



**IRAKLI ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

ALİ ABDULLAH FATHİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ali Abdullah
Soyadı : FATHİ
Bölümü : Türkçe Eğitimi Bölümü
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde
Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

İngilizce Adı : Problems, Faced By Iraqi Students During Learning Turkish
Language As a Foreign Language, and Solution Suggestions

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ali Abdullah FATHİ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ali Abdullah FATHİ tarafından hazırlanan “İraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

.....

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Aliye USLU ÜSTTEN

.....

TÖMER, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hacı YILMAZ

.....

Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 12/05/2016

Bu tezin Türkçe Eğitimi Bölümü Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Babama, anneme ve sevgili kardeşlerime...

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sırasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, beni hem bilimsel açıdan hem de psikolojik açıdan destekleyen, her zaman bana karşı hoşgörölü ve sabırlı olan, yaptığım her çalışmada kendisini örnek alacağım danışman hocam sayın Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e çok teşekkür ederim.

Gösterdiği anlayış ve sevgi, sunduğu destek ve duyduğu güven için bana her zaman yanımda olduğunu hissettiren Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Necati DEMİR'e; lisans eğitimimden itibaren bana yol gösteren, tezim hakkında değerli fikirlerini benden esirgemeyen ve bu çalışmayı yapabilmem için gerekli bilgilerin temellerini atmış olan Bilkent Üniversitesi Bölge Ülkeleri Kurs Programları Direktörü sayın Prof. Dr. Rasim ÖZYÜREK'e ve yanlarına her gittiğimde beni sevgiyle karşılayan Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim elemanlarına teşekkür etmeyi borç bilirim.

Çalışmalarımın aksamaması için bana gösterdikleri anlayış için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına ve tezin bu hâle gelmesinde emeği geçen, lisan ve yüksek lisans sınıf arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Fiziksel olarak uzağımda olsalar da maddî ve manevî anlamda hep yanımda olan, bana sonsuz güven duyan sevgi ve desteklerini her zaman bana hissettiren, her koşulda yanımda olan, bu güne gelmemde büyük pay sahibi, çalışmam boyunca bana yardımcı olabilmek için elinden gelen her şeyi yapan babam, annem ve ağabeyime ne kadar teşekkür etsem azdır.

Mayıs, 2016

Ali A. FATHİ

IRAKLI ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ali Abdullah FATHİ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2016

ÖZ

Günümüzde uluslararası kültürel, turistik, siyasî, ticarî, münasebetlerin artması ve Türkiye'nin geleceğin dünyasının şekillenmesinde önemli role sahip olması dolayısıyla, Türkçenin önemi giderek artmaktadır. Ana dilleri dışında yeni dil öğrenenlerin yaşadıkları zorluklar dilin doğasındaki ses ve sözlü belirleyicilere bağlıdır. Bir dilin doğasındaki önemli bazı belirleyici noktalar; dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşmadaki zorluklar olarak sınıflandırılır. Her birinin Türkçe öğrenen Iraklı öğrenciler için ayrı bir zorluğu olduğu bilinmelidir. Bu araştırmanın amacı, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Eskişehir Osmangazi TÖMER (ESOGÜ) ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde (ERSEM) 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda B1 ve B2 düzeyindeki Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma kapsamında yukarıda adı geçen Türkçe eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Dil becerileriyle ilgili sorular, öğrencilere Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nden hareketle sunulmuştur. Çalışmada öğrencilere sunulan konular yedi ana başlık etrafında toplanmış olup, bu başlıklar; dil becerileri, dil bilgisi,

alfabe farklılığı, kültür farklılığı, dil eğitimi, öğretim elamanları ve materyaldır. Bu başlıklar altında toplam 49 soru yer almıştır. Bu araştırmayla Türkçenin dil özelliklerinden, temel dil becerilerinden, dil bilgisinden, derslerin işlenme yönteminden, öğretim elemanlarından, yaşanan çevreden, alfabe farklılığından ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar Iraklı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Iraklı öğrencilerin telaffuz, alfabe, dinleme, okutmanların hızlı konuşmaları, ses bilgisi, ekler, fiilimsi vb. konularda daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir.



Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Iraklı Öğrenciler, Irak'ta Türkçe, TÖMER.

Sayfa Adedi : 196

Danışman : Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

**PROBLEMS FACED BY IRAQI STUDENTS DURING LEARNING
TURKISH LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE AND
SOLUTION SUGGESTIONS**

(Graduate Dissertation)

Ali Abdullah FATHİ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2016

ABSTRACT

Importance of Turkish language is progressively increasing due to increases on international cultural, tourism, political, commercial relations today and Turkey has an important role on forming the future world. Difficulties, experienced by the ones who are learning a new language other than their mother tongue, depend on the audible and oral markers within the nature of the language. Some important deterministic points within the nature of a language are classified as difficulties in grammar, reading, and writing, listening and speaking. One should know that each has a different difficulty for Iraqi students, who are learning Turkish language. Aim of this research is to determine the problems, faced by Iraqi students who are learning Turkish language at the level of B1 and B2 intermediate levels within Gazi University, TÖMER, Ankara University, TÖMER, Eskişehir Osmangazi TÖMER (ESOGÜ) and Erciyes University Continual Training Center (ERSEM) during 2014-2015 Academic Year and to submit solution suggestions in connection with these. Data are collected with using semi-structured interview form from Iraqi students, who are learning Turkish language in the above mentioned Turkish training centers, under the research. Qualitative data analysis techniques were employed on the collected data. Questions related with linguistic abilities are asked to the students in connection with European Languages Common Frame Text. Subjects, submitted to

students during study, are collected around 7 main topics, and these topics are linguistic abilities, grammar, alphabet differences, cultural differences, language education, instructors and materials. There were an overall of 49 questions under these topics. By means of this research, problems, experienced related with linguistic characteristics of Turkish language, basic linguistic abilities, grammar, teaching methods, instructors, environment, alphabet differences and cultural differences are determined in connection with the opinions of the Iraqi students. According to the results, it is determined that Iraqi students experience more difficulties on pronunciation, alphabet, listening, pattering of instructors, phonetics, fixes, verbal, etc. issues.



Keywords: Teaching Turkish Language as a Foreign Language, European Languages Common Frame Text, Iraqi Students, Turkish language in Iraq, TÖMER.

Number of Pages : 196

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Kemalettin DENİZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xx
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	6
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Irak'ta Dil ve Eğitim	9

2.1.1. Irak'ın Ülke Bilgileri	9
2.1.2. Irak'ta Öğretim Sistemi	11
2.1.2.1. İlköğretim	12
2.1.2.2. Ortaöğretim	13
2.1.2.3. Yüksek Öğretim	13
2.1.3. Irak'ta Dil	13
2.1.4. Irak'ta Türkçe Eğitimi	14
2.1.4.1. Krallık Dönemi	14
2.1.4.2. Cumhuriyet ve Baas Dönemi	16
2.1.4.3. 2003 Sonrası Dönem	18
2.1.4.4. Irak'ta Türkçe Eğitim Yapan Okul Tipleri	19
2.1.5. Iraklıların Türkçe Öğrenme Nedeni	22
2.2. Arapça ve Türkmencenin Genel Özellikleri	24
2.2.1. Arapçanın Özellikleri	24
2.2.2. Türkmencenin Özellikleri	26
2.2.3. Türkçe, Türkmençe ve Arapçanın Alfabetesi	29
2.2.3.1. Türk Alfabetesi	28
2.2.3.2. Arap Alfabetesi	29
2.2.3.3. Irak Türkmen Eski alfabetesi	29
2.3. TÖMER'ler ve Türkçe Eğitimi	33
2.3.1. TÖMER'ler	33
2.3.2. TÖMER'de Okutulan Dersler	35
2.3.2.1. Dikte Dersleri	35
2.3.2.2. Sözlü Anlatım Dersleri	35
2.3.2.3. Dinleme Anlama Dersleri	36
2.3.2.4. Okuma Anlama Dersleri	36
2.3.2.5. Yazılı Anlatım	36

2.3.2.6. <i>Dil Bilgisi</i>	36
2.3.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	38
2.3.4. Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	39
2.4. Literatür Taraması	43
BÖLÜM III.....	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama	57
3.4. Verilerin Analizi	57
BÖLÜM IV	59
BULGU VE YORUMLAR.....	59
4.1. Dil Becerileri	59
4.1.1. Dinleme	59
4.1.1.1.B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Durumları	56
4.1.1.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Durumları.....	61
4.1.2. Okuma	65
4.1.2.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Durumları.....	64
4.1.2.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Durumları.....	66
4.1.3. Konuşma.....	70
4.1.3.1.Bir Konuşmaya Katılma	69
4.1.3.1.1.B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Durumları	70
4.1.3.1.2.B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Durumları	71
4.1.3.2. <i>Bağlantılı Konuşma</i>	72

4.1.3.2.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Bağlantılı Konuşmayla İlgili Durumları	72
4.1.3.2.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Bağlantılı Konuşmayla İlgili Durumları	74
4.1.4. Yazma	77
4.1.4.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Durumları	76
4.1.4.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Durumları	77
4.2. Öğrencilerin Dil Bilgisi Alanıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	81
4.2.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Bilgisi Alanıyla İlgili Durumları	81
4.2.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Bilgisi Alanıyla İlgili Durumları	94
4.3. Öğrencilerin Alfabeyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	119
4.3.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Alfabe Farklılığıyla İlgili Durumları	119
4.3.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Alfabe Farklılığıyla İlgili Durumları	123
4.4. Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	128
4.4.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Durumları.....	128
4.4.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Durumları.....	129
4.5. Öğrencilerin Dil Eğitimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	131
4.5.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Eğitimiyle İlgili Durumları.....	131
4.5.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Eğitimiyle İlgili Durumları.....	137
4. 6. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	148
4.6.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Öğretim Elamanlarıyla İlgili Durumları	148
4.6.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Öğretim Elamanlarıyla İlgili Durumları	150

4.7. Öğrencilerin Materyalle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular	155
4.7.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Materyalle İlgili Durumları.....	155
4.7.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Materyalle İlgili Durumları.....	158
BÖLÜM V.....	163
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	163
KAYNAKÇA	179
EKLER.....	187



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkçe, Arapça ve Türkmençe Alfabesinin Karşılaştırılması</i>	30
Tablo 2. <i>Öğrencilerin Kodlarına Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 3. <i>Öğrencilerin Kurumlara Göre Dağılımı</i>	53
Tablo 4. <i>Cinsiyet</i>	53
Tablo 5. <i>Yaş</i>	54
Tablo 6. <i>Geldikleri İllere Göre Öğrencilerin Dağılımı</i>	54
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Dağılımı</i>	55
Tablo 8. <i>Türkiye’de Yaşama Süresi</i>	55
Tablo 9. <i>Öğrencilerin Türkiye’de Türkçe Öğrenme Süreleri</i>	56
Tablo 10. <i>Öğrencilerin Türkçe Düzeyleri</i>	56
Tablo 11. <i>Öğrencilerin Irak’ta Türkçe Eğitimiyle İlgili Bir Kurs Katılımları</i>	56
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacı</i>	57
Tablo 13. <i>B1’deki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri</i>	60
Tablo 14. <i>B2’deki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri</i>	62
Tablo 15. <i>B1’deki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri</i>	66
Tablo 16. <i>B2’deki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri</i>	67
Tablo 17. <i>B1’deki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Görüşleri</i>	71
Tablo 18. <i>B2’deki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Görüşleri</i>	72
Tablo 19. <i>B1’deki Öğrencilerin Bağlantılı Katılmayla İlgili Görüşleri</i>	74
Tablo 20. <i>B2’deki Öğrencilerin Bağlantılı Konuşmaya Katılmayla İlgili Görüşleri</i>	75

Tablo 21. <i>B1'deki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri</i>	78
Tablo 22. <i>B2'deki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri</i>	79
Tablo 23. <i>B1'deki Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri</i>	82
Tablo 24. <i>B1'deki Öğrencilerin Türkçe ile Arapçanın Birbirine Yakın Dil Olmamasıyla İlgili Görüşleri</i>	83
Tablo 25. <i>B1'deki Öğrencilerin Türkçenin Sondan Eklemeli Bir Dil Olmasıyla İlgili Görüşleri</i>	84
Tablo 26. <i>B1'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türkçede Birden Fazla Sese Karşılık Gelmesiyle İlgili Görüşleri</i>	85
Tablo 27. <i>B1'deki Öğrencilerin Tamlama Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	86
Tablo 28. <i>B1'deki Öğrencilerin Sözcük Türleri Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	87
Tablo 29. <i>B1'deki Öğrencilerin Edatlar Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	88
Tablo 30. <i>B1'deki Öğrencilerin Bağlaçlar Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	88
Tablo 31. <i>B1'deki Öğrencilerin Eklerle İlgili Görüşleri</i>	89
Tablo 32. <i>B1'deki Öğrencilerin Eylemler Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	90
Tablo 33. <i>B1'deki Öğrencilerin Hâl Ekleriyle İlgili Görüşleri</i>	91
Tablo 34. <i>B1'deki Öğrencilerin Ses Bilgisiyle İlgili Görüşleri</i>	91
Tablo 35. <i>B1'deki Öğrencilerin Sözcükte Anlam ve Anlam İlişkileriyle İlgili Görüşleri</i>	92
Tablo 36. <i>B1'deki Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri</i>	93
Tablo 37. <i>B2'deki Öğrencilerin Hangi Konuda Zorlandıklarıyla İlgili Görüşleri</i>	94
Tablo 38. <i>B2'deki Öğrencilerin Türkçe ile Arapçanın Birbirine Yakın Dil Olmamasıyla İlgili Görüşleri</i>	96
Tablo 39. <i>B2'deki Öğrencilerin Türkçenin Sondan Eklemeli Bir Dil Olmasıyla İlgili Görüşleri</i>	98
Tablo 40. <i>B2'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türkçede Birden Fazla Sese Karşılık Gelmesiyle İlgili Görüşleri</i>	99

Tablo 41. <i>B2'deki Öğrencilerin Tamlama Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	101
Tablo 42. <i>B2'deki Öğrencilerin Sözcük Türleri Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	102
Tablo 43. <i>B2'deki Öğrencilerin Fiilimsi Türlerle İlgili Görüşleri</i>	104
Tablo 44. <i>B2'deki Öğrencilerin İsim Fiillerle İlgili Görüşleri</i>	106
Tablo 45. <i>B2'deki Öğrencilerin Sıfat Fiillerle İlgili Görüşleri</i>	107
Tablo 46. <i>B2'deki Öğrencilerin Zarf Fiilleriyle İlgili Görüşleri</i>	108
Tablo 47. <i>B2'deki Öğrencilerin Edatlar Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	109
Tablo 48. <i>B2'deki Öğrencilerin Bağlaçlar Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	110
Tablo 49. <i>B2'deki Öğrencilerin Eklerle İlgili Görüşleri</i>	111
Tablo 50. <i>B2'deki Öğrencilerin Eylemler Konusuyla İlgili Görüşleri</i>	112
Tablo 51. <i>B2'deki Öğrencilerin Hâl Ekleriyle İlgili Görüşleri</i>	114
Tablo 52. <i>B2'deki Öğrencilerin Ses Bilgisiyle İlgili Görüşleri</i>	114
Tablo 53. <i>B2'deki Öğrencilerin Sözcükte Anlam ve Anlam İlişkileriyle İlgili Görüşleri</i>	116
Tablo 54. <i>B2'deki Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri</i>	119
Tablo 55. <i>B1'deki Öğrencilerin Alfabeyle İlgili Görüşleri</i>	120
Tablo 56. <i>B1'deki Öğrencilerin Türkçe Soldan Sağa Yazılmasıyla İlgili Görüşleri</i>	121
Tablo 57. <i>B1'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türk Alfabesinde Karşılığının Olmamasıyla İlgili Görüşleri</i>	121
Tablo 58. <i>B1'deki ÖğrencilerinTürkçede Sesli Harf Mevcut Olmasıyla İlgili Görüşleri</i>	122
Tablo 59. <i>B1'deki Öğrencilerin Arapça ve Türkçede Alfabe Farklı Olmasıyla İlgili Görüşleri</i>	123
Tablo 60. <i>B2'deki Öğrencilerin Alfabeyle İlgili Görüşleri</i>	124
Tablo 61. <i>B2'deki Öğrencilerin Türkçe Soldan Sağa Yazılmasıyla İlgili Görüşleri</i>	125
Tablo 62. <i>B2'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türk Alfabesinde Karşılığının Olmamasıyla İlgili Görüşleri</i>	126

Tablo 63. B2'deki Öğrencilerin Türkçede Sesli Harf Mevcut Olmasıyla İlgili Görüşleri	126
Tablo 64. B2'deki Öğrencilerin Arapça ve Türkçede Alfabe Farklı Olmasıyla İlgili Görüşleri	127
Tablo 65. B1'deki Öğrencilerin Türk Kültürünün Arap Kültürüne Yakın Olmasıyla İlgili Görüşleri.....	128
Tablo 66. B1'deki Öğrencilerin Kültür Farklığıyla İlgili Görüşleri	129
Tablo 67. B2'deki Öğrencilerin Türk Kültürünün Arap Kültürüne Yakın Olmasıyla İlgili Görüşleri.....	129
Tablo 68. B2'deki Öğrencilerin Kültür Farklığıyla İlgili Görüşleri	130
Tablo 69. B1'deki Öğrencilerin Ana Dili Türkçe Olanlarla Aynı Ortamda Eğitim Almalarıyla İlgili Görüşleri.....	131
Tablo 70. B1'deki Öğrencilerin Bir Sözcüğün Anlamını Tahmin Etmeleriyle İlgili Görüşleri	132
Tablo 71. B1'deki Öğrencilerin Eğitim Süresiyle İlgili Görüşleri	132
Tablo 72. B1'deki Öğrencilerin Türkçe Öğrendikten Sonra Lisan Eğitimine Hazır Olmalarıyla İlgili Görüşleri	133
Tablo 73. B1'deki Öğrencilerin Dil Becerilerinden Hangisinde Zorlandıklarıyla İlgili Görüşleri.....	134
Tablo 74. B1'deki Sınıflarda Dil Becerilerinden En Çok Önem Verildiği Beceri	135
Tablo 75. B1'deki Öğrencilerinin Daha Fazla Önem Verdikleri Beceri	136
Tablo 76. B2'deki Öğrencilerin Ana Dili Türkçe Olanlarla Aynı Ortamda Eğitim Almalarıyla İlgili Görüşleri.....	137
Tablo 77. B2'deki Öğrencilerin Bir Sözcüğün Anlamını Tahmin Etmeleriyle İlgili Görüşleri	139
Tablo 78. B2'deki Öğrencilerin Eğitim Süresiyle İlgili Görüşleri	140
Tablo 79. B2'deki Öğrencilerin Türkçe Öğrendikten Sonra Lisan Eğitimine Hazır Olmalarıyla İlgili Görüşleri	141

Tablo 80. B2'deki Öğrencilerin Dil Becerilerinden Hangi Beceride Zorlandıklarıyla İlgili Görüşleri	141
Tablo 81. B2'deki Sınıflarda Dil Becerilerinden En Çok Önem Verildiği Beceri.....	145
Tablo 82. B2'deki Öğrencilerinin Daha Fazla Önem Verdikleri Beceri.....	146
Tablo 83. B1'deki Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Öğretmenin Türk Olup Olmamasıyla İlgili Görüşleri	148
Tablo 84. B1'deki Öğrencilerin Bazı Derslerde Arapça Bilen Öğretmen Olmasını İsteyip İstememeleriyle İlgili Görüşleri.....	149
Tablo 85. B2'deki Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Öğretmenin Türk Olup Olmamasıyla İlgili Görüşleri	151
Tablo 86. B2'deki Öğrencilerin Bazı Derslerde Arapça Bilen Öğretmen Olmasını İstemeleriyle İlgili Görüşleri	152
Tablo 87. B1'deki Öğrencilerin Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri	155
Tablo 88. Derslerde Yeterince Sözlü ve Görüntülü Materyal Kullanımı.....	156
Tablo 89. Derslerde Araçların Yeterli Derecede Kullanımı.....	156
Tablo 90. Öğretmenlerin Sınıfa Ders Kitapları Dışında Materyal Getirmesi.....	157
Tablo 91. B2'deki Öğrencilerin Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri	158
Tablo 92. Derslerde Yeterince Sözlü ve Görüntülü Materyal Kullanımı.....	160
Tablo 93. Derslerde Araçların Yeterli Derecede Kullanımı.....	160
Tablo 94. Öğretmenlerin Sınıfa Ders Kitapları Dışında Materyal Getirmesi.....	161

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

A.Ü.	Ankara Üniversitesi
AOÖÇ	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
BM	Birleşmiş Milletler
DLT	Divan-ü Lugat'it Türk
ERSEM	Erciyes Üniversitesi, Sürekli Eğitim Merkezi
ESOGÜ	Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi
G.Ü.	Gazi Üniversitesi
IKBY	Irak Kürt Bölgesel Yönetimi
ORSAM	Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi
s.	Sayfa
S.Ü.	Selçuk Üniversitesi
TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
vb.	ve Benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, önemi; araştırmadaki sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Irak, Türkiye'nin sınır komşularından biridir. Yüzyıllar boyu Türklerle kader birliği içinde yaşamış bulunan Iraklılar, günümüzde de Türkiye ve Türk toplumuyla yakın ilişki içindedir. Devlet yapısı ve köklü kültürü ile Ortadoğu'nun seçkin bir ülkesi olan Türkiye 1980'li yıllardan sonra Arap dünyasında daha çok konuşulur olmuştur. Eğitimdeki başarılarıyla da Araplar arasında rağbet görmeye başlayan Türkiye, turizm ve ekonomik alanlarda yaptığı atılımlarla Arap ülkelerinin ilgisini çekmeyi sürdürmektedir. Bu sebeple son yıllarda Türkiye'ye birçok Irak vatandaşı gelmektedir.

Tarihin karanlık dönemlerinden itibaren insanları diğer canlılardan ayıran en temel unsur olan dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve gelişmiş iletişim aracıdır. Başka bir deyişle dil iletişimde sözlü ve yazılı olarak doğrudan kullandığımız insana özgü bir anlaşma aracıdır. İletişimin temeli olan dil insanoğlunun tarihi kadar eskidir. Bu açıklamalara dayanarak çeşitli kaynaklarda dil, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessese” (Ergin'den aktaran Özbay,1972, s. 1) olarak tanımlanmaktadır.

Bu yönleriyle dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır. Yukarıdaki tanımda ise öne çıkan nokta, dilin iletişim boyutudur. “İletişim” Türkçe

Sözlük'te, “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme,” (Türk Dil Kurumu, 2009, s. 954) olarak ifade edilmektedir. Dilin bir başka özelliği ise düşünce ile iç içe olmasıdır. İnsan dili ile düşünür, anlar ve anlatır. Düşünceler dil yardımıyla ortaya konarak başkalarına iletilir. Ancak düşüncelerin aktarılmasını sağlayan temel unsur ise kelimelerdir. Dilin bir başka özelliği de kültür aktarımını sağlamasıdır. Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Aynı dili konuşan bir toplum, çevresinde gelişen olayları kendince algılamakta ve dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir (Dmeral, 2014, s. 1).

Irak'ta yabancı dil bilmek neredeyse bir zorunluluk hâline gelmiştir. Gerek iyi bir eğitim almak, gerek bilimsel, kültürel gelişmeleri takip edip çağı yakalayabilmek, gerekse iyi bir işe girmek için yabancı dil bilmek şarttır. Hatta bazen bir yabancı dil bilmek bile yetmemektedir. Hâl böyle olunca da yabancı dil öğretimi çağımızın en gözde alanlarından biri olmuştur. Başlangıçta bilimsel gelişmelerden uzak olarak yapılan yabancı dil öğretimi, dilbilimi, eğitim bilimleri gibi sosyal bilimlerin gelişmesine paralel olarak büyük bir ivme kazanmış, hızla gelişmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de bu hızlı gelişmelerden nasibini almıştır. “Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi Türkiye’de son zamanlarda önem kazanmaya başlayan bir alandır. Özellikle Avrupa’da, Türk cumhuriyetlerinde ve Irak’ta Türkçeye karşı olan ilginin sonucu olarak bu alanda tartışma ve araştırmaların hızlandığı gözlemlenmiştir” (Yaylı ve Bayyurt, 2011, s. 1).

Sadece Türkiye’de değil birçok yabancı ülkede Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği görülmektedir. Bu ülkelerden birisi de Irak’tır. Türkçe, Irak’ta hem devlete ait kurumlarda hem de özel eğitim kurumlarında öğretilmektedir. Irak Yüksek Öğretim ve Bilimsel Araştırma Bakanlığına bağlı Bağdat, Musul, Kerkük, Selahattin üniversiteleri, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Türkmen Dili Müdürlüğü Türkçenin öğretildiği devlet kurumlarıdır.

Iraklıların Türkiye Türkçesi öğrenme sebepleri irdelendiğinde Türk okullarında eğitim almak istemeleri, Türkiye’ye gelmeyi planlamaları, Türklerle arkadaşlık kurmaları ya da evlenmeleri, Türk şirketlerinde iş bulabilme düşüncesi veya sadece bir dil öğrenme merakı gibi eğitimden, iş kaygısına kadar birçok sebeple karşılaşmaktadır.

Irak, resmî dilin Arapça, Kürtçe ve Türkçe olduğu üç dilli bir ülkedir. Iraklıların, özellikle Türkmenlerin, Türkçeye olan ilgilerinin etkisiyle Türkçe de önemli bir kitle tarafından öğrenilmiş ve öğrenilmeye devam etmektedir. Halkın bu ilgisine yukarıda sayılan devlet

kurumlarıyla birlikte özel eğitim kurumları da eklenince, Irak'ta Türkiye Türkçesi, resmî olarak üçüncü dil konumuna yükselmiştir.

Türkiye'de Türkçe öğretim faaliyetlerini yürüten kurumların başında Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) gelmektedir. Bu amaçla ilk olarak 1984'te Ankara Üniversitesi, daha sonra 1994'te Gazi Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine bağlı Türkçe öğretim merkezleri faaliyete geçirilmiştir (Arslan, 2012, s. 181). TÖMER'ler birikim ve deneyimlerini Avrupa Konseyinin çağdaş dil öğretim ölçütleri ile birleştirerek eğitim vermektedirler.

Her dilin öğreniminde olduğu gibi Türkçenin öğreniminde de Iraklı öğrenciler çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin karşılaştıkları bu sorunlar ana dillerine göre değişiklik göstermektedir. Birey ana diline uzak olan bir yabancı dili öğrendiğinde farklı sorunlarla karşılaşmaktadır. Dil öğretiminin kolaylaştırılması ve hızlandırılması konusunda her ne kadar tarih içinde çeşitli çabalar sarf edilmiş olsa da her dilin kendisine özgü yapısı ve kültürü olduğu için dil öğretim sorunları doğal olarak tamamen ortadan kaldırılabilmemiş değildir. Üstelik böyle bir kesin çözüm de mümkün gözükmemektedir. Bu araştırmada Türkiye'deki TÖMER'lerde bulunan Iraklı öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunları belirlenmiş ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

Küreselleşen dünyada kitle iletişim araçlarının ve başta ekonomik ilişkiler olmak üzere diğer ilişkilerin hızla artmasıyla Iraklılarla Türkler gün gittikçe birbirlerini daha iyi tanımaktadırlar. Bu da askerî, ekonomi ve eğitim alanlarında işbirliği yapmayı sağlamaktadır. Eğitimde, özellikle yüksek öğrenimde ortak projeler uygulanmaktadır. Iraklı öğrenciler öncelikle Türkçe öğrenmek, ardından da farklı alanlarda eğitim görmek üzere Türkiye'ye gelmektedirler. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri esnasında bazı sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Türklerin tarihte çok farklı sahalarda yaşadığı ve birçok toplumla ilişki içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma paralel olarak Türk dili de büyük bir coğrafyaya yayılmış Asya, Avrupa, Afrika olmak üzere üç kıtada konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Ergin, 2007, s. 60). Bu durumdan anlaşılır ki Türkçe doğal mecrasında Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarında yabancı dil olarak öğretilmiş ve öğrenilmiştir. Türk dil bilimcileri Türkçenin, Arapça ve Farsça kadar güçlü olduğunu göstermek ve onlara Türkçe öğretmek üzere birtakım faaliyetlerde bulunmuşlardır. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla meydana getirilen ilk eser, Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Dîvânu Lüğâtî't-Türk'tür. Eser, Arap

dilinin özelliklerine göre hazırlanmış, en eski yabancılara Türkçe öğretim kitabıdır. Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin ve Türk kültürünün İslam kültürü içindeki önemini vurgulamaya ve Türk dilini Arapça ile kıyaslayarak güçlü bir dil olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır (Korkmaz, 1995, s. 256). Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla kaleme alınan eserler bir yöntem çerçevesinde yazılan ilk önemli yabancılara Türkçe öğretim kitaplarıdır. Türklerin muhakkak ki Araplardan önce farklı toplumlarla ilişkisi olmuş ve dillerini yabancılara öğretmişlerdir veya yabancılar Türkçeyi öğrenmişlerdir (Arslan, 2012, s. 182).

Yabancı bir ülkede kalmanın getirdiği sorunların başında şüphesiz dil sorunu gelmektedir. “İnsanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme gibi türlü yoğunlukta ikili, çoklu olmak üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir” (Demircan, 2005, s. 17). Türkiye’yi ticaret, turizm ve eğitim gibi amaçlarla bir süre için kalınacak yer olarak seçen Iraklılar, Türkçe öğrenmeye gittikçe daha çok ilgi göstermektedirler. Böylece Iraklılar dolaylı da olsa tarih içinde Türkçeye en büyük hizmeti vermeye yardımcı olmuşlardır. Nitekim Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tartışması bir zorunluluk hâline gelmiş ve hem yurt içinde hem de yurt dışında bu konuda hizmet veren çeşitli kurumlar ortaya çıkmıştır.

Türkiye’ye gelen Irak vatandaşı öğrencilerin dışında Irak’ta da Türkçe öğretimi ve eğitimi yapılmaktadır. Irak’ta Türkçe eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olup bütün derslerinin tamamen Türkçe olduğu okullarda (esas okul) ve sadece haftada bir ya da iki saat Türkçe dersinin verildiği Arapça eğitim veren okullarda (şümül okul) verilmektedir.

Türkmeneli Bölgesi’nde Türkçe eğitim yapan okullar açılmaya başlamıştır. Irak’ta Türkçe eğitim yapan toplamda 428 tane anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise vardır. Bunların sadece 76 tanesi tam Türkçe eğitim yapmaktadır. Bu okullar Kerkük, Musul, Erbil, Telafer ve Kifri’de bulunmaktadır (Duman, 2011, s. 17). Irak’ın genelinde Türkçe eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 1500 civarındadır. Bunların bir kısmı sözleşmeli öğretmenler olup maaşları Irak Türkmen Cephesi tarafından karşılanmaktadır. Bu okullarda eğitim gören toplam öğrencilerin sayısı da 140.000’dir (Anwar, 2012, s. 7). Irak’ta 2003’ten önce Türkçenin yazı dili Osmanlıca’ydı. Daha sonra Latin harflerine geçildi. Yeni harflerle eğitime geçişin sebepleri ise eski harflerle Türkçeyi öğretmenin oldukça zor olmasıydı. Çünkü Türkçede 8 tane olan sesli harflerin karşılığı Arapçada 3

tanedir. Bu üç harf dışında, Arapçada başka sesli harf bulunmamaktadır. Türkiye'de Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunların yanında, Irak'ta da Türkçe öğrenimi gören çocuklar farklı sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yazı dili olarak Arapçanın, konuşma dili olarak da Türkmen şivesinin kullanıldığı aile ortamında yetişen bir çocuk, bir anda Türkiye Türkçesi ağırlıklı bir eğitim dili ve Latin harfleriyle karşı karşıya gelmektedir. Bu durum da eğitimde istenilen kaliteye ulaşmayı zorlaştırmaktadır.

Irak'ın resmî dili olan Arapçanın Yunancadan İngilizceye, İspanyolcadan Farsçaya pek çok dünya dilini etkilediği gibi Türkçe üzerindeki etkisi de çok büyüktür. Türkçede Arapça kökenli çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Ancak dil bilgisi yapılarındaki büyük farklar dolayısıyla, pek çok Arapça kökenli sözcük Türkçede ses ve anlam değişimine veya anlam kaymasına uğramıştır.

Türkçe sondan eklemeli bir dildir ve ek aldığı kelime kökü hiçbir şekilde değişmez, kelimenin yeni anlamlar kazanması alacağı eke göre değişir. Aynı şekilde Türkçede cümle yapısında özne, tümleç, yüklem sıralaması da hiçbir şekilde değişmez. Arap alfabesi ise sağdan sola yazılır ve her harfin yazılışı kelimenin başında, ortasında, sonunda olmak üzere farklılık gösterir. Latin kökenli Türkçe alfabesi ise soldan sağa yazılan bir dildir. Arapça ve Türkçe arasındaki bu farklılıklardan dolayı Türkçe öğrenen Iraklı öğrenciler bazı sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Türkçenin yabancılara öğretimi sırasında yabancılardan karşılaştıkları sorunlarla ilgili çeşitli çalışmaların yapılması kaçınılmaz bir durumdur. Bu bağlamda bir Avrupa ülkesi olma yolundaki Türkiye doğal olarak kendi dilini de bir Avrupa dili yapmak için çalışmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimi denince akla ilk olarak Avrupalıların gelmesinin nedeni de bundan kaynaklanmaktadır. Oysa Türkiye'nin aynı zamanda bir Ortadoğu ülkesi olmasından dolayı Iraklıların da Türkçe öğrenme istekleri gittikçe artmaktadır (Alshirah, 2013, s. 4). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen diğer milletler gibi Irak vatandaşları da Türkçe öğrenirken sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu konuda çalışma yapılması artık bir gereklilik olmuştur.

Dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalar daha çok öğretim sırasında karşılaşılabilecek sorunların en aza indirgenmesi doğrultusundadır. Çünkü sorunlar ortadan kalkar, uygun metotlar ve teknikler uygulanırsa dil öğrenimi kolaylaşacaktır. Dil sorunlarını ortadan kaldırmak için ise öncelikle sorunların tespit edilmesi, nedenlerinin araştırılıp sentezlenerek bir sonuca varılması gerekmektedir.

Kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan Türkçe, bugün Türkiye'nin ekonomik olarak büyümesi, politik olarak bulunduğu bölgede bir güç hâline gelmesi; Türkiye'de bulunan dil öğretim merkezlerinin çalışmaları, Türk sivil toplum kuruluşları tarafından dünyanın yedi kıtasında yürütülen eğitim ve kültür faaliyetleriyle dünya dili olma yolundadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmada Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunların ortaya konması ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda daha ayrıntılı bilgiler elde etmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin dil becerileriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin dil bilgisi alanında karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin alfabe farklılığı hususunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin kültür farklılığı ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin dil eğitimi hususunda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
6. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilişkin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
7. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerin materyal ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.3. Önem

Irak'ta yabancı diller denilince ilk akla gelen dil Türkçe ve İngilizcedir. Gerek siyasi gerekse ekonomik gelişmeler Türkçeyi çok sayıda insanın ihtiyaç duyduğu bir dil hâline

getirmektedir. Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları dil sorunları ve çözüm önerilerinin tespit edilmesiyle;

- Türkçe öğrenimi yapan kurum ya da Türkiye genelindeki TÖMER'lerin işleri kolaylaşacaktır.
- Türkiye Türkçesini öğrenen Iraklı öğrencilerin öğrenimi kolaylaşacaktır.
- Öğrenciler daha kolay ve hızlı Türkçe öğreneceklerdir.
- Türkçe öğretim materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.
- Türkçe öğretimi alanındaki akademik çalışmalar için bir kaynak olacaktır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş öğrenci ve öğretim elemanlarının doğru ve samimi cevap verdikleri kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma Türkiye genelindeki TÖMER'lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretim elemanları ve Iraklı öğrenciler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada sık sık kullanılan isim, terimler ve bunların tanımları şu şekildedir:

Yabancı dil: Bir bölge veya ülkede okul ve devlet daireleri gibi resmî kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir (Richards, ve Schmidt, 2002, s. 206).

İkinci dil: Kişinin ana dilini edindikten sonra öğrendiği dil olmanın yanında, yabancı dilden farklı olarak pek çok insanın birinci dil olarak kullanmadığı, bir ülke veya bölgenin sadece belirli yerlerinde kullanılan dildir (Richards ve Schmidt, 2002, s. 472).

Arap: Arap kökenli ve ana dili Arapça olan Irak vatandaşlarıdır.

Türkmen: Irak Türkmenleri Orta Asya'dan göç eden Oğuzlardır. Türkmenler, Azeri şivesine çok yakın bir ana dile sahiptir(Hürmüzlü, 2003, s. 8). Yazı ve eğitim dilleri Türkiye Türkçesidir (Anwar, 2012, s. 7).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın konusuyla ilgili çalışmalara geçmeden önce konunun daha iyi anlaşılması amacıyla kavramsal çerçeveye yer verilmesi uygun görülmüştür. Bu bölümde Irak'ta dil ve eğitim, Arapça ve Türkmencenin genel özellikleri, TÖMER'ler ile Türkçe eğitimi ve literatür taraması başlıkları altında konulara yer verilmektedir.

2.1. Irak'ta Dil ve Eğitim

Araştırmanın bu kısmında; Irak'ın ülke bilgileri, Irak'ta eğitim sistemi, dil, Türkçe eğitimi ve Iraklıların Türkçe öğrenme nedeni başlıkları altında bilgiler sunulmuştur.

2.1.1. Irak'ın Ülke Bilgileri

Ortadoğu'nun karmaşık ve yıllardır en ilgi çekici ülkelerinden birisi olan Irak'ın yakın tarihi 1 Ekim 1919'da Osmanlı'dan ayrılmasının ardından Ekim 1932'ye kadar İngiliz mandası altında yaşamasıyla başlar. 1958 yılındaki kanlı darbe ile askerî yönetim Krallık'ı devirip Cumhuriyet'i kurdu. 1963'te ülkede yapılan son darbenin ardından Arapçada yeniden diriliş anlamına gelen ve Mısır'da Nasır'ın başlattığı büyük Arap Milliyetçiliği hareketini savunan Baas, iktidarı ele geçirdi. Baas Partisi, 1979'da Saddam Hüseyin'in devlet başkanı olmasına kadar devam etti. Saddam Hüseyin'in çok savaşı ve çatışmalı devri Amerika'nın 2003'teki Irak İşgali'ne kadar sürdü. 28 Aralık 2005'te Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan geçici anayasanın kabul edilmesi ve ilk genel seçimlerin yapılması ile Irak günümüzdeki sorunların hâlâ çözülmediği, çok denklemlili, çok çekişmeli siyasi zeminine erişmektedir.

Bir Ortadoğu ülkesi olan Irak; kuzeyden Türkiye, doğudan İran, güney doğudan Basra Körfezi ve Kuveyt, güneyden Suudi Arabistan, batıdan da Ürdün ve Suriye ile çevrilidir. Türkiye ile 352 km, İran ile 1458 km, Ürdün ile 181 km, Kuveyt ile 240 km, Suudi Arabistan ile 814 km ve Suriye ile 605 km sınıra sahiptir (Küçükaslan, 2011, s. 3).Yüzölçümü 438,446 km²'dir. Başkenti Bağdat'tır. Irak kelimesi Arapçada “damar, asıl, kök, çorak yer, sarplığından tepesine çıkılamayan dağ, gövde, süt, yüksek mekân, küçük dağ, maden cevheri” anlamlarına gelir. Söz konusu bu anlamlar ile Irak'ın bugünkü coğrafi yapısı benzerlik gösterir. Fırat ve Dicle nehirleri ülkeyi kuzeybatıdan güneydoğuya doğru bir damar şeklinde kateder (Özey, 1997, s. 247).

Nüfusunun % 96'sı Müslüman olan Irak'ın, 1921, 1927, 1947, 1957, 1965, 1977, 1987 ve 1997'de yapılan sayımlarındaki oranlarla 1921 sayımında 2.968.000 iken 1997'de 22.000.000 olarak bulunmuştur (Şilaş vd., 2012, s. 24). BM'ye göre, 10 yıldan daha uzun bir süredir süren savaşa rağmen, toplam nüfus düzenli bir şekilde artmaktadır.2013 yılının tahminlerine göre Irak nüfusu35.404.000 olarak belirlenmiştir. Irak'ın toplam nüfusunun % 75'ni Araplar, % 15'ni Kürtler, % 5'ni Türkmenler ve % 5'ni ise Süryaniler, Keldaniler, Nesturiler, Asuriler ve diğer etnik gruplar mensuptur (ORSAM, 2010, s. 47).

Resmî dilin Arapça ve Kürtçe olduğu Irak'ta, Türkmenlerin yaşadığı Musul çevresi, Telafer, Erbil, Kerkük, Diyala iline bağlı Hanekin, Karatepe, Mendeli gibi kasabalar ve hatta Bağdat'ın içinde olan birkaç mahallede yaşayan 300.000'e yakın Türk topluluğu için de Türkçe eğitim ve öğretim yapılmaktadır (Tok, 2010, s. 9).

Irak ekonomisinin ana motorlarından birisi bilindiği üzere petrol üretimidir. Irak petrolleri dünya petrol rezervlerinin %11'ine denk gelmektedir ki bu da Suudi Arabistan ve İran'dan sonra en büyük üçüncü kaliteli petrol rezervi manasına gelir. Irak'ın günlük petrol üretiminin 3.5-4 milyon varile çıkarılması hedeflenmektedir. Basra ve Kerkük'ün yanı sıra Misan, Bağdat, Selahattin, Diyala ve Musul'da üretim yapılmaktadır. Divaniye, Babil, Anbar ve Duhok'ta gaz yatakları tespit edilmiş lakin büyük çıkarımlara henüz başlanmamıştır. Irak 2003 sonrası kendini ayakları üzerinde durmaya başlamasıyla birlikte şu an en hızlı çalışan sektör inşaat sektörüdür. Irak topraklarının %50'sinden fazlası ekilebilir verimli toprağa sahiptir (Özdemir, 2013, s. 4).

Irak'ta ilk üniversite 1957 yılında, Bağdat'ta kurulmuştur. Irak'ta eğitimden sorumlu iki bakanlık vardır. Bunlardan birincisi olan Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretimden sorumludur. Bilimsel Araştırma ve Yüksek Öğretim Bakanlığı ise teknik eğitim ve

araştırma enstitüleri de dâhil olmak üzere ortaöğretim sonrasında sorumludur. Irak'ta şu an 24 üniversite ve 42 teknik enstitü vardır (Karakoyun, 2010, s. 52). Irak'ta eğitim görmüş insan oldukça fazladır. %11'inden fazlası lisans veya lisansüstü eğitim mezunudur, %20'si ise yüksek düzeyde akademik ya da teknik yeterliğe sahiptir. Irak mühendislik, tıp ve tarım alanlarında geçmişten beri ileri ülke konumundadır (Irak Pazar Araştırması Raporu, 2011, s. 34).

Irak'ın ihracat yaptığı ülkelerin başında Amerika Birleşik Devletleri, İtalya, Güney Kore, Tayvan, İspanya ve Türkiye gelmektedir. Irak'ın Türkiye'ye olan ihracatı 2004-2008 yıllarında % 27, 2007-2008 yıllarında da % 105'lik bir artış göstermiştir. Irak'ın ihracatının en büyük kısmını petrol ürünleri oluştururken; ülkenin ithalatında işlenmiş petrol ürünleri, elektrik-elektronik ürünler, gıda ve tarım ürünleri, makine ve otomotiv sektörü öne çıkmaktadır (Karakoyun, 2010, s. 61).

Irak, insanlık tarihi boyunca kültürlerin ve ekonomik ilişkilerin kesişme noktası olmuştur. Ülke, tarih boyunca birçok önemli medeniyete beşiklik etmiştir. Taşıdığı önem ve sahip olduğu jeopolitik konum sayesinde sürekli olarak merkezî konumunu muhafaza etmeyi başarmış, Türkiye ile her zaman iyi ilişkiler geliştirme yönünde çaba göstermiştir.

2.1.2. Irak'ta Öğretim Sistemi

Irak'ta eğitimden sorumlu iki bakanlık vardır. Bunlardan birincisi olan Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretimden sorumludur. Bilimsel Araştırma ve Yüksek Öğretim Bakanlığı ise teknik eğitim ve araştırma enstitüleri de dâhil olmak üzere ortaöğretim sonrasında sorumludur.

Irak Eğitim Bakanlığı Cumhuriyet Dönemi'nden önce kurulmuştur. 1921 yılında Irak Devleti emperyalistlerin işgalcilerinden kurtulup istiklalini ilan ettikten sonra, yine Osmanlı Devleti'nden miras kalan iptidaiye ve medrese okullarını sürdürmeye çalışmıştır. O zaman da Millî Eğitim Dairesi Maarif Bakanlığı adını taşımıştır. Böylece Maarif Bakanlığı faaliyetini Irak'ta Krallık Dönemi'nin sonuna kadar sürdürmüştür. 1968 yılında Irak Cumhuriyeti ilan edildikten sonra yeni kanun ve tasarılar getirilmiş ve ismi Terbiye ve Talim Bakanlığı olmuştur (El-Hilali, 2000, s.58).

Baas Partisi 1979 yılında iktidara geldiği zaman Yüksek Öğretim Bakanlığı kurulmuş ve "Terbiye ve Talim" kurumu bu bakanlığa bağlanmıştır. Irak Eğitim Bakanlığı, Irak

Yüksek Öğretim Kurumunun altında görevlerini sürdürür, Yüksek Öğretim Kurumunda alınan kararlar, Irak Eğitim Bakanlığı tarafından incelenip kontrolden geçirilir (Kerküklü, 2000, s.35).

Irak Eğitim Bakanlığı merkezî sistemle işlemlerini sürdürmektedir. Bu sistem 18 ilde de geçerlidir. İllerde olan Eğitim Müdürlükleri Bakanlıktan gelmiş olan emirleri yerine getirir. İllerdeki Eğitim Müdürlüklerine ilçelerdeki küçük müdürlükler bağlıdır.

Irak'ın eğitim kademeleri genel hatlarıyla baktığımızda 5 kademeden oluşmaktadır. Bu kademeler eğitim programları içerisinde birbirini tamamlamaktadır: Okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim kademeleridir. Ortaokul, lise ve yüksek öğretim zorunlu değildir. Tüm okul kademeleri devlet tarafından karşılanır (Irak Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 1990, s. 22).

2.1.2.1. İlköğretim

Irak'ta ilköğretim eğitiminin süresi altı yıldır ve 6-11 yaşları arasındaki çocukları kapsamaktadır. Bu dönemdeki eğitim (6-11 yaş) zorunludur. Son dönemde ülke nüfusunun tamamının eğitim kademesinden geçtiğini söylemek mümkündür.

2.1.2.2. Ortaöğretim

Irak'ta ortaöğretim kademesi ortaokul ve lise olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Saneviye eğitimi olarak adlandırılan ortaöğretim eğitim türü, ilkokul kademesinden sonra gelmekte ve üniversite eğitiminden önce gelen bir eğitim kademesi olarak tanımlanmaktadır. Saneviye kademesi 12-17 yaş öğrencileri kapsar ve 2 aşamadan oluşur. Bu aşamada ilk bölüm olan ortaokul eğitiminin süresi 3 yıldır ve 12-14yaş öğrencileri kapsamaktadır (İlkokul Programı, 1991, s. 6). İdadiye olarak adlandırılan lise eğitiminin süresi yine 3 yıldır ve 15-17 yaş öğrencileri kapsar. Bu eğitimin görevi, öğrencilerin üniversite okumasını sağlamak ve onları hazırlamaya çalışmaktır. Bu aşamada öğrenciler ihtisas almaya yönlendirilir. Edebiyat Bilimleri'nde veya Fen Bilimleri'nde birinci sınıftan sonra lise eğitimi sözel ve sayısal bölümler olarak iki kısma ayrılmaktadır.

2.1.2.3. Yüksek Öğrenim

Irak Eğitim Sistemi içerisinde yüksek öğrenimin eğitim süresi üniversitelere göre çeşitlilik göstermekte olup 3 ila 6 yıldan oluşmaktadır. Bu kademedeki bulunan öğrencilerin yaşları 18-22'dir. Öğrenciler, Irak'ta bulunan üniversitelerin tüm dallarında okumaktadırlar. Ayrıca iki yıllık enstitülerde okuyan öğrencilere farklı meslekler kazandırmaya çalışılmaktadır. Üniversiteden mezun olan öğrenciler mastır ve doktora diploması almak için yüksek lisans eğitimi yapabilmektedir (Irak Eğitim Bakanlığı, 1991).

Irak'ta şu an 24 üniversite ve 42 teknik enstitü vardır (Karakoyun, 2010, s. 52). Irak'ta eğitim görmüş insanlar oldukça fazladır. %11'den fazlası üniversite veya lisansüstü derecelerden mezun olmuş, %20'si ise yüksek akademik ya da teknik yeterlidir. Irak mühendislik, tıp ve tarım alanlarında geçmişten beri ileri ülke konumundadır (Irak Pazar Araştırması Raporu, 2011, s. 34). Irak Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkmen Eğitimi Genel Müdürlüğü bulunmaktadır. Türkmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Musul, Kerkük, Selahattin, Diyala ve Bağdat olmak üzere 5 ildeki Türkmen okullarından sorumludur (Orhan, 2012, s. 7).

2.1.3. Irak'ta Dil

Irak dil bakımından oldukça zengin bir ülkedir. Savaşlar, göçler, siyasi sorunlar, etnik kargaşalar gibi nedenlerle bu ülkenin dilleri büyük sorunlarla mücadele etmiştir ve hâlâ etmektedir. Irak Cumhuriyeti'nin resmî dili Arapça ve Kürtçedir. Irak Arapçası halkın çok büyük bir kesiminin ortak dilidir. Irak'ta eğer bir bölgede belli bir çoğunluk bir dili kullanıyorsa ve bunun resmî olarak kabul edilmesini istiyorsa referanduma gidilir. Türkmence, Süryanice ve Ermenice bazı bölgelerde resmî diller olarak tanınmıştır. Irak halkının, mevcut eğitim kuralları çerçevesinde devlet okullarında çocuklarına Türkmence, Asurice ve Ermenice gibi ana dillerde veya özel eğitim kurumlarında herhangi bir dille eğitim yapma hakları Irak'ın geçici Anayasası'nda güvence altına alınmıştır.

Irak'ta 2005 yılında kabul edilen Geçici Anayasa'da, Iraklıların konuştuğu dillerle ilgili olarak aşağıdakilere yer verilmiştir:

4. Madde'nin ilk bendi: Arapça ve Kürtçe Irak'ın resmî iki dilidir. Diğer Iraklıların (Türkmen, Süryani, Ermeni gibi) idari veya eğitim müesseselerinde, Eğitim Bakanlığının kurallarına uygun olarak, özel kurumlarda kendi ana dillerinde veya başka bir dilde eğitim yapılabilir.

4. Madde'nin 4. bendi: Türkmençe ve Süryanice iki ayrı resmî dil olup bu diller çoğunluğun oluşturduğu bölgelerdeki idari birimlerde kullanılacaktır.

121. Madde: Bu yasa; Türkmen, Asuri ve Keldani gibi etnik grupların siyasi, kültürel, eğitimsel ve devletteki yönetim haklarını garanti altına alır ve bunlar kanunla düzenlenir (Irak Anayasası, 2010).

2.1.4. Irak'ta Türkçe Eğitimi

Irak'ta ana dili Türkçe olan Türkmenler, bin yılı aşkın süredir yaşamaktadırlar. Yaklaşık 900 yıl boyunca Irak Türkmenleri yönetici konumunda olmuş, pek çok devlet ve beylik kurmuşlardır. Türkmenler yönetici konumlarını İngilizlerin Irak'ı işgal etmesi ile birlikte kaybetmişlerdir. 1931'den 1970 yılına kadar Irak Türkleri, eğitimlerini Arapça yapmak zorunda kalmışlardır. 1970'te Irak hükümeti bir yasayla Türkmenlerin kültürel haklarını elde etme hareketi çerçevesinde Türkmenlere ana dilleriyle eğitim yapma haklarını geri vermiştir.

1991 tarihinde, 1. Körfez Savaşı'ndan sonra Kuzey Irak'ın Dohuk, Erbil, Süleymaniye ve Kifri şehirleri “güvenli bölge” olarak ilan edilmiştir. Bu bölgenin Erbil ve Kifri şehirlerinde de halkın isteği üzerine Türkçe eğitime geçilmiştir. Saddam Hüseyin'in kontrolü altında olan bölgelerde ise Türkçe eğitimin yapılması yasaktı ve Arapça eğitim yapılıyordu. Ancak 2003 işgalinden sonra Türkmeneli bölgesinde Türkçe eğitim yapan okullar açılmaya başlamıştır.

2.1.4.1. Krallık Dönemi

Osmanlı Devleti'nden ayrıldıktan sonra krallık rejimi ile idare edilmeye başlanan Irak, 1932 yılına kadar İngiltere'nin himayesinde kalmıştır (Nakip, 2003, s. 240). Bu dönemde henüz krallık kurulmadan manda yönetimi altında ilk olarak kabul edilen 1925 tarihli Geçici Irak Anayasası'nda Irak halkının Arap, Kürt ve Türkmen unsurlardan oluştuğu ifade edilmiştir (Özmen, 1998, s. 75).

Bu anayasanın 14. maddesine göre Türkmenlerin ana dilleri ile eğitim yapma hakları vardı. Anayasanın 16. maddesinde etnik grupların ana dillerinde okul açma hakları düzenlenmişti. 17. maddeye göre kanunla istisna edilen durumlar dışında Irak'ta resmî dil Arapçaydı (Hürmüzlü, 2003, s. 13). 1931'de 74 sayılı "Mahallî Lisanlar Kanunu" bildirisi

belirlenmişti. Kanun, başta Kerkük ve Erbil olmak üzere, Türklerin çoğunlukta olduğu bölgelerde, Türklerin eğitim gördüğü okullarda tedrisatın kendi dilleriyle yapılmasını öngörmekteydi. Ancak bu hak ve güvenceler, daha sonra gelen hükümetler tarafından rafa kaldırılmıştır (Saatçi, 2011, s. 22). Uygulamada Kürtlere, Hristiyanlara ve Musevîlere bu hak tanınırken, Türkmenler ana dillerinde eğitim hakkından yararlanamadılar. 1932 yılında ise Türkmen Bölgesi'ndeki okullarda Arapça eğitim yapılması kararlaştırılmıştır (Börklü, 2004, s. 6).

Daha da önemlisi bunların değişmez hükümler olduğudur. Ancak Irak yönetimleri sürekli olarak bu hükmü ihlâl etmişlerdir. Bu bildirimin 5. maddesi ile ırksal, dinsel ya da dilsel azınlıklara mensup Irak uyruklarının kendi olanakları ile kendi dillerinin kullanıldığı okullar ya da diğer eğitim kurumları tesis etmek, yönetmek ve denetlemek haklarına sahip olacakları teminat altına alındı. Irak Hükümeti, ana dili resmî dil olmayan Irak uyruklarının yoğun olarak yaşadıkları yerlerde ilkokullarda ana dillerinde eğitim alabilmeleri için gereken kolaylıkları sağlayacaktı (mad. 8/1). Ayrıca ırksal, dinsel ya da dilsel azınlıklara mensup Irak uyruklarının yoğun olarak yaşadıkları yerlerde eğitim amacı ile devlet tarafından malî destekte bulunulacaktı (mad. 8/2). Bunun dışında resmî dil olan Arapçanın dışında Türkçenin kullanımına ilişkin çeşitli kolaylıkların sağlanacağı da ifade edilmekteydi (mad. 4/5). Türkmenlerin yoğun olarak yaşadıkları Kerkük, Musul ve Kifri'de Arapçanın yanında Türkçe ve Kürtçe de resmî dil olacaktı (mad. 9/1). 10. maddede ise bildirimde yer alan hükümlerin Milletler Cemiyetinin garantisi altında olduğu ifade edilmektedir (Terzioğlu, 2006, s. 162).

Irak yönetimi, Milletler Cemiyeti Konseyinin çoğunluğunun onayı olmadan hiçbir maddenin değiştirilemeyeceğini taahhüt etmektedir. Ancak tekrar ifade edecek olursak, Irak, iç hukukunda buna aykırı düzenlemeler yaparak Türk varlığını görmezden gelmiştir. 1931 Bildirisi ana dilde eğitim gibi bazı kültürel alanlarda çeşitli haklar tanımakla birlikte, bu durum Osmanlı Dönemi'nde gayrimüslimlere tanınan kültürel özerklik boyutuna ulaşmamıştır.

2.1.4.2. Cumhuriyet ve Baas Dönemi

14 Temmuz 1958 tarihinde krallık devrildi ve cumhuriyet ilan edildi. 1 Şubat 1959 günü resmî bir kararla Bağdat Radyosu "Türkmence Kısmı" kuruldu. Bu radyonun yayını Türkiye Türkçesiyle yapılmaktaydı. Günde sadece 2-3 saat yayın yapan bu radyo 2003'e

kadar hizmetini sürdürmekte ve dil olarak Türkiye Türkçesi kullanılmaktaydı (Nakip, 2003, s. 240).

1968 yılında Baas Partisi ülkeyi ele geçirmiştir (Nakip, 2003, s. 240). Baas Partisi ülkede yaşayan azınlıkları kendi saflarına çekmek için azınlıklarla ilgili “azınlıklara kültürel haklar” adında bir paket yayınlayacağını duyurmuştur. Böyle yapmakla yeni rejim, azınlıkların yönetime karşı herhangi bir tepkisini önlemeyi ve rejimin ilk yıllarında partinin nefes almasını sağlamayı amaç edinmişlerdir. Irak Türkmenleri hakkında aşağıdaki kararları içeren bu paket 24 Ocak 1970 günü açıklanmıştır (Demirci, 1991, s. 28-29).

1. Türk bölgelerindeki ilkokullarda Türk dili ile öğretim yapılacaktır.
2. Eğitim ve Öğretim Bakanlığına bağlı olarak Türkmen Eğitim Müdürlüğü faaliyetlerini devam ettirecektir.
3. Irak Edebiyatçılar Birliğine bağlı olarak Türk yazar, şair ve edebiyatçılar Türkmen Edebiyatçılar Birliğini kurabileceklerdir.
4. Enformasyon Bakanlığına bağlı olarak Türkmen Kültür Müdürlüğü kurulabilecektir.
5. Türk dili ile haftalık bir gazete ve aylık bir dergi çıkarılabilecektir.
6. Kerkük'te yayına devam eden televizyonda Türkmence programların yayın sürelerinin uzatılması sağlanacaktır.

Açıklanan bu kararlar Irak gazetelerinde yayınlanırken, Türkmenler de zaten bu tür haklarının var olduğundan bahsetmekte ısrar etmişlerdir. Baas Hükümeti'nin bu kararları yayımlamasında yatan gerçek sebep ise, BM'nin almış olduğu 4 Ocak 1969'daki ırkçılığın engellenmesi ile ilgili karara uyduğunu göstermek olmuştur. Irak Devrim Komuta Konseyi, 14 Ocak 1970 tarihinde imzaladığı ve kabul ettiği bu kararla Irak vatandaşları arasında ayırım yapmadığını göstermeye çalışmıştır. Türkmenler için açıklanan bu kararların ardından Süryaniler ve Kürtlerle ilgili de 11 Mart Kararları açıklanmıştır (Bağbozan, 2007, s. 72).

Türkmen Eğitim Müdürlükleri Türkçe eğitim yapılabilecek okulları saptamaya başladılar. Okulların yeni isimlerinin belirlenmesi için komiteler toplandı ve Türkçe kitapların belirlenmesi için de heyetler oluşturuldu. Ancak Iraklı Türklerin bu çabalarına karşın, Irak Hükümeti tarafından verilen haklar daha birinci yıl dolmadan engellenmeye başlanmıştır. Türkmen Eğitim Müdürlüklerine Türkçenin çekilip Arapçanın okutulması için velilere

dilekçe dağıtılması talimatı verilmiş, velilerin zorla bunları imzalaması istenmiştir. İmzalamayanlar ise tehdit edilerek sonlarının kötü olacağı vurgulanmıştır (Hürmüzlü, 2003, 36-37). Türkler için açılan Türkmen eğitim müdürlükleri ve Edebiyatçılar Birliğinin bozulması yoluna gidilmiş ve bunların başından Irak Türkleri uzaklaştırılarak yerlerine ilgisi olmayan cahil kesimlerden kişiler yerleştirilmiştir.

Türk bölgelerindeki Türk öğretmenler, Türk bölgeleri dışındaki Kürt ve Arap okullarına gönderilmiştir. Böyle yapılmakla hem okullar öğretmensiz kalıp kapanacak hem de Türk öğretmenler bölge dışına sürülmüş olacaktır. Yönetim bu tür faaliyetleri destekleyerek bölgeye çok sayıda Arap öğretmen göndermiştir. Türkmenlere uygulanan baskının bir başka yönü de, Türk asıllı işadamları, çiftçi ve esnafa kredi verilmemesidir. Üniversite mezunu Türkmen gençlerine Türkmen bölgelerinde iş verilmemeye başlanmıştır.

1972 yılından 2003 yılına kadar Irak Hükümeti okullarda Türkçe eğitim yapılmasını ve Irak'ta Türk medyasını yasaklamıştır. Bununla birlikte Baas Rejimi 1980'li yıllarda Türkçenin günlük hayatta kullanılmasını da yasaklamıştır. 1973 yılındaki Geçici Anayasa ve 1990 yılındaki Anayasa'da Irak'ta yaşayan Türk nüfusu için herhangi bir madde yer almamıştır. İlan edilen anayasada sadece Irak halkının “Arap ve Kürt” unsurlardan meydana geldiği belirtilmiştir (Bağbozan, 2007, s. 119). Hâlbuki 1925 yılında ilan edilen Anayasa'da Kürtler ve Türklere, okullarda kendi dillerinde eğitim yapma, memuriyetlere atanabilme ve kendi dillerinde yayın yapabilme gibi haklar verilmiştir.

1991 tarihinde, 1. Körfez Savaşı'ndan sonra Kuzey Irak'ın Dohuk, Erbil, Süleymaniye ve Kifri şehirleri “güvenli bölge” olarak ilan edilmiştir (Avcı, 2002, s. 26). Bu bölgenin Erbil ve Kifri şehirlerinde de halkın isteği üzerine Türkçe eğitime geçilmiştir. 1993 yılında Türkmenler, Kuzey Irak bölgesinde sekiz tane okul (Karaoğlu İlköğretim Okulu, Doğu İlköğretim Okulu, Türkmeneli İlköğretim Okulu, Kerkük İlköğretim Okulu, Oğuz Han Lisesi, İmadeddin Zengi Lisesi, Garibi Lisesi ve Atabeyliler Lisesi) açmışlardır. Bu okullar muhteşem bir ilgiyle karşılanmıştır (örneğin ilk kayıt esnasında toplam 800 öğrenci Doğu İlköğretim Okulu'na başvurmuştur). Türkçe öğretmenlerinin gönüllü olarak görev yaptıkları bu okullarda, eskisinden farklı olarak Türkçe eğitimi Latin harfleriyle yapılmaya başlamış ve bu okulların sayısı 2003 yılına kadar artış göstermiştir. 2003 yılına kadar toplam 13 tane Türkçe eğitim veren okul bulunmaktaydı (Anwar, 2012, s. 5). Saddam Hüseyin'in kontrolü altında olan bölgelerde ise Türkçe eğitimin yapılması yasaktı ve

Arapça eğitim yapılıyordu. Ancak 2003 İşgali'nden sonra Türkçe eğitim yapan okullar açılmaya başlamıştır.

2.1.4.3. 2003 Sonrası Dönem

Irak'ın yeniden yapılandırılmasında imzalanan 8 Mart 2004 tarihli “Irak Devleti Geçiş Dönemi İdare Yasası'nın da Türkmenlere herhangi bir hak tanıdığı söylenemez. İmzalanan Geçici Anayasa ile ilgili en önemli husus, Kürtlerin en temel meselesi olan federalizmin ilke olarak kabul edilmesi, fakat ayrıntılarının seçimle iş başına gelecek Millî Meclise bırakılmasıdır. Bu süre içinde de Kürtlere özerk yönetimlerini sürdürme imkânı verilmektedir. Kürtçe, Arapçanın yanı sıra resmî dil olarak kabul edilmekte ve ülkedeki 18 vilayetin federal bölgeler oluşturmak üzere kendi aralarında birleşmeye karar almaları da öngörülmektedir. Geçici Anayasa'nın Türkmenlerin aleyhine işlediği görülmektedir. Çünkü Türkmenlerin de Irak'ta üçüncü aslî unsur olarak yer alması gerektiği sözde kalmıştır. Türkmenlerin taleplerine yönelik hiçbir düzenlemenin de hayata geçirilmediği görülmektedir (Turan, 2004, s.14-15). Irak Anayasası'nın 4. maddesine göre ülkenin resmî dillerinin Arapça ve Kürtçe olmasının yanı sıra Türkmen, Süryani ve Ermenilerin çocuklarının ana dillerinde eğitim almaya hakkı vardır(ORSAM, 2012, s. 7).

2004 tarihinden itibaren Irak'ta, Türkmenler kendi ana dilleri ile eğitim yapmaya başlamışlardır. Türkmeneli Bölgesi'nde Türkçe eğitim yapan okullar açılmaya başlamıştır. Kısa bir süre sonra da Türkmenlerin üzerine Türkçe devlet tarafından kabul görüp Irak'ta üçüncü dil olarak kabul edilmiştir. Bu resmî dilin alfabesi bugünkü Türkiye Türkçesinin aynısıdır (İsmael, 2013, s. 3). 2004 sonrası Irak Türkmenlerinin yazı dili artık Türkiye Türkçesi olup yeni harflerle eğitime geçmiştir. Yeni harflerle eğitime geçişin sebebiyse, eski harflerle Türkçeyi öğretmek oldukça zordur. Çünkü Türkçede 8 tane olan sesli harflerin karşılığı Arapçada 3 tanedir. Bu üç harf dışında, Arapçada başka sesli harf bulunmamaktadır. Bu harfler a, u, e'dir. Ayrıca Arapçada iki-üç şekilde bulunan bazı sessizler (ق،ك،ث،ص،ظ،س،ذ،ز،ح،ه)، Türkçede bir harfle “h, s, k” karşılanmaktadır (Anwar, 2012, s. 7).

2012'de Irak Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkmen Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Türkmen Eğitimi Genel Müdürlüğü, Musul, Kerkük, Selahattin, Diyala ve Bağdat olmak üzere 5 ildeki Türkmen okullarından sorumludur (ORSAM, 2012, s. 7). Irak'ta Türkçe eğitim yapan 425 anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise vardır. Bunların sadece

81 tanesi tam Türkçe eğitim yapmaktadır. Bu okullardan 63 tanesi Kerkük, 5 tanesi Musul, 11 tanesi Erbil ve 2 tanesi de Kifri'de bulunmaktadır(Duman, 2011, s.17).

2.1.4.4. Irak'ta Türkçe Eğitim Yapan Okul Tipleri

1. Esas okullar: Bu okullarda eğitim tamamen Türkçe olup gerekli öğretmen ve okul binası devlet tarafından sağlanmaktadır. Araç ve gereçler ise (kitap, yazı tahtası, panolar vb.) Türkmenler tarafından karşılanmaktadır. Esas okullarda uygulanan program içerisinde biri din diğeri de Arapça dil bilgisi olmak üzere iki tane Arapça dersi okutulmaktadır.

2. Şumul okulları: Bu okullarda müfredat tamamen Arapçadır. Sadece Türk dil bilgisi dersi Türkiye Türkçesiyle okutulmaktadır.

Irak'ın genelinde Türkçe eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 1.500 civarındadır. Bunların bir kısmı sözleşmeli öğretmenler olup maaşları parti (Irak Türkmen Cephesi) tarafından karşılanmaktadır. Bu okullarda eğitim gören toplam öğrencilerin sayısı da 140.000'dir (Anwar, 2012, s. 7).

Görüldüğü gibi, Irak genelinde bir toplumun yoğun olarak yaşadığı yerlerde esas ve şumuli olmak üzere iki tür okul bulunmaktadır. Şumuli okullarda alan dersleri dâhil olmak üzere tüm dersler Arapça olarak verilmektedir. Ana dili seçmeli olarak 2 ders saatidir. Esas okullarda ise eğitim ana diliyledir. Yalnız 4 saat Arap dili ve 2 saat de Arapça ilahiyat dersi verilmektedir. Esas ve şumuli tüm okullarda müfredat Irak Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve her yıl revize edilmektedir. Şumuli okullarda kitaplar Irak Eğitim Bakanlığı tarafından temin edilmektedir. Irak Eğitim Bakanlığı tarafından bütün okullara kırtasiye yardımı yapılmaktadır. Şumuli okullarda Arap alfabesi, Türkmen esas okullarda ise Latin harfleri ile eğitim yapılmaktadır. Şumuli okullarda da Türkmençe dersi Latin alfabesi ile verilmektedir.

Ancak Türkmençe derslerde okutulan kitapların dili Türkiye Türkçesidir. Anaokullarındaki eğitim 2 yıllıktır. Anaokullarında öğretmenlerin maaşları devlet tarafından ödenmektedir.

Irak Kürt Bölgesel Yönetimi'nde ise Türkmen ve Hristiyanların ana dilinde eğitim hakkı tanınmıştır. Bu okullarda kendi dillerinin yanı sıra (Türkmen okullarında Türkçe, Süryani okullarında Süryanice) Kürtçe, Arapça ve İngilizce dil dersleri okutulmaktadır. Ayrıca ilahiyat/din dersleri de bölgede bulunan Yezidiler, Hristiyanlar ve Müslümanlara göre düzenlenmiştir.

IKBY'de eğitim müfredatı Irak Merkezî Hükümeti'nden farklıdır ve IKBY Eğitim Bakanlığı altında bulunan Müfredat Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmaktadır. Bazı ders kitaplarının yurt dışında eğitim için kullanılan kitaplardan aynen çevrildiği belirtilmektedir. Kitapların basımı ise IKBY Eğitim Bakanlığının anlaştığı bir basımevi tarafından yapılmaktadır ve ücretsiz bir şekilde öğrencilere dağıtılmaktadır. Kitapların yurtdışına çıkması ve yurtdışında basılması yasal değildir (ORSAM, 2012, s. 9).

Okullardaki öğretmenlerin birçoğu farklı alanlardan mezun olup bir aylık Türkçe kursuna gitmektedir. Bunun için Türkmen öğretmenlere verilecek eğitim programlarının Irak'ta bulundukları şehirde gerçekleştirilmesi Türkiye'de düzenlenmesinden daha faydalı olacaktır. Türkmen öğretmenler Türkiye'de gerçekleşen programları bir gezi programı şeklinde algılamakta ve derslere gerektiği şekilde katılım sağlamamaktadır. Eğitim programlarının önemli bir kısmı Irak'ta yapılmalı, Türkiye'deki program öğretmenler Irak'ta belli bir seviyeye geldikten sonra gerçekleştirilmelidir. Öğretmenlere sunulacak eğitim programı bilgi içeriğinden daha çok formasyona yönelik olmalıdır. Yani öğretmenlere ders anlatım yöntemleri konusunda eğitim verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Irak'ta Türkmen okulların dışında, Irak Türkmen Cephesi, Irak halkının ve özellikle ana dili Türkçe olan Türkmenlere, Türkiye Türkçesini öğrenmeleri amacıyla Türkmeneli Bölgesi'nde özel kurslar açmaktadır. Bu kurslar genellikle yılda bir kez, yaz tatili boyunca devam etmektedir. Türkçenin öğretildiği kurumlar, üniversiteler, kolejler, kültür merkezleri şunlardır:

- Bağdat Türk Kültür Merkezi
- Bağdat Üniversitesi, Diller Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Musul Işık Koleji
- Musul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Kerkük Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Selahattin Üniversitesi, Diller Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Zaho Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
- Kufa Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Görüldüğü üzere, 1400 yıldır Irak'ta yaşayan Türkmenler, üçüncü büyük etnik grubu oluştursa da dilleri resmî dil olarak kabul edilmemiş, bölgesel dil sayılmıştır (Gökdağ, 2012, s. 114). Osmanlı idaresinden çıktıktan sonra, Irak Türkmenlerine verilen haklar tatmin edici olmamıştır. 1930-1931 yıllarında, Irak Türkmenlerinin ana dilleriyle eğitim almaları Kerkük'te sınırlanmıştır. Diğer Türkmen ilçelerinde eğitim dili Arapça olarak kabul edilmiştir. 1937'deyse Türkçeyle eğitim tamamıyla rafa kaldırılmıştır. 1970'te tanınan kültür haklarıysa, üzerinden bir yıl bile geçmeden yozlaştırılmaya ve sembolik hâle getirilmeye başlanmıştır. Türkçe eğitim verecek okullara verilen Türkçe adların Arapça adıyla, eğitim dili Arapçaya değiştirilmiştir. Ancak 2004 sonrası Irak'ın yeni anayasasında, çoğunlukla Türkmenlerin yaşadıkları şehir ve ilçelerde Türkçe eğitim veren okulların açılmasına izin verilmiş ve Türkçe eğitim hakkı verilmiştir.

Irak Türkmenlerinin önde gelen isimlerinden Türklük sevdalısı, Türklük ve Türkmenlik ile övünen, dürüst, ileriye gören bir insan İhsan Doğramacı. “Hoca bey” diye de anılan Doğramacı, şüphesiz eğitim alanında önderlik ettiği çalışmalar ile sadece Türkiye'nin ve Irak Türkmenlerinin değil tüm Türk Dünyasının övünç duyacağı müstesna bir bilim adamıdır. Irak Türkmenlerinden Erbil doğumlu İhsan Doğramacı'nın başta kendisi ve ardından yakınlarının, sevenlerinin yönlendirme ve katkılarıyla ortaya çıkan pek çok kurum Türk insanına, Türkiye'ye, Türk dünyasına ve bilime hizmet ediyor. Bilkent Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren “Bölge Ülkeleri Kurs Direktörlüğü” 1996 yılında kuruldu. Kuruluşunda o dönem Hacettepe Üniversitesi Rektörü olan Ali Doğramacı rol aldı. Kurum, Türkiye'nin çevresindeki Türk devlet ve topluluklarına eğitim-öğretim alanında katkı sağlamaya yönelik bir çok program üstlendi. Kurum bünyesinde Türk dünyasından pek çok öğretmen, öğrenci, akademisyen, yazar, çizer ve gazeteci eğitime alınmaktadır.

Kurumun Irak Türkmenlerine yönelik faaliyetleri 1995 yılında başladı. Ali Doğramacı'nın teşvikiyle Irak'tan 40 Türkmen öğretmen Türkiye'ye 3 ay Türkiye Türkçesi eğitimi almak üzere getirildi. Olumlu sonuçlar alınması üzerine kurs senede iki kez yapıldı. İlk kurs Ocak-Şubat-Mart aylarında, ikinci kurs ise Temmuz ayında gerçekleştirildi. Türk Dünyasından gelen ve kurslardan faydalanan sayısı 2250 kişiyi buldu. Bu sayı içinde Irak Türkleri 1750 kişi gelmektedir. İlkokul, anaokulu, ortaokul, lise ve tüm branş öğretmenleri bu kurslardan istifade etti. Gazeteciler, spikerler, program yöneticileri meslek eğitimine yönelik kurslar aldılar. Öğretmenlere yönelik kurs çalışmalarında Türkiye Türkçesi öğretildi. Direktörlük bünyesinde hâla, Irak'tan her sene gelen öğretmen gruplarına eğitim verilmektedir (Tok, 2010, s. 146).

Bilkent Üniversitesi Bölge Ülkeleri Kurs Programları Direktörlüğünde Irak Türkmenlerine Türkiye Türkçesini öğretmeye yönelik kurslar yapılmaktadır. Direktörlüğün Türk dünyasının çeşitli bölgelerinde çalışmaları devam etmektedir. Birimin özellikle Irak'ta

Türkmenler ile beraber yaptığı çalışmalar, dünya çapında eğitim alanında örnek gösterilen bir model oluşturmaktadır. Bilkent Üniversitesi Bölge Ülkeleri Kurs Programları Direktörlüğünün Irak'taki Türkçe bölümlerine de büyük yardımı olmaktadır. Türkçe bölümlerinden yılda en az 20 öğrenciye Temmuz ayında bir aylık Türkçe eğitimi verilmektedir.

2.1.5. Iraklıların Türkçe Öğrenme Nedeni

Dünya üzerinde artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarında yetersiz kalmış bu durum milletlerin birbirlerinin dillerini öğrenme mecburiyetini getirmiştir. Bir ülkenin dilinin yabancılarca öğrenilmesini gerekli kılan unsurlar, o ülkenin yürütmüş olduğu politik, ekonomik, ticarî ve kültürel ilişkileri içinde barındırır.

Dünya ülkelerinin hızlı büyüme ve gelişmelerine paralel olarak iletişim ve ulaşım imkânlarının getirdiği kolaylıklar sayesinde aralarındaki mesafenin küçüldüğü söylenebilir. Bu imkânlar sayesinde günümüz dünyasında sadece kendi ülkesinde yaşayan, dış dünya ile iletişimi olmayan kişi ya da ülke sayısının yok denecek kadar az kaldığı görülmektedir.

Türkiye'de 1980'lerden başlamak üzere Türkçe ve Türk kültürünün ciddi bir biçimde programlı olarak dış ülkelerde ve dış ülke vatandaşlarına öğretilme çalışmaları başlamıştır. Özellikle ilk başta Türk Cumhuriyetlerinden olmak üzere, daha sonra da dünyanın birçok ülkesinden eğitim amaçlı öğrenci projeleri başlamıştır. Türkiye'ye birçok yabancı öğrenci eğitim ve iş bulma amaçlı gelmiştir. Devletlerarası ilişkiler ve ekonomik durum dengelenerek her yıl Türkiye'ye öğrenciler gelmeye devam etmektedir (Şimşek, 2011, s.33).

Ülkelerin birbiriyle ekonomik, askerî, turistik, siyasi ve kültürel iletişiminin hızlandığı çağımızda yabancı dil bilmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Günümüzde Türkçe de dünyada yabancı dil olarak öğrenilmesine ihtiyaç hissedilen bir dil olma yolunda ilerlemektedir.

Bireysel olarak bakıldığında da artık yabancı dil bilmeyenler eksik görülmekte iş ya da akademik hayatta son derece önemli zorluk ve kısıtlamalarla karşılaşmaktadırlar (Tok & Yığın, 2013, s. 133). Bu yüzden Türkiye'de yaklaşık 155 ülkeden 30 binin üzerine yabancı öğrenci eğitim görürken, büyük çeşitlilik barındıran bu öğrenci kitlesi, Türkiye ve diğer ülkeler arasında köprü kurmaktadır. 2005-2006 ve 2011-2012 öğretim yılları arasında

Türkiye'deki üniversitelere kaydolun yabancı öğrenci sayısı iki kattan fazla bir artış kaydederek, 15.481'den 31.170'e çıkmıştır (Barker, 2012, s. 7). Bu durum Türkiye Cumhuriyeti'nin yabancılara mülkiyet kararı çıkardıktan sonra gittikçe daha artmaya başlamıştır (www.Turkey2day.com).Türkiye'de öğrenim gören Iraklı öğrenciler, öğrenim koşulları açısından Türkiye'nin birçok ülkeden daha iyi olduğunu ve kendilerini Türk vatandaşı gibi hissettiklerini ifade etmektedir.

Gazi Üniversitesinden bir yüksek lisans öğrencisi, siyasi nedenlerden dolayı Türkiye'ye geldiğini belirterek “O dönemde Irak'ta üniversite mezunları devlet dairelerine atama yapılması için yıllarca bekliyorlardı” demiştir. Türkiye'deki üniversitelerde eğitim standartlarının yüksek olduğunu vurgulayan öğrenci, “Türkiye, eğitim standartları anlamında diğer ülkelerden daha ileride. Türkiye’de çok farklı öğrencileri karşılaması, öğrencilere yurtlar temin etmesi, hocaların öğrencilerle ilgilenmesi çok güzel. Hiç gurbetlik çekmedik” diye konuşmuştur.

Gazi Üniversitesi’nden bir lisans öğrencisi, Türkiye'de öğrenim görmeyen kendileri için bir ayrıcalık olduğunu ifade ederek, “Türkiye, benim hayal ettiğim yerd. Türkiye, Irak'a din, kültür, gelenek ve görenekler açısından da çok yakın olduğu için yabancılik hissetmiyorum. Üstelik Türkiye üniversitelerinin harçları Avrupa'ya göre daha ucuz olduğu için Türkiye'yi seçtim” demiştir.

Türkiye’de Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezlerine gelen Iraklı öğrenciler genelde akademik amaçlarla gelip lisans ve lisansüstü eğitimlerini yapmaktadır. Türkiye Burslarını kazandıkları için Türkçe öğrenen ve Türkiye’ye gelen öğrenciler de vardır. Öğrencilerden biri, “Burs kazanıp Türkiye'ye geldiğim için Türkçe öğreniyorum” diyerek bu durumu açıklamıştır. Akademik hayatlarını Türkiye’de sürdürmek isteyen lisansüstü öğrenciler de bunlara eklenebilir. “Akademik olarak seçtiğim bir alan. Türkiye ile alakalı çalışmalar yaptığım için Türkçe öğreniyorum” şeklinde görüşlerini ifade eden Gazi Üniversitesi’nden Uluslar arası ilişkiler Fakültesi’nde doktora yapan bir öğrenci gibi öğrencilerin yanında Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerde okuyan öğrenciler de bulunmaktadır. Musul Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan bir öğrenci Türkçe öğrenme nedenini, “Türk Dili ve Edebiyatı okuyorum ve Türkçe öğretmeni olmak istiyorum. Türkçe öğrenmek kariyerim için şart” cümleleriyle açıklarken, ekonomik bir hedefinin olduğunu belirten Bağdatlı bir öğrenci “Ben mühendisim. Arapça ve İngilizcem var. Türkçe öğrenmemin nedeni de çünkü Bağdat’ta Türkiye ile iş yapan çok firma var” cümleleriyle

Türkçe öğrenmesinin kendi hayatı için önemini vurgulamak istemiştir. (Tok, 2012, s. 90-91), TÖMER’lerde dil öğrenen bireylerin, eğitim (lisans, yüksek lisans, doktora öğrenimleri, evlilik (eşlerinin Türk olması) turizm (tatil yapmaya gelenler) kültürel etki (tarih, din, ilgi, merak) ve iş bulma (ekonomik) nedenlerinde yoğunlaştığını belirtmiştir.

Türkiye, küresel çapta, ekonomik ve siyasal gücünü günden güne artırmakta ve yabancıların ilgisini çekmektedir. Bu doğrultuda Türkçenin, geniş bir insan kitlesinin öğrenmek istediği bir dil hâline geldiği söylenebilir. Böylece Türkiye ile Irak, kültür açısından gelenek görenekleri yakın ve coğrafi olarak da komşu ülkeler oldukları, üniversite harçları ucuz ve eğitim standartları yüksek olduğu için Irak öğrencileri tarafından öncelikli olarak tercih edilmektedir.

2.2. Arapça ve Türkmencenin Genel Özellikleri

Türkçenin, Türkmencenin, Arapçanın özellikleri, alfabeleri ve üç dildeki alfabe farklılıkları aşağıda sunulmuştur.

2.2.1. Arapçanın Özellikleri

Arapça, köken bakımından Hami-Sami dil ailesine mensuptur ve yapı bakımından bükümlü dillerin alt gurubu olan kök bükümlü dillerdendir. Bükümlü dillerde de tek veya çok heceli kökler ile ekler vardır. Bu dil gurubunun temel özelliği çekim sırasında kökün, özellikle kökteki ünlünün değişikliğe uğramasıdır. Türkçe gibi bağlantılı dillerde hiçbir zaman böyle bir değişmeye rastlanmaz (Aksan, 1995, s. 107). Kök bükümlü dillerde, kelime kökü değiştiği hâlde, kelime kökü ile türetilen yeni kelime arasında ses yapısı bakımından bir ilgi bağı vardır. Kelime kökündeki ünsüzlerden oluşan asıl sesler yeni kelimede de korunmuştur. Arapçada ünlü kırılması “vezin” denilen belirli kalıplar içinde yapılır (Korkmaz, 2003, s. 32).

Arapça aslen Arap yarımadasına özgü bir dil olmakla beraber 7. yüzyıldan itibaren İslamiyet’in yayılmasıyla çok geniş bir coğrafyaya yayılmış, İslam dininin kültürel baskınlığı ile birlikte zaman içinde Ön Asya, Mısır ve Kuzey Afrika’nın yerel dillerine baskın gelmiş ve bu bölgelerin de dili hâline gelmiştir. Zaman içinde İspanya’dan Güneydoğu Asya’ya kadar çok geniş bir coğrafyanın üst kültür dili olmuştur. Günümüzde Fas’tan İran sınırına kadar yaklaşık 225 milyon insanın ana dili olsa da günlük konuşmada

bölgeden bölgeye büyük farklılıklar gösterir. Ancak Kur'ân-ı Kerim'in yazıldığı dil olan 7. yüzyıl Hicaz Arapçası günümüze değin değişmeden kaldığı için Standart Arapça (Fusha) kabul edilir ve değişik bölgelerden Arapların birbirleriyle anlaşabilmek için kullandıkları dildir. Arap devletlerinin resmî dili olduğu için eğitim ve basın yayın çalışmaları da bu standart Arapça (Fusha) ile yapılır.

Arap alfabesi 28 harften oluşur. Bu harfleri oluşturan temel şekil sayısı ise 17'dir. Arap yazısı sağdan sola doğru akış sergiler. Harflerin 'ا, و, ي' hariç geri kalanı sessizdir. Harflerin seslenmesini sağlayan, ancak dinî metinler ve şiirler dışında pek kullanılmayan işaretler hareke ismini alır. Arap harflerinin yazılışları, kelimenin başında, ortasında ve sonunda bulunmalarına göre kısmi değişiklikler gösterir (Maksudoğlu, 2010, s. 23).

Arap alfabesi tarihte ve günümüzde sadece Arapların kullandığı bir alfabe olmamış, özellikle İslam'ın başka milletler tarafından da kabul edilmesiyle Türkler, İranlılar, Pakistanlılar gibi Asya'daki diğer Arap olmayan kavimler tarafından da kullanılmıştır. Arapça dışında kullanılan dillerdeki farklı sesler için, alfabenin temel şekilleri üzerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; Farsça ve Türkçedeki "ç" sesi Arap alfabesinde olmadığı için İranlılar ve Türkler, kendi alfabelerine, چ (cim/c) harfinin nokta sayısını üçe çıkararak چ (çim/ç) şeklini verdikleri harfi eklemişlerdir (Maksudoğlu, 2010, s. 24).

İslamiyet'in Arapların dışında yayılmasıyla birlikte bu dinin kutsal kitabının dili Arapça, sadece Türkler için değil diğer milletler için de önemli ve öğrenilmesi gerekli bir dil kabul edilmiştir. Diğer yandan Türk milletinin kültür mirasının vazgeçilmez parçaları olan el yazması ve basılı binlerce eserin Arapça ile yazılması, Türk milletinin bu dili önemli dillerden biri kabul etmesi sonucunu doğurmuştur. Türklerin, Arapça konuşan toplumlarla Selçuklulardan itibaren gittikçe artan siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkileri de bu dilin Türk toplumundaki önemini artıran etkenlerden olmuştur.

Arapça, günümüzde de önemini ve dünya dilleri arasındaki etkinliğini gittikçe arttıran bir dildir. Zira Arapça, 22 Orta Doğu ülkesinde 350 milyona yakın bir nüfus tarafından konuşulan bir dildir. Ayrıca Arap olmayan 24 Müslüman ülkede 1 milyara yakın bir nüfus tarafından kullanılan bir dildir. Petrol üretimi ve petrokimya endüstrileri sebebiyle dünyanın ilgisi birçok Arap ülkesinin ekonomileri üzerindedir. Uluslararası ticaret, politika bilimi, uluslararası hukuk ve kültür tarihi öğrencileri, Arapça öğrenerek çok şey kazanabilirler. Antik arkeoloji ve Mısır'daki piramitler, Sfenksler gibi tarihî eserler ve Arapçanın edebî yoğunluğu, Arapça öğreniminin önemini artıran öğelerdir.

Arapça'da sözcüklerin çoğunluğu üç sessizden, daha fazla sayıda dört, ondan daha fazla sayıda beş sessiz harften oluşan bir kökten türetilirler. Bir kökten on değişik vezin üretilebilir. Bu vezinler üç sessiz harfe ünlülerle, hareke sistemiyle ses ekleyerek ya da bir takım ön ekler ile elde edilir. Her vezinde aynı kökle alakalı ancak ayrı ayrı başka anlamlar ifade eden bir yapı vardır ve her vezinden kendi içinde bir fiil, bir ya da birkaç fiilden türetilmiş isim ve fiili yapan bir özne ile fiile maruz kalan bir nesne türetilir.

Arapçada ismin üç hali vardır. İsmi halleri sözcüğün sonuna eklenen ünlü hareketleriyle betimlenir: damme, fetha ve kesradır. Dilin dil bilgisi yapısı büyük ölçüde bu hareke (seslendirme) sistemine dayanmaktadır. Kısa bir u sesi veren damme ismin yalın hâlini betimler. Takribi kısa bir e sesine denk gelen fetha nesneyi betimler. Kısa bir i sesine denk gelen kesra ise edatları ve tümleçleri betimler. Ancak bunun pek çok istisnası vardır ve hareke sistemi yan cümleciklerde ve dilin çeşitli yapılarında değişikliğe uğrayabilir.

Arapçada zamanlar temelde geçmiş ve geniş olmak üzere iki zamandan oluşur. Ayrıca şimdiki zaman yoktur. Gelecek zaman, şimdiki zaman çekiminin başına bir (س) s ön eki getirilerek oluşturulur. Ancak geniş zamanın da değişik türevleri bulunur ve bazı kişi çekimlerinde hareket değişebilir. Her fiil geçmiş ve geniş (şimdiki) zamanda on iki tip kişi zamirine göre çekilir (1. tekil ve çoğul, 2. erkek tekil, ikil ve çoğul, 2. dişi, tekil ve çoğul, 3. erkek tekil, ikil ve çoğul, 3. dişi tekil ve çoğul). Sıfatlar ve rakamlar da cinsiyete göre çekilir. İnsan olmayan çoğullar dişi tekil, sıfat tamlaması alırlar (Maksudoğlu, 2010, s. 13).

2.2.2. Türkmencenin Özellikleri

Irak Türkmenlerinin konuştukları ağız, Türkçenin Azeri ağzı sahası içine girmektedir. Irak Türkmen Türkçesi dediğimiz Türkçe, Irak'ta konuşulan tüm Türk ağızlarını kapsamaktadır (Bayatlı, 1996, s. 329). Irak Türkmen ağızları, yaklaşık 2,5 milyon kişi tarafından konuşulmaktadır. İran'ın Güney Azerbaycan, Tahran, Save bölgesi ağızları ve Türkiye'nin Urfa, Diyarbakır, Elazığ, Gaziantep ağızlarıyla büyük benzerlikler gösteren Irak Türkmen ağızları “ng” sesinin “-v-”ye ve “-y-”ye dönüşmesi bakımından başlıca iki gruba ayrılmaktadır. Kerkük, Erbil, Dakuk, Mendeli, Hanekin, Kazaniye ağzı “-v-” grubunu (gêldüv, êlûv); Musul, Telafer, Altun Köprü, Tuzhurmatu, Tezehurmatu, Kifri, Beşir, Emirli ağızları ise “-y-” grubunu (eliy, geldiy) oluşturmaktadır (Buluç, 2007, s. 282).

Irak'taki Türkmenler Türkçe yönünden iki ana kaynaktan beslenmektedirler. Birinci ve en önemli ana kaynak konuşma dili, yani yaşayan dil dediğimiz yöre ağzıdır. Kerkük'te, Erbil'de ve diğer Türkmen yerleşim merkezlerinde konuşulan yöre ağızlarını, genel olarak Azerî diyalektiğine dâhil etmek mümkündür. Herkesin konuştuğu bu ana dilinin, öğrenilip yaygınlaşması, kendiliğinden sağlanmaktadır. Hatta denilebilir ki, Türkmenlerin kültürünü, halk edebiyatını, dünya görüşünü, kimliğini ve etnik bilincini günümüze kadar ayakta tutan, canlılığını hâlâ koruyan, bu ana dildir. Bu canlı ve yaşayan dil öylesine güçlüdür ki, Kerkük'te Türkmenler arasında yüzyıllardan beri yaşamış olan ve yörede Hristiyan Türkmenler olarak tanınan Hristiyan bir koloninin Kildanî alfabesi ile yazı dilleri, konuşma dilleri, ölüm törenlerinde söylenen ağıtları hatta indileri bile Türkçeleşmiştir.

Irak'taki Türkmenlerin yarattıkları sözlü edebiyatın, yani halk edebiyatının oluşması ve zenginleşmesinin de en güçlü kaynağı, halkın konuştuğu dildir. Zamanla, özellikle Arapça ile yapılan mecburî eğitim, kuşaktan kuşağa, ister istemez Türkçe konuşma dilinin zayıflamasına ve biraz bozulmasına yol açmıştır. Nitekim hiç eğitim görmeyen ve Arapçadan etkilenmeyen okumamış halk kesiminden insanların konuştukları Türkçe, okuryazar olan kişilere oranla arı ve temiz yapısını daha fazla korumaktadır.

İkinci olarak yazı dili, Irak'ta Türkçenin beslendiği diğer bir kaynağı oluşturur. Irak'ta yalnızca konuşma dili olarak yaşayan Türk ağızları, yazı dilinde kullanılmamıştır. Irak Türkmenleri yazı dilinde Türkiye Türkçesini benimsemişlerdir.

Irak'ta 16. yüzyıla kadar ortaya çıkan Türkçe edebî mahsullerin Azerî Türkçesinde olduğu görülmüştür. 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra, Irak'ta yazılı edebiyat, Batı Türkçesi olan Osmanlıcanın nüfuzuna girmiş ve yavaş yavaş Osmanlıca ile paralellik kazanmıştır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Türkiye'den ayrılmakla beraber, Irak Türklerinin, yazı dilinde yine Türkiye Türkçesini tercihe devam ettikleri görülmüştür. Irak Türkmenleri Türkiye'de başlayan dildeki sadeleşme hareketini takip etmişlerdir. Biraz geriden ve ağır olmakla beraber bu takip, 1975 yıllarına kadar sürmüştür. Bu tarihten sonra Türkmenler, Bağdat yönetimi tarafından kısıp alınarak, Türkiye kökenli her türlü Türkçe basılı malzemedan, hatta matbuattan bile mahrum bırakılmışlardır. Türkçe yazılı kaynaklara hasret kalan Türkmenler, böylece kendi kendilerine yetme çabası içine girmişler, sadece Türkiye radyolarının yayınından yararlanmak zorunda kalmışlardır (Saatçi, 1997, s. 155-156).

Bugün, Kerkük Ağzı dediğimiz ağız, bütün Irak Türkmenlerinin konuştuğu ağızları kapsamamaktadır. Irak'ta konuşulan Türk ağızları genel olarak aynı çizgide olmasına

rağmen; Irak Türkçesinde kimi ağız ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Bu ayrılıklar bazen aynı il, ilçe, bucak ve bazen da bunların iki ayrı mahallesinde bile göze çarpmaktadır. Bunun da değişik zamanlarda bu bölgelere göç edip yerleşen Türk boylarının ağız ayrılıklarından ileri geldiği söylenebilir.

Irak Türkmen Türkçesinde 9 ünlü vardır. Türkiye Türkçesinden farklı olarak kapalı e “é” ünlüsü ve uzun ünlüler bulunur (Hazar, 2007, s. 361). Irak Türkmen ağızlarında teklik ikinci şahıs iyelik ekidir. Teklik ikinci şahıs iyelik eki “-v” ve çokluk ikinci şahıs iyelik eki “-vuz” ile konuşan bölgeler şunlardır: Kerkük, Erbil, Hanekin, Tavuğ (Dakuk), Kazaniye, Mendeli, Yayçı ve Kümbetler: Seni babav çağırı. (Seni baban çağırıyor.) Sizüv babavuz geldi. (Sizin babanız geldi.) Teklik ikinci şahıs iyelik eki “-y” ve çokluk ikinci şahıs iyelik eki “-yız” ile konuşan bölgeler de şunlardır: Musul, Telefer, Kifri, Altunköprü, Tuzhurmatu, Beşir Tazehurmatu, İmam Zeynelâbidin ve Bayatlıların yerleştikleri, Emirli, Türkalan, Bastamlı, Aştöken, Yalançılar köyleriyle Süleyman Beg bucağının bir semtinde yaşayan Muratlılar ve Kerkük'ün güneybatısında bir semt olan Tisin Mahallesidir: Seni babay çağırı. Sizi babayız geldi. Ayrıca Irak Türkmenleri ağızlarında görülen şahıs zamirlerindeki ayrılıklar ise, Erbil ve Altunköprü dışındaki bölgelerde şöyledir:

Teklik Çokluk

1. Şahıs: men 1. Şahıs: biz
2. Şahıs: sen 2. Şahıs: siz
3. Şahıs: o 3. Şahıs: olar

Ancak bunların yerine bu iki bölgede (Yani Erbil ve Altunköprü’de) şahıs zamirleri şöyledir:

Teklik Çokluk

1. Şahıs: babam 1. Şahıs: babamız
2. Şahıs: babav 2. Şahıs: babavuz
3. Şahıs: babası 3. Şahıs: babaları (Bayatlı, 1996, s. 329).

2.2.3. Türkçe, Türkmençe ve Arapçanın Alfabeti

Türkçe soldan sağa, Arapça ise sağdan sola doğru yazılmaktadır. Arap alfabesi çoğu bitişik harflerden oluşan ve büyük-küçük harf farkı olmayan bir yazı sistemine sahiptir. Harfler genellikle bitişik yazılmakla birlikte kelimenin baş, orta ve sonunda oluşuna göre de yazılış şekli değişmektedir.

2.2.3.1. Türk Alfabeti

Türkler bugün kullandıkları Latin kaynaklı yeni Türk alfabesinden önce; Göktürk, Orhun, Sogd, Mani, Brahmi, Süryani, Arap, Grek, Ermeni, İbrani, Latin ve İslav kaynaklı alfabeleri kullanmışlardır (Şimşir, 1991, s. 12). Türkiye 1 Kasım 1928 tarihinden beri Latin alfabesini kullanmaktadır. Bunlar; Aa Bb, Cc, Çç, Dd, Ee, Ff, Gg, Ğğ, Hh, İi, Iı, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn, Oo, Öö, Pp, Rr, Ss, Şş, Tt, Uu, Üü, Vv, Yy, Zz'dir. Atatürk Latin alfabesini alırken q, x, w harflerini almamış; i harfinden sonra ı harfini eklemiştir. Her ne kadar alfabetik sırada ı, i harfinden önce gelse de yazım kılavuzunda ve Türkçe sözlükte i harfiyle başlayan kelimelerden sonra ı harfiyle başlayan kelimeler yer alır. Alfabede yer alan ç, ğ, ı, ö, ş, ü harfleri Türkçeye özgüdür (Şengül, 2014, s. 327).

Türkçenin 8 ünlü, 21 ünsüz sestten oluşan 29 ses birimli alfabesi vardır. Buna karşın Arapça, 28 sesiz harf ve bunları seslendiren üç harekeden oluşan farklı bir seslendirme sistemine sahiptir. Türkçede ağız boşluğunda hiçbir engele çarpmadan çıkan 8 sesli harf, sessiz harfleri etkileyerek telaffuz edilmesini veya okunmasını sağlar. Buna karşın Arapçada harflerin üst veya altına konulan harekeler kelimelerin seslendirilmesini sağlar (Doğan, 2006, s. 74).

2.2.3.2. Arap Alfabeti

Arap alfabesinin, Nabat dilinden türetildiği kabul edilmekle birlikte nasıl, ne zaman ve nerede oluştuğu konusunda kesin bilgiler bulunmamaktadır. İslam'dan önceki Cahiliye olarak adlandırılan dönemde edebiyat, özellikle şiir çok üst düzeylere çıkmıştı. Ancak yine de yazma konusunda ileri seviyelere ulaşılmamıştı (Maksudoğlu, 2010, s. 25).

Araplar Hz. Muhammed Dönemi'nde iki alfabe kullanmışlardır. Bunlar 'nesih' ve 'kufi'dir. Nesih, kitap ve yazışmalarda kullanılan, yuvarlak harflerle ve bitişik olarak

yazılmış el yazısı şekli, Kufi ise çoğunlukla dekoratif amaçlar için kullanılan keskin köşeli harfleri olan yazı şeklidir (Alshirah, 2013 s. 8).

Bir dildeki sesleri karşılayan harflerin hepsinin birden meydana getirdiği muayyen sıralı topluluk (Ergin, 1986, s. 39) olan alfabe, Arapçada el-Ebcediyyetu'l-arabiyye, hurûfu'l-hicâ, hurûfu't-teheccî gibi adlarla isimlendirilir. Arap alfabesinde 28 harf vardır. Bunlar:

ا،ب،ت،ث،ج،ح،خ،د،ذ،ر،ز،س،ش،ص،ض،ط،ظ،ع،غ،ف،ق،ك،ل،م،ن،ه،و،ي.

2.2.3.3. Irak Türkmen Eski Alfabeti

Irak Türkmen dili 2004 sonrası Türkiye Türkçesine geçişine rağmen, ancak birçok edebiyatçı ve yazar hâlâ Osmanlı yazı dilini kullanmaktadır. 2004 öncesi Irak'ta basılan birçok kitap eski Türkmencede basılmıştır. Türkiye'de öğrenim gören Iraklı öğrencilerin birçoğu da Latin alfabesini bilmemektedir. O yüzden eski Türkmence yazı diline de göz atmak gerekir.

Irak eski Türkmence yazı dilinde 34 harf vardır (Benderoğlu, 1989, s. 11). Bu harfler şunlardır:

ا،ب،ت،ث،ج،چ،ح،خ،د،ذ،ر،ز،س،ش،ص،ض،ط،ظ،ع،غ،ف،ق،ك،گ،ل،م،ن،و،ه،ی،ئ.

Tablo 1

Türkçe, Arapça ve Türkmence Alfabetinin Karşılaştırılması

Türk Alfabeti	Arap Alfabeti	Irak Türkmen Alfabeti
A	ا	ع عا ئ - نا
B	ب	ب
C	ج	ج
Ç	—	چ
D	د	د
E	(Fetha)	ه ا
F	ف	ف

G	—	گ
Ğ	غ	غ
H	هـ/ح/خ	هـ
I	—	ى \ ائ
İ	(Kesre)	ي
J	—	ژ
K	ك	ا ق ق \ ك
L	ل	ل
M	م	م
N	ن	ن
O	—	ؤ
Ö	—	ؤ
P	—	پ
R	ر	ر
S	س \ ث \ ص \ ض	ا \ ث \ ص \ ض \ ظ
Ş	ش	ش
T	ت \ ط	ت
U	(Damme)	ؤ
Ü	—	ؤ
V	و	ف
Y	ي	ي
Z	ز \ ظ	ذ \ ذاز

(Matar, 2009, s. 250; Polat, 1998, 24).

Arap Alfabeti'nin ses özellikleri ve telaffuzu şu şekildedir:

أ: Boğaz, patlamalı. Mahreci (çıktığı yer) gırtlak köküdür. Hemze, ses telleri kapanıp şiddetle açılarak çıkarılan sert bir sestir.

- ب: Ötümlü, dudak, patlamalı. Dudaklar sıkılıp çabucak açılarak çıkarılan bir sestir.
- ت: Ötümsüz, diş, patlamalı. Dil, üst dişlerin ucuna yavaşça dokundurularak çıkarılan bir sestir.
- ث: Ötümsüz, diş ortası, sızmalı. Dilin, üst ve alt dişlerin arasına sokulmasıyla çıkarılan yumuşak, ısıklı, peltek bir sestir.
- ج: Ötümsüz, art damak. Bu ses, dilin üst dişlerin az gerisinde damağa değdirilmesiyle çıkarılır.
- ح: Ötümsüz, boğaz, sızmalı. Türkçede bu ses yoktur. Boğaz tamamen açıkken ses telleri sıkıştırılarak gırtlaktan çıkarılır.
- خ: Ötümsüz, ön damak, sızmalı. Boğaz kırılarak çıkan bir sestir.
- د: Ötümlü, diş, patlamalı. Dil üst dişlerin ucuna değdirilerek sert bir solukla çıkarılan D sesidir.
- ذ: Ötümlü, diş ortası, sızmalı. Peltek bir sestir. Üst ve alt dişler arasında sıkıştırılarak şiddetle soluk verilirse bu ses çıkar.
- ر: Ötümlü, art damak, yuvarlak. Türkçedeki R sesi gibidir. Ancak Arapçada bu ses çıkarılırken dil, damağa daha yakındır.
- ز: Ötümlü, art damak, sızmalı. Dişler hafifçe sıkılarak çıkarılan Z sesidir.
- س: Ötümsüz, art damak, sızmalı. Dişler arasından çıkarılan ısıklı, keskin S sesidir.
- ش: Ötümlü, art damak, sızmalı. Dil, üst dil etlerine belli belirsiz dokundurularak dişler arasından çıkarılan bir sestir.
- ص: Ötümsüz, art damak, kapalı. Dişler sıkılıp, dil, damağa iyice yaklaştırılarak çıkarılan, dolgun, tok bir sestir.
- ض: Ötümlü, diş, kapalı, patlamalı. Dil, sağ veya sol üst azı dişinin üzerine getirilerek çıkarılan çok kalın D sesi gibi tok, dolgun, kalın bir sestir.
- ط: Ötümsüz, diş, kapalı, patlamalı. Dilin üst yüzü damağa yapıştırılır. Kalın, dolgun bir T sesidir.
- ظ: Ötümlü, diş ortası, sızmalı, kapalı. Dilin üst yüzü damağa yapıştırılır.
- ع: Ötümlü, boğaz, sızmalı. Ses telleri sıkıştırılarak gırtlaktan çıkarılan bir sestir.
- غ: Ötümlü, ön damak, sızmalı. Dil kökü damağa doğru yaklaştırılarak, dilin ucu da yumuşak damağa yapıştırılarak dilin kökünden ve altından çıkarılan bir sestir.
- ف: Ötümsüz, dudak-diş, sızmalı. Üst dişlerin alt dudağa hafifçe değdirilmesiyle çıkan F sesidir.
- ق: Ötümsüz, patlamalı, açık. Dil kökünden çıkarılan çok kalın, son derecede tok bir KA sesidir.

ك: Ötümsüz, ön damak, patlamalı. Dil ortası ile yumuşak damaktan çıkarılan bu ses, Türkçedeki KE sesinden biraz daha kalındır.

ل: Ötümsüz, dış, yan. Türkçedeki L sesi gibidir.

ن: Ötümlü, dış, burun. Dil üst dişlerin diplerine dokunurken genizden gelen N sesidir.

ه: Ötümsüz, boğaz, sızmalı. Ses yolu açıkken göğüsten gelip gırtlaktan çıkarılan H sesidir.

و: Yan ünlü, Ötümlü, dudak, kapalı. Dudaklar yuvarlaklaştırılıp kalın bir W sesi çıkarılır.

ي: Yarı ünlü, ötümsüz, açık. Yumuşak damaktan çıkarılan Y sesidir. (Maksudoğlu, 2010, s. 10-13).

Dünyadaki bütün dillerde sesler ortaktır. Dilleri birbirinden ayıran, sesler değil seslerin oluşturduğu anlamlı yapılardır. Seslerin yazıdaki karşılıkları olan harfler de farklı dillerde aynı sesleri gösterebilir (Öksüz, 2011, s. 76). Ancak her dilde her sesin karşılığı bulunmayabilir veya aynı sesler farklı şekillerle simgeleştirilebilir.

2.3. TÖMER'ler ve Türkçe Eğitimi

Bu kısımda TÖMER'ler ve TÖMER'lerdeki verilen dersler ve tarihsel süreçte yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.3.1. TÖMER'ler

Türkiye'nin 1980 yılından itibaren dışa açılması ile birlikte değişen dünya şartları içinde Türk dilinin yabancılara öğretilmesi zarurî bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminin, üzerinde çalışılması ve planlanması gereken çok önemli bir alan olduğunun bilincine varıldıktan sonra bu öğretim üzerinde yoğunlaşmıştır.

Kısa adıyla TÖMER olarak bilinen Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi, 1984'te Türkçeyi en iyi biçimde öğretmek amacıyla kurulmuştur. Birçok farklı yabancı dil öğretim yönteminin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan ve TÖMER yöntemi olarak adlandırılan çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretimi ilk kez sistemli bir biçimde başlamıştır (Bayraktar, 2011, s. 3). Deneyimini Avrupa Konseyinin çağdaş dil öğretim ölçütleri ile birleştirmesinin bir ürünüdür (tomer.ankara.edu.tr). Günümüzde TÖMER, yabancı dil öğretiminde birçok yöntemin birleşiminden oluşan seçmeci yöntemi kullanmaktadır (Demirel, 1993, s. 47).

Türkçenin yabancılara öğretimi çalışmalarının resmî olarak, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından başlatıldığı söylenebilir. Ankara Üniversitesi TÖMER'den sonra 1994'te Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER), 2012 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER (ESOGÜ), 2013'te Selçuk Üniversitesi TÖMER ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM) gibi çeşitli üniversitelere bağlı, Türkçe öğretim ve uygulama merkezleri kurulmuştur. Türkçe öğretim merkezlerinin hizmet alanları şu şekilde özetlenmektedir:

- Türkiye'de yüksek öğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile akraba topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,
- Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,
- Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,
- Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,
- İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,
- İlgili sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek (Yüce, 2005, s. 86).

TÖMER'lerin, Türkiye'ye yükseköğretim için gelen akraba topluluklardan öğrencilere, Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına, Türkçe ve Türk kültürünü öğretmekten Türkiye'nin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla iş birliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmaya kadar geniş bir görev alanı vardır. Yalnızca Türkiye Türkçesinin değil diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak da Türkçe öğretim merkezlerinin çalışma alanı içerisindedir. Ayrıca TÖMER'ler, ilgili sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak konusunda da görevlidirler.

Tömer'de yabancılara Türkçe öğretilirken izlenen temel ilkeler şunlardır:

1. Dil bir bütündür. Bir vücudu oluşturan organlar gibi, dili de oluşturan temel öğeler vardır.
2. Dil öğretimini bir bütün olarak oluşturan öğeler; konuşma, yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama gibi dört temel beceridir.

3. Bu dört temel beceriye aynı derecede önem verilir.
4. Dört temel becerinin kazandırılmasına yardımcı olmak üzere dikte ve dil bilgisine önem verilir. Dikte ve dil bilgisi üzerinde yardımcı ve tamamlayıcı dersler olarak önemli durulur.
5. Dil öğretiminin amacı yeni bir dilde duygular, düşüncelerimizi yazılı ve sözlü olarak anlatmaktır. Aynı zamanda o dildeki bütün bilim ve kültür kaynaklarını yazılı ve sözlü olarak anlayabilecek becerileri kazanmaktır.
6. Ruhsal ve fizyolojik açıdan insan beyni bir bütündür. Düşünme sırasında analiz ve sentez işlemleri bir arada yapılır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde de tümevarım ve tümdengelim bir arada kullanılmaktadır.
7. Düşünme ve iletişim olayında bilinç üstü kadar bilinçaltı da önemlidir. Yalnızca bilinç üstüne dayalı bir öğretim tek yönlüdür.
8. İnsanın doğasına aykırı hiçbir şey uzun ömürlü olamaz. Bu nedenle en iyi yöntem, insanın düşünce yapısına, yani bilinç üstü ve bilinçaltı etkinliğine en uygun yöntemdir.
9. İnsanın doğasına ezber, düşünme, analiz ve sentez, taklit gibi yetenekler vardır. Dil öğretiminde bu yeteneklerin hepsinden yararlanılmalıdır.
10. TÖMER'de dört beceriyi oluşturan konuşma, yazma, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama derslerine ek olarak dikte ve dil bilgisi öğretilir.
11. Tüm derslerin öğretimine aynı anda başlanır ve hepsinin öğretimine aynı derecede önem verilir (Hengirmen, 1994, s. 55).

2.3.2. TÖMER'de Okutulan Dersler

TÖMER'de okutulan dersler şunlardır:

2.3.2.1. Dikte Dersleri

Öğretilen her sözcüğün okunduktan sonra öğrenci tarafından yazılması beklenir. Öncelikle ezber olarak başlayan eğitim sonra öğrencinin parçaları birleştirmesini sağlar.

Ezberlenmesi gereken şeyler dilin tamamı değildir. Böyle bir şey zaten olamaz. Ezberlenen şeyler sözcükler, sözcük kalıpları ve tümce kalıplarıdır. Bu temel kalıplar öğrenildikten sonra örneksime (analoji) yolu ile sınırsız sayıda çoğaltılabilir ve bunlara yeni anlamlar yüklenebilir. Bu nedenle, dikte, sözcük, sözcük kalıpların ve tümcenin temel yapılarının öğrenilmesinde, konuşma ve yazmada akıcılığın sağlanmasında son derece yararlı olmaktadır (Hengirmen, 2006, s. 73).

2.3.2.2. Sözlü Anlatım Dersleri

TÖMER'de öğrenciler konuşmaya yönlendirilir çünkü öğrencilerin çoğu Türkçe eğitim almak için ya da Türkiye'de yaşamak için Türkçe öğrenmektedir. Konuşma esnasında öğretmen süreci yöneterek sadece gerektiği zamanlarda konuşmaya müdahale etmektedir.

2.3.2.3. Dinleme Anlama Dersleri

TÖMER'de sınıflar U şeklinde düzenlenmiştir. Sınıflarda video ve ses kayıtları kullanılarak öğrencilerin dinleme anlama becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır (Hengirmen, 1993, s. 9).

2.3.2.4. Okuma Anlama Dersleri

TÖMER'de okuma ve anlamada izlenen aşamalar şu şekildedir:

1. Metin bir – iki kez banttan dinletilir. Bant yoksa öğretmen ya da öğrenci metni sesli olarak okur. Bu aşamada amaç, metnin konusunu anlamaktır. Bu nedenle metnin anlamı gözden geçirilir.
2. Analiz aşamasında metin parçalanarak tümceler ve paragraflar üzerinde ayrıntılı olarak durulur.
3. Sentez aşamasında öğrenilen tüm tümce ve paragraflar birleştirilir. Metnin bir bütün olarak anlamı ortaya çıkar.
4. Kontrol aşamasında öğretmen öğrencilere sorular sorarak, metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder. Böylece okuma metni öğrencilerin konuşma ve tartışma becerilerinin de gelişmesine yardımcı olur (Hengirmen, 2006, s. 51).

2.3.2.5. Yazılı Anlatım

TÖMER'de geliştirilmeye çalışılan dil becerilerinin %25'ini yazılı anlatım becerisi oluşturmaktadır. Derslerde öğretmen gerekli gördüğü durumlarda öğrencilere bir kompozisyon konusu seçip onlardan bir kompozisyon yazmalarını istemektedir.

Bir ay içinde ders kitabında yer alan üç ünite işlenmekte ve her üniteye üç farklı tema bulunmaktadır. Genellikle öğrencilerden bu temalarda kompozisyon yazmaları istenmektedir.

2.3.2.6. Dil Bilgisi

Dil bilgisi TÖMER’de dört temel becerinin geliştirilmesine yardımcı olarak kullanılır. Ancak, bilindiği üzere yüzyıllar boyu dil bilgisi yabancı dil öğretiminde başlı başına ayrı bir yöntem olarak kullanılmıştır. Günümüzde de Dil Bilgisi-Çeviri yöntemi adı altında oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır (Hengirmen, 1993, s. 10).

Ay sonunda yapılan sınavda da genellikle daha önce öğrencilerin temalarla ilgili kompozisyonlar yazmaları beklenmektedir. Verilen üç konu içinden birini seçen öğrencinin kompozisyon kurallarına uyarak yazısını tamamlaması gerekmektedir.

Değerlendirme aşamasında dil bilgisi kurallarını doğru kullanabilme 5 puan, sözcük bilgisi 5 puan, tutarlılık 5 puan, uzunluk 5 puan, yazım ve noktalama 5 puan üzerinden değerlendirilmektedir. Öğrencinin başarılı olabilmesi için 25 puan üzerinden en az 15 puan alması gerekmektedir.

Türkiye’de Türkçe öğretimi üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri, birimleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümleri tarafından yürütülmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili önemli kurumların, merkezlerin, birimlerin başında şunlar gelmektedir:

Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara

Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Vakfı (Alyılmaz, 2010, s. 729-730).

Türkçenin yabancılara yurt dışı ve Türkiye'de öğretimi konusunda günden güne çalışmalarını artıran diğer bir kuruluş da Yunus Emre Enstitüsüdür. Yurt içinde açtığı yaz okulları ile farklı ülkelerden gelen yabancı gençlere Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleyen Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında bu alanda yaptığı önemli çalışmaları bulunmaktadır. Sayısı şimdilik yirmi altı kadar olan Yunus Emre Türk kültür Merkezlerinin, dünyanın pek çok yerinde açılma çalışmaları devam etmektedir (Göçer & Moğul, 2011, s. 801).

Türkçe, derinliğini ve zenginliğini, tarihî birikiminden ve geniş coğrafyalarda konuşulmuş olmasından alan köklü bir dildir. Dünyada, Türkçe konuşan insan sayısı günden güne artmaktadır. Bu artışta dünyada Türkçeyi bilen insan sayısını çoğaltma düşüncesine verilen önemin pay sahibi olduğu söylenebilir. Dünyada devlet eliyle ya da özel çabayla yabancılara Türkçeyi öğreten pek çok kurum açılmış ve hâlen açılmaya devam etmektedir.

2.3.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır.

Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkeler, kendi dillerini yabancılara öğretmek için ders programlarını, kitaplarını, sınavlarını ve ders araçları ile öğretim yöntemlerini AOÖÇ'ye uygun hâle getirmeye başlamışlar, çalışmalarını AOÖÇ'de belirtilen esaslara göre belirlemişlerdir (Köse, 2007, s. 109).

AOÖÇ, tüm Avrupa ülkelerinde geçerli olacak şekilde standart hâle getirilmiştir. Dil düzeyleri A1, A2, B1, B2, C1, C2 olmak üzere altı düzeyde, dil becerileri de dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, etkili konuşma ve yazma olmak üzere beş dil becerisi

boyutunda ele alınmaktadır. Bunlardan A1 ve A2 başlangıç, B1 ve B2 orta, C1 ve C2 ileri düzeyde dil yeterliğini göstermektedir (Demircan, 2014, s. 24).

Avrupa Konseyi Yaşayan Diller Bölümü, dil öğrenimini desteklemek, yaygınlaştırmak ve AOÖÇ'ye oturtmak için çeşitli çalışmalar yapan devletlerarası bir organizasyondur (Köse, 2007, s. 110). AOÖÇ, Avrupa dillerinin daha geniş bir alana yayılması, öğretilmesi ve öğrenilmesiyle çok dilliliğin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

2.3.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Çağlar boyunca, insanların büyük çoğunluğu örgün bir eğitim, iyi bir sınıf, ders kitabı, ses kasedi ve sözlük olmadan başarılı ve kolay bir şekilde yabancı dil öğrenmişlerdir. İnsanların; seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle ve başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla çoğu zaman ciddi ve bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir (Meskill, 2002, s. 13-14).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, kökleri yüzyıllar öncesine dayanan ve günümüzde önemi giderek artan bir çalışma alanıdır. Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin, hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış somut örnekler vardır (Karakuş, 2006, s. 12). Yabancı bir dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yazılmış ilk eser, Karahanlı Dönemi'nde Kaşgarlı Mahmud tarafından yazılmış olan Divan-ü Lugat'it Türk'tür. Kitap 1072 yılında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Kaşgarlı, kitabın ön sözünde Türklerin büyük bir ulus olduğunu, Türkçeyi öğrenmenin ve Türklerle iyi geçinmenin Araplara büyük bir yararı olacağını söylemektedir. Karahanlı Türkçesiyle yazılmış bu eserde Türkçe deyim ve atasözlerine yer vermektedir. Türkçe ses, anlam ve biçim açısından incelenmiş, Türkçenin söz varlığı üzerinde durarak Türkler hakkında bilgiler verilmiştir.

Kaşgarlı Mahmud, Divanü Lügati't-Türk adlı eserinde yalnızca Türkçe sözcükleri öğretmeyi amaç edinmeyip aynı zamanda çeşitli Türk topluluklarının gelenek ve inançları hakkında da bilgiler vermiştir. Verdiği örnekler günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum eserlerdendir. Kaşgarlı Mahmud, örneklerden kurala giderek bugünkü modern yöntemlerin uygulandığı bir sistem geliştirmiştir. Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de

öğretme amacını güden Kaşgarlı, dilin kültür taşıyıcılığı fonksiyonunun olduğunu belirterek tekrarlara büyük önem vermiştir (Barın, 1994, s. 55).

Genel olarak şekil bilgisi (morfoloji) öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılan DLT’de örneklerden kurala gidilmiş, tek tek kurallar açıklanmamıştır. İlk önce alfabe verilmiş daha sonra kelimelerin iki şekli, daha sonra üçlüsü, ardından dördü ve beşli şekilleri verilmiştir. Yabancı dil öğretim yöntemi olarak Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi’nin egemen olduğu sözlükte şekil bilgisine ait öğeler Yapısalci Yaklaşımla ele alınmıştır (Bayraktar, 2002, s. 62; Erdem, 2009, s. 892).

Kıpçak Dönemi’nde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Belirli bir sistematığe dayanan, nitelikli Türkçe öğretim kitapları bu dönemde hazırlanmıştır. Memluk Devleti’nin yönetici ve ordu kesimi Türk olduğu için Türkçeye ve Türkçenin öğretimine oldukça fazla önem verilmiştir. Bu dönemde Türkçeye olan ilginin artması Arapların da Türkçeyi öğrenmelerini sağlamıştır (Biçer, 2012, s. 116).

Aynı toplum içerisinde bir arada yaşayan Araplar ve Türkler siyasi, ilmî, ticari gerekçelerle birbirleriyle iletişim kurabilmek amacıyla dil öğretimi kitapları hazırlamışlardır. Bu eserlerde daha ziyade iletişim dilini öğrenmek ve öğretmek amaçlanmakla birlikte birkaç eserde ileri ve akademik düzeyde Türkçeyi öğretmek de hedeflenmiştir.

Kıpçak döneminde hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yazılan eserler şunlardır: Codex Comanicus, Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî, Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye, Bulgatü’l-Müştak fi Lûgati’t-Türk ve’l-Kıfçak, El-Kavânînü’l-Küllîyye li-Zabtî’l-Lügati’t-Türkiyye, Ed-Dürretü’l-Mudiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye (Biçer, 2012, s. 118).

Selçuklu Dönemi’nde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış eserlere rastlanılmamaktadır (Biçer, 2012, s. 119). Bu dönemde Türkçe bilim ve edebiyat dili olarak kullanılmadığı için Türkçenin öğretimine önem verilmediği ve Türkçeye gereksinim duyulmadığı söylenebilir. Selçuklu Dönemi’nde bilim dili olarak Arapça, resmî dil ve edebiyat dili olarak da Farsça kullanılmıştır. Türkçeden ise sadece sarayda ve orduda iletişim, konuşma dili olarak yararlanılmıştır. Selçuklu Dönemi’nde sözlü dil olarak kullanılan Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimi konusunda herhangi bir çalışmanın olup olmadığı bilinmemektedir.

Çağatay Dönemi'nde birçok gramer kitabı ve sözlük yazılmıştır. Ancak yazılan bu eserlerin tamamına yakını ana dili öğretimine ilişkindir. Sadece Ali Şir Nevaî'nin yazmış olduğu Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eser diğerlerinden farklı bir niteliğe sahiptir. Nevaî, eserinde Farsçaya karşı Türkçeyi savunarak Farsçanın Türkçeden üstün olmadığını ve Türkçeyle eşit derecede olduğunu kanıtlamaya çalışmıştır. Eser Fars diliyle Türk dilinin gramer özelliklerinin karşılaştırılması şeklinde hazırlanmıştır. Bazı Türkçe sözcükler Farsça sözcüklerle anlamları açısından karşılaştırılmıştır. Türkçe sözcüklerin Farsçaya göre anlamca daha zengin olduğu ve sözcüklerin birçok anlama geldiği belirtilmiştir (Biçer, 2012, s. 123).

Osmanlı Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağına alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmesiyle başlatılabilir. Balkanlar'a geçildikten sonra yapılan savaşlarda tutsak edilen Hristiyanların bir kısmının, kendiliğinden Müslümanlığa geçerek Türkçe öğrendikleri görülmektedir. Balkanlarda yaşayan yerli halktan Türkçe öğrenenlerin sayısı da az değildir (Karal, 2001, s. 31).

Avrupa'da yabancı dil olarak Türkçenin öğrenimi zamanla sosyo-politik ve ekonomik koşullara uygun olarak yaygınlaşmıştır. Avrupa devletlerinin üç kıtaya yayılmış Osmanlı İmparatorluğu ile elçilikleri aracılığıyla yürüttüğü ticari ve diplomatik ilişkiler, söz konusu elçiliklerde çalışan görevliler ve tercümanlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimini zorunlu kılmaktaydı. Osmanlı Devleti ile ticari ilişkilerini geliştirmek isteyen Avrupa devletleri de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine önem vermişlerdir (Timur Ağıldere, 2010, s. 694).

Avrupalıların Türkçe öğrenmeye yönelik talepleri, Osmanlı Devleti'yle kurdukları siyasi ve ticari ilişkilerin artması Avrupa'da birçok üniversitede de Türkoloji bölümlerinin açılmasını sağlamıştır. 19. asrın sonlarında ve 20. asrın başlarında gerçekleşen bazı önemli buluşlar ise, Türkoloji'nin bağımsız bir bilim dalı olarak doğmasını sağlamıştır (Adıgüzel, 2001, s. 30).

Osmanlı Dönemi'nde yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan birtakım eserler vardır. Osmanlı Devleti içerisinde yabancılara Türkçe okuma-yazma öğretimi çalışmalarına rastlanmaktadır (Barın, 2010, s. 124). Gerek bilimsel gerekse de siyasi amaçlı olarak yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yerli ve yabancı bazı çalışmalar yapılmıştır. Hengirmen'e (1993) göre konuyla ilgili bazı çalışmaların adları şöyledir:

Barker, W. B. (1854). A Practical Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary, London.

Bianchi, T. X. (1839). Le Guide de la Conversation en Français et en Turc, Paris.

Gürücü, S. (1892). (Ecnebilere Mahsus) Elifbâ-yı Osmanî.

Güzeloğlu, E. (1852). Dialogues Français-Turcs, Précédés d'une Vocabulaire, Constantinople.

Hindoğlu, A. (1829). Theoretisch- Practische Turkische Sprachlere, Viyana.

Manissadjiman, J. J. (1893). Lehrbuch der Modernen Osmanisches Sprache, Stuttgart.

Mihiri, M. (1884). Kitâbü't-Tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el Aliyetü't - Tefîkiye, Mısır.

Ruhi, M. (1893). Conversazione in Lingua Turca Elkaliona, İstanbul

Sinan, J. P. (1854). Abrégé de Grammaire Turque, İstanbul.

Wahrmund, A. (1869). Practisches Handbuchder Osmanische – Turkischen Sprache, Gissen.

Cumhuriyet Dönemi'nde Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulmasıyla Türk diline verilen önem artmış ve Türkçenin öğretimi de hız kazanmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde yabancılara Türkçe öğretimi çeşitli üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir. Boğaziçi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bu faaliyetlerin öncüleridir. Yabancılara Türkçe öğretimine öncülük eden bu kurumlar yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasını sağlamışlardır (Erdem, 2009, s. 890).

Bu dönemde hazırlanan yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bazı kaynaklar şunlardır:

Akyüz, K. (1965). Yabancılar için Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

Aytaç, H. ve ÖNEN, M. A. (1969). Yabancılar için Açıklamalı Uygulamalı Türkçe. Ankara.

Can, K. (1981). Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri. Ankara: ODTÜ Yayınları.

Gazi TÖMER. Yabancılar İçin Türkçe 1. Ankara.

Gazi TÖMER. Yabancılar İçin Türkçe 2. Ankara.

Gazi TÖMER. Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi. Ankara.

Gencan, T. N. (1985). Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçe Öğreniyorum. İstanbul.

Hengirmen, M. ve KOÇ, N. (1982). Türkçe Öğreniyoruz. Ankara.

Koç, N. (1994). Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi, Güzel Türkçeyi Öğreniyorum I-II- III., Öğrenci Kitabı. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Özbay, M. ve TEMİZYÜREK, F. (2003). “Güneş” Türkçe Öğreniyoruz. Ankara: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Özbay, M. ve TEMİZYÜREK, F. (2003). Türkçe Öğreniyoruz “Orhun”. Ankara: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Sami, S. (1979). Yabancılar Türkçe Dersleri Kitapları. İstanbul.

Sebüktekin, H. (1997). Turkish for Foreigners, Yabancılar İçin Türkçe 1-2. İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yayınları.

TÖMER. Hitit Türkçe Öğretim Seti. Ankara.

Zülfikar, H. (1980). Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi. Ankara: Ankara Üniv. Türkçe Kursu Yayınları.

Türkçenin yabancılar öğretilmesiyle ilgili yapılan çalışmalarda yabancılar Türkçe öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin Kaşgarlı Mahmud’un yazmış olduğu Divanü Lügati’t-Türk’le başladığı ifade edilmektedir. Ancak örgün bir eğitim olmasa da önceki yüzyıllarda Türkçenin öğretiminin yapıldığına dair izler bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar daha çok Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların incelenmesi üzerinde yoğunlaşırken kitaplar olmadan doğal yönteme göre dil öğretiminin yapıldığı ortadadır. Türkçenin yabancılar öğretimi için yapılan çalışmaların kendi dönemi içerisinde kendilerinden beklenen işlevi yerine getirdiği, Türkçenin öğretilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Günümüzde yapılan çalışmaların da tarihteki çalışmalar sayesinde ilerlediği görülmektedir.

2.4. Literatür Taraması

Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili çalışmalar şöylece sıralanabilir:

Alshirah (2013) yapmış olduğu “Arap Kökenli  ğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve çözüm  nerileri” yüksek lisans tezinde, Türk dilinin öğretilmesi aŗamasında Arap kökenli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Bu sorunları tespit etmek için anket uygulamasına başvurmuŗtur. Bu anket sadece Türkiye’de yaŗayan Arap kökenli öğrencilere değil Ürdün’deki Türkçe  ğrenen öğrencilere de uygulanmıştır. Alshirah’a göre, öğrencilerin yazmada karşılaşılan sorunlar öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu demiŗtir. Latin alfabesinde Türkçede sekiz tane  nl lerin Arap alfabesinde    iŗaretle karşılanması % 56’lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerine ya da “a” yerine “e”; “ı” yerine “i” vb. gibi yazmalarına neden olmaktadır. Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve büyük-küçük ünlü uyumu ile nadiren de olsa  ns z uyumundan kaynaklanan yazım yanlışlarının yanında isim hal eklerinin kullanılıŗıyla ilgili sorunlar da mevcut olmasını sonuçlamıştır.

Uçak ve G k   yaptıkları “Yabancı Dil Olarak Türkçe  ğrenen  ğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil  rneği)” adlı  alıŗmalarında, Irak Erbil’de Türkçe  ğrenen öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde durmuŗlardır. Araştırmacılar, yabancı dil öğrenmede en problemlili olan edinim, konuşma becerisi olduğunu sonu lamışlardır. Dil  ğrenmenin temel göstergesi konuşma olduğunu belirtmişlerdir. Kiŗi, dili kurallarına uygun, doğru bir telaffuzla konuşabiliyorsa dil becerisi bağlamında en önemli eŗiđi aŗmış demektir diye ifade etmişlerdir. Araştırmacılar araştırmının sonucunda, dil öğrenmek veya öğretmek, sadece d n n değil bugünün de sorunu olduğunu, dil edinmenin zorluğu ortadayken pek çok yol ve yöntem deneneceğini, sonuç almaya yönelik yeni araştırmalara önem verileceğini belirtmişlerdir. Mevcut durumda bilinen yol ve yöntemlerin hedef dil için uygunluğa bakmalı, verilmek istenen beceriyle uyuşmasına dikkat edilmelidir. Dil  ğretiminde sadece evrensel ilkeler ve yöntemler yeterli olmadığını, ortam ve şartlar dikkate alınarak “yerel motiflere” de yer verilmelidir. Hedef kitle, coğrafya ve kültürel ortamın dil üzerindeki etkisi göz ardı edilemez. Baŗarı, detaylarda gizli olduğuna göre dil  ğretiminde öğretici detayları dikkate almalıdır diye sonu lamış ve önermişlerdir.

Gedik (2009) yaptığı yüksek lisan tezi “Yabancılarla Türkçe  ğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER  rneği)” Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER arasında Türkçenin yabancılarla öğretilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler bakımından farkları bulmayı ve bu farkların  ğrenci baŗarısına nasıl yansıdağını araştırmıştır. Araştırmının sonucunda araştırmacı, her iki TÖMER’de de yapılan gözlem

sonucunda yabancılara Türkçe öğretilirken uygulanan yöntem ve teknikler arasında fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Kara (2010) yapmış olduğu “Gazi TÖMER’de Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı makalesinde, Gazi TÖMER’de öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları araştırdığı ve bunların çözümüne yönelik önerilerde bulunduğu çalışmasında öğrencilerin hangi milletten geldikleri ve kendilerine özgü hangi temel hataları yaptıklarına bakarak bazı saptamalarda bulunmuştur. Araştırmacı çalışma sonunda, sınıflandırdığı dil öğrenenlerin her birinin öğrenme becerilerinin birbirine göre farklı olduğu; yani kimilerinin anlama ve yazmada (Orta Doğulu ve Arap kökenliler), kimilerinin de konuşmada (Afrika ve Avrupa’dan gelenler) zorluk çektiği görmüş ve her bir grubun kendine özgü birtakım yanlışlıklar yaptığını tespit etmiştir. Ayrıca, Afrikalı öğrencilerin İngilizce bildikleri için Türkçeyi öğrenmeye başladıkları ilk aylarda İngilizce cümle yapısıyla cümleler kurmakta olduklarını, ancak daha sonraları bu kullanımın ortadan kalktığını gözlemlemiştir.

Doğan (1989), Hacettepe Üniversitesinde “Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler Ve Yaptıkları Hatalar” adlı araştırmasında farklı saptamalarda bulunmaktadır. Doğan’a göre Arapça ve Farsça konuşan yabancı öğrenciler ünlü uyumunu öğrenmekte zorluk çekmektedirler; “ı-i, o-ö, u-ü” seslerini anlayamamaktadırlar; “kâğıt, dikkat” gibi kelimelerde bulunan yumuşak ‘a’ ları çıkartmakta zorluk çekmektedirler. Ayrıca sert ünsüzle biten bir kelimedenden sonra “ç, h, f, p, s, ş, t” sert ünsüzle başlayan ek almalıdır kuralını ihlal ettikleri görülmektedir. “ç, t” kuralını uygulamada, yardımcı seslerin öğrenilmesi ve kullanılmasında güçlük çekmektedirler. İsim hâl eklerinin kullanılmasından doğan yanlışlıklar, “sabah, yaz, kış” gibi zaman adı bildiren kelimelerin arkasına bulunma hâli eki getirilerek yapılan yanlışlıklar, “hep” kelimesi ile “bütün” kelimesi karıştırılması, “-yor” ekinin İngilizce “your” şeklinde yazılması, kelime sonunda bulunan ‘ı-i’nin yerine ‘y’ yazılması, geniş zaman kullanılırken yapılan yanlışlıklar, edilgen çatılı fiillerde ne zaman ‘-l’ ne zaman ‘n’ kullanılacağını bilememekten doğan yanlışlıklar, işteşlik eki, edilgenlik eki ve ettirgenlik ekinin üst üste kullanımı güçlükler, vurgulu söyleyiş ve atasözleri ve deyimlerin kavranmasında çekilen zorluklar Doğan’ın diğer tespitleri arasındadır.

Türkmen (2007), Çinli, Kazak ve Kırgız öğrencilere Türkçe öğretirken karşılaştığı sorunları şu başlıklar altında sıralamaktadır: Fonetik yönden karşılaşılan güçlükler; yapı

bakımından karşılaşılan zorluklar; ad durum ekleri karıştırılması; yüklemde kişi kavramını veren eklerin unutulması; isim tamlamalarında eklerin hangisinin tamlayana hangisinin tamlanana getirileceği yönünde karasızlıklar; sıfat tamlamasında yapılan hatalar; fiilimsilerin kullanımında çekilen sıkıntılar; yapım ve çekim eklerinin kullanımından doğan yanlışlıklar; cümle kurulurken öğelerin doğru yerleştirilememesinden doğan hatalar; cümle türleri oluşturulurken söz dizimsel ve anlamsal hatalar yapılması, olayın geçtiği zaman ile olayın anlatım zamanı için kullanılan zaman eklerinin yanlış seçilmesi.

Demir'e göre (1993) Türkçe sözcük öğrenimi ve söz dizimini öğrenmek öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. Türk dilinin eklemeli bir dil olması ve değişen eklerle yeni anlamda kelimeler üretilmesi öğrencileri zorlamaktadır. Demir ayrıca, dilbilgisel, yapısal, sesbilgisel ve anlamsal güçlüklerden söz etmektedir. Yabancı öğrenciler Türkçenin güzelliğini tanıyamadıkları gibi bu alanda yaralanabilecekleri çok az kaynak olmasının da Türkçe öğretimi açısından zorluk oluşturduğuna dikkat çeker. Sözcük türetme kurallarının çokluğu, birleşik sözcüklerin yapımı ve kullanımı, sıfatların kullanım yerleri, yan cümlelerin tümceye bağlanış biçimleri, ortaç ve ulaçların yerine bağlaçların yeğlenmesi gibi kullanım yanlışlıkları öğrencilerin sık yaptığı yanlışlıklardır.

Yılmaz (2002) yabancılara Türkçe öğreten bir öğretim elemanı olarak belirlediği dil öğrenme sorunlarını maddeler hâlinde şöyle saymaktadır: Yazılı anlatım yaparken sayfayı doldurmak için nasıl olursa olsun anlayışı ile her şeyi kâğıda aktarmak, yazıda giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde ne yazılacağını bilmemek, konu ne olursa olsun öğrencinin bildiği sözcük ve sözcük gruplarıyla yazı yazması. Yazılı anlatımı zaman kaybı olarak algılayan öğrencilerin özensiz yazması, kompozisyonda düşünceler arasında anlam ilgisinin olmaması, anlatım bozukluğundan kutulamamaları, ad durum eklerinin yanlış kullanılması, eş anlamlı kelime tekrarı ve gereksiz sözcük kullanımı şeklinde hatalar yapılması.

Şahin'in (2007) yaptığı alan araştırmasında, Polis Akademisinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemlere yönelik tespitleri şunlardır: Öğrenciler iyelik eklerini ve hâl eklerini yanlış kullanmakta; kelime seçiminde yanlış düşmekte; ettirgençatıyı yanlış olarak kullanmakta; zaman kullanımında kişi eklerini birbiriyle karıştırmakta, noktalama ve imla konularında hatalar yapmakta; eski alışkanlıkları ve bilgileri yeni dilin kuralları ile hataya düşmekte ve cümlede geçen

deyimler, atasözleri ve mecazlı kullanımlarda zorlanmaktadır. Alfabe farklılığı yeni dil öğrenen öğrenciler açısından bir zorluk alanı oluşturmaktadır.

Subaşı (2009), Uluslararası Kıbrıs Üniversitesinde sunduğu tebliğinde Türkçe öğrenen Arap asıllı öğrencilerin dil öğrenirken karşılaştıkları sorunlar olarak aşağıdaki maddeleri sayar: Arapça tamlama kullanımlarının Türkçe tamlamaları yanlış yapmalarına sebep olması; Arapça bağlaçların Türkçeyi hatalı kullanıma yöneltmesi; Arapça nesne ve zarfların dilde kullanımı Türkçeyi yanlış kullanmaya zorlaması; Arapça kalıp ifadelerin etkisi; Arapça imla etkisi; Arapça cümle yapısının etkisi; yanlış sözcük kullanımı; sözcük türetme hataları ve diğer hatalar olarak da ünlü-ünsüz uyumuna dikkat etmemeleri şeklinde özetlenebilir.

Şengül (2014) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu”adlı makalesinin amacı, yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları alfabe sorununun hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymak, yaşanan sıkıntılara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Alan yazınına bakıldığında birçok çalışmada yabancılarla Türkçe öğretiminde alfabe sorunundan bahsedildiği fakat konunun bağımsız olarak ele alınmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Fırat Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki 45 yabancı öğrenciye 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve dikte yöntemiyle metin yazdırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada, Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin ünlüleri kimi zaman birbirinin yerine kullandıkları, kimi zaman da hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Türk alfabesine özgü olan ö, ü, ş, ç, ı, ğ sesleri, çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin anlayamadıkları ve kullanmakta zorlandıkları başlıca seslerdir.

Candemir (2007) makalesinde “Türkçede Fiil Çekimleri Ve Arap Öğrencilere Öğretimi” adlı makalesinde Arap öğrencilere Türkçe fiil çekimlerinin öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlenme ve çözüm yolları bulmayı hedeflemektedir. Türkçenin iletişim dili olarak öğretiminde fiil çekimlerinin önemini vurgulamaktadır. Arapça zamanlarla karşılaştırmalı öğretimin esaslarını, hedef dil ile ana dil arasında eylem zamanlarında birbirine benzeyen ve benzemeyen yönleri belirlenmeye çalışmaktadır. Karşılaştırmayı

örnek fiil çekim tabloları üzerinde göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan problemlere değinmek ve çözüm yolları aranmaktadır.

Durmuş (2013)“Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşleri” adlı makalesinde sık sık yabancılar Türkçe öğretim süreçlerinin Türkiye'nin siyasi, ekonomik, kültürel, bilimsel performansından etkilendiğini hatta bundan beslendiğini ifade eder. Bütün bu alanlarda oluşan algıyla şekillenen Türk imajının olumlu seyri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerini olumlu etkilerken, oluşan talep sonrasında Türkiye ve Türk kültürüyle temas noktası olan Türkçe öğretim süreci de yine Türk imajını bundan sonraki süreçte etkileyeceğinden, bu noktada yapılanların, nihai olarak oluşturulmak istenen Türk imajına, Türkiye ile ilgili algıya hizmet edeceği de unutulmamalıdır.

İngilizce dünyada hızla yayılırken, kapladığı alanlarda kendine yer açabilmek için başka dillerin kullanım alanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle İngilizcenin; uluslararası organizasyon, film ve popüler müzik sektörü, uluslararası turizm, yazılı yayın, iletişim, eğitim gibi alanlarda kullanım etkinliğinin hızla arttığı görülmektedir. Dünya dilleri arasında yerini güçlendirebilmek için Türkçenin yine bu alanlarda etkin bir dil olarak kullanılmasına hizmet edecek faaliyetler ile ilgili, Türkçenin yabancılar öğretimi konusunda çalışanlara da önemli görevler düşmektedir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2013), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar” adlı bir makale yayımlamışlardır. Bu araştırmanın amacı Atatürk Üniversitesi TÖMER’de (Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma kapsamında Atatürk Üniversitesinde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Bu araştırmayla Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlar, temel dil becerilerine ilişkin sorunlar, derslerin işlenme yöntemiyle ilgili sorunlar, ölçme değerlendirmeye ilgili sorunlar, okutmanlara ilişkin yaşanan sorunlar, yaşanan çevreyle ilgili sorunlar, kurumlarla ilgili sorunlar yabancı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin telaffuz, alfabe, yazma, okutmanların hızlı konuşmaları, hayat pahalılığı vb. konularda daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Açık (2008),“Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı bir makale yayımlamıştır. Dil öğrenimi sırasında yöntemler kadar önemli olan unsurlar arasında yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğretim ortamının değerlendirilmesini sağlayan anket uygulamasına göre TÖMER’de verilen dil eğitim ve öğretimi oldukça iyi durumdadır. Fakat ankete katılanların cevaplarının yüzde yüz güvenilirliği tartışılabilir bir konu olması sebebiyle ve araştırmalara göre dünyada mevcut dil öğretim politikaları, yöntem ve teknikleri dikkate alındığında dil öğretiminde Türkiye'nin çok gerilerde olduğu ortaya çıkmaktadır diye belirtmiştir.

Görüldüğü üzere, Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrencilerinin dil sorunlarıyla ilgili çok az çalışma yazılmıştır. Mohammad ALSHİRAH (2013) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde "Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmasında Türk dilinin öğretilmesi aşamasında Ürdünlü Arap kökenli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Bu konuyla ilgili çalışmalar az olduğu için, TÖMER ve Türkçe öğretimi veren kurumların elinde bir kaynak olacaktır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Türkiye'deki TÖMER'lerde Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu evrene bağlı olarak Ankara, Konya, Kayseri ve Eskişehir illerinde bulunan, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Eskişehir Osmangazi TÖMER(ESOGÜ)ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'ndeki(ERSEM)öğrenciler de örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Kodlarına Göre Dağılımı

Öğrenci Kodları	Hangi TÖMER'in öğrencisi olduğu	Ana dili	Türkçe dil seviyesi	Irak'ın hangi şehrinde olduğu	Cinsiyeti
Ö1	G. Ü. TÖMER	Arapça	B-1	Musul	Bay
Ö2	G. Ü. TÖMER	Arapça	B-1	Musul	Bay
Ö3	G. Ü. TÖMER	Türkmence	B-1	Kerkük	Bay
Ö4	ERSEM	Arapça	B-1	Anbar	Bayan
Ö5	ERSEM	Arapça	B-1	Kerkük	Bay
Ö6	ERSEM	Arapça	B-1	Kerkük	Bay
Ö7	ERSEM	Arapça	B-1	Selahattin	Bay
Ö8	ERSEM	Arapça	B-1	Selahattin	Bay
Ö9	ERSEM	Arapça	B-1	Bağdat	Bayan
Ö10	G. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Selahattin	Bay
Ö11	G. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Musul	Bay
Ö12	G. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Musul	Bay
Ö13	G. Ü. TÖMER	Türkmence	B-2	Bağdat	Bay
Ö14	G. Ü. TÖMER	Türkmence	B-2	Musul	Bay
Ö15	G. Ü. TÖMER	Türkmence	B-2	Musul	Bay
Ö16	G. Ü. TÖMER	Türkmence	B-2	Kerkük	Bayan
Ö17	G. Ü. TÖMER	Türkmence	B-2	Kerkük	Bayan
Ö18	ERSEM	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö19	ERSEM	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö20	ERSEM	Arapça	B-2	Bağdat	Bayan
Ö21	ERSEM	Arapça	B-2	Selahattin	Bay
Ö22	ERSEM	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö23	ERSEM	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö24	ERSEM	Arapça	B-2	Erbil	Bay
Ö25	ERSEM	Arapça	B-2	Diyale	Bay
Ö26	ERSEM	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö27	A. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Bağdat	Bayan
Ö28	A. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Mutanne	Bay
Ö29	ESOGÜ	Arapça	B-2	Musul	Bay
Ö30	ESOGÜ	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö31	ESOGÜ	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö32	ESOGÜ	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö33	ESOGÜ	Arapça	B-2	Bağdat	Bay
Ö34	ESOGÜ	Kürtçe	B-2	Erbil	Bay
Ö35	S. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Basra	Bayan
Ö36	S. Ü. TÖMER	Kürtçe	B-2	Kerkük	Bay
Ö37	S. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Selahattin	Bay
Ö38	S. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Musul	Bayan
Ö39	S. Ü. TÖMER	Türkmence	B-2	Kerkük	Bay
Ö40	S. Ü. TÖMER	Arapça	B-2	Bağdat	Bayan

Tablo 2’de Iraklı öğrencilerin kodları açıklanmıştır. Öğrencilerin hangi kurumda eğitim aldıkları, hangi ana diline sahip oldukları, eğitim seviyeleri, Irak’ın hangi şehrinden geldikleri ve cinsiyetleri belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Kurumlara Göre Dağılımı

Kurumlar	Sıklık	Yüzde
ERSEM	14	35
G. Ü. TÖMER	12	30
ESOGÜ	6	15
S. Ü.TÖMER	6	15
A. Ü. TÖMER	2	5
Toplam	40	100

Tablo 3’te Iraklı öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlara göre dağılımı yapılmıştır.

Araştırma örnekleminin öğrenci boyutunu oluşturan katılımcıların, uygulanan kişisel bilgi sormacası ile elde edilmiş bilgileri şu şekildedir:

Öğrencilerin cinsiyetleri aşağıdaki gibi dağılım göstermektedir.

Tablo 4

Cinsiyet

Cinsiyet	Sıklık	Yüzde
Erkek	31	77,5
Bayan	9	22,5
Toplam	40	100

Tablo 4’te görüldüğü üzere örneklem grubuna dâhil edilen öğrencilerden 32’si (%80) erkek ve 8’i (%20) bayandır. Bu tabloya göre örnekleme alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yaşları aşağıdaki gibi dağılım göstermektedir.

Tablo 5

Yaş

Yaş	Sıklık	Yüzde
20 ve aşağı	6	15
21 – 30	24	60
31 – 40	10	25
Toplam	40	100

Katılımcı öğrencilerin yaş dağılımına bakıldığında 6'sı (%15) 20 ve aşağı, 24'ü (%60) 21 – 30 ve 10'u (%25) 31 – 40 yaş aralığında yer almaktadır.

Öğrenciler Türkiye'ye Irak'ın farklı illerinden gelmektedir. Öğrencilerin geldikleri illere göre dağılımı aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 6

Geldikleri İllere Göre Öğrencilerin Dağılımı

İl	Sıklık	Yüzde
Bağdat	14	35
Musul	8	20
Kerkük	7	17,5
Selahattin	5	12,5
Erbil	2	5
Basra	1	2,5
Anbar	1	2,5
Diyale	1	2,5
Mutenne	1	2,5
Toplam	40	100

Çalışmanın örnekleminde, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, ERSEM, Selçuk Üniversitesi TÖMER, ESOĞÜ'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrenciler 9 farklı ilden gelmektedir.

Katılımcıların geldikleri illerdeki bu dağılımlar, ana dillerine de yansımaktadır. Ana dillerine göre dağılım şöyledir:

Tablo 7

Öğrencilerin Ana Dillerine Göre Dağılımı

Ana dili	Sıklık	Yüzde
Arapça	31	77,5
Türkmence	7	17,5
Kürtçe	2	5
Toplam	40	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcı öğrencilerin 31’inin (%77,5) ana dilinin Arapça, 7’sinin Türkmence ve 2’sinin Kürtçe olduğu görülmektedir.

Öğrenciler Türkiye’de TÖMER’lere girmeden önce bir süre yaşamaktadır. Öğrencilerin Türkiye’de kaldıkları süre şöyledir:

Tablo 8

Türkiye’de Yaşama Süresi

Süre	Sıklık	Yüzde
1 – 6 ay	24	60
7 – 12 ay	13	32,5
1 yıl ve daha fazla	3	7,5
Toplam	40	100

Tablo 8’de Türkiye’de yaşama süreleri, Tablo 8’e göre öğrencilerin 24’ü (%60) 1-6 ay, 13’ü (%32,5) 7-12 ay ve 3’ü (%7,5) 1 yıl ve üzeri zaman aralığında, söz konusu kurumlarda Türkçe öğrenmeye başlamadan evvel Türkiye’de yaşamışlardır.

Öğrencilerin TÖMER’lerde eğitim süreleri düzeylerine göre farklıdır. Öğrencilerin TÖMER’lerde gördükleri eğitim süreleri şöyledir:

Tablo 9

Öğrencilerin Türkiye’de Türkçe Öğrenme Süreleri

Ay	Sıklık	Yüzde
1 – 6	34	85
7 – 12	6	15
Toplam	40	100

Tablo 9’da örneklem grubuna dâhil edilen öğrencilere “Toplam ne kadar süredir yabancı dil olarak Türkçe öğreniyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya 34 öğrenci (%85) “1-6 ay”, 6 öğrenci (%15) ise “7-12 ay” cevabını vermiştir.

Araştırmanın örneklemine orta düzey B-1 ve B-2 olarak iki grup Iraklı öğrenciler katılmıştır. Araştırmaya katılan 40 Iraklı öğrencinin Türkçe düzeyleri şöyledir:

Tablo 10

Öğrencilerin Türkçe Düzeyleri

Düzye	Sıklık	Yüzde
B-1	9	22,5
B-2	31	77,5
Toplam	40	100

Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, ERSEM, Selçuk Üniversitesi TÖMER ve ESOĞÜ’de araştırmaya katılan 40 Iraklı öğrencinin Türkçe düzeyleri 9’u (%22,5) B-1 orta düzey ve 31’i (%77’5) ise B-2 orta düzey Türkçe sınıflarında eğitim görmektedir.

Tablo 11

Öğrencilerin Irak’ta Türkçe Eğitimiyle İlgili Bir Kurs Katılımları

Katılım	Sıklık	Yüzde
Evet	3	7,5
Hayır	37	92,5
Toplam	40	100

Tablo 11’de “Türkçe eğitimi ile ilgili kurs ya da seminere katıldınız mı?” sorusuna “evet” diyenler 3 (%7,5), “hayır” diyenler 31 (%77,5) kişiden oluşmaktadır. Bu tabloya göre Iraklı öğrencilerin bir Türkçe kursuna katılımları ve Türkçe öğrenme oranı oldukça farklıdır.

Tablo 12

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacı

Amaç	Sıklık	Yüzde
Eğitim	40	100
İş	0	0
Kişisel	0	0
Gelişim	0	0
Toplam	40	100

Son olarak, kişisel bilgi formunda öğrencilerden Türkçe öğrenme amaçlarını belirtmeleri istenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin tümü (%100) Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenmektedir.

3.3. Veri Toplama

Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Belirlenen Iraklı öğrencilerle yapılan görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ekler bölümünde yer almaktadır (Ek 2).

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırma verilerinin analizinde nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada Türkiye'deki TÖMER'lerde öğrenim gören Iraklı öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Çalışmada öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinin yazıya aktarılması işleminin ardından araştırmacı tarafından ham veriler üzerinde kodlama yapılmıştır. Belirlenen kodlardan kategoriler oluşturulmuştur. Iraklı öğrencilerin görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde İçerik analizi kullanılarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar sıklıklarına göre sunulmuştur. Ardından “Evet” ve ya “Hayır” cevabına göre, öğrencilerin belirttikleri farklı görüşler yeniden

gruplandırılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve şimşek, 2008, 40).



BÖLÜM IV

BULGU VE YORUMLAR

Türkiye Türkçesini öğrenen Iraklı öğrenciler; yeni bir ses düzeni, biçim, söz dizimi ve kendi ana dillerinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi ana dilleriyle karşılaştırırlar. Dil bilgisi yapılarını çözümleme yoluna giderler, çeşitli sorunlarla karşılaşır. Sadece dil bilgisi konusunda değil, dinleme-anlama, okuma-anlama, yazma, konuşma gibi konularda da öğrenme deneyimleri yaşarlar ve çeşitli sorunlarla karşılaşırlar. Dil becerileriyle ilgili soruları, öğrencilere Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nden hareketle sunulmuştur. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli sorunlar dile getirilmiştir.

Bu bölümde temel dil becerileri, dil bilgisi, alfabe farklılığı, kültür farklılığı, dil eğitimi, öğretim elamanları ve materyal konularında öğrencilerin durumlarını ifade eden bulgular aşağıdadır.

4.1. Dil Becerileri

Öğrencilerin öncelikle temel dil becerileriyle ilgili durumları sunulmuştur. Bunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazma başlıklarıyla aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Dinleme

AOÖÇ'den hareketle B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular:

4.1.1.1.B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Durumları

B1 seviyesinde toplam 9 öğrenci bulunmaktadır. B1 seviyesindeki öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

Tablo 13

B1'deki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet anlıyorum	Hayır anlamıyorum
Anlaşılır ve ölçünlü (standart) dil kullanıldığında, iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını (ana fikir, konu, zaman, yer vb.) anlayabilir misiniz?	9	0
Eğer hızlı veya normal konuşulursa, radyo ve televizyon yayınlarından güncel olaylar, mesleğiniz ve ilgi alanlarınızla ilgili temel bilgileri anlayabilir misiniz?	8	1

Tablo 13'te görüldüğü gibi dinleme becerisinin 1. sorusuna ilişkin B1 düzeyindeki 9 öğrenci “Evet anlıyorum” cevabını vermiştir. Bunlardan 4 öğrenci anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında, iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını anlayabildiklerini belirtmiştir. Ancak 5 öğrenci bazen anlamadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrenciler hızlı konuşmanın, ağız özellikleriyle konuşmanın ve sokak dilinin anlamalarını zorlaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle bazı kelime ve ekleri anlayamadıklarını belirtmişlerdir.

5 öğrenciden 2'si sokak dilinde zorlanırken hocalarını rahatlıkla anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin dinlemeye yönelik ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 4: “Hızlı konuşulduğu zaman zor anlıyorum ama derste hocalarımı iyi anlıyorum.”

Öğrenci 6: “Bizim Kayseri’de yerel ağız kullanımı farklıdır. Caddede konuştuğum zaman zorlanıyorum. Ama okulda hocalarımı anlıyorum.”

2 öğrenci ise yerel ağız kullanımı farklı olduğu söylemişlerdir. Hızlı konuşmalarda bazı kelime ve ekleri iyi bir şekilde anlamadıklarını ifade eden öğrenciler şunları söylemişlerdir:

Öğrenci 5: “Evet anlıyorum ama bazen anlamadığım kelimelerle karşılaşıyorum. Caddede hızlı konuşulduğu için kelime ve ekleri iyi anlamıyorum.”

Öğrenci 9: “Evet anlayabiliyorum ama he zaman değil. Tüm kelimeleri anlayamıyorum ama konuşmanın ana konusunu anlıyorum.”

1 öğrenci de evde yaşadığı için pratik yapmadığını bunun da dinleme becerisini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir: “Evet ana konuyu anlayabilirim ama her zaman değil. Ben evliyim. Kendi başıma ev tuttuğum için yurttan başka Türkçe öğrenen öğrencilerle kalmıyorum. Bundan dolayı pratik yapmam çok az ve caddede konuşup anlamam biraz zor oluyor ama anlaşılabiliyorum.” (Ö7). Bu gerekçe de dinlediğini anlamama sebeplerinden birini göstermektedir. Öğrencilerin TÖMER’de öğrendiklerini pratiğe aktaramadığı durumlarda sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Dinleme ile ilgili 2. soruda 8 öğrenci hızlı veya normal konuşulursa, radyo ve televizyon yayınlarından güncel olaylar, meslekleriyle ve ilgi alanlarıyla ilgili temel bilgileri anlayabilmektedirler. 1 öğrenci ise anlamamaktadır.

“Evet anlıyorum” cevabını veren 8 öğrenciden 3’ü hızlı konuşulduğunda bazı kelimeleri anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı kelimeleri anlamadıklarını ve hızlı konuşulduğu zaman anlamakta biraz zorlandığını ifade eden ifade eden 3 öğrenci şunları belirtmişlerdir:

Öğrenci 2: “Evet anlıyorum ama tüm kelimeleri değil. Yani %100 anlayamıyorum.”

Öğrenci7: “Evet ama her zaman değil. Bazı kelimeleri anlamayabilirim. Televizyonu anlamam daha iyi çünkü görüntülerle desteklidir. Görüntü ve alt yazılar anlamama yardımcı oluyor.”

Öğrenci 9: “Evet anlıyorum ama hızlı konuşulduğu zaman anlamakta biraz zorlanırım.”

1 öğrenci ise radyo ve televizyon yayınlarından güncel olayları, mesleğiyle ve ilgi alanıyla ilgili temel bilgileri anlamayabilmektedir. Bazen anlayabilirim ifadesini kullanan öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir.

Öğrenci 6: “Bazen anlayabilirim. Televizyon ya da haberlerin cümleleri biraz zor oluyor ve çeşitli konulardan bahsediyor. Alanımla ilgili konuşulsa da zorlanırım.”

1. soruyla ilgili B1 seviyesinde “Hiç anlamıyorum” cevabını veren bir öğrenci bulunmamaktadır. Ancak 2. soruda sadece 1 öğrenci anlamadığını ifade etmektedir. Bu durum B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme becerilerindeki durumlarının iyi olduğuna işaret etmektedir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen TÖMER’lerdeki Iraklı öğrencilerin dinlediklerini anlamada kısmen başarılı olduğu söylenebilir.

4.1.1.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Durumları

B2 düzeyinde toplam 31 öğrenci bulunmaktadır. B2 seviyesindeki öğrencilerin dinleme becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

Tablo 14

B2’deki Öğrencilerin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet anlıyorum	Hayır anlamıyorum
Bildiğiniz bir konuda uzun konuşma metinlerini, sunumları ve işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri, (sebepler ve sonuç durumlarını) anlayabilir misiniz?	29	2
Televizyonda haber yayınlarını ve güncel söyleşileri (sohbetleri) anlayabilir misiniz?	27	4

Tablo 14’e göre B2’deki 29 öğrenci “Evet anlıyorum” cevabını vermişlerdir. 2 öğrenci ise ancak bazı kelime ve cümleleri anlayabildiklerini ifade etmişlerdir.

29 öğrenciden 19’nun bildikleri bir konuda uzun konuşma metinlerini, sunumları ve işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabildikleri anlaşılmaktadır. 10 öğrenci ise kısmen anlamadıklarını beyan etmişlerdir. Bunlardan 6’sı sunumlardaki bazı kelimeleri anlamadıklarını belirtmişlerdir. Görüş bildiren 6 öğrencinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 10: “Evet konuşmanın ana konusunu anlayabilirim ama tüm kelimeleri anlayamam.”

Öğrenci 20: “Evet konuyu anlarım ama tüm kelimeleri anlayamam.”

Öğrenci 21: “Evet ama tüm kelimeleri anlayamam.”

Öğrenci 23: “Evet ama kelimelerin %30’unu anlıyorum.”

Öğrenci 26: “Evet anlayabilirim ama konuşmanın tüm kelimelerini anlayamam.”

Öğrenci 29: “Her zaman anlayamıyorum ama ana konuyu ve ne üzerine konuşulduğunu anlıyorum.”

4 öğrenci de dinlediklerinin %50’den fazlasını anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bildirdiği görüş aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 28: “Evet belli bir dereceye kadar anlayabilirim. Konuşmanın %50’den fazlasını ve sonuçları anlayabilirim.”

Öğrenci 33: “Evet %50 anlayabilirim. Hepsini anlamak için Türkçem daha o kadar yeterli değil.”

Öğrenci 36: “Evet konuşulananın %75’ni anlayabilirim.”

Hızlı konuşulduğu zaman zorlanan 1 öğrenci ise şöyle belirtmiştir:

Öğrenci 31: “Yani biraz hızlı konuşulduğu zaman biraz zorlanırım ama genellikle anlayabiliyorum.”

Bir konuda uzun konuşma metinlerini, sunumları ve işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlamakta zorlandıklarını ifade eden 2 öğrenci, ancak bazı kelime ve cümleleri anlayabilmektedirler. Anlamadıklarını ifade eden öğrenciler şöyle belirtmişlerdir:

Öğrenci 19: “Hayır anlayamam çünkü çok hızlı konuşuyorlar ve alanımla ilgili kelimeler kullanmıyorlar. Bazı kelime ve cümleleri anlayabilirim.”

Öğrenci 27: “Hayır, birçok konuda özellikle bilimsel konuları anlayamıyorum. Ayrıca birçok yabancı kelimeyi anlamakta da zorlanıyorum.”

Öğrenciler, bildikleri bir konuda uzun konuşma metinlerini, sunumları ve işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri anlayabilmektedir. Bu veriler dinleme dersine yeterince yer

verildiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte 2 öğrencinin sorun yaşaması bu konuda eksiklerinin olduğunu teyit eder niteliktedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda dinlemeyle ilgili B2'deki öğrencilere sorulan 2. soruda 27 öğrenci “Evet anlıyorum”, 4 öğrenci ise “Hayır anlamıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Anlıyorum” cevabını veren 27 öğrenciden 18'inin televizyonda haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabildikleri anlaşılmaktadır. 9 öğrenci ise anlamakta kısmen zorlanmaktadırlar. Bunlardan 3'ü televizyondaki haber yayınlarında ve sohbetlerde bazı kelimeleri anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu soruyla ilgili öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 10: “Evet anlayabilirim çünkü Türkiye Türkçesi kullanılmıştır. Bu görüntülerle desteklidir. Ama bazı kelimeleri anlayamam.”

Öğrenci 17: “% 90'ını anlayabilirim. Bazen Yabancı (İngilizce, Fransızca) kelimeleri anlamakta zorlanırım.”

Öğrenci 34: “Evet anlayabilirim ama haberlerde bazı kelimeleri anlayamam çünkü çeşitli alanlarla ilgili sunuluyor. Mesela askerî ve ya tıbbi terimlerde zorlanırım.”

Televizyonlardaki haber programlarında hızlı konuşulduğundan dolayı 2 öğrenci de anlamakta kısmen zorlandıklarını ve bazı kelimeleri kaçırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 28: “Evet televizyondaki haber ve sohbetleri anlayabilirim ama belli bir seviyeye kadar. Bazen hızlı konuştukları için ve bilmediğim kelimeler olduğunda anlayamıyorum.”

Öğrenci 36: “Anlıyorum ama hızlı konuşulduğu zaman bazı kelimeleri kaçırıyorum ve o kadar iyi anlayamıyorum.”

B2 seviyesinde olan 2 öğrenci ise televizyondaki haberlerin ve sohbetlerin %50'den fazlasını anladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 12: “Evet %80'ini anlayabilirim.”

Öğrenci 33: “Evet anlayabilirim ama tüm konuşmayı anlayamam. %50'sini anlayabilirim.”

Televizyondaki söyleşilerde bazen yerel ağız kullanımından dolayı da anlamakta zorlanan 1 öğrenci ifadesinde şöyle belirtmiştir: “Evet, haberleri anlayabiliyorum çünkü görüntülerle desteklidir ama sohbetleri pekiyi anlayamıyorum çünkü bazıları standart

Türkçe konuşmayıp kendi lehçesiyle ve hızlı konuşuyor.” (Ö35). Haberleri çok izlemeyen ama TÖMER’de aldığı metinleri ve hocalarının konuşmasını rahatlıkla anlayabilmekte olan 1 öğrencinin de ifadesi şöyledir: “Haberleri çok izlemem ama TÖMER’de aldığım metinleri ve hocamın konuşmasını anlayabiliyorum.” (Ö29).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun sonuçlarına göre öğrencilerden 4’ünün televizyonda haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlamadıkları anlaşılmaktadır. Bu öğrenciler televizyonlarda çok hızlı konuşulduğu ve çeşitli alanlarla ilgili olduğu için anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Hava durumlarını anladığını ifade eden 1 öğrenci spor haberleri gibi konuşmaları da anladığını ifade etmiştir. Bu konuda problem yaşayan öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 16: “Çok az anlayabilirim. Çünkü hızlı konuşuluyor.”

Öğrenci 19: “Hayır her zaman anlayamam ve zorlanırım ama hava durumlarını ve spor haberlerini anlayabilirim.”

Öğrenci 26: “Hayır anlayamam çünkü hızlı konuşuyorlar.”

Öğrenci 38: “Hayır anlayamam çünkü çeşitli alanlarda konuşuyorlar ama alanımla ilgili olsa belki anlayabilirim.”

B2 seviyesinde Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin karşılaşılan sorunlar içerisinde öğrencilerin görüşleri doğrultusunda en fazla problemin bazı kelimeleri anlamama, yerel ağız kullanımı ve hızlı konuşulduğu için anlamama olduğu görülmektedir. Ancak öğrencilerin büyük oranının dinleme becerisindeki durumlarının iyi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dinleme becerisinde büyük problemleri yoktur ancak dil becerilerinin ilk basamağı olan dinleme becerisi, öğretim esnasında üzerinde durulması gereken bir husustur.

4.1.2. Okuma

B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular:

4.1.2.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Durumları

B1 seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

Tablo 15

B1'deki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet okuyabilirim	Hayır okuyamam
Günlük hayatta (gazete, dergi vb. yazıları) ya da kendi alanınızla yönelik makale gibi metinleri okuyup anlayabilir misiniz?	9	0
İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel e-postaları, sms, notlar vb. okuyup anlayabilir misiniz?	9	0

Tablo 15 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin okuma becerisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin algılarını belirtmektedir. Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin tümü günlük hayatla ilgili yazılarıyla da kendi alanlarına yönelik makale gibi metinleri okuyabilmektedirler. Okuduklarını anlamaya gelince 6 öğrenci okuduklarını anlayabilmektedir. 3 öğrenci ise okurken bazı kelimeleri anlamadığını, sözlüğe ihtiyaçları olduğunu, kelime ve cümleleri bağlamdan anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 2: “Okuyabilir ve anlayabilirim ama tabi ki tüm kelimeleri anlayamam. Bazı kelimeleri de bağlamdan anlıyorum.”

Öğrenci 4: “Okumada bir sorun yok ama tüm cümleleri anlayamam. Bu durumda bilmediğim kelimeleri sözlükten çıkarıyorum.”

Öğrenci 5: “Okuyabilir ve genellikle anlayabilirim. Anlamadığım kelimeler oluyor. Kelimeleri tercüme ettikten sonra cümleyi anlıyorum.”

Görüşme formunun 2. maddesinde B1 seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

B1 seviyesindeki tüm öğrenciler, içlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel e-postaları, sms ve notları okuyabilmektedirler. Anlamaya ilişkin 1 öğrencinin

ifadesinde, e-postaya gelen mesajların tüm kelimelerini anlamadığını ve sözlüğe ihtiyacı olduğunu belirtmektedir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Evet okuyabilirim. Özellikle iletişim şirketlerinden bana mesaj geldiği zaman anlıyorum. e-postaya uzun bir mesaj geldiği zaman da bilmediğim kelimeleri tercüme ediyorum ve bir sorun kalmıyor.” (Ö8).

B1 seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili herhangi bir sorun yaşamaması bu beceriye ağırlık verildiğini ve öğrencilerin durumlarının iyi olduğunu ortaya koymaktadır.

4. 1. 2. 2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Durumları

B2 seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

Tablo 16

B2’deki Öğrencilerin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet okuyabilirim	Hayır okuyamam
Medeni günümüz sorunlarıyla ilgili makale (gazete köşe yazısı) ve raporları okuyabilir ve anlayabilir misiniz?	31	0
Çağdaş edebi düzyazı metinlerini Okuyabilir ve anlayabilir misiniz?	30	1

Araştırmaya katılan B2 seviyesindeki öğrencilerin tümü medeni günümüz sorunlarıyla ilgili makale (gazete köşe yazısı) ve raporları okuyabilmektedirler. Okuduklarını anlama konusuna gelince çeşitli alanlarla ilgili haber ve rapor yazılarını “Evet okuyabilirim” cevabını veren 31 öğrenciden 12’si bazı kelimeleri anlamamaktadır.

12 öğrenciden 9’u okuduğunu anlamakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci 10: “Evet okuyabilirim ama hepsini anlayamam. Çünkü gazete köşe yazıları çeşitli konularda ve haberlerden bahsediyor. Okumamızda bir sorun yok ama problem anlamaktadır.”

Öğrenci 14: “Evet okuyabiliyorum. Bazı kelimeleri anlamadığım zaman sözlük kullanıyorum.”

Öğrenci 16: “Evet okuyabilirim ama hepsini anlayamam.”

Öğrenci 19: “Okuyabilirim ama çok iyi anlayamam. Bazı bilmediğim kelimeler oluyor.”

Öğrenci 30: “Evet okuyabilirim ama tüm kelimeleri anlayamıyorum.”

Öğrenci 31: “Evet okuyabilirim ama bazı kelimeleri anlayamıyorum ve sözlüğe ihtiyacım oluyor.”

Öğrenci 32: “Evet okuyabilirim ama illaki bazı kelimeleri anlamayabilirim.”

Öğrenci 36: “Okuyorum ve anlıyorum ama bazı kelimeleri anlamayabilirim. Bu durumda kelimeyi hemen sözlükten çıkarıyorum.”

Öğrenci 37: “Evet okuyabilirim ama hepsini anlayamam çünkü gazetede çeşitli konular hakkında haber ve raporlar yazılıyor.”

1 öğrenci de ilk okuduğunda anlamadığını ifade edip tekrar okuduğunda okuduğunu anlamaktadır. Öğrenci şöyle ifade etmiştir: “İlk okuduğumda biraz az anlarım veya bazen okuduğumu anlamayabilirim. Ama ikinci kez okuduğumda bir sorun olmaz.” (Ö13). 1 öğrenci ise gazetede ki haberlerin anlaşılmasının televizyondan daha zor olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Gazetede ki haberlerin anlaşılması televizyondan daha zor ve iyi anlayamıyorum ama okumada bir sorun yok.” (Ö22). 1 öğrenci de kelimelerin anlaşılmasının ezberlediği kelimelere bağlı olduğunu ifade etmektedir. “Evet, gördüğüm her yazıyı okuyabilirim ama hepsini anlayamam. Ezberlediğim kelime ve müfredata bağlıdır.” (Ö28).

B2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin bu maddeyle ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını ve okumalarının iyi olduğunu teyit eder. Bazı öğrenciler de okuduklarını anlamadıklarını ifade etmişleridir. Bu durum öğrencinin ezberlediği kelimeler ve kelime hazinesine bağlı olmaktadır.

B2 seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili 2. sorudaki durumları şöyledir:

30 Iraklı öğrenci çağdaş edebi düzyazı metinlerini okuyabilmektedir. Sadece 1 öğrenci edebi düz yazı metinlerinin okunuşunda zorlandığını ifade etmektedir. Zorlanan öğrenci şöyle belirtmiştir: “Edebi düzyazı metinlerini anlamadığım ve okumasında da zorlandığım için okumuyorum. Edebi düz yazı metinlerinde birçok bilmediğim kelime ve mecaz cümlelerle karşılaşıyorum. Bir de o kelime ve cümlelerin okuyuşu zor oluyor.” (Ö30).

“Evet, okuyabiliyorum” ifadesini kullanan öğrencilerin²¹i okuduklarını anlamakta zorlanmaktadırlar. Edebi düz yazı metinleri anlaşılır bir dilde yazılmadığı ve mecaz anlamla dolu olduğu için öğrencilerin büyük bir kısmı edebi düz yazı metinlerini anlamakta zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin bir kısmı da edebi düz yazı metinlerini anlama seviyesine ulaşmadıklarını belirtmektedirler. Edebi düz yazı metinlerini anlamakta sorun yaşayan ve görüş belirten öğrenciler (görüşlerini) şöyle ifade etmişlerdir:

Öğrenci 10: “Okuyabilirim ama hepsini anlayamam çünkü edebi düz yazı metinlerinde çok mecaz anlam vardır.”

Öğrenci 11: “Okuyabilirim ama mecaz anlamdaki cümleleri anlayamıyorum.”

Öğrenci 12: “Evet okuyabilirim ama edebi yazı olduğu ve onda mecaz anlam çok olduğu için okuduğumun hepsini anlayamam.”

Öğrenci 15: “Pekiye değil. Yani %60’ını anlayabilirim. Edebi düzyazılarda birçok terimler veya mecaz anlam var. Ama okumada sorun yok.”

Öğrenci 16: “Okuyabilirim ama anlayamam çünkü hepsi mecaz.”

Öğrenci 17: “Okuyabilirim ama anlamada biraz zorlanırım. %50’sini anlayabilirim.”

Öğrenci 18: “Okuyabilirim ama anlayamam çünkü daha o seviyeye ulaşmadım. Çünkü edebi yazılar biraz zor.”

Öğrenci 21: “Evet ama hepsini anlayamam. %50 anlayabilirim.”

Öğrenci 22: “Okumada bir sorun yok. Okuyabilirim ama anlaşılması çok zor. Çünkü açık ve anlaşılır bir dilde yazılmıyor.”

Öğrenci 24: “Okuyabilirim ama hepsini anlayamam çünkü mecaz anlamla dolu.”

Öğrenci 26: “Okuyabilirim ama birçoğunu anlayamam çünkü mecaz cümlelerin anlamı zor oluyor.”

Öğrenci 27: “Okuyabilirim ama düzyazı metinlerini Arapçada bile okuduğum zaman anlamakta zorlanıyorum.”

Öğrenci 31: “Okuyabiliyorum ama hepsini anlayamam çünkü çok farklı.”

Öğrenci 32: “Evet ama hepsini anlayamam özellikle mecaz anlamla dolu olsa. Açık anlaşılır olsa bir sorun yok.”

Öğrenci 33: “Okuyabilirim ama tüm kelimeleri anlayamam. Bazı cümleleri bile anlayamam çünkü edebi metinler mecazla dolu olur.”

Öğrenci 34: “Evet okuyabiliyorum ama kelimelerini bazen anlayamam. Edebi metinlerini okumaya daha erken bence.”

Öğrenci 35: “Okuyabilirim ama uğraştırır kolay kolay anlayamam.”

Öğrenci 37: “Okuyabilirim ama hepsini anlayamam çünkü edebiyatla çok uğraşmıyorum kelimelerin çoğu bana yabancı gelir.”

Öğrenci 38: “Okuyabilirim ama anlamada zorlanırım çünkü Arapçada bile edebi metinleri anlamakta zorlanıyorum.”

Öğrenci 39: “Okuyabilirim ama o kadar da çok okumuyorum ve birçoğunu anlayamıyorum. O yüzden çok okumuyorum.”

Öğrenci 40: “Okuyabilirim ama anlayamam çünkü edebi düzyazı metinler zor ve mecaz anlamla dolu oluyor. TÖMER’in dışında aldığım mecaz anlamlı cümlelerde zorlanıyorum. Bir arkadaşımın alanı edebiyattır ve o da bazen zorlanıyor. Edebi metinler hiç kolay değil.”

Tablo 16 ve öğrencilerin görüşlerine bakıldığında B2 seviyesindeki 31 öğrenciden 1 öğrencinin okumada zorlandığı görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir oranının okumada herhangi bir problem yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Bu da okuma becerisinin iyi bir ölçüde olduğunu teyit etmektedir. Ancak öğrencilerin 21’i okuduğunu anlamakta zorlandığını ifade etmektedirler. Bu durum da öğrencilerin kelime hazinesine ve bildiği mecaz anlamla bağlantılı olmaktadır.

Elde edilen bulgulardan hareketle, B1 düzeyindeki öğrencilerin Türkçe yazılmış metinleri genel olarak okuyup anlayabildikleri söylenebilmektedir. B2 düzeydeki öğrencilerin büyük oranının okuduğunu anlamadığı görülmektedir.

4.1.3. Konuşma

AOÖÇ’den hareketle B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular:

4.1.3.1. Bir Konuşmaya Katılma

B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin bir konuşmaya katılmayla ilgili durumları aşağıda sunulmuştur.

4.1.3.1.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Durumları

B1 seviyesindeki öğrencilerin bir konuşmaya katılmayla ilgili durumları şöyledir:

Tablo 17

B1'deki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkiye’de bir yolculuk yaptığınızda karşılaşılan çoğu sorunun üstesinden gelebilir misiniz?	9	0
Kendi ilgi alanınızla, kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş (örneğin aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğunuz) konularda hazırlıksız konuşmalar yapabilir misiniz?	9	0

B1 seviyesindeki öğrenciler,1. maddeyle ilgili, Türkiye’de bir yolculuk yaptıklarında karşılaşılan çoğu sorunun üstesinden gelebilmektedirler. Öğrencilerin tümü bir yolculuk yaptıklarında dille ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmektedir. Bu konuyla ilgili öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir: “Evet tabi ki. Ben buraya gelmeden önce bu konuları evde okudum çünkü bu konu ihtiyaç duyduğum ve işime yarayan bir konudur. Özellikle memlekete gidip gelmekten alıştım.” (Ö9).

2. soruda öğrenciler kendi ilgi alanlarıyla, kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş konularda hazırlıksız konuşmalar yapabilmektedirler. 9 öğrenciden 3’ü önceden duydukları bir soruya ilk defa duyduklarından daha iyi yanıt verdiklerini belirtmektedirler. Bu öğrencilerden birisi şöyle ifade etmiştir: “Evet bir sorun yok ama tekrarlanmış bir soru, yani önceden duyduğum bir soru olsa hiç problem yok. İlk defa duyduğum soruya cevap verebilirim ama o iyi seviyede olmaz.” (Ö7).

Elde edilen bulgulardan hareketle Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin bir konuşmaya katılımlarının genel olarak iyi seviyede olduğu görülmektedir.

4.1.3.1.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Durumları

B2 seviyesindeki öğrencilerin bir konuşmaya katılmayla ilgili durumları şöyledir:

Tablo 18

B2'deki Öğrencilerin Bir Konuşmaya Katılmayla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ana dili Türkçe olan biriyle konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendinizi ifade edebilirsiniz mi?	30	1
İşlediğiniz konularda tartışmaya girebilir, görüşlerinizi (fikir, durum) gerekçelendirebilir ve savunabilir misiniz?	29	2

B2 seviyesindeki 30 öğrenci ana dili Türkçe olan biriyle konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendilerini ifade edebilmektedirler. Öğrencilerden biri ise konuştuğu zaman cümle bozukluğu ve cümlede eklerin kullanımında bazı yanlışları olduğunu belirtmektedir. (27) kodlu öğrenci şöyle ifade etmiştir: “Evet ifade edebilirim ama cümle bozukluğu olabilir. Eklerde de bazı yanlışlarım olabilir.”

İkinci soruyla ilgili 29 öğrenci işledikleri konularda tartışmaya girebilir, görüşlerini gerekçelendirebilir ve savunabilir. Ancak 29 öğrencilerden 3’ü her zaman tartışmaya giremediğini ve belli bir seviyeye kadar görüşlerini savunabildiğini belirtmektedir. Bu öğrencilerin ifade ettikleri görüşlere aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 20: “Evet işlediğimiz konularda tartışmaya girebilir ve görüşümü de savunabilirim ama her zaman yapamam. O konuda kullanılacak kelimelere bağlıdır.”

Öğrenci 28: “Belli bir ölçüde evet tartışmaya girebilirim ama Arapça konuştuğum gibi giremem çünkü Türkçem o kadar yeterli değil.”

1 öğrenci de basit cümleler kullanarak tartışmaya girebildiğini ve görüşünü savunabildiğini belirtmektedir. (35) kodlu öğrenci şöyle ifade etmiştir: “Evet ama basit cümleler kullanarak yapabilirim.” 1 öğrenci ise kelime hazinesi yeterli olmadığı için istediği her görüşü söyleyemediğini belirtmektedir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Evet tartışmaya giriyorum ama istediğim her söz ve cümleyi söyleyemiyorum çünkü kelime hazinem ve Türkçem o kadar yeterli değil.” (Ö31).

B2 seviyesindeki 2 öğrenci bir tartışmaya giremediklerini ve görüşlerini savunamadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 29: “Hayır daha tartışmaya girme ve görüşümü savunma seviyesine ulaşmadım. Belki gelecek seviyelerde yapabilirim.”

Öğrenci 40: “Hayır şimdiki Türkçemle ciddi bir tartışmaya giremem ve görüşümü de iyi bir şekilde savunamam. Çünkü Türkçem o kadar yeterli değil. Ama basit cümleler kullanarak kısaca görüşümü söyleyebilirim.”

Bulgulara göre B2 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin Türkçe konuşma ve bir konuşmaya katılma düzeylerinin iyi olduğu görülmektedir.

4.1.3.2. Bağlantılı Konuşma

B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin bağlantılı konuşmayla ilgili durumları aşağıda sunulmuştur.

4.1.3.2.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Bağlantılı Konuşmayla İlgili Durumları

B1 seviyesindeki öğrencilerin bağlantılı konuşmayla ilgili durumları şöyledir:

Tablo 19.

B1'deki Öğrencilerin Bağlantılı Katılmayla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Deneyimleri, (yaşadıklarınızı) olayları ya da düşlerinizi, (hayal) umutlarınızı, amaçlarınızı ayrıntılı olarak tarif edebilir, basit, birbiriyle bağlantılı cümlelerle konuşabilir misiniz?	9	0
Düşüncelerinizi ve planlarınızı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilir misiniz?	9	0
Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi düşüncelerinizi betimleyebilir misiniz?	7	2

B1 seviyesindeki 9 öğrenci deneyimlerini, olayları ya da düşlerini, umutlarını, amaçlarını ayrıntılı olarak tarif edebilir, basit, birbiriyle bağlantılı cümlelerle konuşabilir. Bu öğrencilerden 2'si biraz zorlandıklarını ve basit cümleler kullanarak kısaca konuştuklarını belirtmektedirler. Bu maddeyle ilgili öğrencilerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 4: “Ayrıntılı olarak değil ama basit cümleler kullanarak kısaca konuşabilirim. Belki de yazılı olsa daha iyi ve ayrıntılı yazabilirim.”

Bağlantılı konuşma maddesiyle ilgili ikinci soruda öğrencilerin tümü düşüncelerini ve planlarını kısaca açıklayıp gerekçelendirebilmektedirler. Bunlardan 1 öğrenci Arapça kelime ve cümleleri aklında oluşturduktan sonra Türkçeye aktarmasından dolayı biraz hızlı konuşmadığını ifade etmektedir. (9) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet ama hızlı konuşamam çünkü cümleleri aklımda Arapça oluşturup daha sonra Türkçeye tercüme ettiğimde zaman alıyor.”

Bu öğrencilerin hızlı ve akıcı bir şekilde konuşamasa da anlatımıyla ilgili bir sorun yaşamadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin herhangi bir problem yaşamadıkları anlaşılmaktadır. B1 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini Türkçe konuşarak anlatabilme düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da görülen üçüncü maddeyle ilgili 7 öğrenci bir öykü ya da bir kitabın veya filmin konusunu anlatabilir ve kendi düşüncelerini betimleyebilir. 2 öğrenci ise anlattığı öykü veya kitabı bir defa okuduğunda yapamayıp ancak iki ya da üç kez okuduktan sonra öykünün içeriğini anlatabileceğini belirtmiştir. (2) kodlu öğrenci ifadesinde şöyle belirtmiştir: “Evet ama iki üç defa okumam lazım ve aklımda bir fikir ya da düşünce oluşturduktan sonra yapabilirim.”

“Hayır” cevabını veren 2 öğrenciden 1’i, bir öykünün ya da kitabın veya bir filmin içeriğini anlatmakta zorlandığını ifade etmektedir. Daha bu seviyeye ulaşmadığını ve anlatmak için kelime hazinesinin yeterli olmadığını belirten öğrenci şöyle ifade etmiştir: “Hayır zor. Birincisi o öyküyü iyi bir şekilde anlamam gerek. Ben bir öyküyü bir okumada kolay kolay anlayamam. İkincisi ise anlatmam için bana kelime hazinesi gerek ve bence bu seviyeye ulaşmam için daha erken.” (Ö6). 1 öğrenci de bu konuda hiç denemediğini ifade etmiştir. (8) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Hiç denemedim ve bu konuda sanırım zorlanırım.” Elde edilen bulgulara göre, B1 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin bir öyküyü okuyup anlatma düzeyinin genel olarak başarılı olduğu görülmektedir.

4.1.3.2.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Bağlantılı Konuşmayla İlgili Durumları

B2 seviyesindeki öğrencilerin bağlantılı konuşmayla ilgili durumları şöyledir:

Tablo 20

B2’deki Öğrencilerin Bağlantılı Konuşmaya Katılmayla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Alanınızla ilgili çoğu konuda açık ve ayrıntılı bir sunumda konuşma yapabilir misiniz?	22	9
Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir misiniz?	29	2
Değişik durumların (olayların, fikirlerin) yararlarını ve zararlarını belirtebilir misiniz?	29	2

B2 seviyesindeki 22 öğrenci alanlarıyla ilgili çoğu konuda açık ve ayrıntılı bir sunumda konuşma yapabilmektedirler. 22 öğrencilerden 2’si sunumu hazırlamadan yapamadıklarını,

ancak iyi bir şekilde hazırladıktan sonra ayrıntılı bir sunum yapacaklarını ifade etmişlerdir. 1 öğrenci sunum yaptığında cümle bozukluğu gibi hataları olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 27: “Evet ama cümle bozukluğu gibi yanlışlarım olabilir.”

Öğrenci 31: “Evet ama hazırlamam gerek. Konuştuğum konuyu hazırlamazsam biraz zorlanırım.”

B2’deki “Hayır” cevabını veren 9 öğrenci ise açık ve ayrıntılı bir sunumda konuşma yapamadıklarını belirtmektedirler. Bu öğrencilerden 4’ü daha Türkçelerinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bazı öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 25: “Hayır yapamam çünkü böyle ayrıntılı bir sunum yapmama daha erken. Türkçeyi o kadar iyi bir şekilde çözmemişim.”

Öğrenci 33: “Şimdi zor çünkü Türkçem o kadar yeterli değil. C1’e geçersen belki yapabilirim.”

Öğrenci 37: “Hayır şu an yapamam çünkü hem Türkçem yeterli değil hem de sunum yapmak o kadar kolay değil. Türkçem biraz daha iyi olsa ve konuyu hazırlasam o zaman yapabilirim.”

2 öğrenci de ayrıntılı bir sunum yapamadıklarını, ancak konuyu hazırladıktan sonra 5 ila 10 dakikalık kısa bir konuşma yapabildiklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Hayır ayrıntılı yapamam ama konuyu iyi hazırlarsam 5 dakikalık ve kısaca yapabilirim.” (Ö19). 2 öğrenci ise sunum yapmaları için o kadar Türkçe kelime hazineleri olmadığını belirtmektedirler. Öğrencilerin biri şöyle ifade etmiştir: “Şimdi hayır yapamam çünkü sunum yapmak için çok kelime bilmem gerek ve o kadar kelime hazinem yok.” (Ö23). 1 öğrenci de alanıyla ilgili bir sunum yapmayı denemiş ve zorlandığını ifade etmiştir. (35) kodlu öğrenci şöyle belirtmiştir: “Derslerde denedim ama bayağı zor çünkü ben alanımla ilgili terimleri İngilizce biliyorum ve Türkçede farklı. Kısaca bir sunum yaptım ama zorlandım.” Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük oranının sorun yaşamadığı görülmektedir.

Bağlantılı konuşmayla ilgili ikinci maddede 29 öğrenci güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilmektedirler. Ancak bu öğrencilerden 2’si kısaca ve basit cümleler kullanarak bir görüşü açıklayabildiklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 16: “Hayır açıklayamam çünkü şimdi Türkçem o kadar yeterli değil. Yapsam da hatalarım olur.”

Öğrenci 40: “Hayır açıklayamam. Bu seviyeye ulaşmam için daha erken.”

2 öğrenci ise bir görüşü açıklayabilmekte zorlandıklarını belirtmektedirler. Ancak basit cümleler kullanarak özet olarak verdiklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 17: “Ayrıntılı olarak yapamam. Özet olarak ifade edebilirim.”

Öğrenci 38: “Evet ama biraz zorlanırım. Yani kısaca basit cümlelerle açıklayabilirim.”

Görüşme formunun bağlantılı konuşmayla ilgili üçüncü sorusunda yine 29 öğrenci değişik durumların yararlarını ve zararlarını belirtebilmektedirler. Sadece 1 öğrenci istediği gibi veremediğini belirtmektedir. (16) kodlu öğrenci şöyle ifade etmiştir: “Evet ama istediğim gibi veremem yani %100 anlatamam.”

2 öğrenci ise değişik durumların yararlarını ve zararlarını belirtebilmekte zorlanmaktadırlar. Öğrenciler, Türkçeleri yeterli olmadığı ve durumların yararlarını ve zararlarını belirttikleri zaman da açıklamayı net bir şekilde yapamadıklarını ifade etmektedirler. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 16: “Hayır belirtebilmem çünkü daha bu seviyeye ulaşmadım. Daha Türkçe öğrenmem gerek.”

Öğrenci 40: “Bazen yapabilirim. Yapsam da aklımdakini söyleyemem çünkü Türkçem o kadar yeterli değil.”

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğrencilerin büyük kısmının sorun yaşamadığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin durumunun iyi olduğuna işaret etmektedir.

4.1.4. Yazma

B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular:

4.1.4.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Durumları

B1 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

Tablo 21

B1'deki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet yazabilirim	Hayır yazamam
İlgi alanınızdaki konular ya da kişisel konularda basit, kendi içinde tutarlı metin yazabilir misiniz?	7	2
Deneyim ve izlenimlerinizi içeren mektup yazabilir misiniz?	8	1

B1 düzeyindeki 7 öğrenci ilgi alanlarındaki konular ya da kişisel konularda basit, kendi içinde tutarlı metin yazabilmektedirler. 2 öğrenci ise tutarlı bir metin yazmada zorlandıklarını ifade etmektedirler. Yazmada zorlanan öğrencilerden 1'i dil bilgisi kurallarını yazmaya aktarmada zorlandığını belirtmektedir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Hayır, yazmada sorun yaşıyorum. Çünkü yazma zor ve dil bilgisi kurallarına uymak gerekiyor. Şu ana kadar yazmada zorlanıyorum.”(Ö2). 1 öğrenci de Türkçe kelime hazinesi daha yeterli olmadığı için yazmada zorlandığını belirtmektedir. (7) kodlu öğrenci şöyle ifade etmektedir: “Hayır. Çünkü o kadar kelime ezberlememişim ve bir metin yazmaya daha erkendir.”

Tablo 21'e ve açıklamaya bakılırsa öğrencilerin büyük bir kısmının, ilgi alanlarındaki konular ya da kişisel konularda basit, kendi içinde tutarlı bir metin yazmada sorun yaşamadıkları görülmektedir.

Yazma becerisinin ikinci maddesinde 8 öğrenci deneyim ve izlenimlerini içeren mektup yazabilmektedirler. Ancak bu öğrencilerden 1'i kısaca ve basit cümleler kullanarak bir mektup yazdığını belirtmiştir. Öğrenci şöyle ifade etmektedir: “Evet yazabilirim ama kısaca ve basit cümlelerle.” (Ö7).

1 öğrenci ise deneyimlerini içeren mektup yazmada zorlandığını belirtmektedir. Öğrenci, Türkçesi daha yeterli olmadığını ve Türkçe kurslarına yeni katıldığını ifade etmektedir. (2) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Hayır şimdi yazamam. Türkçeyi yeni öğreniyorum ve daha eğitim almam gerek.”

Bulgulara göre TÖMER’lerdeki B1’de olan Iraklı öğrencilerin İlgi alanlarındaki konular ya da kişisel konularda basit, kendi içinde tutarlı metin yazabilme ve deneyim, izlenimlerini içeren Türkçe mektup yazabilme düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

4.1.4.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Durumları

B2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili durumları şöyledir:

Tablo 22

B2’deki Öğrencilerin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet yazabilirim	Hayır yazamam
Sizi ilgilendiren konular hakkında açık ve ayrıntılı metinler yazabilir misiniz?	28	3
Bir yazıda ya da raporla ilgili bilgiler verebilir misiniz?	30	1
Belli bir görüşün lehinde ve aleyhinde gerekçeler öne sürerek metin yazabilir misiniz?	29	2
Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilir misiniz?	31	0

B2 düzeyindeki 28 öğrenci onları ilgilendiren konular hakkında açık ve ayrıntılı metinler yazabilmektedirler. Ancak 28 öğrenciden 5’i dil bilgisi ve yazım kurallarında bazı yanlışları olduğunu ve sözlüğe ihtiyaçları olduğunu belirtmektedirler. Bu maddeyle ilgili bazı öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 12: “Evet yazabilirim ama birkaç sıkıntım olabilir. Yazım, noktalama ve eklerle ilgili eksiklerim olabilir.”

Öğrenci 17: “Evet yazabilirim fakat eklerde ya da yazım kurallarında hatalarım olabilir ama istediğim şeyi ve aklımdaki fikirleri tamamen yazabilirim.”

Öğrenci 28: “Evet yazabilirim ama bildiğim kelime ve gramere bağlıdır. Yani bazı eksikliklerim olabilir. Bir de sözlüğü kullanarak yazabilirim.”

B2 düzeydeki 3 öğrenci ise açık ve ayrıntılı metinler yazamadıklarını ifade etmektedirler. 1 öğrenci Türkçe kelime hazinesi yeterli olmadığı için yazamadığını belirtmektedir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Hayır o kadar ayrıntılı yazamam çünkü kelime hazinem yok.” (Ö38). 2 öğrenci ise kısaca, basit cümleler kullanarak bildiği kelimelerle basit bir metin yazdıklarını ifade etmektedirler. Görüş belirten öğrencilerin ifadesine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 29: “Hayır şimdi ayrıntılı yazamam çünkü ayrıntılı bir metin yazma seviyesine daha ulaşmadım. Ama basit cümleler kullanarak kısaca görüşümü anlatabilirim.”

Öğrenci 40: “Hayır yazamam. O kadar ayrıntılı yazamam. Kısaca, özet olarak ve bildiğim kelimelerle beni ilgilendiren bir metin yazabilirim.”

Öğrencilere, “Bir yazıda ya da raporla ilgili bilgiler verebilir misiniz?” sorusu sorulduğunda öğrencilerin 30’u bilgi verebilmektedirler. Bu öğrencilerden 1’i cümle bozukluğu gibi hataları olduğunu belirtmektedir. (14) kodlu öğrencinin ifadesi şöyledir: “Evet ama cümle bozukluğu gibi hatalarım olabilir.”

1 öğrenci ise bir yazıda ya da raporla ilgili bilgiler veremediğini ifade etmiştir. Öğrenci bu konuyla ilgili kendini daha hazır görmediğini ve gelecek kurlarda yazabileceğini belirtmektedir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Hayır yazamam. Bence daha erkendir. Belki gelecek dönemde yazabilirim.” (Ö16).

Genel olarak öğrencilerin, ilgilendikleri konularda bir metin yazabilme düzeyinin iyi olduğu görülmektedir.

Yazmayla ilgili üçüncü maddede 29 öğrenci belli bir görüşün lehinde ve aleyhinde gerekçeler öne sürerek metin yazabildiklerini ifade etmektedirler. Bu öğrencilerden 1’i her zaman yazamadığını ve o konuyla ilgili bildiği kelimelere bağlı olduğunu belirtmektedir. (18) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet yazabilirim ama her zaman yazamam. Konuya, duruma, konuda kullandığım ve bildiğim kelimelere bağlıdır.”

Aynı maddeyle ilgili 2 öğrenci bir görüşün lehinde ve aleyhinde bir metin yazmalarında zorlandıklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler kelime hazineleri olmadığını ve yazabilseler de görüşlerini tam olarak anlatamayıp birkaç cümleyle yazabildiklerini belirtmektedirler. Bu maddeyle ilgili öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 16: “Hayır yazamam çünkü o kadar kelime hazinem yok. Yazsam da bir iki cümleyle durumu anlatırım.”

Öğrenci 33: “Zor o kadar bilmem ki. Yazsam da görüşümü tam olarak ulaştıramam.”

Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük bir kısmı bir görüşün lehinde ve aleyhinde bir metin yazabilme düzeyi düşük olmadığı görülmektedir.

Görüşme formunun yamayla ilgili dördüncü sorusunda da öğrencilerin tümü olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilmektedirler. Sadece 1 öğrenci çok düşünerek ve ona kolay olmadığını ama yazabildiğini ifade etmektedir. (28) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet belli bir dereceye kadar yazabilirim ama bu yazı bana kolay olmayacak ve çok düşünerek yazabilirim.” Bu da öğrencilerin bu maddeyle ilgili her hangi bir sorun yaşanmadıklarını ve iyi olduğunu işaret etmektedir.

Elde edilen bulgularda hareketle, TÖMER’lerde B1 ve B2 düzeyindeki yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin yazma becerilerinin düzeyi genel olarak iyi olduğu görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Dil Bilgisi Alanıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Bu kısımda B1 ve B2 seviyesindeki Iraklı öğrencilerin yaşadıkları dil bilgisiyle ilgili sorunları ele alınmıştır.

4.2.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Bilgisi Alanıyla İlgili Durumları

B1 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin, dil bilgisiyle ilgili yarıyapılandırılmış görüşme formunun sorularına verdikleri cevapların gruplandırılmış sıklık analizleri aşağıda verilmiştir.

- Öğrencilerin “Türkçe dil bilgisi öğreniminde hangi konuda ya da konularda zorlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 23

B1'deki Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe dil bilgisi konularında zorlanıyor musunuz?	5	4

Tablo 23'te görüldüğü üzere 4 öğrenci dil bilgisinin her hangi bir konusunda zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. 5 öğrenci ise dil bilgisinin bazı konularında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dil bilgisi konularında zorlanan öğrencilerin tümü en çok tamlama konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Pratik yapmadığı için isim tamlamasında zorlandığını ifade eden (2) kodlu öğrenci şöyle belirtmiştir: “İsim tamlaması konusunda zorlanıyorum. Çünkü ben pratik yapmıyorum kullandığım zaman biraz karıştırıyorum. Ama dil bilgisinin diğer konuları kolay.” Diğer 4 öğrenci tamlayan ve tamlananın eklerini karıştırdıkları için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sözcük türleri, ses bilgisi, ünlüler ve ses düşmesi gibi konularda da zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadesine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 5: “Tamlanan ve tamlayan konusunda zorlanıyorum çünkü kullanımlarını karıştırıyorum.”

Öğrenci 7: “Tamlayan ve tamlanan konusunda zorlanıyorum çünkü ekler Arapçanın tam aksine ve eklerinde de karıştırıyorum. Ünlü uyumu kurallarında da zorlanıyorum çünkü Arapçadan farklı ve çabuk unutuyorum.”

Öğrenci 8: “İsim tamlaması ve ses bilgisinde zorlanıyorum çünkü karıştırıyorum.”

Öğrenci 9: “İsim tamlaması ve ses düşmesi konularında zorlanıyorum çünkü ses düşmesi konusunda belli bir kural yok. Tamlama konusunda da eklerinde karıştırıyorum.”

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin dil bilgisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin, ses bilgisi, ses düşmesi ve sözcük türlerinin kullanımında ve en çok tamlanan ve tamlayanda oldukça sorun yaşadığı görülmektedir. Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerine mensup olmaları, Türkçenin eklemeli bir dil olması ve Arapçada eklerin tam tersine kullanılması bu sorunların sebebidir. Bu sorunlar çoğunlukla öğrencilerin bu ekleri unutmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır.

- Öğrencilerin “Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmaması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 24

B1'deki Öğrencilerin Türkçe ile Arapçanın Birbirine Yakın Dil Olmamasıyla İlgili Durumları

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmaması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?	2	7

B1'deki 7 öğrenci Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmaması Türkçe öğrenirken sorun olmuyor diye ifade etmişlerdir. Öğrenciler, Arapçadan Türkçeye giren birçok kelimenin onlara yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden birine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 1: “Hayır sorun olmuyor çünkü Türkçede birçok Arapça kelime var. Ama cümle oluşturma konusunda uzak ve cümle oluşturmada bazen zorlanıyoruz.”

2 öğrenci ise Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerinden olduğu ve dil bilgisinde ekler tam tersine olduğu için Türkçe öğrenimlerine etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 2: “Evet Arapça Türkçeden uzak ve Türkçe öğrenirken sorun oluyor çünkü her birisi farklı bir aileden ve özellikle dil bilgisi konuları farklı.”

Öğrenci 7: “Evet sorun oluyor çünkü gramerde ekler tam aksine ve ünlüler konusunda da çok farklılar.”

Görüldüğü üzere B1 düzeyinden örnekleme katılan öğrencilerin çoğu Arapça ile Türkçenin birbirine yakın dil olmamasına rağmen Türkçe öğrenirken sorun olmadığını ifade etmektedirler. Bu da Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmamasının Türkçe öğrenimine etkisi olmadığına işaret etmektedir.

- Öğrencilerin “Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 25

B1'deki Öğrencilerin Türkçenin Sondan Eklemeli Bir Dil Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması	1	8
Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?		

B1'deki 8 öğrenci Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının Türkçe öğrenirken sorun oluşturmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu daha önce İngilizce eğitimi almıştır. İngilizce ve Arapçanın dil yapılarının farklı olması ve bu farklılığa alışmaları Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bir öğrenci şöyle demiştir: “Hayır sorun olmuyor çünkü Türkçeden önce İngilizce eğitimi aldım.” (Ö9).

1 öğrenci ise Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının Türkçe öğrenirken sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Türkçe cümle oluşumu, cümle öğeleri ve eklerin kullanımı Arapçadan farklı bir biçimde olduğundan dolayı cümle oluşturmada zorlandığını belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 2: “Evet çünkü Arapçada cümle oluşumu Türkçeden farklı. Ayrıca Türkçede cümle öğeleri de Arapçadan farklı olduğu için cümle oluşturmada ve ekleri doğru yerde kullanmada zorlanıyorum.”

Bilindiği gibi Türkçede kurallı bir tümce özne – nesne – yüklem biçiminde sıralanmaktadır. Arapçada ise tümce yapısı Türkçeden oldukça farklıdır. Arapçada cümle isimle başlıyorsa “isim cümlesi”, fiille başlıyorsa “fiil cümlesi” olarak adlandırılmaktadır. Tümcenin temel öğeleri fiil, fâil ve naib-i fâil; yan öğeler, mef-ul, hâl, temyiz ve müstesnadır. Arapçada fiil cümlesi genel olarak fiil – fâil - mefûl bihi şeklinde sıralanmaktadır. Bu nedenle de bazı öğrenciler ana dillerinden olumsuz aktarım yaparak cümle oluşturma ve ekleri kullanma konusunda zorlanmaktadırlar. Ama bu duruma rağmen öğrencilerin çoğu Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının ve Arapçadan farklı biçimde olmasının Türkçe öğrenirken herhangi bir sorun oluşturmadığını ifade etmektedir.

- Öğrencilerin “Arapçadaki bazı seslerin (vokaller) Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesi sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 26

B1'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türkçede Birden Fazla Sese Karşılık Gelmesiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapçadaki bazı seslerin (vokaller)		
Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesi sorun oluyor mu?	4	5

B1 düzeyindeki 5 öğrenci Arapçadaki bazı vokallerin Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesinin sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı önce zorlandıklarını, şimdi ise Türkçenin seslerine alıştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir: “Önce evet sorun oluyordu benim için ama artık Arapçanın özelliklerini unuttuk sayılır ve şimdi aklımız hep Türkçede. Şuan bir sorun olmadığını söyleyebilirim.” (Ö1) 4 öğrenci ise Arapçadaki seslerin Türkçede birden fazla gelmesi Türkçe öğrenirken sorun oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler özellikle “ö, ü” arasında, “ı” sesini karıştırdıklarını ve telaffuzda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 4: “Evet Arapçadaki ünlüleri Türkçede 8 ünlü karşılıyor ve bazen bu seslerde karıştırıyorum. Ör. “ö, ü” ile olan seslerde.”

Öğrenci 6: “Evet sorun oluyor. Alışık olmadığım I sesinde mesela ve Arapçada olmayan “ö, ü” seslerinde de zorlanıyorum.”

Öğrenci 7, 8: “Evet sorun oluyor ve Arapçada olmayan “ö, ü, ı” seslerinde zorlanıyorum.”

Verilerin sonucunda, B1 düzeyindeki öğrencilerden azımsanmayacak kadar kişi Arapçadaki bazı seslerin Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesinin sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu da sorun olmadığını ifade etmiştir.

- Öğrencilerin “Türkçeyi öğrenirken isim ve sıfat tamlaması gibi kelime grupları ve yapılarını oluşturmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 27

B1'deki Öğrencilerin Tamlama Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçeyi öğrenirken isim ve sıfat tamlaması gibi kelime grupları ve yapılarını oluşturmada zorlanıyor musunuz?	5	4

Tablo 27’de görüldüğü gibi 4 öğrenci tamlama konusunda zorlanmadıklarını belirtmiştir. 5 öğrenci ise bu konuda zorlanmaktadır. 2 öğrenci tamlayan ve tamlananın eklerini karıştıkları için zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrenmede bir sorun olmadığını belirten 2 öğrenci ise pratik yapmadıkları için tamlayan ve tamlanan eklerini kullanmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. 1 öğrenci de tamlayan ve tamlananın ekleri Arapçadan farklı olduğu için zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci 2: “Evet çünkü bu konunun kuralları biraz zor ve kullanılması Arapçadan farklı. Arapçadan farklı olması da sorun oluyor. Kullanmada zorlanıyorum.”

Öğrenci 5: “Öğrenmede bir sorun yok ama eklerde karıştırıyorum yani hangi eki ve ne zaman kullanacağımı bilmiyorum.”

Öğrenci 7: “Evet belirsiz ve belirli olarak kullandığım zaman karıştırıyorum.”

Öğrenci 8: “Öğrenmede bir sorun yok, yazarken de sorun olmuyor. Ama konuştuğum zaman zorlanıyorum bence pratik yapmadığım içindir.”

Öğrenci 9: “Kullanırken zorlanıyorum çünkü karıştırıyorum.”

Öğrenciler Türkçe öğrenirken Türkçedeki tamlama eklerinde oldukça zorlanmaktadırlar. Öğrenciler ana dillerinin Türkçe dil ailesinden farklı olması sebebiyle tamlamaları kullanmakta oldukça zorlanmaktadır. Tamlama eklerinin Türkçede kullanımı Arapçadan farklı olduğundan dolayı da öğrenciler ekleri karıştırmaktadır. Bu da tamlama eklerinin kullanımını zorlaştırmakta, dolayısıyla da sorun yaşanmasına sebep olmaktadır.

- Öğrencilerin “Sözcük türleri ve sözcük gruplarını öğrenme ve kullanmada (İsimler, Sıfatlar, Fiiller, Fiilimsiler, zamirler, zarflar, edatlar, bağlaçlar, ünlemler) zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 28

B1'deki Öğrencilerin Sözcük Türleri Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Sözcük türleri ve sözcük gruplarını öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	3	6

B1'deki 6 öğrenci sözcük türleri ve sözcük gruplarını kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. 3 öğrenci ise sözcük türlerini kullanmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler pratik yapmadıkları için karıştırdıklarını ve unuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 7: “Evet çünkü ezberlemeyle olmuyor. Sıfat ve zarf eklerinin birçoğunun kullanımını bazen karıştırıyorum.”

Öğrenci 8: “Evet kullanmada zorlanıyorum. Ünlem ve zamir gibi ekleri bazen nerde ve ne zaman kullanacağımı biliyorum. Pratik yapmadığım için de unutuyorum ve yanlış kullanıyorum.”

Öğrenci 9: “Evet karışık ve zor. Karıştırıyorum ve bazen de kullandığım zaman unutuyorum.”

Türkiye Türkçesini öğrenen Iraklı öğrenciler, Sözcük türleri ve sözcük grupları konusunda, oldukça fazla sorunla karşılaşmaktadır. Yapılan görüşmede özellikle Arap öğrenciler sıfat, zamir, ünlem ve zarfta bazen zorlandıklarını, bazen bunların eklerini yanlış kullandıklarını belirtmişlerdir. Ama genel olarak bu konulara ilişkin önemli bir sorun yaşanmadığı, yaşanan sorunların zamanla giderilebileceği ve öğrencilerin çoğunun ise zaten sorun yaşamadığı tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin “Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 29

B1'deki Öğrencilerin Edatlar Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	1	8

Örnekleme katılan B1 düzeyindeki 8 öğrenci Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmiştir. 1 öğrenci ise cümlede uygun edatı kullanamadığını ve karıştırdığını belirtmiştir. Öğrencinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 5: “Edatlarda karıştırıyorum. Cümle içinde hangisinin uygun olduğunu bilmiyorum ve karıştırıyorum.”

Türkçe edatlar konusunda öğrencilerin birçoğunun sorun yaşamadığı anlaşılmaktadır. Yüksek oranda olmasa da öğrencilerin edatları karıştırdıkları için zorlandıkları bilinmektedir. Bu konuda genel olarak öğrencilerin durumunun iyi olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin “Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 30

B1'deki Öğrencilerin Bağlaçlar Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	1	8

Tablo 30’da görüldüğü üzere 8 öğrencinin Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanmadığı görülmektedir. 1 öğrenci ise bağlaçlarda karıştığını ifade etmektedir.

Zorlandığını belirten (5) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet zorlanıyorum çünkü bağlaçları kullanmada karıştırıyorum.”

B1 düzeyindeki öğrencilerin birçoğunun Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum da öğrencilerin bu konuda iyi olduğuna işaret etmektedir.

- Öğrencilerin “Ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? (Çokluk eki, iyelik ekleri, durum ekleri, olumsuzluk eki, zaman ekleri, şahıs ekleri, soru eki)” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 31

B1'deki Öğrencilerin Eklerle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? (Çokluk eki, iyelik ekleri, durum ekleri, olumsuzluk eki, zaman ekleri, şahıs ekleri, soru eki)	4	5

B1'deki 6 öğrenci ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. 3 öğrenci ise zorlandığını belirtmiştir. Türkmencede soru eki yoktur. 1 öğrenci Türkmen olduğundan dolayı ve diğeri de daha önceden Türkmenlerle yaşadığı, Türkmence bildiği için soru ekini bazen kullanmadıklarını ve “k” sesiyle biten bazı elerin Arapçadaki “kh” sesi gibi telaffuz ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir: “Bazen soru ekini kullanmıyorum çünkü alışık değilim ve unutuyorum. Bazen de konuştuğum zaman K sesiyle biten eklerde Arapçadaki Kh sesi gibi telaffuz ediyorum.” (4). 1 öğrenci ise iyelik ve tamlama eklerini karıştırdığını belirtmiştir. 1 öğrenci de ad durum ekleri Arapçada farklı olduğu için karıştırdığını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 6: “Evet bazen ekleri karıştırıyorum. Mesela iyelik ekleri ile tamlayan ekleri arasında farkı ayırt ediyorum.”

Öğrenci 8: “Evet “ki” ekinde zorlanıyorum. Bazen bitişik bazen de ayrı yazılıyor da onu fark edemiyorum. Bir de ad durum ekleri Arapçadan farklı olduğu için kullanırken zorlanıyorum.”

Ad durum eklerinin kullanımı da öğrencilerde sıklıkla sorun yaratmaktadır. Arapçada “zamir-i muttasıl” ve “zamir-i munfasıl” şeklinde kullanılan bu ek Türkçedeki kullanıma benzememektedir. Türkmençe bilen öğrenciler konuştukları zaman soru ekini bazen kullanmamaktadırlar. Türkmencede soru ekinin olmaması konuşma esnasında karışıklıklara neden olabilmektedir. Vurgu ile soru cümlesi kurmak Türkiye Türkçesi konuşurlarınca kimi zaman ayırt edilememektedir. Bu sorun çoğunlukla öğrencilerin bu eki unutmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ama genel B1 düzeyindeki öğrencilerin büyük bir kısmının eklerde zorlanmadıkları görülmektedir.

- Öğrencilerin “Kip (zaman) kullanımlarında zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 32

B1'deki Öğrencilerin Eylemler Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Kip (zaman) kullanımlarında zorlanıyor musunuz?	0	9

B1'deki öğrencilerin tümü eylemlerde zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Sadece 1 öğrenci konuşurken biraz zorlandığını belirtmiştir. (6) kodlu öğrencinin ifadesi şöyledir: “Yazarken hiçbir sorun olmuyor çünkü düşünerek yazıyorum ama konuştuğum zaman biraz zorlanıyorum.” Bu durum B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin eylemler konusundaki durumlarının iyi olduğuna işaret etmektedir.

- Öğrencilerin “Hâl ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.

Tablo 33

B1'deki Öğrencilerin Hâl Ekleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Hâl ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	0	9

Tablo 33'te B1 düzeyindeki öğrencilerin hiçbirinin hâl eklerinde zorlanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu konuda herhangi bir sorun yaşanmaması bu konuya daha çok ağırlık verildiğini ve öğrencilerin durumlarının iyi olduğunu göstermektedir.

- Öğrencilerin “Ses bilgisini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden? (büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünlü türetmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi)” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 34

B1'deki Öğrencilerin Ses Bilgisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ses bilgisini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	5	4

B1 seviyesindeki 4 öğrenci zorlanmadıklarını belirtmiştir. 5 öğrenci ise ses bilgisinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Arapçada ünlüler hareketlerle gösterildiği ve Türkçe ünlülerinin telaffuzu kendilerine göre zor olduğu için 3 öğrenci ünlülerde zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadesine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 4: “Seslerde ve seslerle ilgili konularda zorlandığımı söyleyebilirim. Çünkü bizde ünlüler harf değil ve Türkçedeki seslilerin telaffuzu biraz zor bizim için.”

Öğrenci 6: “Bu konuları temel düzeyde almamıza rağmen şuna kadar kullanırken biraz zorlandım çünkü Türkçenin sesleri biraz zor ve seslilerle ilgili her konuda zorlanıyorum.”

Öğrenci 7: “Öğrenmede hiç sorun yok ama sesleri telaffuz ettiğimiz zaman zorlanıyorum.”

1 öğrenci de ünlü uyumu ve genellikle ses bilgisi konularının kurallarını unuttuğu için ses bilgisinde zorlandığını ifade etmiştir. Zorlandığını belirten (8) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “O kadar zor olmamasına rağmen kuralları unutuyorum. Bu konuları temel düzeyde aldık biz ama şimdiye kadar zorlandım.” 1 öğrenci ise ünlü düşmesi konusunda belli bir kural olmadığı için ses düşmesinde zorlandığını belirtmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet özellikle ünlü düşmesi konusunda zorlanıyorum çünkü belli bir kuralı yok ve anlamıyorum.” (Ö9).

Ses bilgisi konusunda öğrencilerin çoğunun sorun yaşadıkları görülmektedir. Arapçada ünlülerin harf ile değil hareketlerle (fetha, kesra, damme) gösterilmesi, Türkçede olan bazı harflerin Arapçada olmaması gibi nedenler öğrencilerin bu konuda sorun yaşamasına yol açmaktadır. Öğrenciler, Türkçedeki ünlü harflerin yazımı ve telaffuzu konusunda sorun yaşamaktadırlar. Öğrencilerin ünlü düşmesi konusu da zorluk noktalarından biri olmaktadır. Öğrenciler, ünlü düşmesinin bir kurala bağlı olmamasından dolayı zorlanmaktadır.

- Öğrencilerin “Sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini (Gerçek Anlam, Mecaz Anlam) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 35

B1’deki Öğrencilerin Sözcükte Anlam ve Anlam İlişkileriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini		
(Gerçek Anlam, Mecaz Anlam) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	5	4

B1 düzeydeki öğrencilerin tümü sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini (Gerçek Anlam, Mecaz Anlam) öğrenmede bir sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler TÖMER’de aldıkları gerçek anlam olsun mecaz anlam olsun her ikisini de iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 35’e bakılırsa 4 öğrenci gerçek ve mecaz anlam konusunu iyi

anlamışlardır. 5 öğrenci ise sadece mecaz anlamı kullanırken ve ilk defa duyduklarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 4: “Mecaz anlam zor ve kullanmıyorum. Sadece TÖMER’de aldığımı biliyorum ama kullanmıyorum.”

Öğrenci 5: “Mecaz cümlelerde, anlama ve kullanmada zorlanıyorum ama gerçek anlamlı cümlelerde sorun yok.”

Öğrenci 6: “Öğrenmede hiç sorun yok ama mecaz anlamı kullanmada zorlanıyorum.”

Öğrenci 8: “Hayır gerçek anlamda zorlanmıyorum sadece mecaz anlamda zorlanıyorum.”

Öğrenci 9: “Mecaz anlamı kullanırken zorlanıyorum. Türkçede çok mecaz anlam vardır ve ezberlemekle olmuyor. İlk defa duyduğum zaman anlamada zorlanıyorum. Türkçeyi iyi bilmem için burada en azından üç sene kalmam, hep Türklerle vakit geçirmem ve pratik yapmam gerek.”

Verilerin sonucunda, B1 düzeyindeki öğrencilerin çoğunun sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini (gerçek anlam, mecaz anlam) öğrenme ve kullanmada zorlandıkları görülmektedir.

- Öğrencilerin “Tömer’de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının birçoğunun gereksiz olduğunu (işinize yaramadığını) düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 36

B1’deki Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Tömer’de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının birçoğunun gereksiz olduğunu (işinize yaramadığını) düşünüyor musunuz?	0	9

Tablo 36’da görüldüğü gibi B1 düzeyindeki öğrencilerin tümü TÖMER’de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının tümünün önemli olduğunu onaylamıştır. Bu durum

TÖMER’de öğretilen dil bilgisi konularının öğrencilerin işlerine yarayan ve önemli konular olduğunu göstermektedir.

4.2.2.B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Bilgisi Alanıyla İlgili Durumları

B2 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin, dil bilgisiyle ilgili yarıyapılandırılmış görüşme formunun sorularına verdikleri cevaplar gruplandırılmış sıklık analizleri aşağıda verilmiştir.

- Öğrencilerin “Türkçe dil bilgisi öğreniminde hangi konuda ya da konularda zorlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 37

B2’deki Öğrencilerin Hangi Konuda Zorlandıklarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe dil bilgisi konularında zorlanıyor musunuz?	22	9

B2 düzeydeki Türkçe öğrenen 22 Iraklı öğrenci Türkçe dil bilgisi öğreniminde çeşitli konularda zorlandıklarını, 9 öğrenci ise dil bilgisinin her hangi bir konusunda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en çok zorlandıkları konular ettirgen ve edilgen konulardır. Ettirgen ve edilgenin ekleri birbirine benzediği, öğrenciler bu eklerde karıştırdıklarını ve bu konunun Arapçada da zor olduğunu söylemişlerdir. Bu konuda 8 öğrenci zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 11: “Dil bilgisinde en çok zorlandığım konular edilgen ve ettirgen konulardır. Çünkü çok karmakarışık bir konu ve bu konu Arapçada bile zor. Yani yabancı bir dilde daha zor olur.”

Öğrenci 27: “Genellikle edilgen ve zamanlar konusunda zorlanıyorum çünkü bazen bir kelime iki zaman kullanılıyor ve bu durumlarda zorlanıyorum.”

Öğrenci 29: “Edilgen ve dönüşlü konularda zorlanıyorum çünkü kural biraz uzun ve zor. Eklerini de birbirine karıştırıyorum.”

Öğrenci 30: “Edilgen ve dönüşlüde zorlanıyorum çünkü ekleri birbirine benziyor ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 31: “Ettirgen, edilgen ve dolaylı anlatım konularda biraz zorlanıyorum ve eklerinde karıştırıyorum.”

Öğrenci 32: “Ettirgen ve edilgen konularında zorlanıyorum çünkü ekleri başka konunun eklerine benziyor ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 33: “Ettirgen, edilgen ve dönüşlü konularda biraz zorlanıyorum çünkü eklerini unutuyorum ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 36: “Ettirgen, edilgen ve dönüşlü konularda zorlanıyorum çünkü bu konuların Arapçada karşılığını tam olarak bilmiyorum ve Türkçede de bu konular zor. Konuyu iyi anlamamışım ve eklerinde karıştırıyorum.”

Fiilimsiler konusunda da 8 öğrenci en çok fiilimsilerin eklerinde karıştıklarını ve unuttukları için bu konuda zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Öğrenci 15: “Şuan fiilimsilerde zorlanıyorum. Çünkü en çok eklerde karıştırıyorum ve bazen de ekleri unutuyorum.”

Öğrenci 16: “Zarf fiillerinde zorlanıyorum. Çünkü ekleri çok ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 17: “Fiilimsiler ve en çok zarf fiillerde zorlanıyorum çünkü kullandığım zaman eklerini unutuyorum ve kullanamıyorum.”

Öğrenci 26: “Fiilimsiler konusunda zorlanıyorum çünkü eklerinin kullanılması zor.”

Öğrenci 39: “Fiilimsiler konusunda zorlanıyorum çünkü ekleri farklı ve kullanması zor. Bir de ekleri çok.”

2 öğrenci de Türkçe eklemeli bir dil olduğu ve Türkçe eklerin kullanımı Arapçadan farklı olduğu için ekler konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Evet ben eklerde zorlanıyorum. Çünkü Türkçede çok ek var ve karşılığında Arapçada bu kadar ek yok.”

Öğrenci 28: “Yazmada ekleri kullandığım zaman zorlanıyorum. Çünkü Türkçede ekler çok ve karıştırıyorum.”

1 öğrenci de birleşik zaman konusunda zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Birleşik zamanlar konusunda zorlanıyorum çünkü bir cümlede iki zamanın kullanmasında zorlanıyorum.” (Ö23). 1 öğrenci ise Türkçede tamlama konusunun Arapçadan farklı olduğunu ve eklerini karıştırdığını ifade etmiştir. (19) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Tamlanan ve tamlayan konusunda zorlanıyorum. Çünkü Arapçada kullanımı farklıdır. Bir de ekleri birbirine benziyor ve birbirine karıştırıyorum.” Öğrencilerin 1’i de anlatım bozukluğu konusunu derste yeni aldığı için zorlandığını belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi de şöyledir: “Anlatım bozukluğu konusunda biraz sıkıntı yaşıyorum. Çünkü bu konuyu yeni aldık ve bence bu konuyu iyi öğrenmemiz için daha zaman ister.” (Ö12). 1 öğrenci ise dil bilgisi konularını çabuk unuttuğu için konuların hepsinde zorlandığını beyan etmiştir. Öğrenci şöyle belirtmiştir: “Genellikle zor diyebilirim çünkü çabuk unutuyorum. Özellikle kullandığım zaman ekleri yerine getiremiyorum.” (Ö22).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin dil bilgisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin, fiilimsiler, tamlama, birleşik zaman, eklerin kullanımında ve en çok edilgen ve ettirgende oldukça sorun yaşamaktadırlar. Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlar, öğrencilerin de çeşitli konularda problem yaşadıkları görülmektedir. Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerine mensup olmaları, Türkçenin eklemeli bir dil olması ve Arapçada eklerin farklı kullanılması bu sorunların sebebinidir.

- Öğrencilerin “Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmaması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 38

B2’deki Öğrencilerin Türkçe ile Arapçanın Birbirine Yakın Dil Olmamasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmaması Türkçe öğrenirken sorun	6	25

B2 seviyesindeki 25 öğrenci Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmamasının Türkçe öğrenirken sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Türkçeye giren birçok Arapça kelime ve Osmanlı İmparatorluğunun etkisiyle Irak lehçelerinde bulunan Türkçe kelimeler Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Bazı öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 12: “Bence Türkçe ve Arapça yakın dil çünkü bizim Musul lehçesinde birçok Türkçe kelime kullanmaktayız ve Türkçede de çok Arapça kelime var. Türkçe öğrenirken bu ortak kelimeler bana çok yardımcı oluyor ve Türkçe öğrenmemi kolaylaştırıyor.”

Öğrenci 29: “Türkçe ve Arapça bence yakın diller çünkü Türkçedeki yaklaşık 2000 kelime Türkçe öğrenme ve konuşmamıza yardımcı oluyor.”

Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın diller olmaması Türkçe öğrenirken sorun oluyor ifadesini kullanan 6 öğrencidir. 4 öğrenci, Türkçe ve Arapçanın özelliklerinin, dil bilgisi kurallarının ve Türkçede cümle oluşturma Arapçadan farklı olmasından Türkçe öğrenirken sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 17: “Evet Türkçe bambaşka bir dil bilgisine sahiptir ve Arapçadan farklı. Cümle oluşturma Türkçede farklı olduğu için bazen sorun yaşıyorum.”

Öğrenci 30: “Evet Arapça ve Türkçe cümle oluşumu çok farklı.”

Öğrenci 32: “Arapça ve Türkçede cümle oluşumu farklı. Türkçe bir cümle oluşturduğum zaman cümle bozukluğuna uğraşıyorum.”

Öğrenci 35: “Evet özellikle cümle oluşturmada ve ekleri kullanmakta Arapçadan çok farklı.”

1 öğrenci ise olumsuz aktarım nedeniyle Türkçe öğrenirken sorun yaşadığını ifade etmiştir. (28) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet sorun oluyor. Türkçeye giren Arapça kelimeler konuşma ve yazmada yardımcı oluyorsa da bazen anlamı farklı oluyor.” 1 öğrenci de Türkçenin gramerinin Arapçadaki gibi sıralı olmadığını belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Dil bilgisinde sorun oluyor çünkü iki gramerin özellikleri çok farklı ve Türkçenin grameri Arapçadaki gibi sıralı bir şekilde değildir.” (Ö38).

Türkçe ve Arapça farklı dil ailelerinden olduğu ve Arapça cümleler Türkçe cümlelere göre genellikle çok daha uzun olduğu için Iraklı öğrencilerin söz söyleme ve yazı yazmada sorun yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler dil bilgisini öğrenirken konuların hangi ana başlık altında olduğunu bilmemektedirler. Öğrenciler, Türkçe gramerinin konularının Arapça gramerinin konuları gibi sıralı bir olmadığını ve konuların birbirine bağlı olamamasını belirtmektedirler. Ayrıca Arapça cümle yapısı Türkçeye göre daha uzundur. “ve, ama, fakat” bağlaçları ile cümleleri istedikleri kadar uzatabilmektedirler. Bu durumu ana dillerinden Türkçeye aktarıldığında yanlış ve cümle bozukluğuna uğramış olmaktadır.

Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken olumsuz aktarımdan kaynaklanan sorunlarının olduğu görülmektedir. Onlara Arapça kökenli kelimeler yerine Türkçe kelimeler kullanmaya teşvik etmek sorunu ortadan kaldırabilir. Örnekleme katılan öğrencilerin büyük bir kısmı Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmamasının Türkçe öğrenirken sorun belirtmektedir.

- Öğrencilerin “Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 39

B2'deki Öğrencilerin Türkçenin Sondan Eklemeli Bir Dil Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması	3	28
Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?		

B2 düzeyindeki 28 öğrenci özellikle Türkmen öğrenciler Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının Türkçe öğrenirken her hangi bir sorun oluşturmadığını ifade etmişlerdir. 3 öğrenci ise Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının, eklerin kullanımının ve cümle yapısının Arapçadan farklı olmasının sorun oluşturduğu belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 28: “Evet özellikle temel düzeyde zorlanıyordum çünkü daha önce öğrendiğim Arapçadaki eklerin kullanımı öyle değildi. Şimdi ise biraz zorlanıyorum.”

Öğrenci 30: “Evet cümle oluştururken eklerde karıştırıyorum ve cümle bozukluğu gibi hatalarım oluyor.”

Öğrenci 32: “Evet ekleri kullanırken bazen yanlışlık yapıyorum.”

Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı konulardan biri de eklerin kullanımıdır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için Arapçada eklerin çoğu kelimelerin önünde yer alır. İşte bu sebepten öğrenciler en çok yazılı anlatımlarında ekleri doğru ve yerinde kullanamamaktadır. Genel olarak öğrencilerin yüksek bir oranı Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasının Türkçe öğrenirken sorun oluşturmadığını söylemiştir.

- Öğrencilerin “Arapçadaki bazı seslerin (vokaller) Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesi sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 40

B2'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türkçede Birden Fazla Sese Karşılık Gelmesiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapçadaki bazı seslerin (vokaller)		
Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesi sorun oluyor mu?	20	11

Tablo 40'ta görüldüğü gibi B2 seviyesindeki 20 öğrenci Arapçadaki bazı seslerin Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesinin Türkçe öğrenirken sorun oluşturduğunu ve 11 öğrenci sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. 7 öğrenci Arapçada bulunmayan Türkçede bulunan seslerde ve Türkçedeki ünlülerin tümünde sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Öğrenci 14: “Evet sorun oluyor çünkü ünlüleri yazdığımda karıştırıyorum. Bazen hangisini kullanacağımı bilmiyorum.”

Öğrenci 21: “Evet sorun oluyor çünkü tüm ünlülerde zorlanıyorum ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 37: “Evet çünkü Arapçadaki 3 sesin Türkçede karşılığı olan 8 sesin arasında karıştırıyorum.”

5 öğrenci de Türkçe ünlülerdeki kalın ve incelerde karıştırdıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 17: “Evet özellikle yazarken bazen ince ve kalın harfleri karıştırıyorum.”

Öğrenci 18: “Evet sorun oluyor. Çünkü (o, ö, u, ü) ünlülerinde karıştırıyorum.”

Arapçada bulunmayan Türkçede bulunan seslerde daha 4 öğrenci zorlanmaktadır. Bu 4 öğrenci seslerin telaffuzunda zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 22: “Evet çünkü bu sesler bana yeni geliyor ve dilim o seslere alışmamış. Kullanırken biraz zorlanıyorum.”

Öğrenci 24: “Evet sorun oluyor çünkü Türkçede olan 8 sesi karıştırıyorum ve telaffuzu da biraz zor oluyor.”

Öğrenci 29: “Evet sorun oluyor çünkü seslerin kullanımında zorlanıyorum.”

Öğrenci 38: “Evet sorun oluyor çünkü Türkçedeki sesler biraz zor özellikle uzun cümlelerde telaffuzu zor oluyor.”

B2 seviyesindeki 4 öğrenci ise noktalı ünlülerde karıştırdıklarını ve zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 36: “Evet sorun oluyor çünkü Arapçada olmayan noktalı ünlülerde zorlanıyorum. Bazen ü ve ö ünlülerini karıştırıyorum.”

Öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları konulardan biri de Arapçadaki bazı seslerin Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesidir. Arapçada ünlülerin harf ile değil hareketlerle (fetha, kesra, damme) gösterilmesi, Türkçede olan bazı harflerin Arapçada olmaması ve Arapçada çift ünsüzün şedde ile gösterilmesi gibi nedenler öğrencilerin bu konuda sorun yaşamasına yol açmaktadır. Özellikle Arap öğrenciler, Türkçedeki ünlü harflerin yazımı ve telaffuzu konusunda sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca, o ve ö, u ve ü harflerinin sesletimlerinin bazı öğrencilere aynı geldiğini, bu nedenle yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler.

- Öğrencilerin “Türkçeyi öğrenirken isim ve sıfat tamlaması gibi kelime grupları ve yapılarını oluşturmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 41

B2'deki Öğrencilerin Tamlama Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçeyi öğrenirken isim ve sıfat tamlaması gibi kelime grupları ve yapılarını oluşturmada zorlanıyor musunuz?	10	21

Tablo 41’de B2 seviyesindeki 21 öğrenci Türkçeyi öğrenirken isim ve sıfat tamlaması gibi kelime grupları ve yapılarını oluşturmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Türkmen öğrenciler tamlama eklerini ana dillerinde kullandıkları ve TÖMER’de bu konuya ağırlık verildiği için herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Ben bu ekleri konuşma dilimde veya Türkmencede kullandığım için bu konuda hiç zorlanmıyorum. Bir de TÖMER’de bu konulara ağırlık veriliyor ve şimdi çok kolay.” (Ö17).

Örnekleme katılan 10 öğrenci ise tamlama konusunda zorlandıklarını beyan etmişlerdir. 6 öğrenci ekleri karıştırdıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 23: “Evet zorlanıyorum ve kullandığım zaman eklerinde karıştırıyorum.”

Öğrenci 26: “Bazen kullandığım zaman eklerinde karıştırıyorum.”

Öğrenci 28: “Evet Arapçanın tam aksine olduğu için bazen zorlanıyorum ve eklerinde karıştırıyorum.”

Öğrenci 31: “Evet şimdiye kadar zorlanıyorum çünkü uzun bir metin yazdığımda ekleri ne zaman eklediğimi bilmiyorum ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 35: “Kullanmakta zorlanıyorum çünkü Arapçanın aksine ve eklerinde karıştırıyorum.”

Öğrenci 40: “Evet zorlanıyorum çünkü bazen isim ve sıfat tamlamasını karıştırıyorum.”

3 öğrenci de tamlama eklerini unuttuklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Bu konu çok zor. Bana öğrettiler ama aklımda kalmıyor. Bu konuyu çabuk unutuyorum. Belki bana daha zaman gerek.” (Ö19). Tamlama konusunda zorlanan öğrencilerin 1’i de dersi iyi bir şekilde anlamadığını ifade etmiştir. (32) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet zorlanıyorum. Kullanıyorum ama o iyi seviyede değil. Bazen dersi iyi anlamıyorum.”

Arapça isim tamlamalarının Iraklı öğrencileri etkilediği görülmektedir. Tamlamalar; Türkçe cümle yapısı açısından ve öğrencilerin pek çoğunun ana dillerinin Türkçenin mensup olduğu dil ailesinden farklı olması açısından öğrenmekte oldukça zorlandıkları bir konudur. Bu da tamlama eklerinin kullanımını zorlaştırmakta, dolayısıyla da sorun yaşanmasına sebep olmaktadır. Tamlama konusunda öğrenciler en çok eklerde karıştırmakta ve bazen ekleri unutmaktadır. Genel olarak öğrencilerin büyük kısmının tamlama konusunda zorlanmadıkları anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Sözcük türleri ve sözcük gruplarını öğrenme ve kullanmada (isimler, sıfatlar, fiiller, fiilimsiler, zamirler, zarflar, edatlar, bağlaçlar, ünlemler) zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 42

B2’deki Öğrencilerin Sözcük Türleri Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Sözcük türleri ve sözcük gruplarını öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	13	18

Tablo 42’de Türkçe öğrenen 18 öğrenci sözcük türleri ve sözcük gruplarını öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmiştir. 13 öğrenci ise zorlandığını belirtmişlerdir. Bu konularda zorlanan öğrencilerden 4’ü fiilimsi konusunun eklerini unuttuklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 26: “Fiilimsiler konusu zor çünkü konuyu iyi anlayamıyorum ve çabuk unutuyorum.”

Öğrenci 19: “Evet zorlanıyorum çünkü ekleri unutuyorum.”

Öğrenci 15: Fiilimsileri kullanırken çok zorlanıyorum çünkü ekleri unutuyorum.”

Öğrenci 17: “Öğrendiğim zaman zorlanmıyorum ama bir süre sonra bazı kullanmadığım ekleri unutuyorum.”

Yine 4 öğrenci de fiilimsi eklerini karıştırdıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin iadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 27: “Evet kullanmada zorlanıyorum. Özellikle uzun bir yazı yazdığım da ekler ve edatlarda karıştırıyorum.”

Öğrenci 38: “Evet bu konularda bazen kullanmakta zorlanıyorum çünkü ekler bazen birbirine benziyor ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 33: “Fiilimsi eklerinin kullanmasında zorlanıyorum çünkü ne zaman kullanmasında karıştırıyorum.”

Öğrenci 32: “Sadece fiilimsiler biraz zor ve kullanamıyorum. Eklerinde karıştırıyorum ve tam olarak nerede kullanacağımı bilmiyorum.”

Yine fiilimsi konusunda 2 Türkmen öğrenci de ana dillerinde bu eklerin bulunmamasından dolayı bu konuda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 14: “Fiilimsiler biraz zor çünkü bu konuyu yeni aldık ve ekleri biraz çok. Öğrenmede bir sorun yok ama kullandığım zaman zorlanıyorum. Çünkü yeni eklerle karşılaşıyorum ve bu ekler bizim Türkmencede yok.”

2 Arap öğrenci de bu konuların ekleri Arapçadan farklı olduğu için zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Bazen cümle kurduğum zaman cümle bozukluğu oluyor çünkü Arapçadan farklı. Bağlaç ya da edatlarda karıştırıyorum ve bazen uygun yerinde yazıp söyleyemiyorum.”(Ö28).

1 öğrenci ise isimden isim yapan ve fiilden isim yapan eklerde karıştırdığı ve unuttuğu için zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 29: “Eve özellikle isimden isim yapan ya da fiilden isim yapan eklerde zorlanıyorum çünkü ekleri çok ve çabuk unutuyorum.”

Türkiye Türkçesini öğrenen Iraklı öğrenciler, sözcük türleri ve sözcük grupları konusunda, oldukça sorunla karşılaşmaktadırlar. Yapılan görüşmede Iraklı öğrenciler isim, en çok fiilimsi konusunda zorlandıklarını, bazen eklerin yanlış kullanılmasını ve isimden isim yapan ve isimden fiil yapan ekleri gibi konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Türkmen öğrencilerin ana dillerinde fiilimsi ekleri bulunmadığı için bu konuda zorlandıkları görülmektedir. Ama genel olarak bu konulara ilişkin önemli bir sorun yaşamadıklarına ve zamanla sorunların giderildiği anlaşılmıştır. Iraklı öğrencilerin edat ve bağlaçlarda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Arapça cümleler Türkçe cümlelere göre genellikle çok daha uzun olduğu için, farklı bağlaçlar aynı cümle içinde farklı yerlerde kullanılmakta ve böylece beş-altı satırdan oluşan, tek yükleme bağlı uzun cümleler ortaya çıkmaktadır. Bu alışkanlık Iraklı öğrencilerin söz söyleme ve yazı yazma kabiliyetinin bir göstergesi olarak görülmektedir.

- Öğrencilerin “Fiilimsilerden (isim fiiller, sıfat fiiller, zarf fiiller) en çok hangisinde zorlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 43

B2'deki Öğrencilerin Fiilimsi Türleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	İsim	Sıfat	Zarf	Tümünde	Zorlanmıyorum
Fiilimsilerden (isim fiiller, sıfat fiiller, zarf fiiller) en çok hangisinde zorlanıyorsunuz?	0	3	8	5	15

B2 seviyesindeki 15 öğrenci fiilimsiler konusunda her hangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. 16 öğrenciden, 3 öğrenci sıfat fiillerinde, 8 öğrenci zarf fiillerinde ve 5 öğrenci fiilimsilerin tümünde, toplam 16 öğrenci zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sadece isim fiillerinde zorlanan öğrenci bulunmamaktadır.

Sıfat fiillerinde zorlanan 3 öğrenci, sıfat fiillerinin eklerini unuttukları ve eklerde karıştırdıkları için zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Ben en çok sıfat fiil eklerinde zorlanıyorum çünkü eklerini karıştırıyorum.”

Öğrenci 28: “Sıfat ve zarf fiillerinin eklerini unutuyorum ve kullanmada zorlanıyorum.”

Öğrenci 32: “Sıfat fiillerinde zorlanıyorum. Ekleri biraz farklı, kullanması zor ve eklerini çabuk unutuyorum.”

Öğrenciler fiilimsi konularından en çok zarf fiillerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler zarf fiillerinin eklerini karıştırdıklarını, ekleri unuttukları için zorlandıklarını, özellikle Türkmenler bu ekleri önceden duymadıklarını ve ana dillerinde olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 14: “En çok zarf fiillerini kullanmada zorlanıyorum çünkü bu ekleri daha önceden duymamışım.”

Öğrenci 16: “En çok zarf fiillerinde zorlanıyorum. Çünkü kullanırken ekleri unutuyorum.”

Öğrenci 17: “Zarf fiillerinde zorlanıyorum çünkü eklerini unutuyorum ve birbirine karıştırıyorum.”

Öğrenci 19: “Zarf fiilleri kullanmayı bilmiyorum ve unutuyorum.”

Öğrenci 30: “Zarf fiillerinde biraz zorlanıyorum çünkü kullanmayı bilmiyorum.”

Öğrenci 33: “Zarf fiillerinde biraz zorlanıyorum ama yavaş yavaş pratikle kullanabilirim. Çünkü önceki eklerde ilk öğrendiğimde yine zorlanıyordum ama şimdi bir sorun yok.”

Öğrenci 34: “Zarf fiillerinde zorlanıyorum çünkü yeni öğrendik ve konu da biraz zor.”

Öğrenci 39: “En çok zarf fiillerinde zorlanıyorum çünkü çok ek var ve unutuyorum.”

5 öğrenci ise fiilimsilerin tümünde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yine de fiilimsilerin eklerini birbirine karıştırdıkları ve ekleri unuttukları için sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Öğrenci 11: “Hepsi kolay ama zarf fiilleri biraz zor çünkü ekleri çok ve karıştırıyorum.”

Öğrenci 15: “Hepsinde diyebilirim. Eklerinde karıştırıyorum ve bazen de unutuyorum.”

Öğrenci 26: “Hepsi zor çünkü çabuk unutuyorum ve eklerinin kullanılması da zor.”

Öğrenci 38: “Fiilimsilerin tüm eklerinde zorlanıyorum çünkü karıştırıyorum ve kullanması az o yüzden çabuk unutuyorum.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrenciler fiilimsi konuların öğrenmede güçlük yaşamaktadırlar. Öğrencilerin büyük kısmının zarf fiilinde zorlandıkları görülmektedir. Bir

kısım öğrenci de fiilimsilerin tümünde zorlanmaktadır. Öğrenciler en çok fiilimsi eklerini unuttukları ve ekleri karıştırdıkları için hata yapmaktadır.

- Öğrencilerin “İsim fiilleri (-mak/mek,-ma/me,-ış/iş) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 44

B2'deki Öğrencilerin İsim Fiillerle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
İsim fiilleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	5	26

Tablo 44'te 26 Iraklı öğrenci isim fiillerini öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. 5 öğrenci ise fiilimsi eklerini birbirine karıştırdıkları için isim fiillerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 30: “Evet zorlanıyorum çünkü fiilimsi ekleri birbirine beziyor ve başka fiillerin ekleriyle karıştırıyorum.”

Öğrencilerin bir kısmının en çok fiilimsi eklerinde karıştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin yüksek oranının ise isim fiilleri konusunda herhangi bir sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Bu da öğrencilerin durumunun iyi olduğuna işaret etmektedir.

- Öğrencilerin “Sıfat fiilleri (-an, -dık, -acak, -mez, -ası, -mış, -ar) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 45

B2'deki Öğrencilerin Sıfat Fiillerle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Sıfat fiilleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	6	25

B2 seviyesinde 6 öğrenci Sıfat fiilleri öğrenme ve kullanmada zorlandıklarını beyan etmişlerdir. 25 öğrenci ise zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda zorlanan öğrenciler en çok ekleri birbirine karıştırdıkları için zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bir kısmının görüşü şöyledir:

Öğrenci 28: “Sıfat fiilleri konusu biraz zor benim için çünkü eklerini nerede kullanacağımı karıştırıyorum.”

Öğrenci 30: “Bazen zorlanıyorum çünkü başka eklerle karıştırıyorum.”

2 öğrenci de bu ekler diğer eklerle benzemediğini ve kullanımının diğerlerinden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 32: “Evet kullanırken zorlanıyorum çünkü ekleri farklı ama pratik yaparak geçer bence.”

Öğrenci 34: “Bazen kullanmakta zorlanıyorum çünkü konu biraz zor ama o kadar çok zorlanmıyorum daha pratik yaparsak hiç zorlanmam.”

Sıfat fiilleriyle ilgili en çok bu ekleri başka eklerle karıştırdıkları ve bu eklerin kullanımı başka eklerin kullanımına benzemediği için bu konuda öğrencilerin zorlandığı görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin bu konuya ilişkin önemli bir sorun yaşamadıkları anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin “Zarf fiilleri (-ken, -alı, -madan, -ince, -ip, -arak, -dıkça, -e....-e, -r.....-maz, -casına, -meksizin, -dığında) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 46

B2'deki Öğrencilerin Zarf Fiillerle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Zarf fiilleri		
öğrenme ve kullanmada	13	18
zorlanıyor musunuz?		

Tablo 46'da görüldüğü gibi 18 öğrenci zarf fiillerini öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. 13 öğrenci ise zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda zorlanan öğrencilerin 5'i bu konudaki eklerin kullanımının zor olduğunu beyan etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 16: “Zorlanıyorum. Çünkü cümlede nerede yazıldığını bilmiyorum ve kullanmada zorlanıyorum.”

Öğrenci 28: “Ekleri cümlenin uygun yerinde kullanamıyorum ve kullanması oldukça zor.”

Öğrenci 29: “Evet biraz zorlanıyorum çünkü nerede kullanılması gerektiğini bilmiyorum ve kullanmıyorum.”

Öğrenci 33: “Zarf fiillerinde biraz zorlanıyorum ama yavaş yavaş pratikle kullanabilirim. Çünkü önceki fiilimsiler isim ve sıfat eklerinde ilk öğrendiğimde zorlanıyordum ama derste pratik yapınca kolaylaştı. Bu da pratikle kolaylaşır.”

Öğrenci 34: “Şuan zarf fiillerinde zorlanıyorum çünkü bu konu öncekilerinden biraz zor gözüküyor çünkü ekleri çok ve biraz farklı.”

5 öğrenci de bu konudaki ekler çok olduğu için ekleri unuttuklarını ve karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ikisinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 31: “Yazarken karıştırıyorum ve konuştuğum zaman da bu eklerde zorlanıyorum çünkü eklerini karıştırıyorum.”

Öğrenci 39: “Zarf fiillerinde çok ek olduğu için karıştırıyorum ve ekleri unutuyorum.”

2 Türkmen öğrenci de zarf ekleri ana dillerinde bulunmadığı için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 14: “Evet zorlanıyorum çünkü Türkmencede böyle bir ek yok.”

Öğrenci 17: “Evet zorlanıyorum çünkü bu ekler ana dilimde yok ve konuşmada kullanmıyorum. Bu yüzden ekleri unutuyorum ve kullanmada zorlanıyorum.”

Öğrencilerin 1’i de bu eklerin ya da konunun Arapçada karşılığını bilmediği için bu konuda zorlandığını beyan etmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 32: “Evet zorlanıyorum. Derste iyi anlıyorum ama kullandığım zaman zorlanıyorum. Mesela “ip” ekinin Arapçadaki karşılığını bilsem Türkçede de kullanmasını bilirim.”

B2 seviyesindeki Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin zarf fiillerinde oldukça sorun yaşadıkları görülmektedir. Bunun sebepleri öğrencilerin bu konunun Arapçada karşılığını bilmemeleri, Türkmenlerin ana dillerinde bu eklerin bulunmaması ve bu ekleri unutmalarıdır.

- Öğrencilerin “Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 47

B2’deki Öğrencilerin Edatlar Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	2	29

B2 seviyesindeki 29 öğrenci Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğrenci ise edatları uygun yerde yazmadıklarını ve edatlarda bazen karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Öğrenci 27: “Bazen zorlanıyorum. Örneğin ‘ile’ edatı bazen bitişik bazen ayrı yazılıyor. Bazen de edatı uygun yerinde kullanamıyorum.”

Öğrenci 38: “Öğrenmede zorlanmıyorum ama edatların kullanımını bazen karıştırıyorum.”

Türkçe edatlarının öğrenme ve kullanımıyla ilgili öğrencilerin yüksek oranı herhangi bir sorun yaşamamaktadırlar. Ancak bazı öğrencilerin edatları bazen birbirine karıştırdıkları

görülmektedir. Ama genel olarak öğrencilerin önemli bir sorun yaşamadıklarına ve yaşayan sorunların zamanla giderildiği anlaşılmıştır.

- Öğrencilerin “Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 48

B2’deki Öğrencilerin Bağlaçlar Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	3	28

Tablo 48’de örnekleme katılan öğrencilerin 28’i Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını beyan etmişlerdir. 3 öğrenci ise karıştırdıkları ve unuttukları için bağlaçların kullanımında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 28: “Evet çünkü bazı bağlaçların birden fazla anlamı vardır. Bazen hangisini kullanacağımı karıştırıyorum.”

Öğrenci 38: “Evet kullanmakta bazen zorlanıyorum çünkü bağlaçları unutuyorum.”

Öğrenci 40: “Kullanmakta zorlanıyorum ve bağlaçları birbirinin yerine yazıyorum çünkü bağlaçlar oldukça çok ve unutuyorum.”

B2 seviyesindeki öğrencilerin büyük kısmının Türkçe bağlaçlarla ilgili bir sorunla karşılaşmadıkları görülmektedir. Birkaç öğrenci bu konuyla ilgili zorluk yaşasa da zorlukların önemli olmadığı ve ileri geçildikçe sorunların giderildiği anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? (çokluk eki, iyelik ekleri, durum ekleri, olumsuzluk eki, zaman ekleri, şahıs ekleri, soru eki)” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 49

B2'deki Öğrencilerin Eklerle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	17	14

Tablo 49'da 17 öğrenci ekleri öğrenme ve kullanmada zorlandıklarını belirtilmiş, 14 öğrenci ise zorlanmadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, Arapça Türkçeden farklı bir dil olduğunu ve ayrı bir dil ailesinden olduğu için ve ayrıca Türkçe eklemeli bir dil olduğundan bu konularda zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Bu konuların eklerinde zorlandıkları ve eklerde karıştırdıklarını ve ya unuttuklarını ifade eden 6 öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Öğrenci 16: “Bu konuların hepsinde zorlandığımı söyleyebilirim çünkü bu konuların eklerinde karıştırıyorum. Mesela bazen bulunma ekinin yerine yönelme ekini kullanıyorum.”

Öğrenci 27: “Bazen cümlelerin içinde uygun yerinde kullanamıyorum. Pratik yapmadığım ve dili kullanmadığım için bazen ekleri unutuyorum.”

Öğrenci 34: “Zorlanıyorum çünkü bu konular konuşmaya bağlıdır. Konuşmadığım zaman bu ekleri unutuyorum.”

Öğrenci 38: “Öğrenmede bir sorun yok ama kullanmakta zorlanıyorum ve bu konuların eklerinde karıştırıyorum çünkü dışarıda pratik yapmıyorum Türkçem zayıf kalıyor.”

4 öğrenci de durum eklerini unuttukları ve eklerde karıştırdıkları için bu konuda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 17: “Evet kullandığım zaman durum eklerinde zorlanıyorum ve karıştırıyorum. Bazen ekleri birbirinin yerine yazıyorum ve kullanıyorum.”

Öğrencilerin iyelik ve şahıs eklerinde zorlandıkları görülmektedir. İyelik ekinde zorlanan 3 öğrencilerden birinin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 29: “Evet çünkü Arap dili Türkçeden farklı olduğu için iyelik eklerinde ve bazen de şahıs eklerinde zorlanıyorum.”

2 öğrenci de olumsuzluk ekinin Arapçada farklı bir şekilde kullanılması için bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir:

Öğrenci 30: “Evet zorlanıyorum çünkü Türkçe ekleri Arapçadan farklı ve ben dili yeni öğreniyorum. Bazen olumsuz eklerinin kullanmasında zorlanıyorum.”

Türkmen öğrenciler ise ana dillerinde soru eki bulunmadığı ve bu ekin kullanmaya alışık olamadıkları için en çok bu konuda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 39: “Bizim ana dilimizde soru eki bulunmadığı için bazen soru ekini yazmada ve konuşmada unutuyorum çünkü bu eke alışık değilim.”

Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı konulardan biri de eklerin kullanımıdır. Özellikle Türkmenler ekleri kendi ana dilinde nasıl kullanılıyorsa Türkiye Türkçesi konuşurken de o şekilde kullanılmaktadırlar. Bazen bulunma durumu yerine yönelme durumu ekini, bazen yönelme durumu yerine bulunma durumu ekini veya hem bulunma durum ekini hem de yönelme durum ekini bir arada kullandıkları söylenmektedir. Bilindiği gibi Türkçe, Ural-Altay dil ailesinden ve eklemeli diller grubundan olduğu için öğrencilerin ana dillerinin Hami-Sami dil ailelerinden olması, bu konuda sorun yaşamalarının sebebi olarak gösterilebilir. Türkmen öğrenciler ise konuştukları zaman soru ekini bazen kullanmamaktadırlar. Türkmencede soru ekinin olmaması konuşma esnasında karışıklıklara neden olabilmektedir. Vurgu ile soru cümlesi kurmak Türkiye Türkçesi konuşurlarınca kimi zaman ayırt edilememektedir.

- Öğrencilerin “Kip (zaman) kullanımlarında zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 50

B2'deki Öğrencilerin Eylemler Konusuyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Kip (zaman) kullanımlarında zorlanıyor musunuz?	7	24

Tablo 50’de 27 Iraklı öğrenci kip (zaman) kullanımlarında zorlanmadıklarını beyan etmişlerdir. 4 öğrenci ise zorlandıklarını belirtmişlerdir. Zorlanan öğrencilerden 2’si bir cümlede iki zaman kullanıldığında zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 27: “Evet özellikle bir kelime ya da cümlede iki zaman kullandığım zaman zorlanıyorum.”

2 öğrenci de öğrenilen geçmiş zamanın Arapçada karşılığı olmadığı ve bu eklerin bulunmadığı için bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 30: “Evet öğrenilen geçmiş zaman ekinde zorlanıyorum çünkü Arapçada bu ek yok.”

Türkmen öğrenciler de bu konuda zorlanmaktadırlar. 3 Türkmen öğrenci öğrenilen geçmiş zaman kipini daha sık kullandıkları için başka kiplerin yerine kullandıklarını ifade etmişlerdir. Türkmen öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 39: “Konuşurken ve bazen yazarken de görülen geçmiş zamanın yerine öğrenilen geçmiş zaman kipini kullanıyorum çünkü görülen geçmiş zamanın ana dilimizde kullanılması oldukça az ve öğrenilen geçmiş zamanın kullanılması bizde çok.”

Arap öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları zamanın belirsiz geçmiş zaman olduğu görülmektedir. Çünkü Türkçede işlek olarak kullanılan belirsiz geçmiş zaman, Arapçada ek ile karşılanan ve sık kullanılan bir zaman değildir. Araplar, Türkçedeki belirsiz geçmiş zaman kipiyle ifade edildiği belirli geçmiş zaman kipi ile ifade etmektedirler. Türkmen öğrenciler ise, görülen ve öğrenilen geçmiş zaman kiplerinde oldukça zorlanmaktadır. Çünkü Türkmenler konuşurken çoğunlukla öğrenilen geçmiş zaman kipi kullanmaktadır.

- Öğrencilerin “Hâl eklerini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 51

B2'deki Öğrencilerin Hâl Ekleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Hâl eklerini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	1	30

Tablo 51'de görüldüğü üzere 30 öğrenci hâl eklerini öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak 1 öğrenci ekleri unuttuğu için bazen kullanmada zorlandığını belirtmiştir. (40) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Bazen zorlanıyorum çünkü nerede ve ne zaman kullanacağımı bilmiyorum. Öğrenmede bir sorun yok ama ben unutuyorum ve kullanmakta bazen zorlanıyorum.”

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin büyük kısmının hâl eklerinin öğrenme ve kullanmasında her hangi bir zorlukla karşılaşmadıkları görülmektedir. Bir öğrencinin bu ekleri unuttuğu için kullanmada zorlandığı ve zamanla giderilmesine anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Ses bilgisini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden? (büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünlü türetmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi)” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 52

B2'deki Öğrencilerin Ses Bilgisiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ses bilgisini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	13	18

TÖMER’lerde Türkçe öğrenen 18 Iraklı öğrenci ses bilgisine temel düzeyde ağırlık verildiği için bu konuların öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ikisinin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 20: “Hayır zorlanmıyorum zaten bu konuları A-1’de aldık.”

Öğrenci 28: “Bu konularda temel düzeyde zorlanıyordum ama şimdi konuşmam öncekinden iyi olduğu için bu konular da kolaylaştı.”

13 öğrenci ise ses bilgisi konusunda zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Zorlanan öğrencilerden 4’ü ünlü uyumu kurallarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ikisinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 18: “Bazen ünlü uyumunda kullanırken ya da yazarken yanlışlarım oluyor ve bazen kalının yerine ince yazıyorum falan çünkü bu ünlülere alışık değilim.”

Öğrenci 38: “Bazen ünlü uyumu kurallarında zorlanıyorum çünkü kalın ve ince harfleri arasındaki farklılığı fark edemiyorum.”

3 öğrenci de ünlü düşmesinin belli bir kuralı olmadığı için bu konuda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 17: “Bazen ses düşmesi konusunda zorlanıyorum çünkü bir kuralı yok. Ezberlemeye dayalıdır.”

Öğrenci 29: “Evet özellikle noktalı ünlü ve ünlü düşmesinde kullandığım zaman biraz zorlanıyorum çünkü pratik yapmıyorum.”

Öğrenci 40: “Kullanmakta zorlanıyorum çünkü bazılarının kuralı yok ezberlemeye bağlıdır. Mesela ünlü düşmesi konusunun belli bir kuralı yok ve bu konuda oldukça zorlanıyorum. Dışarıda Türklerle pratik yapmazsam hepsini unuturum. Unutmasam da zayıf kalırım.”

Ses bilgisinde zorlanan öğrencilerden 2’si bu konular Arapça ses bilgisinden farklı olduğu için bu konularda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir:

Öğrenci 30: “Evet kullanmada bazen zorlanıyorum. Çünkü Türkçede bu konular zor ve Arapçadaki gibi değil.”

3 öğrenci de pratik yapmadıkların için bu konuları unuttuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden ikisinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 11: “Evet biraz zor çünkü pratik yapmıyorum. Yani sadece kullanmada zorlanıyorum.”

Öğrenci 21: “Evet zorlanıyorum. Çünkü bu konular biraz zor ve bu konuların kurallarını çabuk unutuluyor.”

Zorlanan öğrencilerden 1’isi ise bir kelimede kalın ve ince ünlü bir araya geldiğinde telaffuz bakımından zorlandığını belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi şöyledir:

Öğrenci 27: “Bazen uzun kelimelerin ya da bir kelimede çok kalın ve ince ünlü geldiğinde bu kelimelerin telaffuzunda zorlanıyorum.”

B2 seviyesindeki Iraklı öğrenciler ses bilgisinde oldukça sorun yaşamaktadırlar. Türkçe ses bilgisi Arapçadan farklı olduğu ve Türkçede olan Arapçada olmayan ince ve kalın ünlüler olduğu için öğrencilerin bu konuda zorlandıkları görülmektedir. Türkçe ve Arapçanın farklı alfabelere sahip olması ve Türkçede bulunan “ı, ö, ü” sesli harflerinin Arapçada olmaması bütün kurallarda öğrencilerin bu harflerin yazımı ve sesletiminde zorluk çekmesine neden olmaktadır.

- Öğrencilerin “Sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini (gerçek anlam, mecaz anlam) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 53

B2’deki Öğrencilerin Sözcükte Anlam ve Anlam İlişkileriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini (gerçek anlam, mecaz anlam) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?	20	11

B2 düzeyindeki 11 öğrenci Sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini öğrenme ve kullanmada zorlanmadıklarını beyan etmişlerdir. Öğrenciler, sürekli film izledikleri ve pratik yaptıkları için gerçek v mecaz anlamda zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 12: “Ben sürekli film ve şarkı izleyip dinliyorum onlardan çok faydalaniyorum. TÖMER’de aldığımız mecaz anlamlarda sorun yok diğerlerini de filmlerden alıp ezberliyorum.”

Örnekleme katılan 20 öğrenci, gerçek anlamda ve öğrenmede her hangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak mecaz anlamda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, TÖMER’de bazı mecaz anlamlı cümleleri ve dışarıda ya da bir filmde ilk defa duydukları mecaz anlamlı cümleleri anlamadıklarını ve zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Gerçek ve mecaz anlamın öğreniminde hiçbir sorun yok ama mecaz anlamlı cümlelerin kullanımında biraz zorlanıyorum. Duyduğum zaman da iyice düşünerek anlayabilirim bazen de anlayamıyorum.”

Öğrenci 15: “Mecaz anlamda sıkıntılarım oluyor çünkü Türkler bile mecaz anlamda zorlanıyorlar.”

Öğrenci 17: “Mecaz anlamı bazen duyduğum zaman anlamıyorum ve kullanmada da zorlanıyorum.”

Öğrenci 18: “Evet mecaz anlamda duyduğum ve kullandığım zaman zorlanıyorum.”

Öğrenci 19: “Öğrenmede bir sorun yok ama kullanmada ve dışarıda duyduğumuz mecaz anlamlı cümlelerde zorlanıyorum.”

Öğrenci 22: “Evet özellikle mecaz anlamda. Mesela bana sınavda (Havadan sudan muhabbet etmek) geldi ve bilemedim.”

Öğrenci 23: “Gerçek anlamda sorun yok ama mecazlarda zorlanıyorum. Mesela Dört gözle bekliyorum” cümlesinde gerçek anlamına baktığımda başka bir anlam veriyor ve başka bir şekilde anlıyorum.”

Öğrenci 25: “Mecaz anlamda zorlanıyorum. Cümlenin ne anlam verdiğini tam anlayamıyorum.”

Öğrenci 26: “Gerçek anlamda bir sorun yok ve bazen mecaz anlamı da anlayabiliyorum ve kullanıyorum.”

Öğrenci 28: “Mecaz ve gerçek anlamın arasında çok büyük fark vardır. Geçek anlamda bir sorunun yok ama mecaz anlamda zorlanıyorum.”

Öğrenci 29: “Gerçek anlamı kolay anlıyorum ama mecaz anlamda zorlanıyorum.”

Öğrenci 31: “Gerçek anlamda bir sorun yok ama mecaz anlamda zorlanıyorum. Öğrenirken bir sorun yok ama ders dışında mecaz anamı duyduğumda anlayamıyorum. Ama zamanla kolaylaşıyor.”

Öğrenci 32: “Biz TÖMER’de mecaz anlamlı cümleler alıyoruz ama tabi ki hepsini almıyoruz. Bir kitap okuduğumda ya da dışarıda Türklerle konuştuğumda birçok mecaz anlamla karşılaşıyorum. Gerçek anlamda bir sorun yok.”

Öğrenci 33: “Mecaz anlamı öğrenmede ve kullanmada zorlanıyorum. Çünkü gerçek anlam gibi değil bambaşka bir anlam veriyor.”

Öğrenci 34: “Gerçek anlamı iyi anlıyorum ama mecazı anlamıyorum. Hocam açıklamadan ben anlamam. Başka bir anlam verdiğini düşünürüm.”

Öğrenci 35: “TÖMER’de aldığım gerçek ve ya mecaz anlamları hepsini kullanıp anlıyorum. Dışarıda mecaz anlamı ilk defa duyduğumda tabi ki anlayamam ya da anlamakta zorlanım.”

Öğrenci 37: “Evet mecaz anlam zor. İlk duyduğumda anlayamıyorum ama hocam açıkladığı ve anlattığı zaman kolay oluyor ve kullanıyorum.”

Öğrenciler, gerçek anlam konusunu iyi anlamışlardır. Özellikle Türkmen Öğrencilerin verdikleri cevaplarında hiç zorlanmadığını belirttirerek, Türkmen öğrenciler kadar biraz zorlanırım diyen Arap öğrencilerin de, hemen hemen Iraklı öğrencilerin sözcükte anlam ve anlam ilişkileri konusunda genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğrencilerin, bu konuda önemli bir sorun yaşamadıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin yüksek oranı mecaz anlamı Arapçaya tercüme edildiğinde bambaşka ve farklı anlam verdiği için mecaz anlamda zorlandıkları görülüp zamanla ve pratikle giderilmesine anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Tömer’de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının birçoğunun gereksiz olduğunu (işinize yaramadığını) düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 54

B2'deki Öğrencilerin Türkçe Dil Bilgisi Konularıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Tömer'de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının birçoğunun gereksiz olduğunu düşünüyor musunuz?	2	29

Örnekleme katılan B2 seviyesindeki Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin 29'u Tömer'de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının tümü önemli ve işlerine yarayan olduğunu ifade etmişlerdir. 2 öğrenci ise dolaylı anlatım çok az kullanılması ve işlerine yaramayan bir konu olduğunu belirtmişlerdir. Görüş veren öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 31: “Türkçenin gramerinde gereksiz bir konu olduğunu düşünmüyorum ama dolaylı anlatımın kullanılması çok az ve işimize yaramayan olduğunu düşünüyorum.”

Öğrenci 32: “Bence dolaylı anlatım gereksiz. Hem kullanması az hem de işime yaramıyor.”

Dolaylı anlatım, başkalarına ait sözleri değiştirerek, sadece içerik olarak aktarmaktır. Bu konuyla ilgili bazı öğrenciler bu konuyu işlerine yaramayan ve kullanılması çok az bir konu olduğunu ifade etmektedirler. Ancak öğrencilerin yüksek oranı dil bilgisi konularının tümü önemli ve işlerine yarayan konular olduğunu belirtmektedirler.

4.3. Öğrencilerin Alfabeyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

8. 3. 1.B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Alfabe Farklılığıyla İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Alfabe ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 55

B1'deki Öğrencilerin Alfabeyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Sorun yaşıyorum	Sorun yaşamıyorum
Alfabe ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?	6	3

Tablo 55'te görüldüğü gibi 6 öğrenci alfabeyle ilgili sorun yaşadığını ifade etmiştir. 3 öğrenci ise her hangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Alfabeyle ilgili zorlanan öğrenciler Arapçada bulunmayan ses ve harflerde zorlandıklarını ve İngilizcedeki harflerle karıştıktıklarını söylemiştir. İngilizce harflerini Türkçeye karıştıran öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 1: “Evet bazen İngilizce harflerini Türkçeye karıştırıyorum mesela ‘e’ harfinin yerine ‘a’ yazıyorum. Çünkü İngilizcede ‘a’ harfi Türkçedeki ‘e’ sisini veriyor ve İngilizceyi ilköğretimden aldığım için İngilizce hep aklımızda.”

Öğrenci 8: “Evet yazdığım zaman ‘e’ ile ‘i’ harflerinin arasında karıştırıyorum. Çünkü İngilizce şimdiye kadar aklımda ve Türkçeyi de yeni öğreniyorum.”

Türkçede olup Arapçada bulunmayan ünlü ve ünsüzler ve Türkçede Arapçadaki gibi olmayan ünüler kalın ve ince olması öğrencilerin sorun yaşamasına yol açmaktadır. Bu durumla ilgili 2 öğrencinin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 6: “Arapçada noktalı ünlüler olmadığı ve sesler birbirine yakın olduğu için yazmada (o, ö, u, ü) harflerinde karıştırıyorum.”

Öğrenci 7: “Bazen kalın ve ince seslilerinin arasında karıştırıyorum. Çünkü İngilizce ve Arapçada da sesler öyle değildir.”

1 öğrenci ise koruyucu “y” sesiyle “ğ” harfiyle karıştırdığını ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet bazen ‘y’ koruyucu harfi ‘ğ’ harfi ile karıştırıyorum. Mesela (geleceği) kelimesini duyduğum zaman ‘ğ’yi bazen ‘y’ yazıyorum.” (Ö4). 1 öğrenci de seslerde benzeşme sorunu yaşamaktadır. (9) kodlu öğrencinin ifadesi şöyledir: “Evet (p, c, ç, j) harflerini yazdığımda bazen ‘c’nin yerine ‘ç’ yazıyorum ve aksi. ‘p’ harfi de Arapçada yok bundan dolayı bazen ‘b’ harfiyle karıştırıyorum. ‘j, c’ de birbirine biraz yakın ve bazen yazdığım zaman karıştırıyorum.”

Türk alfabesiyle ilgili zorlanan öğrencilerin çoğu Türkçede ünlüler kalın ve ince olarak ikiye ayrılması, bazı seslerin ve harflerin Türkçede olup Arapçada bulunmaması, seslerin birbirine yakın olması, İngilizce ve Türkçede bazı harflerin aynı şekilde yazıldığı, fonetik olarak farklı olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar.

- Öğrencilerin “Arapça sağdan sola yazılırken Türkçenin soldan sağa yazılmasında problemlerle karşılaşılıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 56

BI'deki Öğrencilerin Türkçe Soldan Sağa Yazılmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapça sağdan sola yazılırken	0	9
Türkçenin soldan sağa yazılmasında		
problemlerle karşılaşılıyor musunuz?		

Tablo 56’da örnekleme katılan öğrencilerin tümü Arapça sağdan sola yazılırken Türkçenin soldan sağa yazılmasında her hangi bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin birçoğu daha önce Irak’ta İngilizce eğitimi aldıklarını ve soldan sağa yazmada alışık olduklarını belirtmiştir. Türkçenin soldan sağa yazılmasında öğrencilerin yazmalarına bir etkisi olmadığı görülmektedir.

- Öğrencilerin “Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması sizin için sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 57

BI'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türk Alfabesinde Karşılığının Olmamasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapçadaki bazı seslerin Türk	0	9
alfabesinde karşılığının olmaması		
sizin için sorun oluyor mu?		

Tablo 57’de görüldüğü gibi B1 düzeydeki öğrencilerin tümü Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmamasında hiçbir sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması Iraklı öğrencilere her hangi bir sorun yaratmamaktadır.

- Öğrencilerin “Arapçada sesli harf yerine bazı hareketler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olması size göre sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 58

B1’deki Öğrencilerin Türkçede Sesli Harf Mevcut Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapçada sesli harf yerine bazı hareketler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olması size göre sorun oluyor mu?	6	3

Tablo 58’de örnekleme katılan B1 düzeydeki 3 öğrenci Arapçada sesli harf yerine bazı hareketler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olmasının sorun olmadığını ifade etmiştir. 6 öğrenci ise sorun olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, Arapçada ünlülerin hareketlerle olması ve bu ünlülerin Türkçede birden fazla sesli harf gelmesi sesleri öğrenirken zorluklarla karşılaştıklarını bildirmişlerdir. Arapçada “و” harfinin Türkçede “o, u” iki sesli harf karşıladığı için öğrenciler o ve u harflerinin arasında karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “ı, i” seslerinde de ayırt yapmadıklarını ve Arapçada olmayan seslerde öğrenmede zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 4: “Evet çünkü Arapçada Kalın ve ince diye ünlü yoktur. Türkçede ünlüler ikiye ayrılıyor. Bazen kalın ve inceleri fark edemiyorum. Özellikle “ö ve ü” seslerde karıştırıyorum.”

Öğrenci 5: “Evet çünkü Arapçada üç tane ünlü Türkçede ise karşılığında 8 tane harf vardır. Bizdeki her ünlünün karşılığında Türkçede iki tane ya da fazla ünlü mevcuttur. Yazarken bazen aralarında karıştırıyoruz.”

Öğrenci 7: “Evet bazen sorun oluyor. Çünkü yazarken bazen iki sesin arasında karıştırıyorum. Mesela (o, u) gibi harflerde.”

Öğrenci 9: “Evet çünkü Türkçede karşılığı iki ses geliyor. Mesela (ı, i) sesleri. (ı) sesi Arapçada yok aynı zamanda (ö, ü) gibi sesler de yoktur.”

Arapçada, Türkçedeki gibi “büyük ve küçük” ünlü uyumlarının olmaması, bazı seslerin bulunmaması Iraklı öğrencilerin Türkçe seslerini öğrenirken zorlanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca Türkçede olup Arapçada bulunmayan noktalı ünlüler, Arapçada bulunmayan “I” sesi ve ünlülerin arasında karıştırdıkları görülmektedir. Bundan hareketle Türkçede sesli harflerden ötürü öğrenmede bir güçlükle karşılaşıldığı anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olması size göre sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 59

B1'deki Öğrencilerin Arapça ve Türkçede Alfabe Farklı Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olması size göre sorun oluyor mu?	0	9

Örnekleme katılan B1 düzeydeki öğrenciler Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olup olmamasına öğrencilerin tümü sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler daha önce İngiliz alfabesini kullandıkları için alfabe farklılığıyla ilgili sorun yaşamadıkları görülmektedir.

4.3.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Alfabe Farklılığıyla İlgili Durumları

Öğrencilerin “Alfabe ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 60

B2'deki Öğrencilerin Alfabeyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Sorun yaşıyorum	Sorun yaşamıyorum
Alfabe ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?	16	15

Tablo 60'ta B2 seviyesindeki 18 öğrenci, alfabe ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. 13 öğrenci ise, sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda sorun yaşayan öğrencilerin 9'u en çok Türkçede bulunup Arapçada olmayan harflerden, Türkçe harflerinin İngilizceden telaffuzu ve yazılışı farklı olduğu için Türk alfabesinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Alfabe konusunda bazen yazdığımız zaman Arapçada olmayan harflerin yazımında karıştırıyoruz. Bir de Türkçe bize yeni bir dil ve alfabesi başka bildiğimiz dillerin alfabesinden farklı. İngilizcedeki bazı harflerin fonetiği Türkçeden farklı olması ve Arapçada da olmayan sesler “ö, ü” gibi seslerinde bazen birbirine karıştırıyoruz.”

Türkmen öğrenciler de Alfabe konusunda oldukça sorun yaşamaktadırlar. 3 Türkmen öğrenci bazen g sesinin yerine c sesini seslendiklerini, bazen de ö ile ü seslerini arasında ayırt yapamadıklarını ve bu seslerde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 39: “Biz kerkük'te dilimiz c sesine alışıktır. Mesela gel kelimesinde biz cel diyoruz. Bazen Türkçe konuşurken de bu hataya düşüyorum. Bazen de ö ve ü seslerinde zorlanıyorum ve yazma ve okumada ikisini fark edemiyorum.”

2 öğrenci de, “g” ve “ğ” harflerini yazmada ayırt yapmadığını ve bu iki harfin arasında karıştırdığını beyan etmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesi aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 11: “Sorun sayılmaz da ama “g” ve “ğ” harflerinin arasında karıştırıyorum. Kuralı biliyorum ama bazen nerede “g” ve “ğ” kullanmada karıştırıyorum.”

Öğrencilerin 2'si de “ç” ve “p” gibi Arapçada bulunmayan harflerde yazmada ve telaffuzunda zorlandığını ifade etmişlerdir. Birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 31: “ç ve p” harfleri ve Arapçada olmayan ünlülerde biraz zorlanıyorum. “ç” ve “p” harfleri de Arapçada yoktur.”

Bulgularda, öğrencilerin yüksek oranı alfabeye ilgili herhangi bir sorun yaşamadıkları, öğrencilerin büyük bir kısmı da, en çok Türkçede bulunup Arapçada bulunmayan harflerde zorlandıkları görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin çoğu sorun yaşamadığına, göz ardı bırakılmayan bir kısım da sorun yaşadığına anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Arapça sağdan sola yazılırken Türkçenin soldan sağa yazılmasında problemlerle karşılaşıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 61

B2'deki Öğrencilerin Türkçe Soldan Sağa Yazılmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapça sağdan sola yazılırken		
Türkçenin soldan sağa yazılmasında	0	31
problemlerle karşılaşıyor musunuz?		

Tablo 61’de öğrencilerin tümü Arapça sağdan sola yazılırken Türkçenin soldan sağa yazılmasında problemlerle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tümü, daha önce İngilizce eğitimi aldıkları için Türkçe de aynı İngilizce gibi sağdan sola yazılmasında herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 11: “Hayır hiçbir sorun yok çünkü ilkokuldan beri İngilizce eğitimi alıyorum ve yazıp okuyorum.”

Iraklı öğrenciler, ülkede ilkokuldan itibaren İngilizce eğitimi aldıkları için Türkçe de yazarken herhangi bir problemlerle karşılaşmadıkları görülmektedir.

- Öğrencilerin “Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması sizin için sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 62

B2'deki Öğrencilerin Arapçadaki Bazı Seslerin Türk Alfabetinde Karşılığının Olmamasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması sizin için sorun oluyor mu?	5	26

B2 seviyesindeki 26 öğrenci, Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması için sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir: “Hayır sorun olmuyor çünkü Arapçada med ve harekeler vardır ve bunlar Türkçenin seslerine çok yakın.” (Ö27).

5 öğrenci ise, yeni sesler ve harflerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesi şöyledir: “Evet çünkü yeni harf ve seslerle ilk defa karşılaşıyoruz. Ama bu durum zaman kolaylaşıyor.” (Ö19).

Arapçada med harfleri ve harekeler olduğunu için öğrencilerin büyük kısmı, Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması sorun olmadığı görülmektedir. Sorun yaşayan bazı öğrenciler de zamanla geçeceğine ve bu konuda öğrencilerin büyük kısmı herhangi bir sorun yaşamadıklarına anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Arapçada sesli harf yerine bazı harekeler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olması size göre sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 63

B2'deki Öğrencilerin Türkçede Sesli Harf Mevcut Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapçada sesli harf yerine bazı harekeler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olması size göre sorun oluyor mu?	15	16

B2'deki 16 öğrenci, Arapçada sesli harf yerine bazı hareketler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olması, sorun olmadığını belirtmişlerdir. 15 öğrenci ise, kalın ve ince ünlülerinde ayrıt yapmadıkları, ö, ü gibi seslerde de fark edemedikleri ve ünlülerin telaffuzunda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 14: “Evet sorun oluyor. Çünkü Türkçedeki ‘ö ve ü’ seslerinde yazarken bazen karıştırıyorum.”

Öğrenci 17: “Evet Bazen oluyor. Özellikle ince ve kalın seslerinin arasında bazen yanlışlara düşüyorum.”

Öğrenci 29: “Evet sorun oluyor çünkü Türkçedeki seslerin telaffuzu zor.”

Verilerin sonucunda, öğrencilerin büyük kısmı Arapçada sesli harf yerine bazı hareketler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olmasının sorun olduğu ve öğrencilerin problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin yüksek oranı bu konuda önemli bir sorun yaşamadıklarına anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olması size göre sorun oluyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 64

B2'deki Öğrencilerin Arapça ve Türkçede Alfabe Farklı Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olması size göre sorun oluyor mu?	0	31

Örnekleme katılan B2 seviyesindeki öğrencilerin tümü Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olmasının sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konuda herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtirler. Türkçe ve Arapçada harflerin farklı olması öğrenciler sorunlarla karşılaşmadıkları görülmektedir.

4.4. Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

4.4.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Durumları

Öğrencilerin “Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 65

B1’deki Öğrencilerin Türk Kültürünün Arap Kültürüne Yakın Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi var mı?	0	9

B1 düzeydeki öğrencilerin tümü Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının bir olumsuz etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Iraklı öğrenciler Arap ve Türk kültürünün yakın olması ve Türkçede Arapça kökenli birçok kelimenin bulunmasından dolayı Türkçeyi öğrenme sırasında başka ülkelerden gelenler öğrencilere göre daha şanslı olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin ifadesine aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 9: “Hayır tam aksine iki kültürün birbirine yakın olması Türkçe öğrenimimizi artırır. Bir de Arapçadan Türkçeye birçok kelime girdiği için başka ülkelerden gelen öğrenciler bizler gibi kelime hazineleri yok.”

Bundan hareketle Iraklı öğrencilerin birçok sebepten dolayı diğer öğrencilere göre Türkçe öğrenmeye daha yatkın olmaları ve kültürlerin yakın olmasının olumsuz etkisi olmadığı görülmektedir.

- Öğrencilerin “Kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 66

B1'deki Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırıyor mu? Neden?	0	9

Tablo 66'da görüldüğü gibi öğrencilerin tümü kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu Türk kültürü Türkçe öğrenimle, kitaplarda kültür aktarımı olduğu ve Türkiye'de yaşadıkları için kültürü daha çabuk tanıyıp öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 7: “Hayır zorlaştırmıyor çünkü biz Türkiye’de yaşıyoruz ve öğretmenimiz ve kitaplar hep kültürden bahsediyorlar bundan dolayı kültür farklılığı öğrenmemizi zorlaştırmıyor.”

Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin kültür farklılıkları Türkçe öğrenmelerini zorlaştırmadığını görülmektedir. Kitaplardaki kültür aktarımı, öğretmenlerin kültürle ilgili bilgiler vermeleri ve öğrencilerin Türkiye’de yaşamaları önemli bir nokta olduğu anlaşılmaktadır.

4.4.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 67

B2'deki Öğrencilerin Türk Kültürünün Arap Kültürüne Yakın Olmasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi var mı?	1	30

Tablo 67’de 30 öğrenci Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi olmadığını ifade etmiştir. 1 öğrenci ise olumsuz aktarım nedeniyle bazen sorun olduğunu belirtmiştir. (28) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Evet bazen sorun oluyor. Çünkü Türkçeye giren Arapça kelimeler Türkçede anlamı farklı.” Genel bir değerlendirme yapılırsa öğrenciler Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi olmadığı görülmektedir.

- Öğrencilerin “Kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 68

B2’deki Öğrencilerin Kültür Farklılığıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırıyor mu?	3	28

B2’deki 3 öğrenci TÖMER’lerdeki öğretim yöntemleri ve hocaların ders verme ve anlatma üslupları Irak hocalarından farklı olduğu için kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden birinin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 35: “Evet çünkü başka bir üslup ve yöntemle karşılaşıyorum. Türklerin konuşma formülü ve öğretim yöntemleri bizimkinden farklı oluyor. Yöntemlerine öğrenene kadar da zaman gerekiyor.”

Öğrencilerin 28’i ise kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırmadığını beyan etmişlerdir. Verilerin sorucuna göre de kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırmadığını işaret etmektedir.

4.5. Öğrencilerin Dil Eğitimiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

4.5.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Eğitimiyle İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sizin için sakıncası var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 69

B1'deki Öğrencilerin Ana Dili Türkçe Olanlarla Aynı Ortamda Eğitim Almalarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sizin için sakıncası var mı?	2	6

B1 düzeyindeki 9 öğrenciden 1 öğrenci ana dili Türkmence ve Türk kökenli olduğu için kendisine bu madde sorulmamıştır. Örnekleme katılan 8 öğrenciden 6'sı ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almaları sakıncası olmadığını ve onlardan faydalanırız diye ifade etmişlerdir. 2 öğrenci ise Türkmenler ya da Türk soyluları konuşma dilleri Araplardan iyi olduğunu, her soruya onlar cevap verdiğini, kendilerini etkilediğini ve başka bir grupta olmalarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 6: “Evet başka grupta olmalarını tercih ederim. Çünkü beni olumsuz etkiliyorlar.”

Öğrenci 9: “Evet çünkü bizden iyi konuşuyorlar ve her soruyu o cevaplıyor. Bu durumda hoca ders anlatıldı diye başka konuya geçiyor. Aynı grupta olmaları daha iyi olur.”

Tablo 69 ve öğrencilerin görüşlerine göre Türk soylu öğrencilerinin eğitim seviyeleri Arap öğrencilerinden daha yüksek olduğu için başka bir grupta eğitim almaları daha iyi olduğu görülmektedir. Ama genel olarak Arap öğrencilerin birçoğu Türk soylu olan öğrencilerden konuşmakta, pratik yapmakta yararlandıkları, Türk soyluların diksiyonları düzgün olduğu için de faydalandıkları ve aynı ortamda eğitim almaları onlar için sakıncası olmadığı anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 70

B1'deki Öğrencilerin Bir Sözcüğün Anlamını Tahmin Etmeleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilir misiniz?	9	0

B1 seviyesindeki Iraklı öğrencilerin tümü Türkçe bir sözcüğü bilmedikleri zaman sözcüğün anlamını tahmin edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, cümlenin formülünden ve bazıları da her zaman tahmin doğru çıkmadığını belirtmişlerdir. Verilerin sonucunda öğrencilerin bir sözcüğün anlamını tahmin edebilme durumları iyi olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin “TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli midir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 71

B1'deki Öğrencilerin Eğitim Süresiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli midir?	5	4

Tablo71’de görüldüğü üzere 5 öğrenci TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeleri için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. ERSEM’de Türkçe eğitimi gören 4 öğrenci ise, ERSEM her seviyeye 6 haftalık az bir süre ayırdığı için kursun son günlerinde birçok dil bilgisi konuları ve kitaptaki metinleri öğretim elamanları hızlı bir şekilde verdiğini, dönem sonuna konuları iyi bir şekilde anlamadıklarını ve eğitim süresi yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci 5: “Hayır bence eğitim süresi yeterli değil. Her seviyeye 6 hafta çok az oluyor. Günde de şimdi 6 saat alıyoruz ve çok yoruluyoruz. Günde 5 saat, seviye de 6 haftadan fazla olsa daha yararlı olmasını düşünüyorum.”

Öğrenci 6: “Hayır şimdi her seviye 6 hafta sürüyor ve dönem sonunda almamış birçok konu kalıyor onları hocalarımız hızla geçiyor. Bence her seviye 8 hafta olsa daha iyi olur ve derslerin ya da konuların tümünü rahatlıkla alabiliriz.”

Verilerin sonucuna göre ERSEM’deki eğitim süresi yeterli olmadığı ya da öğretim elamanları konularda hızlı bir şekilde ilerlemedikleri için her dönem sonunda öğrencilerin almadıkları veya anlamadıkları birçok konu olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin çoğu TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeleri için yeterli olduğunu ifade etmektedirler.

- Öğrencilerin “Türkçe öğrendikten sonra lisans veya yüksek lisan eğitimi için kendinizi hazır hissediyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 72

B1’deki Öğrencilerin Türkçe Öğrendikten Sonra Lisan Eğitimine Hazır Olmalarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe öğrendikten sonra lisans eğitimi için kendinizi hazır hissediyor musunuz?	9	0

Türkçe öğrenen B1 düzeydeki Iraklı öğrencilerin tümü Türkçe öğrendikten sonra lisans veya yüksek lisan eğitimi için kendilerini hazır hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler daha B1 seviyede oldukları, dil bilgisinin birçok konularını daha almadıkları, konuşma ve anlama becerileri daha yeterli olmadığı için B1 seviyesini bitirdikten sonra kendilerini hazır hissetmediklerini ancak C1 veya C2 düzeylerinde kendilerini lisan ya da yüksek lisan lisans eğitimi için kendilerini hazır hissettiklerini belirtişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 4: “Şimdilik daha hazır değilim çünkü dil bilgisinin birçok konularını daha almadık. Şimdilik neredeyse temel konuları almışız. Bir de konuşma, anlama ve Türkçemiz daha yeterli değil. Ama C1 veya C2 düzeylerine kadar Türkçemiz iyi olduktan sonra kendimi lisans eğitimine hazır hissederim.”

Verilerin sonucuna göre B1 düzeyindeki Iraklı öğrencilerin tümü eğitim aldıkları seviyede dil bilgisi, konuşma ve anlama becerileri daha yeterli olmadığı için kendilerini daha hazır görmedikleri ancak ileri düzeylerde Türkçeyi iyi bir şekilde öğrendikleri zaman kendilerini hazır gördükleri ortaya çıkmaktadır.

- Öğrencilerin “Okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının en çok hangisinde sorun yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 73

B1’deki Öğrencilerin Dil Becerilerinden Hangisinde Zorlandıklarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Dil Bilgisi	Zorlanmıyorum
Okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının en çok hangisinde sorun yaşıyorsunuz?	1	0	1	7	0	0

Tablo 73’te görüldüğü üzere 1 öğrenci okuma becerisinde, 1 öğrenci de yazma becerisinde ve 7 öğrenci ise dinleme becerisinde zorlanmaktadır. Okuma becerisinde zorlanan (3) kodlu öğrenci, bazı alışmadığı kelimelerin okunmasında zorlandığı ve metinleri hızlı bir şekilde okumadığı için okuma becerisinde zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Çok sayıda kitap okuduğuma rağmen okumamı beğenmiyorum ve yavaş okuyorum ve bazen alışmadığım kelimelerin okunuşunda da zorlanıyorum.” 1 öğrenci de yazma becerisinde zorlandığını belirtmiştir. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Ben zorlandığım ders yazma dersidir. Hocalar iyi ama ben iyi çalışmıyorum. Yazma başka derslere benzemiyor. Konuşmada mesela arkadaşlarımla konuşuyorum öğreniyorum ama yazma konuşmaya benzemiyor.” (Ö2). Öğrencilerin yüksek bir oranı da dinleme becerisinde zorlandıklarını beyan etmişlerdir. Dinleme becerisinden zorlanan 4 öğrenci,

derste öğretim elamanları ve eğitim merkezi dışında Türkler hızlı konuştukları için bazı kelimeleri anlamayıp anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 1: “Anlamada zorlanıyorum çünkü Türkler hızlı konuşuyorlar ve kelimelerin eklerine iyi dikkat etmemiz gerekiyor.”

Öğrenci 4: “Çünkü Türkler hızlı konuşuyor.”

Öğrenci 5: “Çünkü hocalarımız ve dışarıda Türkler çok hızlı konuşuyorlar.”

Öğrenci 6: “Dinlemede zorlanmamın nedeni derste hocalar ve dışarıdaki Türkler hızlı konuştukları içindir.”

1 öğrenci de kelime hazinesi yeterli olmadığı için birçok kelimeleri anlamadığını belirtmiştir. (8) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Anlamada zorlanıyorum çünkü o kadar kelime ezberlememişim.” 2 öğrenci ise oldukları ilde ağız kullanımı farklı olduğu için anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 7: “Ben hocalarıma iyi anlıyorum da ama dışarı çıktığım zaman anlamakta zorlanıyorum. Kayseri’nin şivesi farklıdır.”

Öğrenci 9: “Caddede halkın şivesi farklı bazen konuştukları kelimeleri anlamıyorum.”

Temel dil becerileriyle ilgili öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri dinleme becerisi olduğu görülmektedir. Eğitim merkezlerinde öğretim elamanları hızlı konuştukları için ve sokak dilinin farklı olduğu nedeniyle anlamada öğrenciler zorlandığına anlaşılmaktadır. Diğer becerilerle ilgili 1 öğrenci okuma, 1 de yazma becerisinde zorlandıkları görülmektedir. Konuşma ve dil bilgisi becerilerle ilgili zorlanan öğrenci bulunmamaktadır.

- Öğrencilerin “Size göre, sınıfınızda dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem verilmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

B1'deki Sınıflarda Dil Becerilerinden En Çok Önem Verildiği Beceri

İfadeler	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Tümüne
Size göre, sınıfınızda dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem verilmektedir?	0	2	0	0	7

B1 düzeydeki Türkçe öğrenen 2 Iraklı öğrenci TÖMER'lerde konuşma becerisine daha çok önem verdiklerini ifade etmiştir. 7 öğrenci ise öğretim elamanları dil becerilerin tümüne önem ve ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Verilerin sonucuna göre TÖMER'lerde derslerin tümüne paralel bir şekilde ağırlık verildiği görülmektedir.

- Öğrencilerin “Siz, dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 75

B1'deki Öğrencilerinin Daha Fazla Önem Verdikleri Beceri

İfadeler	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Tümüne
Siz, dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem veriyorsunuz?	0	1	0	0	8

Tablo 75'te 1 öğrenci konuşma dersine 8 öğrenci de tümüne önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Konuşmaya önem veren (2) kodlu öğrenci, konuşmayı becerdiği zaman diğer beceriler kolaylaştığını belirtmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Konuşmaya önem veriyorum çünkü konuşma bilsem diğeri konuşmayla kolaylaşır. Yazma dersinde zorlanıyorum ama geçer. Yazma yavaş yavaş kolaylaşıyor.” Öğrencilerin yüksek bir oranı da tüm dersler veya beceriler birbirine bağlı olduğu için becerilerin tümüne önem verdiklerini beyan etmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşüne aşağıda yer verilmektedir:

Öğrenci 1: “Ben hepsine önem veriyorum. Çünkü hepsi önemli ve birbirine bağlılar.”

Öğrenci 3: “Çünkü bir beceriyi bilmediğimizde dilimiz mükemmel olmaz.”

Öğrenci 9: “Biz TÖMER’de bir dersi almadığımız zaman diğer derslerden de anlamıyoruz. Hepsi birbirine bağlı ve hepsi önemlidir. Yüksek lisansa girdiğimiz zaman tümüne ihtiyacımız olur.”

Verilerin sonucuna göre dil becerilerin hepsi birbirine bağlı olduğu ve öğrenciler tarafından tümü önemli olduğu görülmektedir.

4.5.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Dil Eğitimiyle İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sizin için sakıncası var mı?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 76

B2’deki Öğrencilerin Ana Dili Türkçe Olanlarla Aynı Ortamda Eğitim Almalarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sizin için sakıncası var mı?	9	16

Tablo 76’da Türkmen ya da Türk kökenli öğrencilerin ana dili Türkçe olduğu için bu tabloya sadece Arap öğrencini alarak toplam 25 öğrenci bulunmaktadır. B2 seviyesindeki Türkçe öğrenen 9 Iraklı Arap öğrenci ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sakıncası olduğunu ve diğer bir grupta olmalarını tercih etmiştir. “Sakıncası var” cevabını belirten öğrencilerden 4’ü Türk kökenli olan veya Türkmenlerin ana dilleri Türkçe olduğu ve konuşma dilleri iyi bir seviyede olduğu için kendilerini onlardan düşük hissettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 20: “Evet çünkü hoca onu çalışkan beni tembel sanıyor. Başka bir grupta olmaları daha iyi olur.”

Öğrenci 28: “Evet çünkü seviyemi çok düşük hissediyorum. Başka grupta olsalar biz dersin dışında onlarla konuşup pratik yaparız.”

Öğrenci 29: “Evet sorun oluyor çünkü bizden iyi konuşup anlıyorlar. Başka bir grupta almalarını tercih ederim.”

Öğrenci 33: “Evet bana etkiliyorlar çünkü benden iyi Türkçe biliyorlar. Derse her zaman onlar katılıp cevaplıyorlar. Başka grupta olsalar hem bizim için hem de kedileri için iyi olur.”

3 öğrenci de Türkmenler hocaların cevaplarına hızlı yanıt verdikleri ve derse katılma oranları fazla olduğu için öğrenmelerine etkilediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 18: “Evet sakıncası var çünkü öğrenmeme etkiliyorlar ve başka bir grupta olmalarını tercih ederim.”

Öğrenci 26: “Eve öğrenmeme etkiliyorlar çünkü onlar benden iyi biliyorlar ve ben her zaman geride olduğumu hissediyorum. Başka bir grupta olsalar iyi olur.”

Öğrenci 31: “Evet derste hep o konuşuyor çünkü benden iyi biliyor ve bana etkiliyor. Başka grupta olsa daha iyi olur.”

2 öğrenci ise öğretmen dersi anlatırken Türkmenler hızlı anladıkları için hoca dersi hızlandırdığını ve yeni bir konuya geçtiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 19: “Evet çünkü hoca bakıyor ki bunlar iyi anladılar ve dersi hızlandırıyor.”

Öğrenci 32: “Evet sakıncası var çünkü bizden iyi anlıyor. Hoca da başka ve yeni konuya geçiyor.”

Iraklı Arap öğrencilerin 16’sı ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın her hangi bir sakıncası olmadıklarını ifade etmişlerdir. Türkmen öğrencilerden faydalanıp kendileriyle pratik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Türk kökenli ya da Türkmenlerin benimle olmasının hiçbir sakıncası yok. Onlar konuşma ve düzgün bir ses olarak bizden daha iyi konuşmaktadırlar. Ben onlardan faydalıyoruz.”

Öğrenci 12: “Hayır çünkü Türk kökenli olan öğrencilerden faydalıyorum. Onlarla pratik yapıyorum ve onlardan sesleri oldukça düzgün olarak alıyorum.”

Öğrenci 22: “Hayır onlardan faydalıyoruz çünkü konuşmaları bizden daha iyi ve çalışkan oluyorlar.”

Verilerin sonucuna bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmı ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sakıncası olmadığını belirtmektedir. Türkmen kökenli öğrencilerin ana dilleri Türkçe olduğu için Arap öğrencilerden daha iyi ve hızlı anladıkları ve Arap öğrenciler onlardan pratik yaparak faydalandıklarına anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilir misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 77

B2'deki Öğrencilerin Bir Sözcüğün Anlamını Tahmin Etmeleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilir misiniz?	31	0

Tablo 77’de da görüldüğü gibi, öğrencilerin neredeyse hepsi Türkçe bir sözcüğü bilmediğinde sözcüğün anlamını tahmin edebileceğini ifade etmiştir. Ancak 6 öğrenci bir sözcüğün anlamını cümlenin bağlamından ve tahminleri bazen doğru olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 11: “Evet bir sözcüğü bilmiyorsa sözcüğün anlamını tahmin edebilirim. Ama her zaman doğru olmuyor.”

Öğrenci 18: “Evet cümlelerin anlamına göre tahmin edebilirim ama her zaman değil. O zaman sözcük kullanıyorum.”

Öğrenci 27: “Eve ama tam cümleyi okuduğum zaman tahmin edebiliyorum.”

Öğrenci 31: “Her zaman değil de ama çoğu zaman tahmin edebiliyorum.”

Öğrenci 35: “Her zaman değil de bazen tahmin ettiğimde doğru olmuyor.”

Öğrenci 40: “Bir sözcük cümlelerin içinde olmazsa tahmin edemem. Cümlelerin içinde olsa bazen tahmin edebiliyorum.”

B2 seviyesindeki öğrencilerin hepsi bilinmeyen bir sözcüğün anlamının tahmin edilebileceğini düşünmektedir. Bu konuda öğrencilerin durumu iyi olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin “TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli midir?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 78

B2’deki Öğrencilerin Eğitim Süresiyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli midir?	23	8

Tablo 78’de öğrencilerin 23’ü TÖMER’lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeleri için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. 8 öğrenci ise yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Gazi Üniversitesi TÖMER’den (16) kodlu öğrenci ders saatlerinin oldukça az olduğunu beyan etmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir: “Hayır bence yeteli değil. Dersler biraz fazla ve yoğun olsa daha iyi olur bence.”

ERSEM’den de 2 öğrenci eğitim süresi günlük 4 saat olduğunu, dinleme ve konuşma derslerinin az olduğunu ve dönem sonunda öğretim elamanları ders kitaplarını tam bitirmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 19: “Hayır yeterli değil çünkü günde 4 saat çok az. Özellikle konuşma ve dinleme dersleri çok az.”

Öğrenci 21: “Bence günlük 4 saat ve her seviyeye 6 hafta az ve yeterli değil. Çünkü dönem sonunda kitabı tam olarak bitirmiyoruz ve hocalarımız dersleri hızlı olarak veriyor.”

ESOGÜ’den 1 öğrenci ders saati günlük 3,5 saat olmanın yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 29: “Hayır yeterli değil. TÖMER’de 200 öğrenci olduğu için günde sadece 3,5 saat ders alıyoruz. Bu zaman da Türkçe öğrenmemiz için çok az.”

Bulgulara göre, Ankara TÖMER ve Selçuk Üniversitesi TÖMER’lerde eğitim gören Iraklı öğrencilerin eğitim süresiyle ilgili her hangi bir sorun olmadıkları, ancak Gazi Üniversitesi TÖMER, ERSEM ve ESOĞÜ’deki öğrencilerin bir kısmının belirttiği gibi, Türkçe eğitim süresi yeterli olmadığı görülmektedir. Genel olarak, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara

TÖMER ve Selçuk Üniversitesi TÖMER’lerde Türkçe eğitim süresi yeterli olduğuna, ESOGÜ ve ERSEM’deki Türkçe eğitim süresi yeterli olmadığına anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Türkçe öğrendikten sonra lisans eğitimi için kendinizi hazır hissediyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 79

B2’deki Öğrencilerin Türkçe Öğrendikten Sonra Lisan Eğitimine Hazır Olmalarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe öğrendikten sonra lisans eğitimi için kendinizi hazır hissediyor musunuz?	11	20

Tablo 79’da TÖMER’lerde Türkçe eğitimi gören Iraklı öğrencilerin 11’i %50 ve fazlası olarak lisans veya yüksek lisans eğitime hazır olduklarını ifade etmişlerdir. 20 öğrenci ise lisans veya yüksek lisans eğitime hazır olmadıklarını belirtmişlerdir. Verilerin sonucuna göre B2’deki öğrencilerin lisan eğitimi için hâlâ hazır olmadıkları görülmektedir.

- Öğrencilerin “Okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının en çok hangisinde sorun yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 80

B2’deki Öğrencilerin Dil Becerilerinden Hangi Beceride Zorlandıklarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Dil bilgisi	Zorlanmıyorum
Okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının en çok hangisinde sorun yaşıyorsunuz?	2	4	9	12	2	2

Tablo 80’de da görüldüğü gibi, B2 seviyesinde Türkçe eğitimi gören toplam 31 öğrenciden 2 öğrenci okuma becerisinde, 4 öğrenci konuşma becerisinde, 9 öğrenci yazma becerisinde, 12 öğrenci dinleme becerisinde ve 2 öğrenci de dil bilgisi becerisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğrenci ise her hangi bir beceride zorlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Okuma becerisinde zorlanan 2 öğrenci, kelimelerin okunuşu alışık olmadıklarını ve okumaları hızlı olmadığını beyan etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 36: “Çok kitap okumadığım için okumada zayıf ve yavaş okuyorum.”

Öğrenci 40: “Birazcık okumada zorlanıyorum çünkü kelimelerin okunuşuna daha alışmadım.”

4 öğrenci de konuşma becerisinde, TÖMER’deki konuşma dersleri yeterli olmadığını, kendi başlarına müstakil bir ev tuttıkları, yurttan kalmadıkları ve pratik yapmadıkları için konuşma becerisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 25: “Konuşmada zorlanıyorum çünkü konuşma dersleri az.”

Öğrenci 27: “En çok konuşmada sorun yaşıyorum çünkü pratik yapmıyorum. Pratik yapmadığım zaman aldığımız konuları da unutuyorum.”

Öğrenci 35: “Konuştuğum zaman çok düşünüp konuşuyorum. Yani akıcı bir şekilde konuşamıyorum. Kafamda Arapça daha sonra tercüme edip konuşuyorum.”

Öğrenci 38: “Ben kendi kendime bir ev tutmuşum ve TÖMER’de aldığım ders ve konuşmaların dışarıda ya da Türklerle pratiğini yapmıyorum. Bu yüzden konuşmam hâlâ zayıf.”

Yazma becerisinde de 9 öğrenci zorlanmaktadır. Öğrenciler, Türkçe harflerini İngilizceyle karıştırdıkları, dil bilgisi konularının kurallarını iyi bir şekilde uygulamadıkları, Türkçede cümle oluşumu Arapçadan farklı olduğu ve en çok eklerin kullanmasında zorlandıkları için yazma becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 12: “Yazmada zorlanmamın nedeni çünkü bazen yazarken İngilizce bildiğim için bazen İngilizce ve Türkçe harflerini karıştırıyorum.”

Öğrenci 16: “En çok yazmada zorlanıyorum çünkü ben Türkmen olduğuma rağmen Irak’ta Arapça eğitimi aldım ve Türk alfabesini yeni öğrendim.”

Öğrenci 17: “En çok yazmada zorlanıyorum çünkü yazarken eklerin kullanmasında zorlanıyorum.”

Öğrenci 28: “Yazmada zorlanıyorum çünkü bir konun başlık bölümünü yazdığım zaman ana bölüme bağlanmasında zorlanıyorum. Daha sonra konunun kapatmasında da zorlanıyorum. Uzun yazılarda birçok kelime gerekiyor ve grameri de iyi bilmem gerekiyor.”

Öğrenci 29: “Yazmada biraz zorlanıyorum. Çünkü istediğim her şeyi yazamıyorum. O kadar kelime hazinem yok. İkincisi de grameri iyi kullanamıyorum.”

Öğrenci 30: “Yazmada zorlanıyorum çünkü dile yeniyim ve bana daha ders ve pratik lazım.”

Öğrenci 31: “Ana dilimde bile uzun metin yazdığımda zorlanıyorum. Türkçenin de ekleri çok, grameri ve cümle oluşumu farklı. Bazen eklerin yazımında karıştırıyorum.”

Öğrenci 32: “Bir metin yazdığım zaman ana dilimde ve istediğim gibi yazamıyorum. Gramerde çok ek var onları iyi ve düzgün bir şekilde kullanmamız gerekiyor. Bir de kelime hazinesi çok önemli.”

Öğrenci 33: “Yazmada biraz zorlanıyorum çünkü ekleri ve dil bilgisini yazmada kullanmak biraz zor.”

Öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerden dinleme becerisidir. 12 öğrenci dinleme becerisinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. 12 öğrenciden 7’i, Türkler oldukça hızlı konuştukları için birçok kelimeyi kaçırdıkları ve anlamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Öğrenci 14: “Dinleme, çünkü dışarıya çıktığım zaman Türkler hızlı konuşuyorlar ve bazı kelimeleri kaçırıyorum. Derslerde ise bir sorun yok. Çünkü hocalar bizimle nasıl konuştuklarını biliyorlar.”

Öğrenci 20: “Anlamada zorlanmamın nedeni çünkü dışarıda çok hızlı konuşuyorlar.”

Öğrenci 21: “Dinlemede zorlanıyorum çünkü hem TÖMER’deki hocalarımız hem de dışarıdaki insanlar çok hızlı konuşuyorlar.”

Öğrenci 22: “Dinleme bizim sorunumuzdur. Çünkü Türkler çok hızlı konuşuyorlar.”

Öğrenci 23: “Anlama konusunda zorlanıyorum çünkü Türkler çok hızlı konuşuyorlar ve dinleme derslerinin arttırmasını isterim.”

Öğrenci 24: “Konuşan kişi hızlı konuştuğu zaman bazı kelimeleri kaçırıyorum ve konuşmasını iyi anlamıyorum.”

Öğrenci 34: “Türkler çok hızlı konuşuyorlar. Bazen konuşurken kelimeyi ve ekleri iyi bir şekilde kullanmıyorlar bu yüzden iyi anlayamıyorum.”

2 öğrenci de, ders kitaplarında mecaz anlam olduğu ve Türkler çok mecaz anlamlı cümleler kullandıkları için dinleme becerisinde zorlandıklarını beyan etmişlerdir. İki öğrencinin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 11: “Dinleme dersinde zorlanıyorum çünkü kitabımızda çok mecaz anlam var ve Türkler de her zaman mecaz anlam cümleler kullanıyorlar.”

Öğrenci 18: “Dinleme dersinde zorlanıyorum. Çünkü kitabımızda çok mecaz anlamlı cümleler vardır.”

Dinleme becerisinde zorlanan öğrencilerden 2’si de, TÖMER’de dinleme dersine ağırlık verilmediği ve dersler az olduğu için dinleme becerisinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri şöyledir:

Öğrenci 26: “Dinleme dersleri çok az ve bundan dolayı bu derste zayıf ve anlamada zorlanıyorum.”

Öğrenci 37: “Dinleme dersinde zorlanıyorum çünkü dinleme derslerimiz az. TÖMER ağırlığını yazma ve dil bilgisi derslerine veriyor.”

Öğrencilerin 1’i ise yerel ağız kullanımı TÖMER’de öğrendiklerinden farklı olduğu için dinlemede zorlandığını ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü şöyledir:

Öğrenci 19: “En çok anlamada zorlanıyorum çünkü derste bir şekil konuşuluyor dışarıda bir şekilde. Yerel ağız farklı beni etkiliyor.”

Dil bilgisi alanında da 2 öğrenci zorlanmaktadır. Öğrenciler en çok Türkçe eklerinin çok olduğu ve dil bilgisi kurallarının veya konularının Arapçasını bilmedikleri için dil bilgisinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 10: “Ben en çok dil bilgisinde zorlanıyorum. Çünkü dil bilgisi konularının birçoğunu Arapçada karşılığını bilmiyorum.”

Öğrenci 15: “Dil bilgisinde zorlanmamın nedeni çünkü Türkçenin ekleri çok. Bazen karıştırıyorum ve ya unutuyorum.”

2 öğrenci Türkmen öğrenci de, ana dilleri Türkçeye çok yakın olduğu için her hangi bir beceride zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 13: “Ben hiç birisinde zorlanmıyorum. Çünkü benim ana dilim Türkmencedir ve Türkçeye çok yakındır. Bir de 1 seneye yakın oldu buradayım. Türklerle her zaman konuşuyorum ve TÖMER derslerinin dışında da çok kitap da okuyorum.”

B2 seviyesindeki öğrenciler, okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarında sorun yaşadıkları görülmektedir. Tablo 80’de görüldüğü gibi öğrenciler, en çok ekleri yanlış kullanması, Türkler dili hızlı konuşması, Türkçede mecaz anlam olması ve yerel ağız özellikleri nedenleriyle en çok dinleme becerisinde sorun yaşamaktadırlar.

- Öğrencilerin “Size göre, sınıfınızda dil bilgisi ve dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem verilmektedir?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 81

B2’deki Sınıflarda Dil Becerilerinden En Çok Önem Verildiği Beceri

İfadeler	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Dil bilgisi	Hepsine
Size göre, sınıfınızda dil bilgisi dört dil becerisinden hangisinedaha fazla önem verilmektedir?	3	5	2	2	1	18

Tablo 81’de görüldüğü gibi öğrenciler, TÖMER’lerde en çok önem verildiği becerilerden, 3 öğrenci okumaya, 5 öğrenci konuşmaya, 2 öğrenci yazmaya, yine 2 öğrenci dinlemeye, 1 öğrenci de dil bilgisine ve 18 öğrenci becerilerin hepsine önem verildiğini ifade etmişlerdir. Verilerin sonucuna göre, TÖMER’ler becerilerin hepsine önem ve ağırlık verildiğine anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Siz, dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 82

B2'deki Öğrencilerinin Daha Fazla Önem Verdikleri Beceri

İfadeler	Okuma	Konuşma	Yazma	Dinleme	Dil Bilgisi	Hepsine
Siz, dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem veriyorsunuz?	0	8	3	1	2	17

Tablo 82’de örnekleme katılan B2 seviyesindeki 8 öğrenci konuşma becerisine, 3 öğrenci yazma becerisine, 1 öğrenci dinleme becerisine, 2 öğrenci dil bilgisine ve 17 öğrenci becerilerin hepsine önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Sadece okumaya önem ve veren öğrenci bulunmamaktadır.

Konuşma becerisine önem veren 8 öğrenci ifadelerinde, konuşma diğer becerilerin temeli olduğunu, konuşma çözülürse diğer beceriler de kolaylaşır, bu derste ya da beceride zayıf oldukları ve işlerine yarayan olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Ben konuşmaya önem veriyorum. Çünkü konuşma bilsem diğer becerileri tümünü çözebilirim.”

Öğrenci 19: “Ben konuşma derslerine önem veriyorum çünkü bu beceride zayıfım.”

Öğrenci 28: “Ben konuşmaya daha çok önem veriyorum çünkü iyi bir dile sahip olmak için bu beceri temeldir.”

Öğrenci 33: “Bence konuşma çok önemli. Hepsinden önemli olduğunu düşünüyorum çünkü konuşmayı bilsem diğerleri de kolay olur.”

Öğrenci 36: “Konuşmaya çok önem veriyorum çünkü konuşmayı bilsem sanırım diğer becerilerde de sorun kalmaz.”

Öğrenci 38: “Bence en önemlileri konuşma olduğunu düşünüyorum çünkü konuşmamız zayıf. TÖMER’de de konuşmaya daha çok önem gösterebilirsek daha iyi olduğunu düşünüyorum.”

Öğrenci 39: “Konuşmaya daha çok önem veriyorum çünkü işime yarayan ve önemli olduğunu düşünüyorum.”

Öğrenci 40: “Ben konuşmaya önem veriyorum çünkü konuşmayı bilsem kalan becerileri de kolay öğrenirim.”

Yazma becerisine önem veren 3 öğrenci, bu beceride zayıf oldukları, bu beceri sınav ve tez yazımında işlerine daha çok yarayacağını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 27: “Ben yazmaya çok önem veriyorum çünkü sınavda işime yarayan beceridir.”

Öğrenci 32: “Ben yazmaya önem vermemin sebebi çünkü yazmada zayıfım ve sınavda işime yarayacaktır. TÖMER okumaya daha çok önem veriyor. Yazmaya da okuma gibi önem verse daha olur.”

Öğrenci 35: “Ben Yazmaya çok önem veriyorum çünkü tez yazacağım ve yazmam iyi olsun isterim.”

1 öğrenci de, dinleme becerisi daha önem olduğunu ve iyi bir şekilde anladığında diğer beceriler de kolaylaşacağını beyan etmiştir. (11) kodlu öğrencinin ifadesi şöyledir: “Ben anlamaya önem veriyorum çünkü dinlemeyi çözsem ve iyi bir şekilde anlayabilsem konuşmam da iyi olur.”

Bir diğer öğrenci de, TÖMER’de en önemli ders dil bilgisi olduğunu belirtmiştir. (12) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Dil bilgisine önem veriyorum. Çünkü konuşma ve diğerlerinde arkadaşlarımdan yararlanabilirim. Dışarıya çıktığım zaman pratik yapıyorum. Ama dil bilgisini sadece TÖMER’den alıyorum.”

17 öğrenci ise, beceriler hepsi birbirine bağlı ve önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 14: “Ben hepsine önem veriyorum çünkü hepsi birbirine bağlılar.”

Öğrenci 16: “Bence hepsi önemli çünkü benim yüksek lisan eğitimim Türkçe olacak ve hepsi bana yarar.”

Öğrenci 24: “Tüm dersler birbirine bağlıdır ve hepsi önemli olduğunu düşünüyorum.”

Verilerin sonucuna bakılırsa öğrencilerin yüksek oranı becerilerin hepsine önem verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da konuşmaya ve birer öğrenci de diğer becerilere

daha önem vermektedirler. Öğrencilerin büyük kısmı becerilerin hepsine önem verdikleri, becerilerin hepsi birbirine bağlı ve önemli olduğuna anlaşılmaktadır.

4.6. Öğrencilerin Öğretim Elemanlarıyla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

4.6.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Öğretim Elamanlarıyla İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması sizin için sorun mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 83

B1'deki Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Öğretmenin Türk Olup Olmamasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması sizin için sorun mu?	9	0

B1 düzeyindeki Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin tümü Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olması gerekliliğini onaylamışlardır. Öğrenciler, Türkçe ve Türk kültürünü daha iyi anlatan Türk öğretmen olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu Türkiye'ye gelmelerinin nedeni Türkçeyi daha iyi ve sahibinden öğrenmeleri için Türkiye'yi seçtiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 1: “Evet sorun var. Hocamız Türk olması gerek. Çünkü hocamız Türk olsa bizi Türkçe öğrenmeye mecbur kılar.”

Öğrenci 4: “Öğretmen Türk olması gerek. Türk olmazsa Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenemem.”

Öğrenci 5: “Hoca Türk olmalı. Çünkü dili ve o dilin seslerini sahibinden öğrenmek daha iyi olur.”

Öğrenci 6: “Öğretmen Türk olmalı. Türkçenin özelliklerini ve kültürünü bilmek için Türk olsa daha iyi olur.”

Öğrenci 7: “Kesinlikle hocanın Türk olması gerek. O zaman Türkçeyi ben kendi memleketimde öğrenirdim.”

Öğrenci 9: “Ben Türkiye’ye gelmemin sebebi Türk bir öğretmenden ders alıyım diye geldim. Hoca Türk olmalı.”

Bu verilerden hareketle öğrenciler Türkçe ve kültürünü, Türkçenin seslerini ve özelliklerini daha iyi anlamak ve öğrenmek için TÖMER’lerdeki öğretim elamanları Türk olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Bazı derslerde (örneğin konuşma) Arapça bilen öğretmen olmasını ister misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 84

B1’deki Öğrencilerin Bazı Derslerde Arapça Bilen Öğretmen Olmasını İsteyip İstememeleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Bazı derslerde (örneğin konuşma) Arapça bilen öğretmen olmasını ister misiniz?	0	9

Örnekleme katılan B1 düzeyindeki öğrencilerin tümü derslerde Arapça bilen öğretmen olmasını istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmen Arapça bildiği halde her zaman kendisiyle Arapça konuştuklarını, anlatamadıkları soru ya da durumu Arapça konuşma mecburiyetinde olacakları ve Türkçeyi daha yavaş öğreneceklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 1: “Hayır hocam Arapça bilmesini istemem. Çünkü her zaman onunla Arapça konuşurum.”

Öğrenci 2: “Hayır istemem. İngilizce bilmesini bile istemem. Dilimiz kulağımız Türkçeye alışsın diye.”

Öğrenci 5: “Hayır istemem. Çünkü anlatamadığım ya da anlamadığım bir konuyu Arapça sormaya ve konuşmaya mecbur olurum.”

Öğrenci 6: “Hayır istemem. Bir Türk olsa beni Türkçe konuşmak mecburiyetinde eder. Bu durum bana daha iyi olur. Türkçeyi daha hızlı ve daha iyi öğrenirim.”

3 öğrenci de temel seviyede Türkçeyi hiç anlamadıkları için Arapça konuşan öğretmene ihtiyaçları olduğunu, şimdi ise öğretmenlerini belli bir ölçüde anladıkları için Arapça konuşan bir öğretmene ihtiyaçları olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 4: “İlk geldiğimde çok isterdim ama şimdi istemem. A1’de olsa sorun yok.”

Öğrenci 7: “A1’de olsaydı evet isterdim ama şimdi istemem. Çünkü şimdi hocamın dediklerini anlayabiliyorum.”

Öğrenci 9: “Temel seviyede evet isterdim ama şimdi hayır istemem. Çünkü onunla her zaman Arapça konuşurum ve Türkçeyi iyi bir şekilde öğrenemem.”

Tablo 84 ve öğrencilerin görüşlerine bakıldığında, B1 seviyesindeki öğrenciler derslerde öğretmenlerini anladıkları ve Türkçeyi daha iyi ve hızlı bir şekilde öğrenmeleri için Arapça bir öğretmene ihtiyaçları olmadığı görülmektedir. Temel seviyede Arapça konuşan bir öğretmenin bulunmasının sakıncası olmadığı, orta düzeydeki öğrenciler ise Türkçe konuşan öğretmenlerini oldukça iyi bir şekilde anladıkları için öğretmenin derste Arapça ya da Türkçeden başka diğer bir dil konuşmamasına ve sadece Türkçe konuşmasına anlaşılmaktadır.

4.6.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Öğretim Elamanlarıyla İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması sizin için sorun mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Tablo 85

B2'deki Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Öğretmenin Türk Olup Olmamasıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması sizin için sorun mu?	30	1

B2 seviyesindeki Iraklı öğrencilerden 1'i Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması sorun olmadığını belirterek Irak'ta Türkçe bölümlerde genellikle Irak uyruklu öğretmenler oluyor. Bu bölümlerin öğrencileri yine de iyi Türkçe öğrenmektedirler diye ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü de şöyledir:

Öğrenci 28: “Bence fark etmez çünkü Irak'ta da Türkçe bölümleri vardır ve öğrencileri mezun olduktan sonra Türkçe konuşabiliyorlar.”

30 öğrenci ise Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olmasını tercih etmişlerdir. Öğrenciler, Türkçenin özelliklerini, harflerin telaffuzunu iyi bilmek ve dili sahibinden öğrenmek için öğretmenin Türk olmasını cevabını vermişlerdir. Öğrencilerden bazılarının ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 10: “Bence Öğretmen Türk ve Türkçe konuşmalı. Çünkü Türkçeyi daha iyi ve düzgün bir şekilde öğrenirim.”

Öğrenci 11: “Öyle olsaydı ben Türkçe eğitimimi ülkemde alırdım. Türk olması zaman daha iyi öğrenirim.”

Öğrenci 13: “Türk olduğu zaman daha iyi öğreniriz. Hoca yabancı olduğu zaman nasıl olsa bir Türk hocası gibi olamaz. Çünkü dili bir Türk hocası gibi iyi bilemez.”

Öğrenci 15: “Bence Türk olması gerekiyor. Çünkü dili sahibinden öğrenmek daha iyi olur.”

Öğrenci 27: “Hoca yabancı olsa fonetik olarak Türkçenin seslerini iyi veremez ve iyi bir şekilde telaffuz edemez.”

Öğrenci 39: “Evet çünkü her dili ve kültürünü kendi sahibinden öğrenmeyi daha faydalı görüyorum.”

B2 seviyesindeki öğrencilerin yüksek oranı Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olmasını istemektedirler. Öğretim elamanlarının Türk olması öğrencilerin daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Verilerin sonucuna göre TÖMER’lerde Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin uyruğu Türk olması gerekmektedir.

- Öğrencilerin “Bazı derslerde (örneğin konuşma) Arapça bilen öğretmen olmasını ister misiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 86

B2’deki Öğrencilerin Bazı Derslerde Arapça Bilen Öğretmen Olmasını İstemeleriyle İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Bazı derslerde (örneğin konuşma) Arapça bilen öğretmen olmasını ister misiniz?	14	17

B2 seviyesindeki 14 Iraklı öğrenci derslerde Arapça bilen öğretmen olmasını istemişlerdir. İsteyenlerden 7 öğrenci, öğretmen Arapça bilse eğitim süresi hızlandığını ve Türkçeyi daha hızlı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşüne aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 13: “Evet daha iyi olur çünkü daha çabuk öğreniriz ve vakit harcamayız.”

Öğrenci 21: “Evet bence hoca biraz Arapça bilse bana daha iyi anlatır.”

Öğrenci 22: “Biraz Arapça konuşsa daha iyi olur çünkü bence daha iyi ve daha hızlı öğreniriz.”

Öğrenci 23: “Evet öğretmen Arapça bilmesini isterim. Hoca bana işaretle ve ya resimlerle anlatmanın yerine direk anlamını söyler ve bu şekilde zaman harcamayız.”

Öğrenci 35: “Evet isterim çünkü A-1’de olduğumuz zaman hocamız sadece Türkçe biliyordu ama A-2’ye gittiğim zaman hocamız biraz İngilizce ve Arapça biliyordu ondan çok faydalandım ve iyi anlıyordum.”

4 öğrenci de, öğretmen her zaman Arapça konuşmaması şartıyla öğretmenin Arapça bilmesini istemişlerdir. Bazılarının ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 38: “Biraz Arapça bilmesi yeterli. Akıcı bir şekilde olmasın çünkü her zaman Arapça anlatmaya başlar ve biz de onunla Arapça konuşmaya alışırız.”

Öğrenci 40: “Evet sadece bir kelimenin anlamını ve bir konunun Arapça ne olduğunu söylese çok iyi olur. Yani akıcı şekilde olmasa da biraz Arapça bilmesi yeterli çünkü her zaman Arapça konuşmasın diye ve benim için faydalı oldur.”

Öğretmenin Arapça bilmesini isteyenlerden 3 öğrenci de, öğretmen dil bilgisi konularını Arapça karşılığını vermek için öğretmenin sadece gramer dersinde Arapça konuşmasını istemişlerdir. Öğrencilerin görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 24: “Sadece gramer dersinde hocanın biraz Arapça bilmesini isterim. Çünkü Arapçadaki karşılığını bana söylese karşılaştırabilirim ve konuyu bir daha unutmam.”

Öğrenci 29: “Evet biraz Arapça bilmesi daha iyi olur ve bana yarar. En azından dil bilgisi konularda Arapça karşılığını verse daha iyi anlarız.”

Örnekleme katılan öğrencilerden 17’si ise derslerde Arapça bilen öğretmen olmasını istemediklerini belirtmişlerdir. 7 öğrenci, öğretmen Arapça bilse her zaman kendileriyle Arapça konuştuklarını ve Türkçeyi iyi öğrenemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Bazılarının görüşü şöyledir:

Öğrenci 16: “Hayır çünkü ben Türkçe öğrenmek istiyorum ve Türklerden öğrenemezsem iyi öğrenemem. Arapça bilmesini de istemem. Çünkü her anlatamadığımız durumlarda Arapça konuşmak zorunda kalırız öğretmen Arapça biliyor diye.”

Öğrenci 17: “Hayır istemem çünkü Arapça bilse onunla her zaman Arapça konuşurum ve Arapça konuşmaya alışırız öğretmen Arapça biliyor diye. Bu şekilde Türkçeyi iyi öğrenemem.”

Öğrenci 27: “Arapça bilse bilmediğim ya da anlatamadığım cümleleri Arapça söylerim ama Arapça bilmezse ortak dilimiz sadece Türkçe olur ve mecburen Türkçe konuşurum. Bu şekilde pratik yapmış olurum. Arapça bilmezse daha iyi olur.”

Öğrenci 28: “Hayır istemem çünkü bu durumda Türkçem gelişmez. Her bir soru sorduğumda Arapça konuşurum ve hoca bana Arapça cevap verecek.”

17 öğrenciden 5’i temel seviyede Türkçeyi hiç bilmedikleri için Arapça bilen öğretmene ihtiyaçları olduğunu, şimdi ise hocaların anlattığı dersleri, konuşmalarını ve Türkçeyi belli

bir ölçüde bildikleri için Arapça bilen bir öğretmene ihtiyaçları olmadığını ifade etmişlerdir: Öğrencilerden ikisinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 12: “Zaten hocalarımız Arap öğrencilerini sürekli öğrettikleri için hocalar biraz Arapça biliyorlar. Hocamız Arapça bilmesini temel düzeyde istedim ama şimdi istemem. Çünkü şimdi hocanın söylediklerini ve açıklamalarını anlayabiliyorum.”

Öğrenci 26: “Hayır şimdi Arapça bilen öğretmenime ihtiyacım yok. A-1’de olsaydı evet isterdim çünkü o zaman Türkçeyi hiç bilmiyordum ama şimdi hocalarıma anlayabiliyorum.”

4 öğrenci de, öğretmen Arapça bildiği zaman Arapça ve Türkçeyi birbirine karıştırdığını beyan etmişlerdir. Görüş belirten öğrencilerin ifadeleri şöyledir:

Öğrenci 10: “Hayır ben istemem çünkü ben Türkçe öğreniyorum. Öğretmen Arapça bildiğinde sanırım Arapça ve Türkçeyi bizlere karıştırır.”

Öğrenci 15: “Hayır çünkü Türkçe ve Arapçayı birbirine karıştırır. İngilizce de bile bilmezse daha iyi olur. Türkçeyi öğrenmek için her zaman Türkçe konuşmam gerek.”

Öğrencilerden 1’i de, öğretmenin hareketle anlattığını aklında kalığını ve hocanın Arapça anlatmasına ihtiyacı olmadığını ifade etmiştir. (30) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Hayır Arapça bilmesin. Hareketle öğrenmem daha iyi oluyor ve hocanın dediğiyle hareketi aklımda kalıyor.”

Verilerin sonucuna bakıldığında örnekleme katılan öğrencilerin, bir kısmı Türkçe gramerinin Arapça karşılığını istedikleri, öğretmen bir sözcüğü ya da cümleyi işaretle anlatmasının yerine Arapça anlamını dediğinde, bu durumda öğretmen zaman harcamamış olduğu için öğretmenin Arapça bilmesini istedikleri, öğrencilerin büyük bir kısmı da Arapça bilen bir öğretmene ihtiyaçları olmadığı görülmektedir. Bulgulara göre B2 seviyesinde öğrencilerin Arapça bilen bir öğretmene ihtiyaçları olmadığına anlaşılmaktadır.

4.7. Öğrencilerin Materyalle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

4.7.1. B1 Seviyesindeki Öğrencilerin Materyalle İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Türkçe ders kitaplarınızla ilgili hangi sorunları yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 87

B1’deki Öğrencilerin Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe ders kitaplarınızla ilgili sorun yaşıyor musunuz?	2	7

B1 Düzeyindeki 7 öğrenci Türkçe ders kitaplarıyla ilgili her hangi bir sorunlarla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. 2 öğrenci ise Türkçe ders kitaplarının metinlerinde birçok mecaz anlam olduğundan dolayı metinleri anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci 7: “Evet kitabımız çok zor çünkü mecaz anlamla dolu. Ben başka kitaplar gördüm çok açık ve anlaşılır kitaplardır. Bahsettiğim kitap Lale kitabıdır.”

Öğrenci 8: “Bizim kitapta çok mecaz anlam var bence onlar gereksiz.”

Tablo 87. ve öğrencilerin görüşlerinde görüldüğü gibi Türkçe öğrenen B1 düzeydeki öğrencilerin birçoğu Türkçe ders kitaplarıyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmektedirler. Ancak öğrencilerin bir kısmı kitaplarında daha çok mecaz anlam kullanıldığı için Lale seti gibi ders kitaplarını daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin bahsettiği Lale Türkçe Öğretim Seti, Avrupa Dil Kriterleri çerçevesinde, modern dil öğretim teknikleriyle hazırlanmış, Türkçeyi kolay ve eğlenceli bir şekilde öğretmeyi hedefleyen bir settir.

- Öğrencilerin “Derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanılıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 88

Derslerde Yeterince Sözlü ve Görüntülü Materyal Kullanımı

İfadeler	Evet	Hayır
Derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanılıyor mu?	9	0

B1 düzeydeki Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin tümü derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanıldığını ifade etmişlerdir. Verilerin sonucuna göre TÖMER’lerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

- Öğrencilerin “Derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanılıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 89

Derslerde Araçların Yeterli Derecede Kullanımı

İfadeler	Evet	Hayır
Derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanılıyor mu?	9	0

Tablo 89’da görüldüğü gibi öğrencilerin tümü derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu durum TÖMER’lerdeki ders sınıflarda radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanıldığına anlaşılmaktadır.

- Öğrencilerin “Öğretmeniniz sınıfa ders kitapları dışında materyaller getiriyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 90

Öğretmenlerin Sınıfa Ders Kitapları Dışında Materyal Getirmesi

İfadeler	Evet	Hayır
Öğretmeniniz sınıfa ders kitapları dışında materyaller getiriyor mu?	9	0

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin tümü öğretmenler sınıfa ders kitapları dışında materyaller getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenler sınıfta çeşitli yöntemler ve film izleme, internet, öğretici metinler, soru ve cevap gibi eğitim araçları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci 1: “Evet Youtube’tan film izletiyor. Bazen de kitap dışından metinler getiriyor. O metinlerden sorularına cevap arıyor. Bizde cevaplıyoruz.”

Öğrenci 2: “Evet film izliyoruz ve hocamız bize küçük kâğıtlar paylaşıyor. O kâğıtlarda sorular vardır. Bizde o sorulara cevap veriyoruz. Sorular derslerle ilgili sorulardır.”

Öğrenci 3: “Evet her zaman internetten film izletiyor. O filmlerden çok faydalanıyoruz.”

Öğrenci 5: “Evet getiriyor. Bazen kitabın dışından bize çeşitli metinler getiriyor.”

Öğrenci 9: “Evet hocamız derste Youtube açıyor ve film falan izliyoruz.”

Verilerin sonuçlarına göre TÖMER’lerdeki öğretim elamanları Türkçeyi mükemmel bir şekilde öğretmek ve bir bilgiyi öğrencilere daha iyi aktarmak için çeşitli öğretim araçlarına başvurdukları görülmektedir.

4.7.2. B2 Seviyesindeki Öğrencilerin Materyalle İlgili Durumları

- Öğrencilerin “Türkçe ders kitaplarınızla ilgili hangi sorunları yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 91

B2’deki Öğrencilerin Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri

İfadeler	Evet	Hayır
Türkçe ders kitaplarınızla ilgili sorun yaşıyor musunuz?	11	20

Tablo 91’de B2’deki 20 öğrenci Türkçe ders kitaplarıyla ilgili her hangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. 11 öğrenci ise metinler uzun, mecaz anlamla dolu olduğu ve anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir. Ders kitaplarıyla ilgili sorun yaşayanlardan 4 öğrenci metinler mecaz anlamla dolu olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 16: “Evet kitabımızda anlama sorunları yaşıyorum. Metinler çok uzun ve mecaz anlamla dolu.”

Öğrenci 18: “Kitabımızda dinleme bölümünde olan metinler çok uzun ve zor. CD’de bile çok hızlı konuşuluyor.”

Öğrenci 20: “Kitabımızda çok mecaz anlam var be bence onlar faydasız.”

Öğrenci 21: “Kitapta çok mecaz anlamlı cümleler vardır. Bence İstanbul kitabı daha iyi ve anlaşılır bir kitap.”

4 öğrenci de ders kitaplardaki metinler açık ve anlaşılır metinler olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 24: “Kitabımız çok zor. Bazı kelime ve cümleleri yurttaki Türk arkadaşlarıma gösteriyorum onlar bile anlamı ne olduğunu bilmiyorlar.”

Öğrenci 26: “Kitabımızın metinleri çok zor. Daha açık ve anlaşılır ya da başka bir kitap olsa daha iyi olur.”

Öğrenci 32: “Başka kitapları (İstanbul, Ankara gibi kitapları) okudum ve Yunus Emre kitabından daha iyi gördüm. O kitapların konuları ve metinleri daha anlaşılır ve açıktır.”

Öğrenci 33: “Kitabımızdaki metinler zor. Kitabımızdan daha iyi ve anlaşılır bir kitap var. Mesela Lale kitabı gibi.”

Sorun yaşayan öğrencilerden 2’si ise kitaplardaki bazı metinler bilimsel terimler içerdiğini ve öğretici metinler olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşü şöyledir:

Öğrenci 22: “Metinlerin çoğu öğretici metinler değil. Ben Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmek istiyorum. Kitabımızdaki metinler işimize yaramıyor.”

Öğrenci 25: “Gazi kitabı çok zor çünkü kitapta birçok bilimsel metinler vardır ve bence onlar faydasız. İstanbul kitabına baktım o kitap daha iyi ve anlaşılır bir kitaptır.”

Öğrencilerin 1’i de kitaplardaki metinlerde daha almadıkları dil bilgisi konularının olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğrenci 23: “Evet, metinleri aldığımızda bilmediğim birçok dil bilgisi konularıyla karşılaşyoruz. Bu ekleri hocamıza sorduğumuz zaman sonra alırız ya da bu konu seviyenizde değil diyor.”

B2 seviyesindeki öğrenciler Türkçe ders kitaplarıyla ilgili oldukça sorun yaşamaktadırlar. Öğrencilerin bir kısmı en çok metinlerin zor, mecaz anlamla dolu olduğunu ve öğretici, anlaşılır metinler olmadığını ifade etmektedirler. Bu durum Türkçe ders kitaplardaki metinler basitten karmaşığa olmadığını göstermektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve dil bilgisi konuları basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekmektedir. Öğrencilerin bahsettiği İstanbul kitabı, İstanbul Üniversitesi, Dil Merkezi’de okutulan İstanbul Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti’dir.

- Öğrencilerin “Derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanılıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 92

Derslerde Yeterince Sözlü ve Görüntülü Materyal Kullanımı

İfadeler	Evet	Hayır
Derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanılıyor mu?	30	1

Örnekleme katılan 30 Iraklı öğrenci derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanıldığını belirtmişlerdir. Ancak 1 öğrenci görüntülü materyalin yeterli olmadığını ifade etmiştir. (26) kodlu öğrencinin görüşü şöyledir: “Kullanılıyor ama yeterli değil. Özellikle görüntülü materyallerin kullanılmasını biraz daha fazla yapsalar daha iyi faydalanırız.”

Öğrencilerin yüksek bir oranı bu materyallerin yeterli derecede kullanıldığını beyan etmektedir. Derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanımıyla ilgili genel bir değerlendirme yapılırsa materyallerin kullanımı yeterli derecede olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin “Derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanılıyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 93

Derslerde Araçların Yeterli Derecede Kullanımı

İfadeler	Evet	Hayır
Derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanılıyor mu?	28	3

B2 seviyesindeki 28 öğrenci derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanıldığını ifade etmişlerdir. 3 öğrenci ise yeterli derecede kullanılmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Öğrenci 37: “Hayır yeterli derecede kullanılmıyor. Daha çok olsa daha iyi olur çünkü bu araçlardan faydalaniyorum.”

Öğrencilerin yüksek oranı derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanıldığını düşünmektedirler. Bu da TÖMER’lerdeki ders sınıflarda radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanıldığını göstermektedir.

- Öğrencilerin “Öğretmeniniz sınıfa ders kitapları dışında materyaller getiriyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir:

Tablo 94

Öğretmenlerin Sınıfa Ders Kitapları Dışında Materyal Getirmesi

İfadeler	Evet	Hayır
Öğretmeniniz sınıfa ders kitapları dışında materyaller getiriyor mu?	31	0

B2’deki öğrencilerin tümü TÖMER’lerdeki öğretmenler sınıfa ders kitapları dışında materyaller getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğretim elemanları sınıfa film, soru cevap ve data show’da çeşitli materyaller getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğrenci 10: “Evet hocamız sınıf ders kitapları dışında film falan izletiyor ve o filmlerden faydalaniyoruz.”

Öğrenci 11: “Evet öğretmenimiz bize Youtube’tan film seyrettiriyor. Bize ödev ve sorular veriyor. Benim için çok faydalı oluyor.”

Öğrenci 12: “Evet film ya da karikatür falan izletiyor ondan sonra açıklamasını yapıyoruz.”

Öğrenci 14: “Evet. Bazen her öğrenciye küçük kâğıtlar veriyor ve bu kâğıtlarda sorular vardır. Bu kâğıtları okuyoruz. Soruysa cevap veriyoruz ve açıklama istiyorsa açıklıyoruz.”

Öğrenci 15: “Evet. Data show’da çeşitli sunum, konular ve filmler sunuyor.”

Öğrenci 27: “Evet bazen film seyrettiriyor ve filmlerle ilgili bize soru ya da ödev veriyor.”

Öğrenci 37: “Evet hocamız film, metinler ve soru cevap gibi materyaller getiriyor. Tabi ki bunlardan faydalaniyoruz özellikle konuşmamız daha iyi oluyor.”

TÖMER’lerdeki öğretim elemanları sınıfa ders kitapları dışında materyaller getirdiği ve bu materyallerden öğrencilerin faydalandıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin öğretim yöntemleri iyi olduğu işaret etmektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe öğrenmek için Irak'tan Türkiye'ye gelen Arap ve Türkmen öğrencilerin TÖMER'lerde Türkçe öğrenirken ne derece sorun yaşadıklarını tespit etmeye dönük olarak hazırlanan bu çalışmada, Irak'ın 9 değişik ilinden toplam 40 öğrenciye bir yarı yapılandırılmış görüşme formu sunulmuş ve bu formda öğrencilerden, Türkçenin özelliklerine ilişkin olarak verilen konu başlıklarının onları ne derece zorladığını veya sorun yaşadığını ve nedenini belirtmeleri istenmiştir.

Yapılan bu çalışmayla, Türkçe öğrenmek isteyen Iraklı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmış, çalışmada ortaya çıkan veriler doğrultusunda öğrencilerin durumlarına göre çeşitli değerlendirmelerde bulunulmuştur. Çalışmada öğrencilere sunulan konular yedi ana başlık etrafında toplanmış olup, bu başlıklar; dil becerileri, dil bilgisi, alfabe farklılığı, kültür farklılığı, dil eğitimi, öğretim elamanları ve materyaldir. Bu başlıklar altında toplam 49 soru yer almaktadır. Söz konusu yedi ana başlıktan öğrencileri en çok zorlayan dil becerisi dinleme olmuştur. Öğrenciler, dil becerileri başlığı altındaki konuların onları ne derece zorladığını belirtirken “zorlanırım” ve “biraz zorlanırım” derecelerini ağırlıklı olarak belirtmişlerdir.

Türkiye Türkçesini öğrenen Iraklı öğrenciler; yeni bir ses düzeni, biçim, sözdizimi ve kendi ana dillerinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimleriyle karşılaşır ve ister istemez bunları kendi ana dilleriyle karşılaştırırlar. Dil bilgisi yapılarını çözümleme yoluna giderler, çeşitli sorunlarla karşılaşır. Sadece dil bilgisi konusunda değil, dinleme-anlama, okuma-anlama, yazma, konuşma gibi konularda da öğrenme deneyimleri yaşarlar ve çeşitli sorunlarla karşılaşırlar. Dil becerileriyle ilgili soruları, öğrencilere Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nden hareketle sunulmuştur.

Dil becerilerinden dinleme becerisine ilişkin, B1 seviyesindeki öğrencilerin %100'ü Anlaşılır ve ölçünlü dil kullanıldığında, iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi

bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını, %88'i ise normal konuşulursa, radyo ve televizyon yayınlarından güncel olaylar, meslekleri ve ilgi alanlarıyla ilgili temel bilgileri anlayabilmektedir.

B2 seviyesindeki öğrencilerin %93'ü bildikleri bir konuda uzun konuşma metnlerini, sunumları ve işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri, %87'si ise televizyonda haber yayınlarını ve güncel söyleşileri anlayabilmektedir.

Okuma becerisiyle ilgili B1 seviyesindeki öğrencilerin %100'ü günlük hayatta ya da kendi alanlarına yönelik makale gibi metinleri, yine %100'ü içlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel e-postaları, sms, notlar vb. anlayabilmektedir.

B2 seviyesindeki öğrencilerin %100'ü günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyup anlayabilir, %96'sı ise çağdaş edebi düzyazı metnlerini okuyabilmektedir. Ancak öğrencilerin yüksek oranı çağdaş edebi düzyazı metinlerle ilgili okuduğunu anlayabilmektedir.

Bir konuşmaya katılmayla ilgili B1 seviyesindeki öğrencilerin %100'ü Türkiye'de bir yolculuk yaptıklarında karşılaşılan çoğu sorunun üstesinden gelebilmekte, yine %100'ü Kendi ilgi alanlarıyla, kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş konularda hazırlıksız konuşmalar yapabilmektedir.

B2 seviyesindeki öğrenciler ise %96'sı ana dili Türkçe olan biriyle konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendilerini ifade edebilmekte, %93'ü de işledikleri konularda tartışmaya girebilir, görüşlerini gerekçelendirebilir ve savunabilmektedir.

Bağlantılı konuşmaya ilişkin B1'deki öğrencilerin %100'ü deneyimleri, olayları ya da düşlerini, umutların, amaçlarını ayrıntılı olarak tarif edebilir, basit, birbiriyle bağlantılı cümlelerle konuşabilmektedir. Yine %100'ü düşüncelerini ve planlarını kısaca açıklayıp gerekçelendirebilmektedir. %77'si ise bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin içeriğini anlatabilir ve kendi düşüncelerini betimleyebilmektedir.

B2 seviyesindeki öğrencilerin %70'i alanıyla ilgili çoğu konuda açık ve ayrıntılı bir sunumda konuşma yapabilmektedir. %93'ü ise güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilmektedir. Yine % 93'ü değişik durumların yararlarını ve zararlarını belirtebilmektedir.

Yazma becerisiyle ilgili B1'deki öğrencilerin %77'si ilgi alanlarındaki konular ya da kişisel konularda basit, kendi içinde tutarlı metin yazabilmektedir. %88'i ise deneyim ve izlenimlerini içeren mektup yazabilmektedir.

B2 seviyesindeki öğrencilerin %96'sı kendilerini ilgilendiren konular hakkında açık ve ayrıntılı metinler yazabilmektedir. Yine %96'ı bir yazıyla ya da raporla ilgili bilgiler verebilmektedir. %93'ü ise belli bir görüşün lehinde ve aleyhinde gerekçeler öne sürerek metin yazabilmektedir. %100'ü de olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilmektedir.

Yukarıda sunulan bulgulara göre yapılan çalışma, dil becerileri kazanımlarıyla ilgili Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'ne uyumluluk göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Iraklı öğrencilerin dil bilgisinden kaynaklanan sorunlara ilişkin, ettirgen ve edilgen ekleri, dolaylı anlatım, sözcük türleri, ses bilgisi, zamanların kullanımı ve en çok fiilimsilerde ve mecaz anlamda oldukça sorun yaşamaktadırlar. Türkçenin dil özelliklerine ilişkin yaşanan sorunlar, öğrencin de çeşitli konularda problem yaşadıkları görülmüştür. Telaffuz konusunda daha çok Arap öğrenciler problem yaşarken sözcüklerin kullanım yeri, sözcüklerin anlamı, ortak sözcükler, tamlamalar ve zamanlar konusunda öğrencilerinin sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Türkçe ve Arapça farklı bir dil ailesine bağlı olmaları, Türkçe eklemeli bir dil olması ve Arapçada eklerin tam tersine kullanılması bu sorunların sebebini bildirmektedir.

Görüşmeye katılan Arap ve Türkmen Iraklı öğrencilerin %20'si, Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmamasını belirtmiştir. Türkçe ve Arapça farklı bir dil ailesine bağlı olması, iki dilin alfabeleri farklı olması, Türkçe eklemeli bir dil olması ve Arapçanın tam aksine kullanılması öğrencilerin Türkçe öğrenirken sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca Arapça kökenli çok sayıda sözcük, Türkçe öğrenen Arap öğrenciler için anlam bakımından çeşitli zorluklar da çıkarmaktadır. Ama öğrencilerin yüksek oranı bu konuda her hangi bir sorun olmadığını belirtmişlerdir. Alshirah (2013) çalışmasında da, örnekleme katılan öğrencilerden çoğu 138 (%66,3) “hayır” demiştir. Azımsanmayacak kadar kişi de söz konusu iki dilin bir birine yakın olmamasını onayladıklarını sonuçlamıştır.

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, B1 ve B2 düzeylerindeki öğrencilerin yüksek bir oranı (% 90) bu durumdan sorun yaşamadıkları görülmektedir. Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin % 60'ı Arapçadaki bazı sesleri Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesinde oldukça sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Çünkü Arap alfabesinde bulunan 28 sesin 3'ü

“ا,و,ي” yarı seslidir. Geriye kalan 25 tanesi hareke denilen (fetha, kesra, damme) işaretler vasıtasıyla seslendirilirler. Türkçedeki “a, e, i, u” seslerinin yerine Arapçada harekeler vardır. Arapçada “ü” diye bir ses yoktur. Arapçada “ü” sesi bulunmadığı gibi I sesi de yoktur. Med harfleri olan “ا,و,ي”â, î, û seslerini karşılar. Arapçanın aksine Türkçede bu uzatma sesleri yoktur. Alshirah (2013) çalışmasında, öğrencilerin %42’si Arapçadaki bazı sesleri Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesinde oldukça sorun yaşadıklarını sonucunu belirtmiştir.

Arapça isim tamlamalarının Iraklı öğrencilerini etkilediği görülmektedir. Arapça isim tamlamasında Türkçedeki yapının tam tersi bir durumdur. Örneğin, “Bâbüs-saffi- sınıfın kapısı” şeklinde tercüme edilen Arapça isim tamlamasıdır. Türkçede bulunan –nın/-nin ilgi eki Arapçada bulunmamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin “Arkadaşım yurdu gittim.” gibi yanlış cümleler kurmalarına neden olmaktadır. Arapçada böyle bir cümle kurarken her sözcüğün sonuna tamlayan olarak Türkçede “onun” anlamına gelen “hu” nesne zamiri mutlaka eklenmelidir. Bu kuralın baskınlığı dolayısıyla Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin bu tarz cümlelerde ve konularda sorun yaşanmalarına neden olmaktadır. Tamlamalar; Türkçe cümle yapısı açısından ve öğrencilerin pek çoğunun ana dillerinin Türkçe dil ailesinden farklı olması açısından öğrenmekte oldukça zorlandıkları bir konudur. Bu da tamlama eklerinin kullanımını zorlaştırmakta, dolayısıyla da sorun yaşanmasına sebep olmaktadır. Bölükbaş (2011) çalışmasında da Arap öğrenciler, Türkçe ad tamlamalarını kendi ana dillerinin etkisiyle tam ters olarak kurduklarını sonuçlamıştır.

Iraklı öğrenciler, sözcük türleri ve sözcük grupları konusunda, oldukça sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yapılan görüşmede özellikle Arap öğrenciler sıfat, zamir, bağlaçlarda bazen zorlandıklarını, bazen eklerin yanlış kullanılmasını belirtmiştir. Ama genel olarak bu konulara ilişkin önemli bir sorun yaşamadıklarını ve zamanla giderilmesine anlaşılmıştır. Fiilimsi, konusunda %51 oranda öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler en çok sıfat ve zarf fiillerinde, öğrenme ve kullanımında zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca Iraklı öğrencilerin “ve, ile, kadar, dan... a kadar, için, fakat, ama” gibi bağlaçlarda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Arapça cümleler Türkçe cümlelere göre genellikle çok daha uzun olduğu için, farklı bağlaçlar aynı cümle içinde farklı yerlerde kullanılmakta ve böylece beş-altı satırdan oluşan, tek yükleme bağlı uzun cümleler ortaya çıkmaktadır. Bu alışkanlık Iraklı öğrencilerin söz söyleme ve yazı yazma kabiliyetinin bir göstergesi olarak görülmektedir.

Ayrıca, öğrenciler bu konuları öğrenirken konuların hangi ana başlık altında olduğunu bilmemektedirler. Öğrenciler, Türkçe gramerinin konuları Arapça gramerinin konuları gibi sıralı bir şekilde olmadığını, konuların birbirine bağlı olamamasını belirtmektedirler. Ayrıca Arapça cümle yapısı Türkçeye göre daha uzun olmasıdır. ‘ve, ama, fakat’ bağlaçları ile cümleleri istedikleri kadar uzatabilmektedirler. Bu durumu ana dillerinden Türkçeye aktarıldığında yanlış ve cümle bozukluğuna uğramış olmaktadır. Emiroğlu (2014) çalışmasında, öğrenciler en çok fiilimsi, edat, bağlaç, deyim, yansıma ve ikilemelerde zorlandıklarını ve verdikleri örneklerin de bu noktada yeterli ve başarılı olmadıklarını ortaya çıktığını sonuçlamıştır.

Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken zorlandığı konulardan biri de eklerin kullanımıdır. Öğrencilerin %52,5’i eklerin öğrenme ve kullanmada oldukça zorlanmaktadır. Arap öğrenciler kadar Türkmenler öğrenciler de ekleri kendi ana dilinde nasıl kullanılıyorsa Türkiye Türkçesi konuşurken de o şekilde kullanmaktadırlar. Bilindiği gibi Türkçe, Ural-Alтай dil ailesinden ve eklemeli diller grubundan olduğu için Öğrencilerin Hami-Sami dil ailelerinden olması, bu konuda sorun yaşadıkları sebebi olarak gösterilebilir. Bu sorunlar çoğunlukla öğrencinin bu eki unutması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çoğu zaman belirtme durumu ekini görerek ve dinleyerek edindikleri Türkçe alışkanlığı ile bu durumun üstesinden gelmektedirler. Öğrenciler önce iyelik eki ardından hâl eki kullanmayı dil öğrenmeye başladıktan ancak B2 düzeyinin dönem sonuna kadar yerine oturtmaktadır.

Öğrenciler, çokluk eki, soru eki ve olumsuzluk ekine ilişkin hiç sorunlarla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. Sadece Türkmen öğrenciler konuştukları zaman soru ekini bazen kullanmamaktadırlar. Türkmencede soru ekinin olmaması konuşma esnasında karışıklıklara neden olabilmektedir. Özyürek (2009) çalışmasında Türkmenler vurgu ile soru cümlesi kurduklarında Türkiye Türkçesi konuşurlarınca kimi zaman ayırt edilemediklerini sonuçlamıştır.

Öğrencilerin haber ve dilek kiplerinin kullanımında özellikle Arap öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları zaman belirsiz geçmiş zamandır. Çünkü Türkçede işlek olarak kullanılan belirsiz geçmiş zaman, Arapçada ek ile karşılanan ve sık kullanılan bir zaman değildir. Araplar, Türkçedeki belirsiz geçmiş zaman kipiyle ifade edildiği belirli geçmiş zaman kipi ile ifade etmektedirler. Ayrıca Arapçadaki şimdiki zaman kipinin Türkçedeki şimdiki zaman, geniş zaman ve gelecek zaman için kullanılması, Arap öğrencilerin bu zamanları birbirinin yerine kullanarak bir sorun yaratmaya neden olmaktadır. Türkmen öğrenciler ise,

görülen ve öğrenilen geçmiş zaman kiplerinde oldukça zorlanmaktadır. Çünkü Türkmenler konuşurken çoğunlukla öğrenilen geçmiş zaman kipi kullanarak muhatap olmaktadır. Bu durum Türkçeyi öğrenip ve kullanırken bazen öğrenilen geçmiş zaman kipini daha sık kullanmaktadır. Şahin (2013) yaptığı çalışmada öğrenciler, ekler konusunda orta düzeyde bir başarı göstermişlerdir. Eklerden özellikle çokluk eki, soru eki ve olumsuzluk ekini hemen hemen tüm öğrencilerin kavradıkları ancak şahıs, iyelik, durum ve zaman ekleri ile ek fiili doğru örneklendiremedikleri ve tam olarak kavrayamadıkları anlaşılmıştır. Benzer bir çalışmada da, örneklem olarak seçilen yabancı öğrencilerin durum, şahıs, kip, tamlama, fiilimsi, fiil çatısı ve çokluk eklerinde daha fazla hata yaptıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin %47,5'i de ses bilgisini öğrenme ve kullanmada oldukça zorlandıkları görülmüştür. Arapçada ünlülerin harf ile değil hareketlerle (fetha, kesra, damme) gösterilmesi, Türkçede olan bazı harflerin Arapçada olmaması ve Arapçada çift ünsüzün şedde ile gösterilmesi gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin bu konuda sorun yaşatmasına yol açmaktadır. Özellikle Arap öğrenciler, Türkçedeki ünlü harflerin yazımı ve telaffuzu konusunda sorun yaşamaktadırlar. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler bu konuda zorlanmalarının en önemli nedeni olarak kendi dillerinde ünlülerin harf olarak değil, işaretlerle gösterildiğini söylemektedirler. Ayrıca, “o ve ö”, “u ve ü”, “a ve e” harflerinin sesletimlerinin bazı öğrencilere aynı geldiğini, bu nedenle yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıklarını belirtmektedirler.

Her ne kadar Türkçede ayrık durumlar çok az denilse de kuralsız değişen bazı eylemlerde ünlü düşmesi ya da değişmesi de zorluk noktalarından biri olmaktadır. Özellikle Arap öğrenciler bu konu bir kurala bağlı olmasından dolayı zorlanmaktadır. Öğrenciler bu problemi aşmak için ünlü düşmesine uğrayan kelimeleri ezbere almaktadırlar. Emiroğlu (2014) yaptığı çalışmada da şöyle sonuçlandırmıştır: “ses bilgisi başlığı altındaki konuların onları ne derece zorladığını belirtirken çok zorlanırım ve biraz zorlanırım derecelerini ağırlıklı olarak işaretlemişlerdir. Verdikleri örnekler de yaptıkları derecelendirmeyi yansıtmaktadır. Örnekler incelendiğinde öğrencilerin, dildeki ses olaylarından ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünsüz düşmesi ve ünsüz türemesi olaylarını kavrayamadıkları anlaşılır.”

Öğrenciler, gerçek anlam konusunu iyi anlamışlardır. Özellikle Türkmen öğrencilerin verdikleri cevaplarında hiç zorlanmadığını belirttirerek, Türkmen öğrenciler kadar biraz zorlanırım diyen Arap öğrencilerin de, hemen hemen Iraklı öğrencilerin sözcükte anlam ve

anlam ilişkileri konusunda genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğrencilerin, bu konuda önemli bir sorun yaşamadıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin %62,5'i mecaz anlamda zorlandıkları görülüp zamanla ve pratikle giderilmesine anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin, sözcükte anlam ve anlam ilişkileri konusuyla sözcük türleri ve sözcük grupları konusunu, belirtilen diğer konu başlıklarına göre daha iyi kavradıkları ve bunu hem yaptıkları derecelendirmeye hem de verdikleri örneklere yansıttıkları görülmüştür. Sözcükte anlam ve anlam ilişkileri başlığı altında eşseslilikte önemli oranda sorun yaşamışlardır. Gerçek, mecaz, soyut, somut, eş ve zıt anlamı, genel olarak kavradıkları ve yazılı anlatımlarına başarılı örneklerle yansıtabildikleri ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmadaysa Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler mecaz anlam, deyim ve atasözlerini anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir (Şahin, 2008).

Türkçeyi öğrenen Iraklı öğrencilerin, Türkçenin seslerine alışması ve dil organını yeni bir şekle sokması, nefesini ve sesini çabucak ayarlayıvermesi tahmin edileceği gibi mümkün değildir. Her konuda olduğu gibi dil konusunda ve dil organının kullanımı konusunda eski alışkanlıklardan sıyrılmak zordur. Yeni bir dili öğrenen kişi, hedef dildeki sesleri birden tanıyamaz. Onları ancak ana dilindeki seslere benzeterek tanımaya çalışılmaktadır.

Latin harflerini kullanmayan Arapça harflerle okuyup yazan Arap ve Türkmen kökenli öğrencilerin dil öğrenme zorluklarını gösteren önemli bir sorundur. Irak Türkmenleri de Arapça eğitimi aldıkları için bu konuda aynı sorunu yaşamaktadırlar. Alfabe farklılığı, Arap alfabesinde tek harfin karşıladığı seslere karşılık Latin alfabesinde her sesin farklı bir harfle karşılanması durumu yazma durumunda karışıklığa neden olabiliyor: “ı, i”/ “u, ü”/“o, ö”/“a,e”/“ğ”. Ayrıca Türkmen öğrencilerin bu seslerin telaffuzunda da zorlanma yaşanabiliyor, dolayısıyla lehçe farklı konuşurken açıkça fark ediliyor. Türkçede olan 6 sessiz harfler “ç, g, ğ, j, p, v” karşısında Arapçada yoktur. Onun için Arap öğrencileri bu harflerin telaffuzunda çok zorluklar yaşamaktadır. Bunun nedeni ki bu harflerin karşılığında Arapça harfleri olmamasıdır.

Kerkük ve Erbil’den gelen Türkmen Öğrenciler çoğunlukla yumuşak “g” gibi bazı sesleri söylemede zorluk çekmektedirler. Bu harfi c sesi olarak söylemektedirler. Bunun nedeni ise kendi ana dillerinde böyle kullandıklarından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Türkçede “gel” “git” gibi sözcükleri “cel” “cit” olarak kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin çoğu da, Türkçede ünlüler kalın ve ince olarak ikiye ayrılması, bazı seslerin ve harflerin Türkçede olup Arapçada bulunmaması, seslerin birbirine yakın olması,

İngilizce ve Türkçede bazı harflerin aynı şekilde yazıldığı, fonetik olarak farklı olması gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Arapçada, Türkçedeki gibi “büyük ve küçük” ünlü uyumları olmaması da, bazı seslerin bulunmaması Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenirken ses bilgisi ve yazım yanlışlarına düşmelerine neden olmaktadır. Bir kelimenin Türkçe olup olmadığı büyük ve küçük ünlü uyumlarına uyup uymadığına bağlıdır. Arapçada büyük ve küçük ünlü uyumlarının olmaması yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin sorun yaşamalarına neden olmaktadır

Açık (2008) çalışmasında, yazımda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Alfabe kaynaklı yazım sorunu yaşayan öğrencilerin %46’sının ünlülerin, %21’inin de ünsüzlerin yazımında zorlandığını tespit etmiştir. Bahsi geçen bu çalışmada elde edilen verilere göre, “Latin alfabesinde sekiz harfle karşılanan ünlülerin Arap alfabesinde üç harfle karşılanması %56’lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerini ya da “a” yerine “e”; “ı” yerine “i” gibi yazmalarına neden olmaktadır. Türk cumhuriyetlerinden ve topluluklarından gelen öğrencilerin bazılarının kullandığı Kiril alfabelerinde “ı / i”, “o / ö”, “u / ü” ünlüsünün tek bir işaretle gösterilmesi Ayrıca Türk alfabesinde mevcut olmayan “açık e”, “yuvarlak a” gibi sesleri gösterme çabası yazımda hatalara yol açmaktadır diye sonuçlamıştır.

Öğrenciler, Arapça sağdan sola yazılırken Türkçenin soldan sağa yazılmasında her hangi bir problemle karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin birçoğu daha önce Irak’ta İngilizce eğitimi aldıkları ve soldan sağa yazmada alışık olduklarını belirtmiştir. Türkçenin sağdan sola yazılmasında öğrencilerin yazmalarına bir etkisi olmadığı görülmektedir. Arapçada med harfleri ve harekeler olduğunu için öğrencilerin büyük kısmı, Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması sorun olmadığı görülmektedir. Sorun yaşayan bazı öğrenciler de zamanla geçeceğine ve bu konuda öğrencilerin büyük kısmı herhangi bir sorun yaşamadıklarını anlaşılmaktadır.

Öğrenciler Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi olmadığı görülmektedir. Okatan (2012) yaptığı çalışmasında bu durumu vurgulamıştır. Kültür farklılıkları önemli değildir diyen öğrenci oranı %55, önemlidir diyen öğrenci oranı ise %32,5’tir. Çoğu farklı kültürlerden gelen öğrenciler bu farklılıkların önemli olmadığını ifade etmelerini sonuçlamıştır.

Türkçe öğrenen Iraklı öğrencilerin kültür farklılıkları Türkçe öğrenmelerini zorlaştırmadığını görülmektedir. Kitaplardaki kültür aktarımı, öğretmelerin kültürle ilgili

bilgiler vermeleri ve öğrencilerin Türkiye’de yaşamaları önemli bir nokta olduğuna anlaşılmaktadır. Alshirah (2013) yaptığı çalışmada da, Öğrencilerin %52,9’u Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artıracaklarını sonuçlamıştır.

Öğrencilerin %7,5’i öğretim üslubu dili öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğretimin dili ve üslubundan, eğitim ve öğretim süreçleri içinde yer alan kişilerin kullandıkları dil ve üslup kast edilmektedir. Dil, kullanılan kelimeler ve kavramları, üslup da bu kelime ve kavramların söyleniş şekillerini ifade etmektedir. Irak’taki Iraklı öğretmenler öğretim sırasında kullandıkları dil öğrencilerin gelişim seviyesine uygun kelimeler kullanmaktadırlar. Seçilen kelimelerin ve kurulan cümlelerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak seçmektedirler.

Bu anlamda eğitim ve öğretim süreçlerinde, sürecin gelişimini sağlayacak kelime ve kavramların seçimi ve kullanımı son derece önemlidir. Öğrenme ortamlarında dili ve üslubu kullanarak, öğrencilerde hedef davranışları geliştirmek ile ilgili çaba gösteren yönetici ve öğretmenler dil ve üslubu dikkat etmelidirler.

Ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın, öğrencilerin %42’si sakıncası olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin görüşlerine göre Türk soylu öğrencilerinin eğitim seviyeleri Arap öğrencilerinden daha yüksek olduğu için başka bir grupta eğitim almaları daha iyi olduğu görülmektedir. Ama genel olarak Arap öğrencilerin %58’i Türk soylu olan öğrencilerden konuşmakta, pratik yapmakta yararlandıkları, Türk soyluların diksiyonları düzgün olduğu için de faydalandıkları ve aynı ortamda eğitim almaları onlar için sakıncası olmadığı anlaşılmaktadır.

B1 ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin, okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarından, %7,5’i okumada, %10’u konuşmada, %25’i yazmada, %5’i dil bilgisinde ve en çok sorun yaşadıkları %47,5’i dinleme becerisinde zorlandıkları görülmektedir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda dinleme sorunlarının daha çok konuşmacıdan kaynaklandığı yönünde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Ancak dinleyicinin de en az konuşmacı kadar dinleme sürecinde pay sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan konu ve ortam gibi dinlemeyi etkileyen diğer sorunlar da görüşlere yansımıştır. Göndericiden kaynaklanan sorunlar içerisinde göndericinin konuşma biçimi ve konuşma tekniklerine ait bilgisinin ve davranışlarının ağırlıklı olarak sorun oluşturduğu görülür. Göndericinin üslubundan kaynaklanan hatalar içerisinde dilin kullanımı ve hız derecesi sorunlardan biri olduğu

görülmüştür. Öğretmen adaylarının ders esnasında ve dersi anlatma sırasında hızlı konuşması ve okul dışında insanların yerel ağızla konuşması veya telaffuz hataları yapmasının dinleyici tarafından olumsuz karşılanacağı ve bunların dinleme sorunları oluşturacağı sorunların başında görülmüştür. Özyürek (2009) çalışmasında da dinleme becerisinde, öğrenciler günlük hayatla ilgili ifadeleri anlamakta zorluk çekmemekle birlikte yine sözcüklerin mecaz ve yan anlamlı kullanımlarını, atasözlerini, deyimleri anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir.

Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması B1 ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin %97,5'i Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olmasını istemektedirler. Öğretim elamanlarının Türk olması öğrencilerin daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Verilerin sonucuna göre TÖMER'lerde Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin uyruğu Türk olması gerektiğine anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, %35'i de Türkçe gramerinin Arapça karşılığını öğrenmeleri ve öğretmen işaretle anlatmanın yerine hemen o sözcüğün ya da cümlenin anlamını belirttiğinde daha iyi ve zaman harcamamış olduğu için öğretmenin Arapça bilmesini istedikleri, %65'i de Arapça bilen bir öğretmene ihtiyaçları olmadığı görülmektedir. Bulgulara göre B1 ve B2 seviyesinde öğrencilerin Arapça bilen bir öğretmene ihtiyaçları olmadığına anlaşılmaktadır.

B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler Türkçe ders kitaplarıyla ilgili de oldukça sorun yaşamaktadırlar. Bu öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumlar: Gazi Üniversitesi TÖMER, ESOGÜ TÖMER ve ERSEM'dir. Öğrencilerin %32,5'i en çok metinlerin zor, mecaz anlamla dolu olduğunu ve öğretici, anlaşılır metinler olmadığını ifade etmektedirler. Bu durum Türkçe ders kitaplardaki metinler basitten karmaşığa olmadığını göstermektedir.

Irak'ta eğitim sistemi veya dil öğretimi kurum ve merkezlerindeki yöntem basitten karmaşığa gitmektedir. Dilbilgisi ise Arapça dil bilgisi konularına ve düzenine göre verilmektedir. Karşılıklı konuşma da tanışma konusundan başlayarak doktorda, kasapta, bakkalda gibi konular metinler halinde verilmektedir. Bu metinler öğrencilere ezberlettirilmektedir. Sonraki derste öğrenciler bu konularda karşılıklı konuşma yapmaktadır. Ayrıca Irak'taki dil eğitim kurumları seçmeli yöntem kullanmaktadır. Seçmeli yöntem iyi bir yöntemin öncelikli olarak dilbiliminin tüm bilgilerine dayanması gerektiğini ve bu bilgileri kullanırken de psikolojik kurallardan yararlanılmasını savunur. Bu yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçer ve kendi amacı doğrultusunda kullanır (Hengirmen, 2006, 36). Temel dil becerilerinin tamamı

bir bütün biçiminde ele alınmakta ve önemsenmektedir. Dilin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anlamlı ve gerçek hayata dönük olarak yapılmaktadır. Kelimeler, öğrenimin başından itibaren öğretmektedir ve kelimelerin kalıcılığının sağlanması aynı zamanda iletişimde kullanabilmesi için kelimeler öğrencilere mümkün olduğunca cümle içinde kullanılmaktadır.

Bunun için TÖMER ve Türkçe eğitim merkezlerinde verilen Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve dil bilgisi konuları basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişi, kurum ve kuruluşların ders kitaplarını hazırlarken müfredatı gözden geçirerek Türkçenin daha etkili ve hızlı bir şekilde öğrenilecek şekilde metinlere yer vermeleri yararlı olacaktır. Unutulmamalıdır ki günlük yaşamda sıkça yer alması olağan olan deyim ya da atasözlerinin öğrenilmesi öğrencilerin iletişim kurmalarını kolaylaştıracak ve dilde yetkin olmalarına katkıda bulunacaktır.

Yukarıda Belirtilen Sorunlara Çözüm Teklifleri Olarak Şunlar Önerilebilir:

Öğrenciler için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının, öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanması. Öğrencilerin farklı dil ailelerinden geldikleri ve dil yapılarındaki farklılıkları göz ardı edilmemeli.

Dil öğretiminde öğrencilere dört alanda (konuşma, dinleme, okuma, yazma) yeterli duruma getirmek olduğu için alıştırmalar bu amaca yönelik olmalıdır.

Sınıflar, yaş gruplarına ve öğrenim amaçlarına uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dil öğreticisi derslerinde başka dillerle karşılaştırma yapma konusunda, Arapçayı tam olarak bilmesede bu dilin özelliklerini bilen öğretici daha verimli sonuçlar alacaktır. Dolayısıyla öğrenciyi ne kadar sorgularsa, öğrenci de kendini o kadar sorgular ve dilin inceliklerini daha çabuk kavrayarak hatalarını düzeltmek açısından çözüm yolları bulmaya çalışır.

Öğretici, yapılan yanlışları olağan üstü karşılamalı, sabırsızlık göstermemeli.

Öğretici, kelimelerin öncelikle temel anlamlarını öğretmeli. Benzer uygulamaları deyimler için de uygulamalı.

Türk dili öğretiminde her bir beceri (dinleme, konuşma, okuma, anlama, yazma) için oyun etkinlikleri uygulanmalıdır. Oyun, bireyler arasındaki etkileşimi hızlandıran cesaretlendiren, bireyi etkileşime zorlayan eğlenceli ve eğitici bir aktivitedir. Özellikle, öğrencilere, en kısa zamanda, en etkili ve anlamlı bir şekilde kelime öğretimi oyunlarla sağlanabilir.

Öğrencilere karşılaştırmalı (zıt anlamlı kelimeler) ve ters yönlü (normal anlamı dışında uzak anlamını çağrıştıran kelimeler) sözlükler yazılmalıdır. Yabancılar için hazırlanan sözlüklerle, ana dili konuşanlar için hazırlanan sözlükler farklı olmalıdır.

Öğrencilerin değişik seviyelerine yönelik sadeleştirilmiş hikâye, roman gibi kitap olmalıdır.

Teknolojinin sürekli gelişmesi sonucunda birçok kelime türetilmektedir. Yabancı dillerdeki bu kelimeler aynen kabul edilmektedir. Bu kelimelerin Türkçesi belirlenmeli ancak tüm lehçelere ortaklaşa belirlenmelidir. Böylece yavaş yavaş da olsa zengin bir ortak söz hazinesi oluşturabilir.

Latin alfabesinde Türkçenin sekiz harfle karşılaştığı ünlülerin Arap alfabesinde üç işaretle karşılanmasından dolayı, Arap ve Türkmenlere Türkiye Türkçesinin öğretim uygulamaları öncesinde öğrencilerin nereli oldukları, bildikleri dil (ler) ve alfabe (ler) dikkate alınarak Türk alfabesinde zorlanacakları sesler tespit edilmeli ve buna uygun bir öğretim programı oluşturulmalıdır.

Türk dili, ünlü zenginliği bir alfabeye sahip olduğundan dolayı, öğrencilere önce ünlülerin işlevleri ve seslendirmelerine yönelik bir öğretim sağlanmalıdır. Öğrencilere seslerin çıkış şekli, ağzın, dilin ve gırtlığın aldığı durumları gösterip yaptırma tekniği yardımıyla öğretilmelidir. Öğrencilerin yaptıkları hataları fark edebilmeleri ve düzeltebilmeleri için öğretim sırasında kısa konuşmalar yaptırılmalıdır.

Türkçe ile Arapçanın alfabelerindeki seslerin farklılığının fazlalığından dolayı hem de bazı seslerin her iki dilde karışıklığa yol açan benzerliklerinden kaynaklanan olumsuz aktarımın önüne geçebilmek için başlangıçta dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini aynı anda verilmelidir. Öğrencinin konuşmaya karşıt olan yazım harflerinden kolayca etkilenmemesi için öğretimin bu sırayı takip etmesi gerekirken orta düzeyde dinleme, konuşmadan önce gelir.

Öğrencilere Türkçe öğretiminde yoğun olarak işitsel materyallerle ders etkinlikleri düzenlenmelidir. Bunlar radyo, televizyon, ses bantları ve karaoke olabilir.

Türkçe ile Arapçanın gramer yapısının farklı oluşundan dolayı Araplar Türkçe öğrenirken çok zorlanmaktadır. Bu sorunun giderilebilmesi için öğretmenin Arapçaya vakıf olması ve Türkçenin homojen öğretilmesi gerekir. Araplara Türkçe öğretirken Arapçanın özelliklerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bunun için de Araplara yönelik Türkçe dil bilgisi, okuma-anlama ve diğer alıştırmaya kitapları hazırlanmalıdır.

Türkçenin en iyi şekilde öğretilmesi için Türkçe ile Arapça dili arasındaki fonetik, morfoloji ve sentaks farklılıklarının ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu farklılıkları hem öğretmenin hem de öğrencinin bilmesi, Türkçenin öğretimi ve öğrenimini kolaylaştıracaktır.

Dil bilgisi hatalarını en aza indirmek için öncelikle öğrencinin kendi dilinin gramerini iyice kavraması, bu konuda eksiklerini tamamlaması öğütlenmelidir. Böyle dilin grameriyle yapılacak karşılaştırmalar daha sağlıklı olur.

Öğrencilerin yazım zorlukları ekler üzerinde yoğunlaşmasından dolayı, Türkçe öğretiminde özellikle başlangıç seviyesinden öğrencilerine Türkçenin eklemli bir dil olma mantığının üzerinde durulmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Arapça ile Türkçenin yazı sisteminin farklılığından dolayı, dikte üzerinde temel düzeyden yeterince durulmaya başlanmalıdır. Büyük ünlü uyumu, hal ekleri, soru eklerinin yazımı, noktalama işaretlerinin yazımı öğrencilerin kavramakta zorlandıkları konular arasındadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri bu konularla ilgili olarak sınıf içi çalışmalara ağırlık verebilir. Her uygulamadan sonra öğrencilerin yanlışlarını tahtaya yazarak doğru şekilleriyle tahtaya yazarak göstermeleri özellikle noktalama ve yazım kurallarına dikkat ederek öğretim açısından gereklidir. Böyle yapılması hem kelimelerin doğru yazılmasını sağlar hem de hataları önleme imkânı olur. Öğrencilerin yaptıkları yanlışları sınıf içinde düzeltmek aynı yanlış yapan diğer öğrenciler açısından yerinde bir uygulamadır.

Ders içerisinde okutmanların daha yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşmasıyla öğrenciler, bu konuşmaların daha rahat anlamasını sağlayabilir, sonuç olarak da konuşabilmesini sağlar.

Günlük konuşmalar için kısa cümleler ezberletilerek işe başlanmalı, konu geliştikçe cümleler daha uzun ve karmaşık olmalı, basitten zora doğru bir eğitim yolu izlenmelidir.

Öğrencilerin olabildiğince çok kitap, gazete, dergi okumaya teşvik etmek ve bir gün sonra okuduklarını, dinlediklerini ve yaşadıklarını anlattırmak, müze gezileri, alışveriş, lokantada yemek siparişi verme ya da bir vasıtaya binme konusunda ufak organizasyonlar gerçek hayatta düzenlenme gibi uygulamalar vazgeçilmez dil eğitimi aracıdır.

Sınıf içinde öğrencilere çok sayıda söz hakkı ve konuşturmak özgüven kazanmaları bakımından yapılması gereken bir uygulamadır.

Öğrencilerin ana dilinin Türkçe öğrenimine olan (ses, vurgu, tonlama, duraklama, heceleme vb.) yansımaları belirlenmeli ve iki dil arasında problem olan seslerin belirlenip öğrenciye öğrenilmesi gerekmektedir. Özellikle Arapça ve Farsça kelimelerdeki uzun okunan sesler fark ettirmeli ve üzerinde daha durulmalıdır. Böylece öğrencilerin yapabileceği sesli okuma hatalarını önlemek için tedbirler alınmış olur.

Türkçenin temel söz varlığının, yabancılara Türkçe öğretimi için temel, orta ve yüksek seviyede belirlenmesi, okuma metinleri gibi yardımcı okuma kitapları oluşturmak için de başlangıç olarak en önemli gerekliliktir.

Yardımcı kitabı oluşturulurken şu bakış açısı ile hareket etmemek gerekir: Türkçe öğrenen yabancıları, okuma ve yazmayı yeni öğrenen ilköğretimdeki Türk çocukları gibi düşünmek. Çünkü bebeklikten itibaren Türkçe duyan çocuk ile Türkçeyle ilk defa karşılaşan bir çocuk ya da yetişkin aynı değildir. Dolayısıyla yardımcı okuma kitabı bu anlayışla hazırlanamak gerekir.

Öğretim sırasında kullanılacak dil öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Seçilen kelimelerin ve kurulan cümlelerin öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.

Öğretim dilinin dersin anlatımı ve sunumu sırasında anlaşılır olmasına dikkat edilmelidir. Bunun için öğretmenle, abartılı ve süslü cümleler kurmamalı, öğrenciler tarafından anlaşılmayacak olan yabancı kelime, kavram ve tamlamalar kullanılmamalıdır.

Öğretim süreçlerinde kullanılan dil ve üslup yazı diline yakın ve dil kurallarına uygun olanından seçilmelidir. Kitap dili, öğrencilerin anlamsını kolaylaştırıcı olduğu gibi kitabı anlamayı da kolaylaştıracaktır.

Öğrencilerin seviyesine uygun olan gazete, dergi gibi güncel yayınlar derslerde kullanılmalıdır. Çünkü güncel yayınların dili yabancı öğrencilerin anlayabileceği dile daha yakındır. Sınıfta öğretmen tarafından tiyatro metinleri, şiirler, köşe yazıları aracılığıyla sesli okuma yaptırılmalıdır. Öğrencilere kalıp ifadeler, şarkılar ve tekerlemeler ezberlettirilmeli. Sesli okumanın dinleme konuşma gibi becerilere yeri geldikçe bağlantısı kurulmalıdır. Bu durum hem öğrencileri okumaya teşvik edecek hem de Türkçenin ses özelliklerini öğrencilerin kavramasını sağlayacaktır.





KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1-11.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig Dergisi*, 16(2), 25-43.
- Avcı, S. (2002). Türkiye ve Irak Türkmenleri. *Kardaşlık Dergisi*, 2(14), 26-27.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil*. 2. Cilt, (Beşinci Baskı). Ankara: TDK.
- Anwar, İ. (2012). Irak'ta Türkçe eğitiminin dünü ve bugünü. Gazi Üniversitesi, *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 1-8.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Bağbozan, Ş. (2007). *Baas yönetimi altındaki Irak Türkleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük bilimi araştırmaları*, 121-136.<http://www.tubar.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 19-30.
- Barın, E. (1994). Yabancılara Türkçenin öğretimi metodu. *Dil Dergisi*, 17(1), 54-61.
- Bayatlı, H. K. (1996). *Irak Türkmen Türkçesi*. Ankara: TDK.
- Bayraktar, N. (2002). *Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*. I. Uluslararası Çanakkale-Truva Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu’nda sunuldu, Çanakkale, <http://www.turkceolimpiyatları.com> sayfasından erişilmiştir.
- Bayyurt, Y. ve Yaylı. D. (2011). Giriş, *yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı.
- Becel, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilen beyin eğitmeni: Esrworm (S). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 2146-9199.
- Benderoğlu, A. (1989). *Irak Türkmen Dili. Kültür ve Medya Bakanlığı, Dar-ul Şu’un El-Sakaifiye-tül Amme*, Bağdat: Afak Arabiye.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. & Çoban İ. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 126-135.
- Börklü, M. Y. (2004). *Lozan sonrası Irak Türklerinin durumu ve genel problemleri*. www.kerkuk.net sayfasından erişilmiştir.
- Buluç, S. (2007). *Kerkük hoyrat ve manilerinde başlıca ağız özellikleri*. Ankara: TDK.
- Bulut, A. (2000). *Arap dili araştırmaları ı –sesler, luğavi ibdâl, ilk sîga meselesi, terkîbî iştikâkın sınırı*. İstanbul: Alfa.

- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Tukish Studies, International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume*, 6(3), 1357-1367.
- Calp, M. (2005). *Türkçe öğretimi*. 2. Baskı, Konya: Eğitim.
- Coşkun, M. V. (2008). *Türkçenin ses bilgisi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirci, F. (1991). *Irak Türklerinin dünü-bugünü*. Ankara: TDK.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem.
- Duman, B. (2011). Irak'ta Türkmen varlığı. Ankara: *Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi*. 33(1), 7-59. <http://www.orsam.org.trsayfasından> erişilmiştir.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, (11).
- Dmeral, İ. (2014). *Tarihsel süreç içerisinde Irak'ta Türkçe eğitimi ve öğretimi (1918-2014)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, C. (2007). Türkçede fiil ve Arap öğrencilere öğretimi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1). 40-61.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(6), 1-2.
- El-Hilali, A. (2000). *İngiliz Egemenliğinde Irak eğitim tarihi 1921-1932*. Bağdat: Dar El-Şuun El- Sekafiye.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı Zorluklar. *Volume2(3)*, 119-125.

- Ergin, M. (1972). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Ergin, M. (1986). *Türk dil bilgisi*, İstanbul: Boğaziçi.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Hazar, M. (2007). Irak Türkmenlerinin dünü ve Türkçesi, *Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 358-364.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10(1), 5-9.
- Hürmüzlü, E. (2003). *El-Türkmen ve el-Vatan el-İrak-i*. İstanbul: Kerkük Vakfı.
- Hürmüzlü, E. (2003). *Türkmenler ve Irak*. İstanbul: İzzettin Kerkük Kültür ve Araştırma Vakfı.
- Irak Eğitim Bakanlığı (1990). *Irak'ta eğitimin geliştirilmesi (Irak Eğitim Bakanlığın Raporu)*, Bağdat, Irak: Dar El-Vesayık.
- Irak Eğitim Bakanlığı, (1991). *İlkokul programı*. Bağdat, Irak: Irak Eğitim Bakanlığı. Irak Anayasası. <http://www.orsam.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Irak Pazar Araştırması Raporu, (2011). *Serbest bölgeler yurtdışı yatırım ve hizmetler genel müdürlüğü, tür müşavir mühendisler ve mimarlar birliği*, 1-114. <http://www.docplayer.biz.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İlkokul Programı, (1991). Bağdat, Irak: Irak Eğitim Bakanlığı.
- İsmail, L. N. (2013). *Irak Türkmen Türkçesinin bayat ağzı*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (Tarih açısından bir açıklama) bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe*. Ankara: TDK.
- Karakoyun, İ. (2010). Irak ülke raporu, *Karacadağ Kalkınma Ajansı, Diyarbakır Yatırım Destek Ofisi*, 1-122. <http://www.investdiyarbakir.comsayfasından> erişilmiştir.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*, Ankara: TDK.
- Kerküklü, A. (2000). *Irak eğitim sistemi*. Bağdat: Dar El-Şuun El-Sekafiye.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Konya: Dizgievi.
- Küçükaslan, A. (2011). *Irak ülke raporu*. T.C. Başbakanlık, Dış Ticaret Müsteşarlığı, İhracatı Geliştirme Etüd Merkezi, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: TDK.
- Köse, D. (2007). Ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 107-118.
- Maksudoğlu, M. (2010). *Arapça dil bilgisi*. İstanbul: Ensar.
- Meskill, C. (2002). *Teaching and Learning in Real Time: Media, Technologies, and Language Acquisition*. Houston: Athelstan.
- Orhan, O. & Kılıç, S. (2012). *Irak'ta Türkmen eğitiminin durumu*. *ORSAM Raporu*, No:141, Ankara: ORSAM.
- Özdemir, M. (2013). Irak raporu-Irak'ta mevcut siyasal durum ve anayasa. *DİB Analiz, Ak Parti Genel Merkez Gençlik Kolları, Dış ilişkileri Başkanlığı*, 27(1), 1-20.

- Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 72-84.
- Özey, R. (1977). *Dünya Denkleminde Ortadoğu*. İstanbul: Öz Eğitim.
- Özmen, H.(1998). Türkmen hakları ve Türkmenlerin statüsü. Misak-ı Milli ve Türk dış politikasında Musul, Kerkük ve Erbil meselesi sempozyumu, *AKDITYK Atatürk Araştırma Merkezi*, Ankara.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine Gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 4(3), 1820-1842.
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Richards, J. C. And Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistic*. Longman: Malaysia.
- Selen, N. (1979). *Söyleyiş Sesbilimi, Akustik Sesbilim ve Türkiye Türkçesi*. Ankara: TDK.
- Saatçi, S.(1997). *Azerbaycan ve Irak (Kerkük) Türk Edebiyatı/Türkiye dışında Türk edebiyatı antolojisi*. 6, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Saatçi, Ö. (2011) Irak Türkmenlerinin eğitim dili. *Kardeşlik Dergisi*, 13(52), 22-23.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şılaş, E., Yasin, A. & Latif, H. (2012) *Tahlil-ül Vad'il sukkani Fil-Irak*. Bağdat, Unfpa.

- Şimşek, P. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyom Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşir, B. N. (1991). *Azerbaycan'da Türk alfabesi tarihçesi*. Ankara: TDK.
- Telc. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Frankfurt, Almanya.
- Terzioğlu, S. S. (2006). Tarihsel süreç çerçevesinde 2005 Irak anayasasına göre Irak Türklerinin (Türkmenlerinin) hukuksal konumları. *Akademik Ortadoğu Dergisi*, 1(1), 158-175.
- Timur, Ağildere, S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693-704.
- Turan, B. (2008). Irak'ta Türkmenlerin var olma mücadelesi. *Global Strateji Stratejik Araştırmalar Dergisi Özel Sayı Irak Dosyası*. 4(13), 84-91.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük* (10. basım). Ankara: TDK
- Tok, M. & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8(1), 132-147.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Tok, E. (2010). *Türkiye'de Iraklı Türkler ve faaliyetleri (1990-2005)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Matar, S. (2009). *Mevsu'at-ul Lugat-ul İrakiye*. Beyrut, Lübnan: Dar-ul Umme-l Hurra.
- Nakip, M. (2003). Siyasi yönüyle Irak Türklerinin dil ve edebiyatına bakış. *Türk Dili Dergisi*, 615(85), 8-16.
- Öğrencilerin eğitim için Türkiye'ye gelme nedeni. 06-12-2014 tarihinde <http://www.Turkey2day.com>adresinden alınmıştır. *Türkiye Arapça Sitesi*.

- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (2012). *Irak'ta Türkmen Eğitiminin Durumu*, ORSAM Rapor, No: 141, Rapor No:21, Ankara.
- Uçak, S. & Gkç E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil rneği). *Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Yıldırım, A.& şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak ğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

EKLER



EK 1.

Kişisel Bilgi Formu

Lütfen uygun olan bölümü işaretleyiniz. Boşluklara, uygun ifadeleri yazınız.

1. Cinsiyet () Bay () Bayan

2. Yaşınız

3. Nerelisiniz?

4. Türkçe düzeyiniz nedir?

Temel Düzey (A1 ve A2) ()

Orta Düzey (B1 ve B2)()

İleri Düzey (C1 ve C2)()

5. Ana diliniz ve ya dilleriniz:

6. Türkçe eğitimi ile ilgili kurs ya da seminere katıldınız mı?

7. Toplam ne kadar süredir yabancı dil olarak Türkçeöğreniyorsunuz? ()

8. Ne kadar zamandır Türkiye’desiniz? ()

9. Türkçe öğrenme amacınız nedir? Eğitim () İş () Kişisel Gelişim () Diğer:
(lütfen belirtiniz)

EK 2.

TÖMER’lerdeki Iraklı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukları Tespit Etmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Dil Becerileri

1.1. Dinleme

B1

Anlaşılır ve ölçünlü (standart) dil kullanıldığında, iş, okul, boş zaman etkinlikleri ve benzeri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana noktasını (ana fikir, konu, zaman, yer vb.) anlayabilir misiniz?

Eğer hızlı veya normal konuşulursa, radyo ve televizyon yayınlarından güncel olaylar, mesleğiniz ve ilgi alanlarınızla ilgili temel bilgileri anlayabilir misiniz?

B2

Bildiğiniz bir konuda uzun konuşma metinlerini, sunumları ve işlenen konudaki karmaşık gerekçelendirmeleri, (sebepler ve sonuç durumlarını) anlayabilir misiniz?

Televizyonda haber yayınlarını ve güncel söyleşileri (sohbetleri) anlayabilir misiniz?

1.2. Okuma

B1

Günlük hayatta (gazete, dergi vb. yazıları) ya da kendi alanınızla yönelik makale gibi metinleri anlayabilir misiniz?

İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel e-postaları, sms, notlar vb. anlayabilir misiniz?

B2

Günümüz sorunlarıyla ilgili makale (gazete köşe yazısı) ve raporları okuyabilir ve anlayabilir misiniz?

Çağdaş edebi düzyazı metinlerini anlayabilir misiniz?

1.3. Konuşma

1.3.1. Bir konuşmaya katılım

B1

Türkiye’de bir yolculuk yaptığınızda karşılaşılan çoğu sorunun üstesinden gelebilir misiniz?

Kendi ilgi alanınızla, kişisel ya da günlük yaşamla ilgili alışlagelmiş (örneğin aile, hobi, meslek, yolculuk ve güncel olaylar gibi alışık olduğunuz) konularda hazırlıksız konuşmalar yapabilir misiniz?

B2

Ana dili Türkçe olan biriyle konuşurken, anında ve akıcı şekilde kendinizi ifade edebilir misiniz?

İşlediğiniz konularda tartışmaya girebilir, görüşlerinizi (fikir, durum) gerekçelendirebilir ve savunabilir misiniz?

1.3.2. Bağlantılı Konuşma

B1

Deneyimleri, (yaşadıklarınızı) olayları ya da düşlerinizi, (hayal) umutlarınızı, amaçlarınızı ayrıntılı olarak tarif edebilir, basit, birbiriyle bağlantılı cümlelerle konuşabilir misiniz?

Düşüncelerinizi ve planlarınızı kısaca açıklayıp gerekçelendirebilir misiniz?

Bir öykü anlatabilir ya da bir kitabın veya filmin konusunu (içeriğini) anlatabilir ve kendi düşüncelerinizi betimleyebilir misiniz?

B2

Alanınızla ilgili çoğu konuda açık ve ayrıntılı bir sunumda konuşma yapabilir misiniz?

Güncel bir soruyla ilgili bir görüşü açıklayabilir misiniz?

Değişik durumların (olayların, fikirlerin) yararlarını ve zararlarını belirtebilir misiniz?

1.4. Yazma

B1

İlgi alanınızdaki konular ya da kişisel konularda basit, kendi içinde tutarlı metin yazabilir misiniz?

Deneyim ve izlenimlerinizi içeren mektup yazabilir misiniz?

B2

Sizi ilgilendiren konular hakkında açık ve ayrıntılı metinler yazabilir misiniz?

Bir yazıda ya da raporla ilgili bilgiler verebilir misiniz?

Belli bir görüşün lehinde ve aleyhinde gerekçeler öne sürerek metin yazabilir misiniz?

Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilir misiniz?

2. Dil bilgisi

Türkçe dil bilgisi öğreniminde hangi konuda ya da konularda zorlanıyorsunuz? Neden?

Türkçe ile Arapçanın birbirine yakın dil olmaması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu? Neden?

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması Türkçe öğrenirken sorun oluyor mu?

Arapçadaki bazı seslerin (vokaller) Türkçede birden fazla sese karşılık gelmesi sorun oluyor mu? Neden?

Türkçeyi öğrenirken isim ve sıfat tamlaması gibi kelime grupları ve yapılarını oluşturmada zorlanıyor musunuz? Neden? İsim ve sıfat tamlaması Arapçada tam tersine olduğu sizin için sorun oluyor mu?

Sözcük türleri ve sözcük gruplarını öğrenme ve kullanmada (İsimler, Sıfatlar, Fiiller, Fiilimsiler, zamirler, zarflar, edatlar, bağlaçlar, ünlemler) zorlanıyor musunuz? Neden?

Fiilimsilerden (isim fiilleri, sıfat fiilleri, zarf fiilleri) en çok hangisinde zorlanıyorsunuz? Neden?

İsim fiilleri (-mak/mek, -ma/me, -ış/iş) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden?

Sıfat fiilleri (-an, -dık, -acak, -mez, -ası, -mış, -ar) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden?

Zarf fiilleri (-ken, -alı, -madan, -ince, -ip, -arak, -dıkça, -e....-e, -r.....-maz, -casına, -meksizin, -dığında) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden?

Türkçe edatları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden?

Türkçe bağlaçları öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden?

Ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden? (Çokluk eki, İyelik ekleri, Durum ekleri, Olumsuzluk eki, Zaman ekleri, Şahıs ekleri, Soru eki) .

Kip (zaman) kullanımlarında zorlanıyor musunuz? Neden?

Hâl ekleri öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden?

Ses bilgisini öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz? Neden? (büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, ünlü daralması, ünlü düşmesi, ünlü türetmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz düşmesi, ünsüz türemesi).

Sözcükte anlam ve anlam ilişkilerini (Gerçek Anlam, Mecaz Anlam) öğrenme ve kullanmada zorlanıyor musunuz?

Tömer'de öğretilen Türkçe dil bilgisi konularının birçoğunun gereksiz olduğunu (işinize yaramadığını) düşünüyor musunuz? Neden?

3. Alfabe Farklılığı

Alfabe ile ilgili ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz?

Arapça sağdan sola yazılırken Türkçenin soldan sağa yazılmasında problemlerle karşılaşılıyor musunuz?

Arapçadaki bazı seslerin Türk alfabesinde karşılığının olmaması sizin için sorun oluyor mu?

Arapçada sesli harf yerine bazı hareketler kullanılırken Türkçede sesli harf mevcut olması size göre sorun oluyor mu?

Arapça ve Türkçede alfabelerin farklı olması size göre sorun oluyor mu?

4. Kültür Farklılığı

Türkçe öğrenirken Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olmasının olumsuz etkisi var mı?

Kültür farklılığı dil öğrenmeyi zorlaştırıyor mu? Neden?

5. Dil Eğitimi

Ana dili Türkçe olanlarla aynı ortamda eğitim almanın sizin için sakıncası var mı?

Okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarının en çok hangisinde sorun yaşıyorsunuz? Neden?

Türkçe bir sözcüğü bilmiyorsanız sözcüğün anlamını tahmin edebilir misiniz?

TÖMER'lerdeki eğitim süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli midir?

Size göre, sınıfınızda dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem verilmektedir?

Siz, dört dil becerisinden hangisine daha fazla önem veriyorsunuz? Neden?

Türkçe öğrendikten sonra lisans eğitimi için kendinizi hazır hissediyor musunuz? Neden?

6. Öğretim Elamanları

Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması sizin için sorun mu? Neden?

Bazı derslerde (örneğin konuşma) Arapça bilen öğretmen olmasını ister misiniz? Neden?

7. Materyal

Türkçe ders kitaplarınızla ilgili hangi sorunları yaşıyorsunuz?

Derslerde yeterince sözlü ve görüntülü materyal kullanılıyor mu?

Derslerde radyo, televizyon, bilgisayar gibi araçlar yeterli derecede kullanılıyor mu?

Öğretmeniniz sınıfa ders kitapları dışında materyaller getiriyor mu?

EK 3. Anket Uygulama İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 15/06/2015-71609



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Abdullah FATHİ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 28/04/2015 tarihli ve 80287700-302.08.01- 51268 sayılı yazı,
b) 05/06/2015 tarihli ve 33972245-044- 68525 sayılı yazı,

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretim Bilim dalında yüksek lisans öğrencisi Ali Abdullah FATHİ'nin Yrd. Doç .Dr. Kemalettin DENİZ'in danışmanlığında "Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" çalışması kapsamında anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazınız Üniversitemiz Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğüne iletilmiş olup, alınan ilgi (b) cevabi yazının bir örneği ilişikte gönderilmiştir. Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Cengiz Bekir DEMİREL
Rektör Yardımcısı

EKLER :
1- İlgi (b) yazı (1 sayfa)
2- Etik Kurul Kararı

Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü 06500 Beşevler / ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 221 32 02
E-Posta :ogris@gazi.edu.tr Web Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 4. Anket Uygulama İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/06/2015-68525



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
Müdürlüğü


* B E N Ü S R 4 H J A



Sayı : 33972245-044-
Konu : Anketler (Ali Abdullah FATHİ)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 04/06/2015 tarihli ve 17311665-044- 67480 sayılı yazı,

Irak uyruklu Ali Abdullah FATHİ'nin "Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri" başlıklı tez çalışmasıyla ilgili Merkezimizde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR
Merkez Müdürü

Eti Mahallesi Ali Suavi Sokak No:15 06570 Maltepe ANKARA-TÜRKİYE
Tel:0 (312) 229 31 99 Faks:0 (312) 229 88 20
E-Posta :tomer@gazi.edu.tr Web Adresi :http://tomer.gazi.edu.tr



GAZİ GELECEKTİR.