
7- 10	12	21.4	80.4
15-	10	19.6	100.0
Total	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %25’i (15 öğretim elemanı) Türkiye’de 2 – 3 yıldır ikamet etmektedir. Öğretim elemanlarının % 21.4’ü (12 öğretim elemanı) 7 – 10 yıldır, % 19.6’sı (10 öğretim elemanı) Türkiye’de 4 – 6 yıldır, % 19.6 (10 öğretim elemanı) öğretim elemanı Türkiye’de 15 yıl ve üstünde yaşamaktadır. 0-1 yıl arasında Türkiye’ye yeni gelen öğretim elemanları %14.3 (8 öğretim elemanı) olarak belirlenmiştir. Bu demektir ki İzmir Ekonomi Üniversitesi öğretim elemanlarının % 58.9’u (33 öğretim elemanı) son altı yıl içinde Türkiye’ye gelmiştir. Türkiye iş ve çalışma alanı bakımından yabancılara cazip fırsatlar sunmaktadır.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Başarılarına Göre Dağılımı

	Sıklık	Yüzde	Toplam Yüzde
0- 45	10	17.9	17.9
46- 60	10	17.9	35.7
61- 75	10	17.9	53.6
76- 85	9	16.1	69.6
85- ...	16	30.4	100.0
Total	55	100.0	

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerinin % 30.4'ü (16 öğretim elemanı) Türkçe konuşmakta, dinlemekte, yazmakta, okumakta sorun yaşamamaktadır. Öğretim elemanlarının % 16.1'i (9 öğretim elemanı) okuma ve okuduklarını anlama konusunda başarılı; ancak, % 30.4'lük kısma göre daha az başarılıdır. %17.9'u (10 öğretim elemanı) soruların ancak bir kısmına cevap verebilmiştir. %17.9 (10 öğretim elemanı) ise Türkçe konuşamamakta, anlamamakta ve yazarak bu dilde kendini ifade edememektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 12

Öğretim Elemanlarının Cinsiyeti ile Başarı İlişkisi

Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Erkek	36	23.88	859.50	193.500	.007
Kadın	19	35.82	680.50		

Tablo 12 incelendiğinde; kadın öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 35.82; erkek öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 23.88 olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının cinsiyeti ve başarı oranlarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Kadın öğretim elemanlarının, erkek öğretim elemanlarına oranla dil ediniminde daha başarılı olduğu görülmektedir. Araştırmaya, 36 erkek, 19 kadın öğretim elemanı katılmıştır. Erkek öğretim elemanlarının sayılarının fazla olduğu göz önüne alındığında başarı oranlarının da bu nispetle daha fazla olacağı beklenmiş, fakat sonuçta kadın öğretim elemanlarının dil ediniminde daha başarılı olduğunu sonucuna varılmıştır.

Kadın beyнинin konuşma fonksiyonları yönünden, erkek beynine göre daha simetrik olduğu, bugün artık araştırmacıların büyük çoğunluğunun kabul ettiği kanıtlamış bir gerçektir (Pençe, 2000).

Yalçın'a (2002) göre, insanın algılama becerisi ve yeteneklerinin beyin bölgelerine göre dağılımını incelendiğinde kadınlarda genellikle sağ yarım kürenin erkeklere göre daha baskın olduğu, beynin bu kısmının ise sözel zekâyı yönettiği sonuçta; beyin ve dil öğretimi arasında önemli bir ilişki olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmanın sonuçları da kadınların dil öğrenme yeteneğinin, erkeklere göre daha kuvvetli olduğunu göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, yaşa göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 13

Öğretim Elemanlarının Yaşı ile Başarı ilişkisi

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	\bar{x}	p
28-35	19	36.32	4	12.413	.015
36-45	18	24.94			
46-55	14	20.43			
56-65	3	36.67			
65 üstü	1	5.00			

Tablo 13 yorumlandığında; 28-35 yaş grubu öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 36.32; 36-45 yaş grubu öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 24.94; 46-55 yaş arası öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 20.43; 56-65 yaş grubu öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 36.67; 65 yaş üstü öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 5 olarak belirlenmiştir. 28- 35 yaş öğretim elemanları ile 56-65 yaş grubu öğretim elemanları; 36-45; 46-55 ve 65 yaş üstü gruplarına göre başarıda anlamlı bir fark görülmektedir ($p < .05$).

Ortalaması en yüksek olan 56-65 yaş grubudur. Ancak bu yaş grubundaki öğretmen sayısı 3' tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı eşit değildir. En yüksek 2. başarı ortalaması (36.32) 28-35 yaş arasındaki öğretim elemanlarıdır. Bu sonuç, dil öğretiminde erken yaşın başarı getirdiği tezini doğrulamaktadır.

Çocukların yetişkinlere göre ikinci bir dili daha kolay, çabuk öğrenebildikleri ve sezgisel dil kabiliyetine sahip oldukları görüşü dil bilimciler arasında yaygın olan bir görüştür. Motivasyon ve kendine güven dil öğrenmeyi doğrudan etkileyen en önemli iki faktördür. Yetişkinlerde bu durum dil öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. “Yetişkinler, telaffuz hatalarından ve yanlış yapacağım endişesinden dolayı yabancı dil öğrenmekten uzaklaşırlar (Tutaş, 2000: 368).” Ancak

çocuklar toplumsal baskı duymazlar. Hata yapma endişesi çocuklarda en asgari düzeydedir. Bu sebeple dil öğrenmeye daha yatkın olarak görülürler.

Ancak yetişkinler eğer bir ihtiyaçtan kaynaklanıyorsa yabancı dil öğrenmeye karşı daha azimli ve sabırlıdır. Yolcu'nun (2002: 21) aktardığına göre, toplumun vazgeçilmez siyasal, kültürel ve ekonomik erk sahipleri, en azından kendi alanlarıyla ilgili bilimsel, teknolojik ve kültürel gelişmeleri zamanında fark etmek ve şartların gereğini yaparak saygınlıklarını korumak için açık bir şekilde yabancı dillere gereksinim duymaktadır. Dünyanın en iyi dil okuluna gitmek, çok yetenekli özel öğretmenlerden ders almak bile eğer bu işi öğrenmek için gereken sabır, kararlılık ve çaba gösterilmezse herhangi bir yabancı dilin öğrenilmesini sağlayamaz.

Araştırmamız yetişkinlerin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yetişkinlerin yaş aralıkları belirlendiğinde diğerlerine göre daha genç olan öğretim elemanlarının dil ediniminde daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, geldikleri ülkeye göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 14

Öğretim Elemanlarının Geldikleri Ülke ile Başarı ilişkisi

Nereli	N	Sıra Ortalaması	sd	\bar{x}	p
Avrupa	35	28.14	3	1,609	.657
Amerika	10	24.95			
Afrika	1	16.00			
Asya	9	32.17			

Tablo 14 yorumlandığında; araştırmaya katılan öğretim elemanlarından en yüksek başarı ortalaması (32.17) Asya Kıtasından gelen öğretim elemanlarına aittir. Avrupa kıtasından gelen öğretim elemanları: 28.14; Amerika kıtasından gelen öğretim elemanları: 24.95 ve Afrika kıtasından gelen 1 öğretim elemanının başarı ortalaması ise 16.00'dır. Öğretim elemanlarının geldikleri ülke ile başarıları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p>.05$).

Araştırmaya Asya kıtasından; Rusya'dan 6 Kadın, 1 erkek öğretim elemanı, Tayvan'dan 1 kadın, Azerbaycan'dan 1 erkek öğretim elemanı yani Asya kıtasından toplam 9 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan ülkelerden gelen öğretim elemanlarının ana dilleri, Rusça, Çince ve Azeri Türkçesidir.

Cumakunova'nın (2000) belirttiğine göre, yakın veya akraba dillerin öğretilmesinde alfabe uyumu önemli bir etkidir. Öğrencinin alfabe sorunuyla karşılaşmadan dilin ses sistemine uyum sağlamasının daha kolaydır; ancak Cumakunova, bir dilin öğrenilmesinde o dilin yapısının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Yakın veya akraba diller arasında alfabe farklılığı olsa bile dilin yapısının öğrencinin ana diline uygun olması dil öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyecektir. Ekmekçi'ye (1983: 111) göre, yabancı dil öğrenen bireylerin anadili, öğrenilmek istenen dille aynı yapısal gruptaysa, bireyin o dili edinmesi daha kolay olmaktadır; farklılıklar ise bir dili öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yabancı öğretim elemanlarının konuştukları dillere ve bu dillerin yapılarına değinmek yerinde olacaktır.

Rusça; yapı bakımından çekimli diller, köken bakımından da Hint-Avrupa dil ailesine mensuptur. Korkmaz'ın (2003) belirttiğine göre, Hint – Avrupa dil ailesine dâhil olan dillerde tek veya çok heceli kökler vardır. Yeni kelimeler türetilirken ve çekim yapılırken kelime köklerindeki ünlüler değişir.

Tayvan'da Çince konuşulmaktadır. Çince yapı bakımından tek heceli diller (yalınlayan diller), köken bakımından da Çin-Tibet dil ailesindedir. Bu grupta yer alan dillerin belirgin özelliği kısmen tek heceden oluşan kelimelere dayanması, ek

almaması, çekime girmemesidir. Hiçbir değişikliğe uğramayan bu kelimeler, cümle içinde yer değiştirerek ve başka kelimelerle yan yana gelerek anlam farkı yaratırlar. Çince de olduğu gibi vurgu ve tonlama (entonasyon) önemlidir (Korkmaz: 2003: LXI).

Azerbaycan'dan gelen öğretim elemanının dil yeterliliği, zaten ana dilinin Türkçe olmasından kaynaklanmaktadır. Ergin'in (2000: 50) belirttiğine göre, Oğuzca içinde Doğu ve Batı Oğuzca olarak bilinen iki daire vardır. Doğu Oğuzcası, Azeri Türkçesi, Batı Oğuzcası Osmanlı Türkçesidir. Azeri ve Osmanlı Türkçeleri arasındaki farklar çok küçük olup, daha çok konuşma dilinde kalmıştır. Batı Oğuzcası da gelişerek bugün konuştuğumuz Türkiye Türkçesi haline gelmiştir. Tüm bu sebeplerden dolayı Azerice Türk dilinin lehçesi değil, şivesidir. Zaten Azerbaycan'dan gelen öğretim elemanının ana dili Türkçedir.

Avrupa kıtasından; İspanya'dan 1 kadın, İtalya'dan 2 kadın, 2 erkek, İrlanda'dan 1 erkek, Fransa'dan 3 kadın; İngiltere'den 3 kadın, 13 erkek; İskoçya'dan 1 kadın, 1 erkek; Almanya'dan 3 erkek; Venezuela'dan 2 erkek; Hollanda'dan 1 erkek, Yunanistan'dan 1 erkek öğretim elemanı katılmıştır.

Avrupa kıtasından araştırmaya katılan öğretim elemanları; İspanyolca, İtalyanca, İrlanda Gaelcesi (Keltçe), Fransızca, İngilizce, Almanca, İspanyolca, Hollandaca (Flamanca), İskoçça (Gaelce 'Keltçe'), Yunancayı anadilleri olarak konuşmaktadır. Avrupa kıtasından gelen öğretim elemanlarının da dilleri Hint-Avrupa dil ailesinden, çekimli diller grubundandır ve bu dil ailesinin genel özelliklerini taşımaktadır (Kokmaz: 2003).

Afrika kıtasından, Tunus'tan 1 erkek öğretim elemanının ana dili Arapçadır. Arapça, yapı bakımından çekimli diller grubundan, köken bakımından da Hami – Sami dil ailesindedir. Korkmaz'ın (2003) belirttiğine göre, bu gruba giren dillerde tek veya çok heceli kökler vardır. Yeni kelimeler türetilirken ve çekim yapılırken

kelime köklerindeki ünlüler değişir. Bu gruba giren diğer bazı dillerde ise çekime giren kök tanınmaz hale gelebilir.

Amerika kıtasından; 6 erkek, 4 kadın öğretim elemanı katılmıştır. Amerika kıtasından gelen öğretim elemanlarının ana dilleri İngilizcedir. İngilizce de yukarıda belirttiğimiz gibi Hint-Avrupa dil ailesinden çekimli diller grubundandır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterliliklerine dil bilimsel bir açıklama getirmek olanaksızdır. Azerice haricinde, öğretim elemanlarının ana dilleri Türkçeden tamamen farklı özellikler göstermektedir. Bu durumda, bir dilin öğrenilmesini sağlayan diğer etmenleri göz önüne almak gerekmektedir.

Yalçın'ın (2002) belirttiğine göre, bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesini o dili konuşan toplumun siyasi tercihi, ekonomik ilişkileri, o ülkenin dilinin ve kültürünün önemli bir hal almasına sebep olmaktadır. Araştırmacıların ifade ettiği gibi bir toplumun siyasi tercihleri ile dil öğretimi arasında doğrudan bir bağlantı bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak söz konusu ülkelerin, ekonomik ve siyasal durumlarını da göz önüne almak gerekmektedir.

Rusya, Avrupa ve Asya'ya yayılmış topraklarının büyük kısmı Asya kıtasında bulunan, dünyanın en geniş ülkesidir (Dilek, 2010). Rusya'yı, Asya kıtası olarak ele almamızın bir başka sebebi ise çelişkide kaldığımız tanımlamayı yaparken öğretim elemanlarına “Siz Avrupalı mısınız, Asyalı mı?” sorusunu sözlü olarak sorup, onlardan Asyalı oldukları yanıtını almamızdır. Avrupa Birliği'nin Rusları Avrupalı olarak görmediğini söyleyen, Rus öğretim elemanları, zaten bu ihtiyaç içinde olmadıklarını ve kendi kültürlerinin Asya kültürü olduğunu vurgulamışlardır.

Türkiye-Rusya son dönem ilişkilerine bakıldığında, 25 Mayıs 1992 tarihinde iki ülke ilişkilerinde açılan yeni dönem için temel bir belge niteliğini taşıyan “Türkiye ile Rusya Federasyonu Arasındaki İlişkilerin Esasları Hakkında Antlaşma” imzalanmıştır. 1999 yılında “Ortak Deklarasyon” iki ülkenin enerji alanında işbirliği

yapmaları Türk – Rus ilişkilerine başka bir boyut kazandırmıştır. 2007 yılı Türkiye’de “Rus Kültür Yılı” olurken 2008 yılı da Rusya’da “Türk Kültür Yılı” etkinlikleri düzenlenmiştir.

Sonuç olarak, Rusya Federasyonunun Türkiye ile olan ilişkilerinin dönem dönem yaklaşması, özellikle kültürel açıdan düzenlenen etkinliklerin Türk-Rus ilişkilerini toplumsal boyutta da yakınlaştırması Ruslar açısından Türkçenin öğrenilmesine zemin hazırlamış olabilir. Kültürünü tanıdığımız bir ülkenin dilini öğrenmek elbette ki zevkli olacaktır. Rus öğretim elemanlarının Türkçeyi bu derece iyi konuşmaları bu sebeplerle açıklanabilir.

Asya kıtasından ülkemize gelen 1 öğretim elemanı, Resmi adı “Çin Cumhuriyeti” olan Tayvan’dan gelmiştir. Tayvan, hukuken Çin’in parçası olan ancak fiilen bağımsız bir devlettir. Ankara, “Tek Çin” politikası çerçevesinde Tayvan’ı Çin’in parçası olarak kabul etmekte ve kesinlikle ayrı bağımsız bir siyasi birim olarak tanımamaktadır. Ancak Tayvan’ın Ankara’daki büyükelçiliği “Taypeh Ticaret ve Kültür Ataşeliği” adıyla varlığını devam ettirmektedir (<http://www.usakgundem.com/yazar/1985/tayvan>).

Türkiye–Tayvan ilişkilerinde Türkiye, Tayvan’ı siyasi olarak tanımasa da söz konusu öğretim elemanının Türk milletine yaklaşımı oldukça sıcaktır. Türkiye’de yaşamaktan memnun musunuz sorusuna verdiği yanıt “Evet, çünkü Türkler çok sıcakkanlı ve yardımsever” olduğundan bireylerin kişisel tutumlarının yabancı dil öğrenmeyi teşvik ettiği görülmektedir.

Avrupa’dan 36 öğretim elemanının başarı sıra ortalaması 28.14’tür. Bu oran oldukça yüksek bir orandır. Daha önce de belirtildiği gibi, Avrupa Konseyine Türkiye de kurucu üye statüsünde katılmış, bu konseye ilk katılan ülkelerden biri olmuştur. Avrupa Konseyinin Avrupa’nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konu dil politikası olmaktadır. Konsey, Avrupa’nın geleceği için çok kültürlü, çok dilli bir toplum yaratma anlayışını vazgeçilmez bir eğitim hedefi olarak belirlemiş ve bu hedefe ulaşma konusunda üye ülkeleri

yönlendirmeye başlamıştır (Demirel, 2005). Avrupa'dan gelen öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilik ve bakış açılarının sıcaklığı konusunda Avrupa Konseyinin tutumunun etkili olduğu düşünülebilir.

Amerika kıtasından gelen 10 öğretim elemanının başarı sıra ortalaması, 24.95'tir. Bu ortalama diğer kıtalardan gelen öğretim elemanlarının dil yeterlilikleri ile karşılaştırıldığında düşük bir orandır. Amerika Birleşik Devletlerinin dili İngilizcedir. 19. yüzyılda politik, askerî ve ekonomik yönden güçlü olan Büyük Britanya, İkinci Dünya Savaşına kadar etkinliğini sürdürmüş, İkinci Dünya Savaşı sonrası devreye giren ve ekonomik olarak çok güçlü olan Amerika Birleşik Devletlerinin dilinin İngilizce olması, İngilizceyi dünya dilleri arasında farklı bir yere getirmiştir. Dünya üzerinde İngilizceyi gerek ana dil ve gerekse ikinci dil olarak kullananların sayısı iki milyarı aşmaktadır (Ungan, 2006).

Sonuç olarak, Amerika kıtasından gelen öğretim elemanlarının İngilizce ile anlaşması ve Amerika'nın ekonomik ve siyasal gücü elinde bulundurması; ayrıca söz konusu öğretim elemanlarının İzmir Ekonomi Üniversitesinde İngilizceyle rahat bir şekilde iletişim kurmaları, sosyal ortamlara dâhil olabilmeleri dil öğrenme ihtiyacını azaltmış olabilir.

4.3. Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, alanlarına (branş) göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 15

Öğretim Elemanlarının Çalıştıkları Alan ile Başarı İlişkisi

Alan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dil Öğretmenleri	32	33.58	1074.50	189.500	.002
Diğer	23	20.24	465.50		

Tablo 14 yorumlandığında, dil öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 33.58' dir. Diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 20.24' tür. Öğretim elemanlarının alanlarına göre başarı ilişkisinde anlamlı bir fark vardır ($p < .05$).

Dil ediniminde önemli etkenlerden biri de yetenektir. Her öğrencinin algılama ve anlatma yeteneği aynı olmadığı gibi yabancı dil öğrenme yeteneği de farklılık göstermektedir. Bu sebeple öğrencilerin bireysel yeteneklerini ölçen "standart testler" bile oluşturulmuştur (Carroll ve Sapir, 1959; Pimsleur, Sundland ve McIntyre, 1964'ten akt: Ekmekçi: 1983). Dil öğrenme yeteneği az olan öğrenci yabancı dil öğreniminde pek başarılı olamaz.

Sonuç olarak, yabancı dil öğreniminde bireysel yeteneğin önemi göz ardı edilemez. Dil öğretmenlerinin bireysel yetenekleri daha güçlü olduğundan Türkçe öğrenme yeterlilikleri daha fazladır.

4.5. Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde çalışan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, Türkiye’de bulunma süreleri açısından farklılık göstermekte midir?

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının Türkiye’de Buldukları Süre ve Başarı İlişkisi

Kaç Yıldır Türkiye’de Yaşadıkları	N	Sıra Ortalaması	sd	\bar{x}	P
0-1	9	10.83	4	15.699	.003
2-4	18	33.31			
5-7	7	23.29			
8-11	13	30.46			
12 ve üstü	8	35.50			

Tablo 16 yorumlandığında, en yüksek sıra ortalaması; Türkiye’de 12 yıl ve üstü yaşayan öğretim elemanlarında elde edilmiştir (35.50). Diğerleri ise sırasıyla, 2-4 yıldır Türkiye’de yaşayan öğretim elemanlarının ortalaması: 33.31; 8-11 yıldır Türkiye’de yaşayan öğretim elemanlarının ortalaması: 30.46; 5-7 yıldır Türkiye’de yaşayan öğretim elemanlarının ortalaması: 23.29; 0-1 yıldır Türkiye’de yaşayan öğretim elemanlarının ortalaması: 10.83’tür. Öğretim elemanlarının Türkiye’de bulunma süreleri ile başarıları arasında anlamlı bir fark vardır ($p < .05$).

De Bot’a (2008’den akt. Mergen, 2010: 81) göre, dile maruz kalma oranı, edinim/öğrenim yaşı ve şekli ile ilgili etkileri ortadan kaldırmaktadır. Abutalebi (2008 akt. Mergen, 2010: 80) dile uzun vadede maruz kalmanın önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir.

Araştırmamızın sonuçları da, bir dili edinmek için o dilin konuşulduğu doğal ortamda ne kadar uzun süre kalınırsa o denli başarılı olunacağı tezini

doğrulamaktadır. Ancak 2-4 yıl arasında Türkiye’de kalan öğretim elemanlarının sıra ortalaması 2. sırada yüksektir. Bu yüksek oran araştırmaya katılan bu gruptaki kişilerin katıldıkları sosyal ortamlarla, Türkçeyi öğrenmek için gittikleri kurslarla açıklanabilir. En düşük başarı sıra ortalaması ise Türkiye’de 0-1 yıldır yaşayanlar arasındadır.

4.6. Altıncı Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri öğrenmede güçlük çekilen beceri alanlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 17

Öğretim Elemanlarının Türkçeyi Öğrenmede Güçlük Çekilen Beceri Alanları İle Başarı ilişkisi

Beceri Alanları	N	Sıra Ortalaması	sd	\bar{x}	p
Dinleme	8	19.63	3	7.545	.056
Okuma	9	38.06			
Konuşma	23	24.89			
Yazma	15	31.20			

Tablo 17 yorumlandığında, Türkçeyi öğrenmede güçlük çekilen beceri alanları ile ve başarı ilişkisinde, okuma becerisi alanında zorlanan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 38.06; yazma becerisi alanında zorlanan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 31.20; konuşma becerisi alanında zorlanan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 24.89; dinleme becerisi alanında zorlanan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 19.63’tür. Sıra ortalamalarında fark görülse bile öğretim elemanlarının başarıları ve beceri alanları arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p > .05$).

Dil yeterlilik alanları dil öğrenmede dört temel beceri alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre belirlenmektedir. Dil becerileri anlama bağlamında; dinlediğini ve okuduğunu anlama olmak üzere ikiye ayrılmakta, konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım olarak ikiye ayrılmaktadır. Yazma becerisi de yazılı anlatım olmak üzere dil becerileri üç aşamada ele alınmaktadır; ancak dil dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bu sebeple dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (Demirel; 2007). Bu nedenle dil öğretiminde beceri alanları bir bütündür.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri medeni hallerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 18

Öğretim elemanlarının Medeni Durumları ve Başarı ilişkisi

Medeni Hal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Evli	34	30.88	1050.00	259.000	.082
Bekâr	21	23.33	490.00		

Tablo 18 yorumlandığında, evli olan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 30.88; bekâr olan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 23.33 olarak elde edilmiştir. Bu durum, evli olanların bekâr olanlara oranla daha başarılı olduğu görülmektedir. Evli olan 34 öğretim elemanının, 29'unun eşi Türk; 5 öğretim elemanının ise eşleri yabancı ülkelerden gelmiştir (bkz. Tablo 5).

Öğretim elemanlarının başarıları ve medeni halleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p > .05$); ancak evli olan öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme konusunda daha başarılı olduklarını sayısal veriler kanıtlamaktadır.

Evli olan öğretim elemanları, sosyal ortamlarda dile maruz kaldıkları gibi özel yaşamlarında da Türkçeyle iç içedir. Öğretim elemanlarının gerek eşleriyle gerekse eşlerinin aileleriyle anlaşabilmek, çocuklarını daha iyi anlayabilmek, eş ve çocuklarının muhtemel sorunlarını çözebilmek için dil edinimine daha fazla önem verdiği düşünülebilir.

4.8. Sekizinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri Türkçeyi öğrenme yollarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 19
Öğretim Elemanlarının Türkçe Öğrenme Yolları ve Başarı İlişkisi

Türkçe Öğrenme Yolları	N	Sıra Ortalaması	sd	\bar{x}	P
Kursa Giderek	15	32.97	4	6.186	.186
Sosyal Ortamlarda	19	26.71			
Eşim Türk	11	29.23			
Kendi İmkânlarımla	8	25.81			
Diğer	2	5.00			

Tablo 19 yorumlandığında; araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında en yüksek ortalama, kursa giderek (32.97) Türkçe öğrenenlerde görülmektedir.

Eşi Türk olan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması: 29.11; sosyal ortamlarda Türkçeyi öğrenen öğretim elemanlarının başarı ortalaması: 26.71; kendi imkânlarıyla Türkçeyi öğrenen öğretim elemanlarının başarı ortalaması: 25.81, diğer (internet siteleri yoluyla arkadaş edinme, mektuplaşma, sohbet odaları, internet üzerinden sesli ve görüntülü sohbet vs.) yöntemlerle Türkçeyi öğrenen öğretim

elemanlarının başarı ortalaması: 5 olarak belirlenmiştir. Araştırmamıza göre öğretim elemanlarının başarıları ve Türkçe öğrenme yöntemleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p > .05$); ancak başarı ortalamasının kursa giden gruplarda yükselmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında açılan kursların başarılı olduğunu göstermektedir. Bu alanda kursların açılması dilimizin öğretilmesi ve yaygınlaşması konusunda önemlidir.

4.9. Dokuzuncu Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe yeterlilikleri, Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe öğrenmekten duydukları memnuniyet durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 20

Öğretim Elemanlarının Türkiye’de Yaşamaktan Memnuniyet Durumları ile Başarı İlişkisi

Memnuniyet Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	\bar{x}	P
Memnun Değil	3	12.33	2	5.696	.058
Kısmen Memnun	15	23.50			
Memnun	37	31.09			

Tablo değerlendirildiğinde, Türkiye’de yaşamaktan memnun olan 37 öğretim elemanının başarı sıra ortalamaları: 31.09, Türkiye’de yaşamaktan kısmen memnun olan 15 öğretim elemanının başarı sıra ortalamaları: 23.50; Türkiye’de yaşamaktan memnun olmayan 3 öğretim elemanının başarı sıra ortalamaları: 12.33’tür. Öğretim elemanlarının başarıları ve memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark görülmemektedir ($p > .05$).

Ancak, dil öğrenmek bir milletin sadece dilini öğrenmekten ibaret değildir. Dil edinilirken o dile duyulan ilgi de önemlidir. Tok'a (2007: 196) göre, isteklendirme ve yönetime dayalı yaş, cinsiyet, kişilik, motivasyon, yaşam deneyimleri ve öğrenme stilleri gibi etkenler öğrenenleri öğrenme sürecinde etkilemektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının alt yaş sınırı 28'dir. Katılımcılar yetişkin bireylerdir. Tutaş'a (2000) göre, dil öğrenme sürecin yönlendiren 'biyolojik koşullar, bilişsel ve duygusal etkenler, öğretim metodu, sosyal ve çevresel etkenler' etkenlerin olumlu gelişmesi halinde, dil öğrenen kişinin hangi yaşta olduğu önemli olmamaktadır. Dil öğreniminde başarılı olmak mümkün olmaktadır. Araştırmamız dil ediniminde yetişkin öğretimini, duygusal yaklaşımın etkilemediğini göstermektedir. Ancak, araştırmanın verilerine göre, 37 öğretim elemanı (%67.3) Türkiye'de yaşamaktan ve Türkçe öğrenmekten memnundur. Diğer etmenler göz ardı edilse bile, memnuniyet derecesi yüksek olan öğretim elemanlarının dil öğreniminde başarılı olduğu sonucu görülmektedir.

Aşağıda Türkiye'de yaşamaktan memnun olan, kısmen memnun olan ve memnun olmayan bazı öğretim elemanlarının kendilerini ifade ediş biçimleri örneklendirilmiştir. Örnekleme, kişisel sorunların dışında yani; iş, aile, özlem duygusu vs. haricinde Türkiye ve Türkçe ile ilgili görüş belirtenler arasından seçilmiştir. Çizelgeler oluşturulken öğretim elemanlarının yazdıkları aynen aktarılmıştır.

Çizelge 1

Türkiye’de Yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten Memnun Olan Öğretim Elemanları

<i>Cinsiyeti</i>	<i>Geldiği Ülke</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Medeni Hali</i>	<i>Eşi</i>	<i>Kendilerini İfade Etme Biçimleri</i>
Kadın	Tayvan	29	Evli	Türk	Evet, çünkü Türkler çok sıcakkanlı ve yardımsever.
Erkek	İngiltere	34	Evli	Türk	Evet, arkadaşlar yardım ile mutluyum.
Kadın	Rusya	29	Evli	Türk	Arkadaşlarım ve eşimle mutluyum.
Kadın	İtalya	34	Bekâr	-	Duyduklarıma göre Türkiye’deki egzotik, dindâr ve Arapça konuşan bir toplummuş. Ama öyle değilmiş, çok mutluyum.
Erkek	Venezuela	37	Evli	Türk	Türkiye düşündüğüm gibi değil. Türk tarihinin ne kadar güzel ve değerli olduğunu öğrendim. Türkiyede genelde memnunum. Türkçe öğrenmekten mutlaka memnunum.
Kadın	İngiltere	28	Bekâr	-	Akrabalarımın bazıları Türkiye’de yaşıyor. Bende Türkiyede memnunum.
Erkek	İngiltere	34	Bekâr	-	Türkiye ile ilgili pek birşey bilmiyordum gelmeden önce. Hiçbir önyargı ile buraya gelmedim. Türkiye ile ilgili bildiğim şeyler İngiltere’de yaşayan Türklerden öğrendim. Dil, müzik, insanların tavırları ile ilgili bilgilerim vardı. Şimdi memnunum.

Türkiye’de yaşamaktan memnun olan öğretim elemanlarının ifade ettiklerine göre, Türk insanının misafirperverlik özelliği, sıcakkanlı oluşu, yardımseverliği arkadaş ilişkilerine verdiği önem Türkiye’de yaşamayı cazip hale getiren önemli etmenlerdir. Ancak özellikle iki öğretim elemanının Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında duydukları Türkiye’nin Avrupa’da yeterince tanınmadığını düşündürmektedir.

Özellikle İtalya’dan gelen 34 yaşındaki kadın öğretim elemanının Türkiye hakkında duydukları ve öğrendikleri düşündürücüdür. İtalyan öğretim elemanı, Türkiye ve Türk dili hakkında yanlış kanılarla geldiği ülkemizin anlatılandan farklı olduğunu ancak yaşayarak öğrenmiştir. Venezuela’dan gelen 37 yaşındaki erkek öğretim elemanı, Türkiye’ye geldikten sonra Türkiye’yi ve Türk tarihini öğrenme olanağı bulmuş; ancak Türkiye’ye olumlu önyargılarla gelmediğini de özellikle ifade etmiştir. Diğerleri ise Türkiye hakkındaki bilgileri ya akrabalarından ya da ülkelerinde tanıştıkları Türklerden edinmişlerdir.

Araştırmamız ülkemize dünyanın birçok yerinden gelen yabancı öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarının Türkiye’ye gelme sebepleri genel olarak şöyledir:

1. İş bulma arzusu/ gereksinimi (30 öğretim elemanı)
2. Ülkelerinde tanıştıkları Türklerden etkilenmeleri (19 öğretim elemanı)
2. Macera hevesi (4 öğretim elemanı)
3. Öğretmen değişim programı (1 öğretim elemanı)
5. Eğitim (1 öğretim elemanı)

Bu öğretim elemanlarının birçoğu yüksek lisans düzeyinde eğitim almış kişilerdir. Yurt dışında yaşayan ve belli bir düzeyin üstünde olan eğitimli kişiler bile ülkemiz hakkında doğru bilgiye erişmekte güçlük yaşamaktadır. Yurt dışında, sıradan bir eğitim görmüş insanların ülkemiz hakkında nasıl bir önyargıya sahip olduğu başka bir araştırmanın konusu olabilir; ancak elimizdeki verilerden yola çıkarak eğitimli kesimin bile Türk kültürünü ve Türk dilini tanımadığı, Türk insanını

yanlış değerlendirdiği görülmektedir. Bu durumda ülkemizin değerleri, yaşam tarzı, kültürü, dili vs.nin yurt dışında tanıtılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 2

Türkiye’de Yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten Kısmen Memnun Olan Öğretim Elemanları

<i>Cinsiyeti</i>	<i>Geldiği Ülke</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Medeni Hali</i>	<i>Eşi</i>	<i>Kendilerini İfade Etme Biçimleri</i>
Kadın	İngiltere	43	Evli	Türk	Memnunum ama türkiyede yaşanmak çok zor, çok pahalı. Masları az.
Kadın	Amerika	29	Evli	Türk	Türkiye’de memnunum ama İEU’de Türkçe dersler olsaydı, çok daha mutlu oldum. Ders almak istiyorum. Türkçe dil bilgisi çok zor!
Erkek	İngiltere	44	Evli	Türk	Herkes kadar Türkiye’yi seviyorum. İki kızım ile belki memnunum.
Kadın	İspanya	31	Evli	Türk	Evet, genelde memnunum. Arkadaşlar var. 2 çocuklarım var. İnşallah daha iyi Türkçe öğreteceğim ama çok zaman yok. Kursu gitmez istiyordum, ama olmadı.
Kadın	İngiltere	50	Evli	Türk	Her ülke gibi Türkiyenin iyi ve kötü taraf var, ama genellikle, evet.

Türkiye’de yaşamaktan kısmen memnun olan öğretim elemanlarından bir tanesi Türkiye’nin yaşam koşulları açısından pahalı olduğunu vurgulamıştır. Amerika’dan gelen, 29 yaşındaki kadın öğretim elemanı Türkçe öğrenmek istediğini; fakat İzmir Ekonomi Üniversitesinin onlara bu imkânı sunmadığını, İspanya’dan gelen, 31 yaşındaki kadın öğretim elemanı da kursa gitmek istediğini; ancak zaman

bulamadığını ifade etmiştir. İngiltere’den gelen, 44 yaşındaki öğretim elemanı Türkiye’de yaşamaktan herkes kadar memnun olduğunu ifade etmektedir. Bu düşünceyi taşıyan öğretim elemanının yaşadığı ortama uyum sağladığı düşünülebilir.

Çizelge 3

Türkiye’de Yaşamaktan ve Türkçe Öğrenmekten Memnun Olmayan Öğretim Elemanları

	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Geldiği Ülke</i>	<i>Yaşı</i>	<i>Medeni Hali</i>	<i>Eşi</i>	<i>Kendilerini İfade Etme Biçimleri</i>
1.	Kadın	İtalya	44	Bekâr	-	Çok değil.
2.	Erkek	İtalya	34	Evli	Türk	Hayır.
3.	Erkek	İngiltere	44	Bekâr	-	Yok.

Türkiye’de yaşamaktan memnun olmayan iki öğretim elemanı İtalya’dan biri de İngiltere’den ülkemize gelmiştir. İtalya’dan gelen öğretim elemanlarının her ikisi de 5 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. İtalyan 1 erkek öğretim elemanının eşi de Türk’tür. İngiltere’den ülkemize gelen öğretim elemanı ise 1 yıldır Türkiye’de yaşamaktadır. İngiliz öğretim elemanının henüz ülkemize ve kültürümüze alışmaması kısa süredir Türkiye’de ikamet ediyor oluşuna bağlanabilir; ancak bir ülkede 5 yıl yaşayıp evet, hayır demeyi bile öğrenmeyecek kadar ön yargılı olmanın başka nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu sebepler başka bir araştırmanın konusu olabilir.

4.10. Onuncu Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe kullanımında yaptıkları dilbilgisel hatalar nelerdir?

Araştırmada, öğretim görevlilerinin dilbilgisel hatalarına da yer verilmiştir. Dil bilgisi kurallarının dil edinimindeki rolü günümüzde önemli bir tartışma konusudur. Yabancı dil öğretim yöntemleri incelendiğinde, en eski dil öğretme

yöntemi olan dil bilgisi çeviri yöntemi, karışık ve zor gramer kalıpları, ayrıntılı ve uzun açıklamalara dayanmaktadır (Demirel, 2007: 37). Bu yönteme tepki olarak doğan (düz-varım yöntemi, kulak- dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel öğrenme yaklaşımı, doğal yöntem, iletişimci yaklaşım...) diğer dil öğretme yöntemleri, dilin gramer kurallarının öğretiminde esneklik sağlasa da gramer öğretiminden tam anlamıyla uzaklaşmamıştır¹. Günümüzde dilbilgisi öğretiminin gereksizliğini vurgulayan birçok araştırmacı vardır.

Çotuksöken'e (1991: 68) göre, dil bilgisi dersleri çoktan çağdışı kalmıştır. Araştırmacıya göre, bir dilin kurallarını bilmek o dili 'güzel' konuşmak için yeterli değildir. Polat (2002) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en temel sorunun konuşma becerisinin öğretilmemesinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Dil bilgisi ile ilgili ders izlencelerinin yanında konuşma becerisini geliştirecek bir izlençe de olması gerektiğini ifade etmektedir.

Mesbah'a (2008) göre ise, dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme yapılırken yıllarca konuşmaya önem verilmemiş karmaşık dil bilgisi yapıları çözülmeye çalışılmış ve dilin toplumsal yönü göz ardı edilmiştir. Dil öğretiminde "konuşmanın" önemi geç anlaşılmıştır. Ancak Mesbah, dil öğretiminde gramer bilgisi ve yazma yetisinin de önemli olduğunu, dil edinimine beceri alanlarının tümünün dâhil olduğunu vurgulamıştır. Mesbah (2010: 457) Almanca konuşma becerisinin değerlendirildiği sınavlarda dört ölçütten bahsetmektedir. Bunlar:

- 1) Konuyu ve içeriği anlama yeteneği (Adayın konuya hâkimiyeti, konuşmaya katılımı ve konuşmanın akıcılığı)
- 2) İfade şekli/sözlü ifade (Adayın sesletimi (telaffuzu) ve tümcelelerdeki vurgulama)
- 3) Sözcük dağarcığı (Adayın ifade yeteneği; içeriğe ve kişiye yönelik ifade tarzı ve sözcük dağarcığının zenginliği)

¹ Ayrıntılı bilgi için, Demirel, Ö. (2007). Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası, 3. Baskı, Pegem A yayıncılık, Ankara.

4) Dilbilgisini doğru kullanma becerisi (Adayın konuşmasının biçimsel doğruluğu; kullanılan tümce ve sözcük yapısı, fiil çekimi, ismin halleri, sıfat çekimleri vb.)

Mesbah'ın (2010) dil öğrencilerinin konuşma becerisini ölçtüğü sınavda; adayın konuşma yeteneğinin dil bilgisel doğruluğunun da ölçüldüğü görülmektedir.

Ünalın'a (2006:2) göre, dil bilgisi çalışmaları dilin anlatım imkânını genişletmektedir. Dil bilgisinin doğru kullanımı, dil kullanıcısının öğrendiği dili doğru kullanmasını ve dilin çok yönlülüğünü tanınmasını sağlamaktadır.

Erden ve Başaran'a (2010: 322) göre, dil bilgisinden yoksun dil öğretiminde istenilen başarıya ulaşmak mümkün değildir. Çünkü dildeki yapısal ve anlamsal bağlantılar, kelimeler arasındaki anlamsal gruplamalar, dil göstergeleri arasındaki bağlar, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları dil bilgisi ile gerçekleşir.

Araştırmacıların dil bilgisi ve konuşma yetisi hakkında söyledikleri belli noktalarda uygunluk göstermektedir. Bu sebeple dil ediniminde gramer bilgisini göz ardı etmek mümkün değildir.

Araştırmaya katılan 55 öğretim elemanından sorduğumuz sorulara cümle kurarak yanıt veren ve Türkçe öğrenme yeterliliği daha fazla olan 33 öğretim elemanının cevapları incelenmiştir.

1. K., Rusya, 28, E: Türk. **“Seviyorum. Eşimi çok seviyorum. İzmir çok güzel. İnsanlar çok iyi.”** Öğretim elemanı düşüncelerini kısa cümlelerle ve kısaca ifade ettiği için hata yapmamıştır.

2. K., Rusya, 29, E: Türk. **“Arkadaşlarım ve eşimle mutluyum.”** Öğretim elemanı “ve” bağlacının görevini kavramış ve doğru yerde kullanmıştır.

3. K., Rusya, 34, E: Türk. “*Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye iyi bir tatil yeri diye biliyordum (güzel temiz denizi var diye). Türk mutfağını seviyorum. En çok sevdiğim yemek lahana sarması. Türkiye’de yaşamaktan memnunum.*” Yükleme hali (akuzatif) eksikliği vardır. Öğretim elemanı g harfi ile d harfini karıştırmıştır. Latin alfabesinin tam anlamıyla yerleşmemesinden kaynaklanan bir sorun vardır.

4. K., Rusya, 38, B., “*Türk Rus savaşlar hakkında okudu. Türk dili de hakkında okuyordum. Merak ettim ülkeyi sevdim.*” Türk – Rus Savaşları tamlanan eki (III. tekil şahıs iyelik eki) eksikliği vardır Türk Rus savaşlar hakkında okudu. ı ve i sesleri karışmıştır ve yükleme kişi anlamı veren I. tekil şahıs eki unutulmuştur. “Türk dili de hakkında okuyordum”. “Bağlaç olan – de ekinin kullanımı, Merak ettim ülkeyi sevdim. Araştırmaya katılan öğretim elemanının sıfat fiil eklerini ve sözcük grubu oluşturmada kullanılan bazı ekleri kullanamadığı anlaşılmaktadır.

5. E, Azerbaycan, 50, E: Azeri. “*Türkiye’ye gelmeden önce TV ve gazeteler okudum. Şimdi evet, çok.*” Yükleme eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu yapmıştır.

6. K, Tayvan, 29, E: Türk. “*Evet, çünkü Türkler çok sıcakkanlı ve yardımsever.*” Öğretim elemanı kısa cümleler kurmuş ve hata yapmamıştır.

7. E, İngiltere, 34, E: Türk. “*Evet, arkadaşlar yardım ile mutluyum.*” Öğretim elemanının kurduğu cümlede, “Arkadaşların yardımı” belirtili ad tamlamasında tamlayan eki “İlgi eki (-In genitif hali)” ve tamlanan eki (III. tekil şahıs iyelik eki) eksikliği söz konusudur, ayrıca vasıta ekinin (instrumental eki) ek olarak kullanımı kavranmamıştır.

8. E, İngiltere, 42, B. “*1 yıllık macera için geldim. Memnunum.*” Dolaylı tümleç eksikliği “Bir yıllık macera için Türkiye’ye geldim.”

9. E, İngiltere, 56, E: Türk. “*Memnunum, teşekkürler. İyi çalışmalar dilerim.*” Kısa cümleler kuran öğretim elemanı hata yapmamıştır.

10. E., İngiltere, 48, E: Türk. “*Turkeye çok seviyorum her şey. Kesin canım memnunum.*” Türkiye’yi yükleme (akuzatif hali) eki eksikliği ve ses-harfe dayalı yazım yanlışlığı yapılmıştır.

11. K., İngiltere, 28, B. “*Akrabalarımın bazıları Türkiye’de yaşıyor. Bende Türkiyede memnunum.*” Bağlaç olan “de” ile bulunma eki olan –de’ nin yazımında yanlışlık yapılmıştır; ayrıca zarf tümleci “yaşamaktan” eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır.

12. K., İngiltere, 48, E: Türk. “*Türkiye’yi çok seviyorum. Türkçe’yi de çok.*” Türkçe’yi de çok.” Türkçeyi derken yazım hatası yapılmış; ancak “de” bağlacının işlevi kavranmıştır.

13. K., İngiltere, 49, B, “*Türkçeyi biraz öğrendim. Çok fazla evet.*” Türkçe’yi yükleme hal eki (akuzatif hali) ayrılmamıştır. Kısa cümleler kuran öğretim elemanı hata yapmamıştır.

14. E., İngiltere, 34, B. “*Türkiye ile ilgili pek birşey bilmiyordum gelmeden önce. Hiçbir önyargı ile buraya gelmedim. Türkiye ile ilgili bildiğim şeyler İngiltere’de yaşayan Türklerden öğrendim. Dil, müzik, insanların tavırları ile ilgili bilgilerim vardı. Şimdi memnunum.” “Türkiye ile ilgili pek birşey bilmiyordum gelmeden önce.” Öge dizilişinden kaynaklanan bir hata vardır. Bildiğim şeyleri yükleme (akuzatif) eki eksikliği yapılmıştır.*

15. K., İngiltere, 50, E: Türk. “*Her ülke gibi Türkiyenin iyi ve kötü taraf var, ama genellikle, evet.” “de” bağlacının eksikliği, “tarafı” tamlanan eki (III. tekil şahıs iyelik) eksikliği vardır.*

16. K., İngiltere, 43, E: Türk. “*Memnunum ama türkiyede yaşanmak çok zor, çok pahalı. Maşları az.” Özel isim küçük harfle yazılmış, bulunma hal eki (lokatif eki)*

ayrılmamıştır. Yazım hataları yapılmıştır ve çekim eklerinin kullanımı ile ilgili sorunlar vardır.

17. E., İngiltere, 43, E: Türk. *“Eğer daha fazla vaktim olsa daha fazla Türkçe öğrenmeye çalışacaktım.”* “ol – sa- y – dı” Şartın hikâyesi çekimlenememiştir. “çalışacaktım” “c” sesi ile “ç” sesi karıştırılmıştır.

18. E., İngiltere, 56, E: Türk. *“Türkiye’ye çalışmak üzere geldim. Yunanistan’da öğretmenlik yaparken İstanbul’da çok kısa bir tatil fırsatım oldu. Türkiye çelişkilerle dolu bir ülke olduğunu öğrendim, ama daha yakın bir şekilde tanımak isteğim doğdu. Şimdi gezilere katılıyorum, kitap okuyorum. Et yemeklere çok düşkün değilim, daha çok zeytinyağlı yemekleri severim. Özellikle imambayıldı. Türkiye’den memnunum.”*

Türkiye çelişkilerle dolu bir ülke olduğunu öğrendim. İlgili durum eki (genitif hali) eksikliği vardır. Et yemeklere -lı, -li addan ad yapma eki kullanılmamıştır. İmambayıldı kelimesinde ‘ı’ sesi ile ‘i’ sesi karıştırılmıştır.

19. E., İngiltere, 42, B., *“Türkiye’ye gelmeden önce biraz bilgi edindim. Ama ilk geldiğimde (İstanbul’a) o kadar soğuk olacağına tatmin etmezdim (kasım 1995’te geldim). Müzik, şarkı söylemek, gitar çalmak, arkadaşlarla beraber olmak, tarot seviyorum.”*

Öğretim elemanı –A yönelme durum (datif hali) ekiyle – (n) I yükleme durum ekini (akuzatif) karıştırmıştır. Tahmin kelimesi ve tatmin kelimesi karıştırılmıştır.

20. K., İngiltere, 31, E: Türk. *“Türkiye’ye eşim için geldim. A-Z öğrendim (yani herşey). Fakat ilk önce İzmir öğrendim sonra Türkiye. Boş zaman hiç yok. Zeytinyağlı yemekler seviyorum ve güzel yapıyorum.”* Fakat ilk önce İzmir öğrendim sonra Türkiye. Fakat kelimesinin yazımında “a” sesi ile “i” sesi karıştırılmıştır. “İzmir” kelimesi yalın halde kullanılmıştır. Yükleme (akuzatif) durum eki unutulmuştur. Boş zaman hiç yok. “zamanım” kelimesi tercih edilmeliydi.

I. Tekil şahıs iyelik eki kullanılmamıştır. “Zeytinyağlı yemekler seviyorum ve güzel yapabiliyorum.” Cümlede belirtili nesne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu vardır.

21. E., İngiltere, 43, E: Türk. “**Seksan yılında birkaç grup İngiltere gelmiş. Grup liderleri benim evde kaldı.**” Seksan kelimesinde “a” sesi ile “e” sesi karıştırılmış; “**İngiltere gelmiş**” yönelme durum (datif hali) eki kavranmamıştır. Yüklem “gelmişti” şeklinde duyulan geçmiş zamanın hikâyesi şeklinde olmalıydı.

22. E., Venezuela, 34, E: Türk. “***Türkiye düşündüğüm gibi değil. Türk tarihinin ne kadar güzel ve değerli olduğunu öğrendim. Türkiyede genelde memnunum. Türkçe öğrenmekten mutlaka memnunum.***” “Türkiye’de yaşamaktan genelde memnunum.” şeklinde kurulabilecek cümlede, zarf tümleci eksikliği vardır. Cümle “Türkiye’den memnunum” şeklinde düzeltildiğinde ise yanlış dolaylı tümleç eki kullanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak ek kullanımı ve öge dizilişi kavranmamıştır.

23. E., Venezuela, 29, E. “***Evet, şimdiye kadar burada oturmaktan memnunum.***” “Otmaktan” yerine “yaşamaktan” kelimesi tercih edilmelidir.

24. E., Hollanda,48, E: Türk. “***Eşim için geldim. Evet memnunum.***” Dolaylı tümleç eksikliği vardır. Eşim için Türkiye’ye geldim.

25. K., Fransa, 28, B, “***Ben Türkiye’ye geldim çünkü arkadaşım türk ve biz beraber yaşamak istiyorduk. Türkiyeyi seçtik çünkü onun için Fransa’da iş bulmak zor olabilecek düşündük. Genelde memnunum. İş seviyorum, iş arkadaşlarımı da seviyorum. Ama belki sonra fransa’ya döneceğim. (bilmiyorum) bebek olursa...***”

Öğretim elemanı I. Tekil şahıs ekinin işlevini kavramamıştır. İş bulmanın zor olabileceğini düşündük. İlgi durum eki (genitif hali) eksikliği vardır; ayrıca zarf fiil (gerundium eki) kullanımı hatalıdır. “Ama belki sonra fransa’ya döneceğim” c ve ç sesi karıştırılmış ve özel isimlerin yazımında hata vardır. Yazım hatası yapılmıştır.

26. K., Fransa, E, Türk: “Benim eşim için geldim. 3 çocuğum bakıyorum. Memnunum.” Öğretim elemanı I. Tekil şahıs iyelik ekinin işlevini kavrayamamıştır. “Çocuğuma” “yönelme eki (datif hali) kullanımında hata yapılmış; ayrıca sayı sıfatıyla ilgili yazım hatası yapılmıştır.

27. K., İtalya, 34, B., “Duyduklarıma göre Türkiye’deki egzotik, dindâr ve Arapça konuşan bir toplummuş. Ama öyle değilmiş, çok mutluyum” Aitlik eki kullanımında hata yapıldığı dikkat çekmektedir.

28. E., İtalya, 34, E: Türk. “Belkide memnun, benim kızım ile.” Memnunum I. Tekil şahıs eki eksikliği. Kızım ve benim kelimelerinin yan yana kullanılışı, -m I. Tekil şahıs iyelik ekinin doğru kavranmamasından kaynaklanmaktadır. – de bağlacının kullanımı kavranmamıştır.

29. E., İskoçya, 47, B. “Türkiyeyi seviyorum. Yemekleri çok güzel, kuru fasulye, nohut ve pide en sevdiğim yemekler. Sinema gidiyorum.” Belirtme durum eki ayrılmamıştır. Yönelme (datif hali) kullanımı ile ilgili doğru bilginin yetersiz olduğu görülmektedir.

30. E, İrlanda, 42, B, “Evet, Türkçe hoşlanıyorum ama Türkçe öğrenmekten hoşlanmıyorum” Dil adı ile ülke adı kavram olarak yerleşmemiştir; ayrıca zarf tümleci eksikliği vardır. “Türkiye’de yaşamaktan hoşlanıyorum.”

31. K, İspanya, 31, E: Türk. “Evet, genelde memnunum. Arkadaşlar var. Eşim bana çok seviyor ve bakıyor 2 çocuklarıma bakıyorum. İnşallah daha iyi Türkçe öğreteceğim ama çok zaman yok. Kursu gitmez istiyordum, ama olmadı.” Arkadaşlarım, I. Tekil şahıs iyelik eki kullanımından kaynaklanan hata; “eşim bana çok seviyor ve bakıyor” şahıs zamirinin yükleme hali (akuzatif hali) ile yönelme (datif hali) karıştırılmış, cümle kurarken, dolaylı tümleç eksikliği yapılmış, 2 çocuklarım var. Sayı sıfatından sonra gelen ismin çoğul yapılması, öğreteceğim, fiil çatısında hata yapılmıştır. –AcAk, gelecek zaman ekinde yazım hatası yapılmıştır. Öğretim elemanı – mAz sıfat fiil ekiyle, - mAk isim fiil ekini karıştırmıştır.

32. E., Almanya, E: Türk . **“İş arkadaşlarım, tenis kulübü, Türk gazetesi seviyorum. Evet, çok mutluyum.”** Cümle kurulumu hatalıdır; ayrıca eylem eksikliği yapılmıştır. Öğretim elemanı “y” sesi ile “ğ” sesini birbirine karıştırmıştır.

33. E., Amerika, 55, E: Çinli .**“Türkiye’de memnun. Seyahat etmekten memnunum.”** Öğretim elemanının, ekler ve tümce öğeleri bakımından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. “Türkiye’de memnun: Ek fiilin geniş zamanı, I. Tekil şahıs eki anlaşılmalı ama kavranmamıştır.

34. K., Amerika, 45, E: Pakistan. **“Bir Aye Dur Türkeyeda Yacurum. Yes.”** Cümlede görüldüğü gibi, öğretim elemanı, eklerin yazımı ve Türkçe ses - harf kurallarıyla ilgili bilgileri uygulayamamaktadır.

35. E., Amerika, 38, B., **“Eski eşim ile birlikte olmak için. Genel olarak mutluyum. Geziyorum, Kemeraltı’yı çok seviyorum.”** Vasıta hal ekinin (instrumental eki) ek olarak kullanımı kavranmamıştır. Öğretim elemanı yüklem ekini kavramış ama araya giren kaynaştırma harfi/sesini kavrayamamıştır. **“Kemeraltı’nı** çok seviyorum.”

36. E., Amerika, 43, E: Türk. **“Türkiye’ye gelmeden önce tatil için geldim. Türkiye hakkında öğrendim. Şimdi evet.”** “Gelmeden” kelimesi yerine “yerleşmeden” kelimesi tercih edilmeliydi, hakkında kelimesinde yazım yanlışı vardır. Cümlede belirtisiz nesne eksikliği “ Türkiye hakkında **(birçok sey)** öğrendim” yapılmıştır.

37. E., Amerika, 44, E, Türk. **“Evlenmek memnunum.”** Çıkma (ablatif eki) durum ekinin kullanım eksikliğinden doğan anlatım bozukluğu vardır.

38. K., Amerika, 29, E: Türk. **“Esimi tanışmaktan önce Türkiye’yi çok az biliyordum, ama bana anlattı ve birkaç kere tatil için geldim. Türkiye’de memnunum ama İEU’de Türkçe dersler olsaydı, çok daha mutlu oldum. Ders almak istiyorum. Türkçe dil bilgisi çok zor!”** Eşimle tanışmadan önce, yüklem hali eki (akuzatif hali) ile vasıta hal eki (instrumental eki) karıştırılmış, –mak ad-eylem

eki (masdar) ile, - madan zarf fiil eki (gerundium eki) karıştırılmıştır. “Türkiye’de yaşamaktan memnunum.” Şeklinde düzeltilebilecek cümlede zarf tümleci eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma Türkiye’de çalışan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterliliklerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Ekonomi Üniversitesinde görevli yabancı öğretim elemanları örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilikleri çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir.

Yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilikleri elde edilen bulgulara göre şöyledir:

1. Birinci alt probleme ilişkin olarak; araştırmaya katılan öğretim elemanlarından kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre dil ediniminde daha başarılı olduğu görülmüştür.
2. İkinci alt probleme ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından 28- 35 yaş grubu öğretim elemanlarının başarı sıra ortalaması, diğer yaş gruplarına dâhil olan öğretim elemanlarına göre yüksektir. Bu sonuç, dil öğretiminde erken yaşın başarı getirdiği tezini doğrulamaktadır.
3. Üçüncü alt probleme ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarından, ülkemize Asya kıtasından gelen öğretim elemanlarının başarı sıra ortalamasının yüksek olduğu görülmüş; kültürümüzü tanıyan öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterliliklerinin arttığı tespit edilmiştir.
4. Dördüncü alt probleme ilişkin olarak, dil öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarının, diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanlarına göre başarı sıra ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüş, dil ediniminde yetenek faktörünün dil edinimini etkilediği sonucuna varılmıştır.

5. Beşinci alt probleme ilişkin olarak, Türkiye’de 12 yıl ve üstü yaşayan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalamasının yüksek olduğu görülmüş; dil edinimini kişinin yaşadığı ortam ve bu ortamda geçirdiği zamanın etkilediği sonucuna varılmıştır.

6. Altıncı alt probleme ilişkin olarak, Türkçeyi öğrenmede güçlük çekilen beceri alanları ile ve başarı ilişkisinde, anlamlı bir fark olmadığı, dil ediniminde beceri alanlarının birinin diğerinden üstün olmadığı görülmüştür.

7. Yedinci alt probleme ilişkin olarak; öğretim elemanlarının medeni halleri ve başarı ilişkisinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Başarı sıra ortalamaları incelendiğinde eşleri Türk olan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

8. Sekizinci alt probleme ilişkin olarak; kursa giderek Türkçe öğrenen öğretim elemanlarının başarı sıra ortalamasının diğer yöntemlerle Türkçeyi öğrenen öğretim elemanlarına kıyasla yüksek olduğu; ancak dil öğrenme yöntemiyle başarı ilişkisi kıyaslandığında bu sonucun anlamlı olmadığı görülmüştür.

9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin olarak, öğretim elemanlarının memnuniyeti ve başarı ilişkisinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

10. Onuncu alt probleme ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Türkçe kullanımları sırasında yaptıkları dilbilgisel hatalar incelenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretim elemanlarının, dil bilgisi kullanımında yaptıkları hatalar şöyledir:

- a. Öge dizilişinden kaynaklanan hatalar,
- b. Tamlayan ve tamlanan eklerinden kaynaklanan hatalar,
- c. İsim hal eklerinden kaynaklanan hatalar,
- ç. İyelik eklerinden kaynaklanan hatalar,
- d. Yardımcı sesler ve kaynaştırma harf/seslerinden kaynaklanan hatalar,
- e. Birleşik zamanlı fiillerin kavranmamasından kaynaklanan hatalar,
- f. Fiil çatısını kavramamaktan kaynaklanan hatalar,
- g. Yapım eklerinin kavranmamasından kaynaklanan hatalar,
- h. Konuşma diliyle yazı dili arasındaki farkın kavranmamasından kaynaklanan hatalar,
- ı. Özel adlara gelen eklerin ve bazı bağlaçların kullanımının kavranmamasından kaynaklanan hatalar,
- i. Sayı sıfatlarından sonra gelen adların yazımında yapılan hatalar,
- j. Alfabeye yönelik hatalar dikkat çekmektedir.
- k. Türkçenin ses örgüsüne yönelik olarak ise,
 - “a” sesi ile “e” sesini
 - “ı” sesi ile “i” sesini,
 - “c” sesi ile “ç” sesi
 - “y” sesi ile “ğ” sesini ayırt edemediğini
 - ş harfini kavramakta güçlük çekildiği görülmektedir.

Yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenirken karşılaştıkları en önemli sorun dil bilgisel eksiklikten kaynaklanmaktadır. Öğretim elemanları, cümle kuruluşu ve eklerin işleyişini kavramakta zorluk çekmektedir.

ÖNERİLER

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterliliklerinin belirlemek için yaptığımız araştırmada, araştırmamızın alt problemleri çerçevesinde yabancıların Türkçe öğrenme yeterlilikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Ülkemize gelen yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterlilikleri, cinsiyete, yaşa, geldikleri ülkeye, alanlarına, Türkiye’de bulunma sürelerine, beceri alanlarına, medeni hallerine, Türkçeyi nasıl öğrendiklerine, Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe öğrenmekten duydukları memnuniyet durumlarına göre farklılık göstermektedir.

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan bir kısım öğretim elemanı Türkçe öğrenmek istediklerini, ancak kursa gitme imkânı bulamadıklarını ifade etmektedir. Bazı öğretim elemanları da ana dilleriyle rahatça iletişim kurdukları İzmir Ekonomi Üniversitesinde Türkçe öğrenme gereği duymamaktadır. Çünkü üniversitenin eğitim dili İngilizcedir.

Dilimizin yaygınlaştırılması ve kültürlerarası iletişimin çift taraflı olarak gelişmesi için dil öğretimine önem verilmesi gerekmektedir. Cumhuriyet döneminde Türk kültürüne, Türk diline ve edebiyatına verilen önem dolayısıyla, önce İstanbul ve Ankara Üniversitelerinde başlayan Türklük bilimi çalışmaları ardından Türk Dil Kurumunun çalışmaları Türk dili için dönüm noktası olmuştur (Korkmaz, 2010). Bu dönemde Dil Devrimi gerçekleştirilmiş, Türkçenin sadeleşmesi sağlanmıştır. Atatürk dilimizin sadece anadil olarak öğretimine değil yabancı dil olarak öğretimine de özen göstermiş, önem vermiştir.

Almanya’da Ocak 1933 yılında iktidar olan Hitler, devlet memurları sisteminde yaptığı değişikliklerle arî ırktan olmayan memurları görevden uzaklaştırır. Bu durum sonucunda 1933 ile 1945 yılları arasında birçok Yahudi kökenli Alman

bilim adamı ve sanatçı vatandaşlıktan çıkarılır. Yahudiler ülkelerini terk edip göç etmek zorunda kalırlar (Arak:2009).

Bu dönemde Türkiye birçok bilim adamını ülkemize davet eder. Temmuz 1933 yılından itibaren Alman bilim adamlarıyla sözleşmeler imzalanır. Anlaşmaya göre, bilim adamları Türkçe öğrenecek ve Türkçe eserler vereceklerdir (Arak:2009'dan akt: Taşdemirci, 1992: 16:).

İzmir Ekonomi Üniversitesinde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının çoğunluğu (30 öğretim elemanı) Türkiye'ye iş bulmak amacıyla gelmiştir. Ancak günümüzde, ülkemizde görev yapan yabancı öğretim elemanları için, Türkçenin öğretimi ve yaygınlaştırılmasını sağlayacak bu veya buna benzer bir yaptırım söz konusu değildir. Öğretim elemanlarından veya ülkemize gelen yabancılardan Türkçe öğrenmesi beklenmemektedir. Devletin bu konuda önlem alması, yabancılara işveren kurum ve kuruluşların, kurum bünyesinde çalışan elemanlarını dil öğrenmeye teşvik etmesi elbette Türkçenin öğrenilmesini sağlayacak, kültürümüzü yurt dışında tanıttacaktır. Özellikle üniversitelerin yabancı öğretim elemanlarını dil öğrenmeye teşvik etmek için, Türkçe öğretimi ihtiyacını okul içinde karşılamaya çalışmaları, Türk dili bölümündeki öğretim elemanlarıyla işbirliği içine girmeleri dil öğretimini destekleyecek bir adım olacaktır. Türkiye'de görev yapan öğretim elemanlarının en azından yaşam dilini kavramaları beklenmelidir.

Üniversiteler bünyesinde Türkçe öğretme ihtiyacını karşılayacak kurslarda seviye tespit sınavlarıyla öğretim elemanlarının dil seviyeleri belirlenmeli, ihtiyaç analizi yapılmalı ve bu kurslar araştırma merkezi olarak değerlendirilmelidir. Elde edilen bulgular çerçevesinde ders malzemesi geliştirilmeli, özellikle Türkiye'de yaşamayı seçen yabancılara Türkçe öğretimine öncelik verilmelidir.

“Dil öğretiminde hangi yaş grubuna Türkçenin nasıl öğretilceğinin planlanması aşamasında hedefler belirlenmelidir (Yalçın, 2002:13).” Daha önce de değinildiği gibi Telc sınavları; Avrupa Ortak Ölçütler Çerçevesini esas alan bir Kültürel İşbirliği Konseyi, Eğitim Komitesi ve Avrupa Dil Portfolyosu Geçerlilik

Komitesinin onayladığı bir sınavdır. Bu sınavla lisan bilgisi, A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere sınıflandırılabilir. Ülkemizde görev yapan yabancılardan dilimizi en az A2 seviyesinde bilmeleri beklenebilir. Dilimizi öğretmek amacıyla, maddi olarak öğretim elemanlarını zorlamayacak kursların açılması da dil öğrenmeyi teşvik edecektir.

Günümüzde e - öğrenme yaygın bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Tömer bünyesinde hizmet veren UTÖM (Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi) Türk dilini ve Türk kültürünü yaymak amacını taşımaktadır. Bu kurumun yurt içinde ve yurt dışında tanıtılması ve bu türden kurumların çoğalması Türkçenin öğrenilmesini sağlayacak, ders malzemesine ulaşma konusunda dil öğrencisine kolaylık sağlayacaktır. Bu şekilde bir öğrenme biçimi ekonomik açıdan düşük maliyetli olacağı gibi daha geniş kitlelere ulaşılmasını da sağlayacaktır.

Türkçe öğreniminin yaygınlaşması için ilk önce ülkemiz üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren bölümler yaygınlaştırılmalı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretim elemanları yetiştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Ada, Ş. (2009). **Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında informal Öğrenme**. Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Türkiye’de informal Öğrenme Üzerine Ortak Bir Anlayış Geliştirmede ve Farkındalık Oluşturma Projesi, Konferansları Bildiri Kitabı, MEB Yayınları.

Adalı, O. (2009). **Anlamak ve Anlatmak**. (3.bs.). Pan Yayıncılık, İstanbul.

Akbal, B. (2008). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma**. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Apaydın, D. (2007). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerinde Bir Yöntem Denemesi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aydın, Ö. (1996). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Ankara (Yayınevi Yok).

Aygüneş, M. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesinde Okuma Becerisi Geliştirme Yolları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aytaç, G. (2005). **Edebiyat ve Kültür**. Hece Yayınları, Ankara.

Bear, J. (1991). **İletişimci Yaklaşımın Türkiye Bağlamında Geçerliliği Sorunu**. Dilbilim Yazıları.(Çev.B.Vardar). Usem Yay., Ankara.

Benhür, M., H. (2002). **Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Caferoğlu, A. (1984). **Türk Dili Tarihi 1 - 11**. Enderun Kitabevi, 3. Baskı, İstanbul.

Camkıran, Ö. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler için Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Demirel, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler**. Usem Yayınları, Ankara.

----- (1999). **İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi**. MEB Yayınları, İstanbul.

----- (2002). **Türkçe Öğretimi**. (4.bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

----- (2007). **Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası**. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Demircan, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Der Yayınları.

Demirezen, M. (2003). **Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler**. Dil Dergisi. Sayı 118. TÖMER Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dervişoğulları, N. (2008). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi**. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Dilek, İ. (1995). **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dilek, K. (2010). **Siyaseti, Ekonomisi, Güvenliği, Dış Politikaları ve Stratejik İlişkileriyle Yeni Rusya,** Haziran, 2010, SDE – Stratejik Düşünce Enstitüsü, Başak Matbaa, Ankara.

Dilidüzgün, Ş. (1995). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durak, E. (2006). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Düzenli, S. (2008). **Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretimine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Eagleton, T. (2004). **Edebiyat Kuramı.** (2.bs.)İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Erdi, S.,Yurteser, S., T., (2007). **Mahmud el Kâşgarî, DivanüLugati't Türk,** Kabalcı Yayınları, İstanbul.

Ergin, M. (1984). **Türk Dil Bilgisi.** Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

..... (1995). **Üniversiteler İçin Türk Dili.** Bayrak Yayınları, İstanbul.

Gedik, D., (2009). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi – Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği.** Abant İzzet Baysal

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilimdalı,
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Gencan, T.N.(1979). **Dil Bilgisi**. (4.bs.) TDK Yayınları, Ankara.

Gökberk, M. (2008). **Değişen Dünya Değişen Dil**. (6.bs.) Yapı Kredi Yayınları,
İstanbul.

Gölcüklü, Feyyaz. (1994). **Avrupa Konseyi – Kurumları – İşleyişi**. Ankara
Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Günay, V., D. (2004). **Dil ve İletişim**. Multilingual, İstanbul.

Güven, E. (2007). **Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde
Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine
Yönelik Öneriler**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).İzmir: Dokuz Eylül
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hacıömeroğlu, M., S. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik
Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Hasekioğlu, I. (2009). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi
Öğretimi- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe I Serisinde Sözcük
Öğretiminin Değerlendirilmesi İçin Uygulama Örnekleri**. İstanbul
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim
Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Hayrettin, T. (2005). **İnkılâp ve Dil**. , Atatürk ve Türk Dili II, haz. Kazım Yetiş,
Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Türk Dil Kurumu Yayınları:
830/2, T.H. K. Basımevi, Ankara.

Hengirmen, M. (ty.). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi**. Engin Yayın Evi, Ankara.

İlkhan, İ (1998).**Türk Kültürü ve Felsefe Boyutu Üzerine**. Ankara: Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi, TÖMER Yayınları. S. 63 Ocak 5-16, Ankara.

Kihtir, A. (2004). **Avrupa Birliği Eğitim Politikasının Gelişim Süreci**. İstanbul Üniversitesi, Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Kongar, E. (2005). **Kültür Üzerine**. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Koreli, Z., D. (2007). **Eylem ve Ad Olarak Kullanılan ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Korkmaz, Z. (2003). **Türkiye Türkçesi Grameri**. İnc. Leyla Karahan, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Köse, D. (2005). **Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metnine Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Köse, B. (2008). **Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Seçimindeki Ölçütler ve Eğitsel Uygulamalara Yönelik Görüşler**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koşucu, F., Z. (2007). **Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi**. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Köprülü, F. (1999). **Edebiyat Araştırmaları**. TTK Yayınları, Ankara.

- Kuzu, T. (1999). **Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Anlama Becerisinin Kazandırılması.** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mergen, F. (2010). **İki Dilli Bireylerin Anadilinde ve İkinci Dilde Dilbilgisel ve Anlambilimsel İşlemlerinin Nörodilbilimsel Açıdan İncelenmesi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Genel Dil Bilim Ana Bilim Dalı, Genel Dil Bilim Programı, İzmir.
- Ocaklı, Ş., V. (2008). **İletişimsel Yaklaşımla Konuşma Becerisinin Öğretimi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önen, A. (2007). **Türkçeyi Türkçe Konuşmak, Diksiyon ve Spikerlik.** İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Özcan, E.(2006). **Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. (2007). **Eleştirel Okuma.**(7.bs). Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Özdemir, S. (2010). **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Halk Hikâyelerinden Yararlanma,** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Özkan, İ. (2004). **Cumhuriyetin Sekseninci Yılında Türkiye.** Türk Ocakları Genel Merkezi– Ankara Ticaret Odası. Ankara. 423-424.
- Öztürk, A., O. (2007).**Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi.** Çanakkale.

- Peçenek, D. (1997). **İletişimci Yaklaşımda Öğretim Teknikleri**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, F., (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pirinç, D. (2010). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortaçların İncelenmesi ve Öğretimi- Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Orta 2 Örneği**. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sarıçiyil, F. (2008). **İstek ve Emir Kiplerinin Öğretimi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Selvikavak, E. (2006). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü, Ankara.
- Sevinç, M. (2003). **Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Solmaz, E. (2009). **İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Düzeylerindeki Türkçe Metinlerde Cümle Uzunluğu, Kelime Uzunluğu ve Kelime Hazinesinin Okunabilirlik Üzerine Etkisi**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sebüktekin, Hikmet (1981). **Yüksek Öğretim Kurumlarımızda Yabancı Dil İzlenceleri**, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Sönmez, V. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. (2.bs.). Yargı Yayınları, Ankara.

Sülüşoğlu, B. (2008). **İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması** (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahin, M. (2008). **Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tarcan, A. (2004). **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**. Nobel Yayınları, Ankara.

Taşdemirci, E. (1992). **Belgelerle 1933 Üniversite Reformunda Yabancı Bilim Adamları**. Bizim Büro Basımevi, Ankara.

Toprak, D., (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Çalışma Biçimlerinde Yeni Yönelimler. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Türkkan, R. O. (1997). **Kolay ve iyi Öğrenme Teknikleri**. Alfa Yayınları, İstanbul.

Uygur, N. (1989). **Dilin Gücü**. (3.bs.) İstanbul: Ara Yayıncılık

Uysal, B. (2009). **Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilimdalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

- Uzdu, F. (2008) . **Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi.** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Ülker, N. (2007). **Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ünalın, Ş. (2006). **Türkçe Öğretimi.** 3. Baskı, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Ünlücömert, N. (2010). **-mİş Biçimbiriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleri İle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vahapoğlu, E. (2009). **Yabancı Dil Öğrenme Yolları,** İstanbul, Alfa Yayınları.
- Vardar, B.(1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.**(2.bs) Abc Kitabevi, İstanbul.
- Yaylı, D. (2004). **Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yaylı, D.ve Yaylı, D. (2009). **Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri.** D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.) Yabancılarla Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler (ss. 7-28). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yalçın, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri, Yeni Yaklaşımlar.** Akçağ Yayınları, Ankara.

Yazgaç, S. K. (2005). **Avrupa Birliği**. İnsan Yay., İstanbul.

Yeniay, Z., D. (2008). **Erken Yaşta Öğrenenler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçerik Odaklılık**. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yıldız, İ. (2010). **Sözlü Dildeki Bağımlı Ardılların Kullanım Sıklığı**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, Ankara .

Zengin, R. (1995). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Makaleler

Akdoğan, F. (2004). **Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi**. Sayı 2, 97 – 109. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. İstanbul.

Akkaya, N ve Sevindi, Z., E. (2011). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Efsanelerinden Yararlanma**. 9. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi: Çağdaş Türk Yazı Dillerinin Öğretimi Sempozyumu, 12- 14 Mayıs 2011, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Bişkek.

Atasoy, E. (2009). **Rusya Fedarasyonunda Yaşanan Demografik Krizlerin Analizleri**, İstanbul Üniversitesi, Fen – Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Coğrafya Dergisi, Sayı:18, 21-38, İstanbul.

- Anşın, S. (2006). **Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi**. Sayı 6, 9-20.D.Ü.ZiyaGökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Diyarbakır.
- Arak, H.(2009). **Karşılaştırmalı Edebiyatın Türkiye’deki Öncüleri**. LeoSpitzer - ErichAuerbachTheavant-gardists of comparativeliterature in Turkey: LeoSpitzer - ErichAuerbachhttp://egitim.erciyes.edu.tr/~arak/0.ArakMakale2011/KarsilastirmaliEdebiyatınTurkiyedekiOnculeriLeoSpitzerErichAuerbach_Littera25.ciltAralik2009.pdf
- Çakır, İ. (2010). **Yazma Becerisinin Kazandırılması Yabancı Dil Eğitiminde Neden Zordur?** Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 28, s.165 – 176.
- Çemrek, M. (2010). **Siyaseti, Ekonomisi, Güvenliği, Dış Politikaları ve Stratejik İlişkileriyle Yeni Rusya, “ Rusya – Türkiye İlişkileri**, s. 92- 98, SDE – Stratejik Düşünce Enstitüsü, Başak Matbaa, Ankara.
- Çotuksöken, Y.(1983). **Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Yanlışlıklar**. Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı. Temmuz-Ağustos, S:379, s.88-94.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). **Yabancı Dil Eğitimi Kavramı ve Kapsamı, Türk Dili**. Dil Öğretim Özel Sayısı, TDK Yay.,S.:379-380/Temmuz- Ağustos 1983.
- Ekmekçi, F. Ö. (1992). **The Use of Turkish as a Second language**. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(8) 42-62.
- Erkan, H. (1993). **Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme**. İş Bankası Kültür Yayınları Bilim Dizisi:8, Ankara.

Güler, G. (2005). **Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri**. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:6 Sayı.1 Haziran 2005.

Mesbah, S., B. (2010). **Bir Durum Değerlendirmesi: Üniversite Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Olarak Okutulan Almanca Derslerindeki Sözlü Sınavla İlgili Görüşleri**. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 2 (2010) 449-464.

İşeri, K. (1996). **Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi**. Dil Dergisi. Yayınları. sayı: 43, s.21-27, Ankara.

Özbay, M. (2005). **Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma Eğitimi**. Milli Eğitim. S. 168, s. 116.

Pençe, S.(2000). **SerebralLateralizasyon**. Van Tıp Dergisi, Cilt:7, Sayı:3, Temmuz/2000, s. 120.

Polat, T. (1990). **Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma Anlama**. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi. S.7. s.67-90.

Polat, T. (2001a). **Avrupalılık Bağlamında Kültür Boyutuyla Yabancı Dil**. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi-StudienzurDeutschenSpracheundLiteratur XIII, Herausgegeben von der Abteilung für Deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, İstanbul.

Polat, T., Tapan, N. (2001b). **Türkiye’de Düünden Bugüne Bilimsel Araştırma Alanı Olarak Almanca Öğretmenlerinin Yetiştirimi**. Mustafa Çakır (yay. haz), Fremdsprachenunterricht und Die Stellung des Deutschen in der Türkei –

Yabancı Dil Dersi ve Almancanın Türkiye'deki Konumu, ShakerVerlag, Aachen, ss: 283–291.

Polat, Y. (2002). **Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler.** Anadili, Sayı: 26.

Kara, Ş. (1999). **Erken Yaşta Yabancı Dil Öğrenim ve Öğretimi.** Dil Dergisi, Sayı 79. TÖMER. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tapan, N. (1990). **Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Kültür Bağlamının Değerlendirilmesi.** Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi S.7, s.55-56

Tezcan, N. (1990). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.** Çağdaş Türk Dili . S.34, s.1055-1063.

Timurtaş, F., K. (1981). **Tarih İçinde Türk Edebiyatı,** Vilâyet Yayınları, İstanbul.

Tok, H. (2007). **Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri.** Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, İnönü Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü: Elazığ.

Tokdemir, A. (2000). **Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü.** Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 6, 534.

Tutaş, N. (2000). **Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü.** Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 6, 368.

Yakut, A. (1983). **Batı Almanya'da Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesi ve Öğretilmesi.** Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı. Temmuz-Ağustos, s.95-101.

Yazıcı, Z. (2003). **Okul Öncesi Eğitimin Okul Olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi**. M. E. B. Dergisi Sayı: 155 – 156 Yaz – Güz.

Yolcu, M. (2002). **Yabancı Dil Öğrenimi**. Din Bilimleri Akademik Çalışma Dergisi, Yıl 2, Sayı 3, 21.

Sempozyumu Bildirileri

Abdu, X. (2010). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Türkçe Birleşik Cümlelerin Özelliği Üzerine**. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, Ed. İlyas Yazar, s. 1-6. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Akdoğan, G., Özkan, A. ; Kurt, C. (2001). **Türkiye’de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve A.Ü. TÖMER**. MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri.

Anciaux, R. (2001). **İspanya’da Türkçe Öğretimi: Güncel Durum ve Yöntemsel Uygulamalar**. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001, Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri.

Arslan, M. (2007). **Yabancı Dil Olarak Türkçe (Turkish as a Foreign Language)**. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Ankara.

Barın, E. (2008). **Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Motivasyon**. I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bildirileri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Isparta.

Brendemoen, B. (2001). **Türkçe Öğretiminin Önemi**. MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

- Boeschoten, H ve Broeder, P.(2001). **Avrupa Ülkelerinde Türkçe Öğretimi Uygulamaları**. MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri.
- Causeviç, E.(2001). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Gramerin Yeri**. MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri.
- Cumakunova, G. (2000). **Yakın Akriba Diller Arasındaki Benzerlik ve Farklılıkların Öğrenime Yansması**. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.
- Değer, A., C. ve Fidan Ö. (2004). **İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri**. A.Ü. TÖMER, Dünyada Türkçe Öğretimi 6 Sempozyumu <http://www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/7-18.pdf> (29.01.2010)
- Duindam, T. (2001). **Türkçenin Bir Ders Olarak Hollanda Eğitimindeki Yeri**. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001, Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri
- İsmail, Z. (2000). **Kazaklara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Senkronik Karşılaştırmalı Metodun Bazı Prensipleri**. :Uluslar arası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.
- Karluk, R. (2002). **Avrupa Birliği ve Türkiye**. 6.bs., İstanbul, Beta Yayınları.
- Kaya, Z. (1994). **İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Kıvrar, S. (2000). **Hızlandırılmış Öğrenme Metodu ile Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi**. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.
- Korkmaz, Z. (2010). **Bir Dünya Dili Olması Açısından Türkçemiz Üzerine Genel Bir Değerlendirme**. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri, Sempozyum Açış Oturumu Bildirileri, Ed. İlyas Yazar, s. XXXIX. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Melikli, T. (2001), **Rusya'da Türkçe Öğretiminin Sorunları**. MEB, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri.
- Mesbah, S., B. (2008). **Yabancı Dil Öğretiminde Konuşma Yetisinin Ölçme ve Değerlendirilmesi Üzerine**. Çeviribilim, Dilbilim, Dil Eğitimi ve Araştırmaları, Editör: Yetkiner, K., Duman, D 14-16 Mayıs 2008, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir.
- Temizyürek, F. (2008). **Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Kültür Unsurlarının Yeri**. I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bildirileri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Isparta.
- Vandewalle, J. (2000) **Batı Dillerini Konuşan Öğrencilerin Türkçedeki Eylemlerde Karşılaştıkları Bazı Güçlükler**. Uluslar arası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.
- Yorulmaz, B. (2000). **Öğretmen ve Öğrenci Açısından Türkçe Öğretiminde Kitap ve Yöntem Sorunu**. Uluslar arası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri. Ankara: AÜ Basımevi.

Elektronik Kaynaklar

Aktaş, T. (2004). **Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Açık Arşivi S.12. s.46-57
<http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr:8080/201/> (Erişim Tarihi: 14.01.2011)

Anşin, S. (2006). **Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi**. D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 6, 9-20
http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/tam_metinler/6pdf/06_02_Ansin.pdf
(Erişim Tarihi: 18.01.2011)

Aydın, S. (2006). **İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimindeki Başarı Düzeyinin Değişkenlere Göre İncelenmesi**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 273-283
http://w3.balikesir.edu.tr/~saydin/index_dosyalar/20061.pdf

Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). **Yabancı Dil Öğretimi ve Etik**. S:170
meb.gov.tr/dergiler/170/170/hilmi%20sungu.pdf (Erişim Tarihi: 18 03. 2011)

Asutay, H. (2003). **Yabancı Dil Öğretiminde 'Kültür' Bağlamı ve 'Öteki' Dil**. Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi.S:118, s. 26
http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=2799_ce5743b2d8962a18f57db1f44f629143
(Erişim Tarihi: 28.10.2010)

Avrupa Ortak Dil Ölçütleri Çerçevesi. (CommonEuropean Framework of Reference) (CEF)
<http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/CEF/LanguageSelfAssessmentGrid.csp> (Erişim Tarihi: 11.03.2011)

Avrupa Dil Sertifikaları, Yaşam Boyu Eğitimin Kilometre Taşları,
http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/broschueren_und_logos/avrupa_dil_sertifikalari.pdf. (Erişim Tarihi: 23.04.2011)

Bayraktar, N. (2003). **Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi**. Dil Dergisi. S.119. s.58-71 http://turkoloji.cu.edu.tr/DİLBİLİM/bayraktar_01_hhp (Erişim Tarihi: 30. 11 2010)

Bilçentayev, V R. (2004). **Çok Erken Yaşlarda Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi**. Uluslararası Eğitim, Yurtdışı Eğitim Portalı. <http://www.dilokulu.com> http://www.boun.edu.tr/research/rc_lang_tur.html(Erişim Tarihi: 29.12.2010)
Coğrafya Dünyası, Rusya, <http://www.cografya.gen.tr/siyasi/devletler/rusya.htm> (Erişim Tarihi: 11.11.2011)

Çolakoğlu, S. (2011). **Tayvan'ın Türkiye'den Dört Talebi**. Usak Stratejik Gündem, Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (Erişim Tarihi: 14.12.2011) <http://www.usakgundem.com/yazar/1985/tayvan%E2%80%99C4%B1n-t%C3%BCrkiye%E2%80%99den-d%C3%B6rt-talebi.html>

Demirel, Ö. (2005). **Avrupa Birliği Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması**. Milli Eğitim, Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:167. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/index3-demirel.htm>

Doğan, A.(1989). **Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar**. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi.S.6, s. 259-261 (Erişim Tarihi: 30.10.2011)

<http://www.edebiyatdersisi.hacettepe.edu.tr/1989612AbideDogan.pdf>

Dokuz Eylül Üniversitesi, Ana Sayfa

<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/>(Erişim Tarihi: 15.12.2010)

Erdem, İ. (2009). **Yabancılara Türkçe Öğretimiyle ilgili Bir Kaynakça Denemesi**. <http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi16/erdemilhan1272.pdf> (Erişim Tarihi: 05.03.2011)

Europa Commission, www.Europa.eu.int/comm/education/policies (Erişim Tarihi: 05.03.2011)

Göçer,A, Moğol, S. (2011). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış.** TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, teratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 6/3 Summer 2011, p. 797-810 TURKEY
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/213835166_48_ali_g%C3%B6%C3%A7er.pdf (Erişim Tarihi: 15.12.2011)

Göçer, A. (2007). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi.**
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/762/9684.pdf> (Erişim Tarihi: 10.02.2011)

----- (2009). **Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.** TurkishStudies Academic Journal.Volume 4/8 Fall 2009
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1582068962_70.pdf (Erişim Tarihi: 11.03.2011)

Telc Language Tests. Örnek Sınav, A1, A2 seviyeleri.

http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/telc_tuerkce_a1_uebungstest_1.pdf

http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/angebot/telc_tuerkce_a2_uebungstest_1.pdf

Tömer. Ana Sayfa, <http://www.tomer.ankara.edu.tr/> (Erişim Tarihi: 14.04.2011)

Hengirmen, M.(1993). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.** Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi. S.10, s.5-9.

http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/hengirmen_turkce_ogretimi.pdf (Erişim Tarihi: 15.02.2011)

UTÖM. Kültür ve Turizm Bakanlığı Uzaktan Türkçe Öğrenim Merkezi

<http://www.kultur.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EFB3C88D4C36927DEF> (Erişim Tarihi: 15.02.2011)

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi ğretim Programı
<http://orgm.meb.gov.tr/OzelEgitimProgramlar/meslekiegitimmerkprog/turkce.htm> (Erişim Tarihi: 04.04.2011)

İKV (1999), AB Programları. İKV Dergisi, No: 143, Ocak-Nisan, s.97

Ungan, S. (2006). **Avrupa Birliğinin Dil ğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. S.15, s.217-22** (Erişim Tarihi: 03.03.2010)

UTÖM, www.turkish-center.com (Erişim Tarihi: 14.04.2011)

<http://sbe.dpu.edu.tr/15/217-225.pdf> (Erişim Tarihi: 18.03.2011)

Yılmaz, H. (2009). **Hedef Kültürde Doğru İletişim İçin Uygun Kelime Edinimi**
Selçuk n. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. S.21.s.510-513

<http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi21/YILMAZ,%20HASAN.pdf> (Erişim Tarihi: 30.03.2011)

EKLER

EK 1: Görüşme Formu

1. Cinsiyetiniz:	a) Kadın b) Erkek	(2 puan)
2. Nerelisiniz? Hangi ülkeden geliyorsunuz?		(2 puan)
3. Kaç yaşındasınız?		(2 puan)
4. Branşınız/ Alanınız nedir?		(2 puan)
5. Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?		(2 puan)
6. Medeni Haliniz nedir?		(2 puan)
7. Evliyseniz eşiniz nereli?		(2 puan)
8. Türkçeyi nasıl öğrendiniz?	a) Kursa giderek b) Sosyal ortamlarda c) Eşim Türk d) Kendi imkânlarımla e)Diğer.....	(4 puan)
9. Türkçe hangi açıdan size zor geldi?	a) Dinleme b) Okuma c) Konuşma d) Yazma	(2 puan)
10. Türkiye’ye niçin geldiniz?		(20 puan)
11. Türkiye’ye gelmeden önce bilgi edindiniz mi? Türkiye hakkında neler öğrendiniz, anlatır mısınız?		(20 puan)
12. Boş zamanlarınızda neler yaparsınız?		(10 puan)
13. Türk mutfağını seviyor musunuz? En çok sevdiğiniz yemeği tarif eder misiniz?		(20 puan)
14. Türkiye’de yaşamaktan ve Türkçe öğrenmekten memnun musunuz?		(10 puan)