

**ÜRDÜN'DE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
YAŞANAN SORUNLARIN İNCELENMESİ**

AMMUNE MERVE ABUDHAİM

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. ONUR ER**

DÜZCE, 2025

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÜRDÜN'DE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
YAŞANAN SORUNLARIN İNCELENMESİ

Ammune Merve Abudhaim tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Onur ER

Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Doç. Dr. Onur ER

Düzce Üniversitesi

Prof. Dr. Kürşad Çağrı BOZKIRLI

Kafkas Üniversitesi

Prof. Dr. Fevzi KARADEMİR

Düzce Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 14/07/2025

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

Temmuz 2025

(İmza)

Ammune Merve ABUDHAİM



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans öğrenimimde ve bu tezin hazırlanmasında gösterdiği her türlü destek ve yardımdan dolayı çok değerli hocam Doç. Dr. Onur Er'e en içten dileklerle teşekkür ederim. Eğitim hayatım boyunca katkılarından dolayı tüm hocalarıma da şükranlarımı sunarım. Bu çalışma boyunca yardımlarını ve desteklerini esirgemeyen sevgili aileme ve bilhassa çok sevdiğim eşim Odai'e ve oğlum Fahd Alghaith'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz 2025

Ammune Merve ABUDHAİM



İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.5. TANIMLAR	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. DİL	8
2.1.1. YABANCI DİL	10
2.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	11
2.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YAPAN KURUMLAR..	13
2.3.1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	14
2.3.2. Diğer Üniversitelerdeki Türkçe Öğrenim Merkezleri	14
2.3.3. Yunus Emre Enstitüsü	15
2.3.4. Türkiye Maarif Vakfı	15
2.4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER.....	16
2.4.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)	17
2.4.2. Direkt Yöntem / Dolaysız Yöntem	19
2.4.3. Doğal Yöntem	21
2.4.4. İşitsel – Dilsel Yöntem (Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem)	23
2.4.5. Bilişsel Yöntem	24
2.4.6. İletişimsel Yöntem	26
2.4.7. Seçmeli Yöntem	28
2.4.8. Berlitz Yöntemi.....	29
2.4.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi.....	30
2.4.10. Sessizlik Yöntemi.....	31
2.4.11. Telkin Yöntemi.....	31
2.4.12. Görev Temelli Öğretim Yöntemi	32
2.4.13. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response).....	33
2.4.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)	34
2.5. ÜRDÜN'DE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	34
2.5.1. Yunus Emre Enstitüsü – Amman	34
2.5.2. Yermük Üniversitesi (Yarmouk University)	35
2.5.3. Ürdün Üniversitesi (University of Jordan)	38
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	39

2.6.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri:	39
2.6.1.2. Öğretim Yöntemleri ve Yaklaşımlar:	39
2.6.1.3. Öğrenci Gruplarına Özgü Sorunlar:	40
2.6.1.4. Akademik Eğilimler ve Literatür İncelemeleri:	40
2.6.1.5. Türkçe Öğretim Merkezleri ve Kurumsal Gelişim:	40
2.6.1.6. Dil Öğretiminde Kültürel ve Teknolojik Yaklaşımlar:	40
2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	41
2.6.2.1. Türkçenin Öğretiminde Kurumsal Çalışmalar ve İş Birlikleri:	41
2.6.2.2. Türkoloji Bölümleri ve Akademik Çalışmalar:	41
2.6.2.3. Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	42
2.6.2.4. Kültürel ve Sosyal Etkinliklerle Türkçe Öğretimi	42
2.6.2.5. Bölgesel Farklılıklar ve Yerel Dinamikler	42
2.6.2.6. Teknolojik ve Dijital Yaklaşımlar:	42
2.6.3. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi	43
3. YÖNTEM	45
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	45
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	46
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	47
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	48
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	49
3.6. İNANDIRICILIK VE AKTARILABİLİRLİK	50
4. BULGULAR	52
5. SONUÇ	83
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	83
5.2. ÖNERİLER	85
6. Kaynakça	87
7. EKLER	93
7.1. EK 1: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI	93
7.2. EK 2 YARMOUK ÜNİVERSİTESİNİN İZNİ	94
7.3. EK 3 YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ BAŞKANLIĞIN İZNİ	95
7.4. EK 4 ÜRDÜN ÜNİVERSİTESİNİN İZNİ	96
ÖZGEÇMİŞ	97

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Ana temalar	52
Şekil 2. Alt temalar	53
Şekil 3. Alt temalar	66



TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın Çalışma Grubu	46
Tablo 2. Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere Ait Bilgiler.....	49
Tablo 3. Dil ve Kültürel Zorluklar Alt teması.....	53
Tablo 4. Eğitim Ortamı Sorunları Alt Teması	61
Tablo 5. Öğrenci Motivasyonu Alt Teması.....	64
Tablo 6. Motivasyon Artırma alt teması.....	66
Tablo 7. Eğitim Ortamını Geliştirme alt teması.....	70
Tablo 8. ölçme ve değerlendirme alt temaları.....	80



KISALTMALAR

TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi'nin
TYS	: Türkçe Dil Yeterlilik Sınavı



ÖZET

ÜRDÜN'DE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR

Ammune Merve ABUDHAİM

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Onur ER

Temmuz 2025, 96 sayfa

Türkçe, köklü tarihi, zengin kelime dağarcığı ve geniş coğrafyası sayesinde kültürel ve iletişimsel olarak önemli bir dünya dili konumundadır. Bu nedenle, yabancılara Türkçe öğretimi disiplini büyük ölçüde önem kazanmıştır. Günümüz küreselleşen dünyasında diller arası etkileşim ve çok dilliliğin yükselişi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, özellikle Orta Doğu ülkelerinde artan bir ilgi görmektedir ve Ürdün bu ilginin odak noktalarından biri haline gelmiştir. Ürdün'de Türkçe öğrenimine olan talep her geçen gün artmaktadır. Bu çalışma, küreselleşen dünyada çok dilliliğe olan ihtiyacın artmasıyla bağlantılı olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini vurgulamaktadır. Bu süreçte Ürdün özelinde karşılaşılan zorlukları ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel bir araştırma deseni olan fenomenolojiyi kullanmaktadır ve Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten 11 okutmanla yapılan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeleri kapsamaktadır. Ürdün'de Türkçeye yönelik artan talep, Türkiye'nin Orta Doğu ülkeleriyle olan ilişkileri, Türk dizileri ve filmlerinin popülerliği, turizm faaliyetlerindeki artış ve Türk üniversitelerine olan ilgi gibi çeşitli faktörlere dayandırılabilir. Bu talep artışı, ülkede Türkçenin yaygın şekilde öğretilmesine yol açmıştır. Ancak, dil yapılarındaki farklılıklar, yetersiz öğretim materyalleri, öğretmen eksikliği ve düşük öğrenci katılımı gibi çeşitli sorunlar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ürdün, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türkçe.

ABSTRACT

PROBLEMS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN JORDAN

Amouna Marwa ABU-DHAIM

Düzce University

Graduate School, Department of Turkish and Social Sciences Education

Master Thesis

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Onur ER

July 2025, 96 pages

Turkish is a significant world language, both culturally and communicatively, due to its deep-rooted history, rich vocabulary, and extensive geography. Consequently, the discipline of teaching Turkish to foreigners has gained considerable importance. In today's globalised world, the interaction between languages and the rise of multilingualism are becoming increasingly significant. Teaching Turkish as a foreign language has attracted growing interest, particularly in Middle Eastern countries, with Jordan being one of the focal points of this interest. The demand for learning Turkish in Jordan is escalating daily. This study highlights the importance of teaching Turkish as a foreign language in response to the increasing need for multilingualism in a globalising world. It aims to examine the challenges encountered in this process within Jordan thoroughly. The research employs phenomenology, a qualitative research design, and involves semi-structured in-depth interviews with 11 instructors of Turkish as a foreign language working in Jordan. The growing demand for the Turkish language in Jordan can be attributed to several factors, including Turkey's relations with Middle Eastern countries, the popularity of Turkish TV series and films, the increase in tourism activities, and the interest in Turkish universities. This surge in demand has led to the widespread teaching of Turkish in the country. However, various challenges have been identified, such as differences in language structure, insufficient teaching materials, a shortage of teachers, and low student engagement.

Keywords: Jordan, Teaching Turkish to Foreigners, Turkish.

1. GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde; ilgili araştırmalardan yararlanılarak problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve çalışmada geçen önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM

Küreselleşme ve kültürler arası etkileşimlerin yoğunlaştığı günümüzde, farklı diller öğrenmek bireyler için yalnızca iletişimsel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve kültürel bir gereklilik haline gelmiştir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkiye'nin uluslararası alandaki artan etkisi ve kültürel ürünlerinin dünya çapında yayılmasıyla daha fazla önem kazanmıştır. Türk dizilerinin, filmlerinin, edebî eserlerinin ve diğer kültürel unsurların küresel ölçekte popülerlik kazanması, Türkçeye olan ilgiyi artıran başlıca faktörlerden biridir (Gürgendereli, 2023; Uçak & Yazıcı Şahin, 2023; Uluçay, 2023).

Türkiye'nin Orta Doğu ülkeleriyle olan tarihsel, ekonomik ve kültürel bağları, Türkçenin bu bölgede öğrenilmesine yönelik talebin artmasında önemli bir rol oynamaktadır. Osmanlı Devleti döneminden miras kalan ortak tarih ve kültürel bağlar, Türkiye ile Orta Doğu ülkeleri arasında güçlü bir ilişki zemini oluşturmuştur. Bu bağlamda, Ürdün gibi ülkelerde Türkçe, yalnızca bir dil değil, aynı zamanda tarihsel bir köprü ve kültürel bir bağ olarak görülmektedir. Ekonomik ilişkiler de bu talebi destekleyen bir diğer önemli faktördür. Türkiye'nin Ürdün ile ticari iş birliğini artırması, Türk şirketlerinin Ürdün pazarında aktif bir rol oynaması ve iki ülke arasındaki turizm faaliyetlerinin yoğunlaşması, Türkçe öğrenme gereksinimini daha da artırmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin eğitim alanında sunduğu fırsatlar, özellikle Türkiye Bursları Programı aracılığıyla Ürdünlü öğrencilere sağlanan destekler, Türk üniversitelerinde eğitim almak isteyen Ürdünlü gençlerin sayısını artırmış ve Türkçeye olan ilgiyi daha da pekiştirmiştir. Tüm bu faktörler bir araya geldiğinde, Türkiye'nin tarihsel, ekonomik ve kültürel bağlarının, Ürdün'de Türkçe öğrenimine yönelik talebi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde

önemli ölçüde artırdığı görülmektedir (Kırbaş, 2019).

Ürdün, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir odak noktasıdır. Türkiye ile Ürdün arasındaki ekonomik ve kültürel iş birliğinin gelişmesi, Ürdünlü öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmıştır. Türk üniversitelerinde eğitim almak isteyen Ürdünlü öğrencilerin sayısındaki artış, Türkçenin bu ülkede bir ihtiyaç haline geldiğini göstermektedir. Ayrıca Türkiye Bursları Programı ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar, Ürdün’de Türkçe öğretimini destekleyen önemli çalışmalar yürütmektedir. Ancak, bu olumlu gelişmelere rağmen, Türkçenin Ürdün’de yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar, öğretim materyallerinin yetersizliğinden, öğretmenlerin pedagojik bilgi eksikliğine ve öğrencilerin motivasyon problemlerine kadar geniş bir yelpazede ele alınabilir.

Türkçenin Ürdün’de yabancı dil olarak öğretiminde en sık karşılaşılan sorunlardan biri, dil bilgisi öğretimindeki eksikliklerdir. Dil bilgisi kurallarının sistematik bir şekilde sunulmaması, öğrencilerin bu kuralları anlamalarını ve uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Özellikle, Arapça ve Türkçe arasındaki dil bilgisel farklılıklar, Ürdünlü öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukların başında gelmektedir (Polat, 1998). Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyerek öğrenme motivasyonlarını azaltmaktadır. Ayrıca Türkçenin öğretiminde kullanılan materyallerin büyük bir kısmı, Türkiye’de Türkçe konuşan bireyler için tasarlanmış olup, Ürdünlü öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır (Kocabaş, 2023). Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine uygun, kültürel bağlamlarını dikkate alan materyallerin eksikliği, Türkçe öğretiminin etkinliğini sınırlayan önemli bir faktördür.

Bir diğer önemli sorun, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin sınırlı olmasıdır. Geleneksel öğretim yöntemlerinin hâlâ yaygın bir şekilde kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine aktif katılımını engellemekte ve öğrenme motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Karagülle, 2020). Modern dil öğretiminde, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden ve öğrenmeyi daha etkili hale getiren yenilikçi yöntemlerin kullanılması gereklidir (Er & Alyılmaz, 2022; Demirerkin, 2023).

Türkçenin Ürdün’de yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan bir diğer önemli sorun, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve beceri eksikliğidir. Dil öğretiminde etkili olmak için,

öğretmenlerin yalnızca dil bilgisine değil, aynı zamanda pedagojik yöntemlere ve kültürel duyarlılığa da sahip olmaları gerekmektedir. Ancak, birçok öğretmenin bu alanlarda yeterince donanımlı olmadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin kültürel duyarlılık eksikliği, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Alyılmaz & Er, 2016; Alyılmaz & Er, 2018). Bu durum, Türkçe öğretiminin kalitesini düşürebilir ve öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olan bağlılıklarını azaltabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da bu çalışmaların büyük bir kısmı genel sorunlara odaklanmakta ve belirli bir bağlama özgü detaylı analizler sunmamaktadır. Ürdün özelinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır ve mevcut çalışmalar, genellikle dil bilgisi öğretimi, öğretim yöntemleri veya öğrenci motivasyonu gibi konulara yüzeysel bir şekilde değinmektedir (Akkaya & Gün, 2016; Kırbaş, 2019). Ancak, Ürdün’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların kapsamlı bir şekilde ele alınması ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, literatürde önemli bir boşluğu dolduracaktır.

Bu araştırma, Ürdün’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları sistematik bir şekilde inceleyerek hem teorik hem de pratik katkılar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, dil bilgisi öğretimi, öğretim yöntemleri, materyal geliştirme ve öğretmen eğitimi gibi temel konulara odaklanarak Ürdün bağlamında Türkçe öğretiminin etkinliğini artırmaya yönelik somut öneriler sunacaktır. Ayrıca bu çalışma, Ürdün’de Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler, eğitim kurumları ve politika yapıcılar için yol gösterici bir kaynak niteliği taşıyacaktır. Türkçenin Ürdün’de yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların derinlemesine incelenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Literatürdeki bu boşluğun doldurulması, yalnızca Türkçe öğretimi alanında değil, aynı zamanda Türkiye ile Ürdün arasındaki kültürel ve akademik iş birliğinin güçlendirilmesi açısından da değerli bir katkı sağlayacaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, Ürdün’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları kapsamlı bir şekilde incelemektir. Bu doğrultuda, dil öğrenim sürecinde karşılaşılan çeşitli sorunların belirlenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu sorunların nedenlerinin analiz edilmiş ve çözüm önerileri geliştirilmiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle diller arası etkileşim ve çok dillilik giderek önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, özellikle Orta Doğu ülkelerinde artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Ürdün, bu ilginin yoğunlaştığı ülkelerden biri olup Türkçeye olan talep her geçen gün artış göstermektedir.

Bu araştırma, Ürdün'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları kapsamlı bir şekilde inceleyerek mevcut durumu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Özellikle öğretim sürecinde yaşanan zorlukların anlaşılması ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, araştırmanın temel hedefleri arasındadır. Elde edilen bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik materyal geliştirme, öğretmen eğitimi ve öğretim yöntemleri gibi alanlarda somut katkılar sağlayacaktır. Bu bağlamda, araştırma yalnızca mevcut durumun tespit edilmesiyle sınırlı kalmayıp, pratik uygulamalara yönelik öneriler sunmayı da hedeflemektedir.

Araştırmanın bir diğer önemi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Arap coğrafyasındaki yansımalarına ışık tutmasıdır. Ürdün örneği üzerinden gerçekleştirilecek analizler, Türkçenin bölgedeki öğretiminde karşılaşılan genel sorunların daha geniş bir perspektifte ele alınmasını mümkün kılacaktır. Bu durum, hem Türkiye'nin kültürel ve dilsel etki alanını genişletmesine hem de Ürdün'deki bireylerin Türkçeye olan ilgisinin artmasına katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Ürdün'deki mevcut durumunu ortaya koyarak öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların anlaşılmasına ve çözüm önerilerinin geliştirilmesine önemli bir zemin hazırlamaktadır. Bu sayede, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün olacaktır. Ayrıca araştırma bulgularının yalnızca Ürdün ile sınırlı kalmayıp, diğer Arap ülkelerine yönelik çalışmalara da yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma, belirli bir coğrafi bölge ve zaman dilimiyle sınırlı olup hem metodolojik hem de bağlamsal faktörlerden kaynaklanan sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın genellenebilirliği; veri toplama yöntemleri, katılımcı sayısı ve kullanılan materyallerin

bağlamdan bağımsızlığı gibi unsurlardan etkilenebilmektedir.

Araştırma, Ürdün’de yer alan belirli eğitim kurumlarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısının sınırlı olması, bulguların genellenebilirliği açısından önemli bir kısıt yaratmaktadır. Ayrıca katılımcıların demografik özellikleri, deneyim düzeyleri ve öğretim yöntemlerindeki farklılıklar, araştırma sonuçlarını etkileyebilecek diğer faktörlerdir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin Türkçeye olan ilgileri, dilsel geçmişleri ve eğitim düzeyleri, dil öğrenme süreçlerinde karşılaşılan zorlukları ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm stratejilerinde farklılık yaratabilir. Bu durum, elde edilen bulguların tüm Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri için geçerli olduğunu söylemeyi güçleştirmektedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri, katılımcıların öz bildirimlerine dayanmaktadır. Öz bildirim yöntemi, katılımcıların kendi deneyimlerini ve görüşlerini ifade etmelerine olanak tanıdığı için faydalı bir yaklaşım olmakla birlikte, katılımcıların subjektif algılarından etkilenebilir. Bu durum, araştırma bulgularının güvenilirliği üzerinde belirli sınırlamalar yaratmaktadır. Bununla birlikte, araştırma yalnızca Ürdün’deki Türkçe öğretim sürecine odaklanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, yalnızca Ürdün’deki dil öğretim koşullarını yansıtmaktadır. Diğer Arap ülkelerindeki dil öğretimi süreçleriyle karşılaştırma yapılmamış olması, bulguların farklı bağlamlara genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Türkçe öğretim süreci, farklı Arap ülkelerinde dilsel özellikler, eğitim sistemleri ve kültürel etkileşimlere bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu nedenle, araştırma sonuçlarının yalnızca Ürdün bağlamında geçerli olduğu ve diğer ülkelerde farklı sonuçların ortaya çıkabileceği dikkate alınmalıdır.

Araştırma sürecinde kullanılan eğitim materyalleri ve kaynaklar da sınırlıdır. Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin dilsel yapılarındaki ve kültürel arka planlarındaki farklılıklar, öğretim materyallerinin etkinliğini sınırlayabilmektedir. Özellikle, Türkçe öğretimine yönelik Arap öğrenciler için özel olarak tasarlanmış materyallerin eksikliği, öğretim süreçlerinde karşılaşılan zorlukları derinlemesine analiz etmeyi zorlaştırmıştır.

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım benimseyerek katılımcıların deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Ancak nitel veriler, katılımcıların öznel deneyimlerini yansıttığı için bulguların genellenebilirliği konusunda dikkatli bir değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Niteliksel yöntemlerin doğası gereği, araştırmanın bulguları yalnızca

belirli bir bağlam ve katılımcı grubu için geçerli olabilir.

Bu araştırmanın sınırlılıkları; elde edilen bulguların doğruluğu, güvenilirliği ve genellenebilirliği üzerinde belirli etkiler yaratmaktadır. Bu sınırlılıklar, araştırmanın kapsamını daraltmakla birlikte, gelecekte yapılacak çalışmalara daha geniş bir perspektif sunulması için önemli bir referans noktası oluşturabilir.

1.5. TANIMLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan temel kavramların tanımları sunulmaktadır. Bu tanımlar, araştırmanın kapsamını ve amacını daha iyi anlamak için önem taşımaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Türkçenin, anadili Türkçe olmayan bireylere öğretim sürecidir. Bu süreç; dil bilgisi, kelime bilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini hedefler.

Ürdün: Orta Doğu'da yer alan Ürdün Haşimi Krallığı, Arap Yarımadası'nın kuzeybatısında bulunan ve Arapçayı resmi dil olarak kullanan bir ülkedir.

Pedagojik Formasyon: Eğitim bilimleri alanında alınan ve öğretmenlik mesleğini icra etmek için gerekli olan teorik ve pratik bilgi birikimidir.

Dil bilimsel Zorluklar: Türkçenin dil yapısal özelliklerinden kaynaklanan ve öğrencilerin anlamada veya iletişimde güçlük yaşamasına neden olan unsurlardır.

Kültürel Farklılıklar: Türk ve Ürdün kültürleri arasındaki gelenek, görenek, değerler ve yaşam biçimlerine ilişkin farklılıklardır.

Eğitim Materyalleri: Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar, yazılı ve görsel materyaller, dijital araçlar ve diğer öğretim kaynaklarıdır.

Özbildirim: Bireylerin kendi deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını ifade etme biçimidir. Bu araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin kendi deneyimlerini rapor etmeleri özbildirim olarak kabul edilmiştir.

Psikolojik Engeller: Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları motivasyon eksiklikleri, özgüven sorunları ve kaygı gibi psikolojik faktörlerden kaynaklanan

engellerdir.

Sosyal Etkileşim: Öğrencilerin, öğretmenler ve diğer öğrencilerle gerçekleştirdikleri dilsel ve kültürel etkileşimlerdir. Bu etkileşimler, dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

Dilsel Yeterlilik: Öğrencilerin dil bilgisi, kelime bilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerindeki yeterlilik düzeyidir.

Eğitim Politikaları: Devletin eğitim sistemini düzenleyen ve yönlendiren resmi politikalar. Bu politikalar, dil öğretim süreçlerini doğrudan etkileyebilir.

Teknolojik Araçlar: Dil öğretiminde kullanılan dijital araçlardır. Bu araçlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini destekleyebilir.

Kültürel Farkındalık: Öğrencilerin farklı kültürleri anlama ve saygı gösterme yeteneğidir. Dil öğretiminde kültürel farkındalık, dilsel becerilerin yanı sıra kültürel becerilerin de geliştirilmesini hedefler.

Dilsel Bağlam: Dil kullanımının gerçekleştiği sosyal ve kültürel ortamdır. Dilsel bağlam, dil öğretiminde dikkate alınması gereken önemli bir faktördür.

Öğrenme Stratejileri: Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerdir. Bu stratejiler, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmede etkili olabilir.

Dilsel Transfer: Öğrencilerin anadillerindeki dil bilgisi ve yapıları Türkçeye aktararak öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorluklardır.

Dilsel Çeşitlilik: Farklı dil ve lehçelerin varlığıdır. Dilsel çeşitlilik, dil öğretiminde dikkate alınması gereken bir faktördür.

Dilsel Sosyoloji: Dil ve toplum arasındaki ilişkiyi inceleyen sosyolojik bir disiplindir. Dilsel sosyoloji, dil öğretiminde toplumsal faktörlerin etkisini anlamada yardımcı olabilir.

Dilsel Politikalar: Devletin dil kullanımını düzenleyen ve yönlendiren politikalar. Dilsel politikalar, dil öğretim süreçlerini doğrudan etkileyebilir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DİL

Dil, iletişimin temel taşı olarak kabul edilen ve insan etkileşiminin en karmaşık sistemlerinden birini oluşturan sosyokültürel bir kavramdır. Türk Dil Kurumu (2011: 664), dili “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” şeklinde tanımlamaktadır.

Dil, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan temel bir iletişim sistemidir. Toplumsal kimliğin oluşumunda kritik bir rol üstlenen dil, kuşaklar arasında kültürel sürekliliği sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Bir milletin yaşam biçimi, gelenekleri ve sosyal değerleri, dilin yapısına ve kullanımına doğrudan etki eder (Karakaya, 2021: 660). Bu bağlamda dil, yalnızca bir anlaşma aracı olmanın ötesinde, toplumun kültürel dokusunu yansıtan ve gelecek nesillere aktaran dinamik bir araçtır. Her dilin kendine özgü yapısal kuralları bulunmakta olup (Aksan, 2005), bu kurallar o dilin tarihsel ve kültürel birikimini şekillendirir.

Dil kavramı, ele alındığı disiplinin bakış açısına göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin, iletişim bilimciler dili bireyler arasında anlaşmayı sağlayan bir bildirişim sistemi olarak tanımlarken, dilbilimciler açısından dil; doğal yollarla gelişmiş ve insanlara özgü bir iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Felsefe alanında ise dil, bireyin dünyayı, varlığı ve aşkın olanı kavrama sürecinin temel aracı olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısıyla dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda düşüncenin ve anlamın taşıyıcısıdır (Ergin, 2009: 3).

Ergin (2009: 9), dili “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde, Banguoğlu (2007: 11), insanların duygu, düşünce ve isteklerini jest ve mimiklerle de ifade edebileceğini; ancak bu yolların, dilin sağladığı anlatım gücüne ulaşamayacağını vurgulamaktadır.

Dil, karmaşık bir iletişim sistemidir. Evrenin temel işleyişi bile kendine özgü bir dil yapısı sergilemektedir. Sistemlerin sürekliliği, kendi dinamiklerinin varlığına ve bu dinamiklerin anlamsal bir boyut kazanmasına bağlıdır. Bu anlamsal boyutun anlaşılabilmesi ise, söz konusu sistemin düzenli ve öngörülebilir hareketlerinin şifrelerinin çözülmesini gerektirir. Hareketlerin anlamlı bir bütün oluşturabilmesi için, iletişimsel bir ortak kod etrafında yapılanmaları elzemdir. Nitekim Saussure, dili konuşan topluluğun kolektif hafızasında yer alan paylaşımlı bir sözlüğe benzetmektedir (Chishti, 2021: 5).

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri olarak bireysel ve toplumsal yaşamın merkezinde yer alır. İnsan gelişiminin anne karnında başlayan ve sosyalleşme süreciyle birlikte sistematik bir yapı kazanan bu karmaşık yetisi, toplumsal bütünleşmenin de temel taşıını oluşturmaktadır. Göçer ve Moğul (2011), dili bireylerin yaşam pratiklerini şekillendiren, toplumsal bağları güçlendirerek ulusal kimliğin inşasına katkı sağlayan ve düşünsel faaliyetlerin gerçekleşmesine olanak tanıyan çok boyutlu bir sistem olarak ele almaktadır. Bu bağlamda, kültürel sürekliliğin sağlanması ve milli bilincin oluşumu, ancak dilin nesiller arası aktarım işlevi sayesinde mümkün olabilmektedir. Nitekim ana dil, bir milletin ortak hafızasını taşıyan ve kültürel kodlarını gelecek kuşaklara ileten en temel araçtır (Çiftçi ve Uzunyol, 2019: 826).

Dil, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bir kurumdur. Bireyin kendini ifade etmesinde ve dünyayla ilişkisini kurmasında temel rol oynayan dil, aynı zamanda bilgi üretimi, paylaşımı ve aktarımının da aracıdır. Bilim, sanat ve teknik gibi alanların temeli dil yoluyla kurulur; bu alanların gelişimi de dilin etkin kullanımına bağlıdır. İnsan toplulukları içinde iletişim kurmak, düşünmek ve bu düşünceleri ifade etmek için dile ihtiyaç duyar. Bu nedenle, insanı konu edinen her bilimsel faaliyet de dil olgusu üzerinden yürütülmelidir. Dilin yapısal ve işlevsel özellikleri kavranmadan bilimsel üretim süreçlerinin sağlıklı ilerlemesi mümkün değildir (Aksan, 2007: 21).

Yapısal açıdan dil, seslerden oluşan bir sistemdir. Bu sesler belirli kurallara uygun biçimde birleşerek heceleri, heceler sözcükleri, sözcükler ise cümleleri oluşturur. Cümlelerin bir araya gelmesiyle metinler oluşur ve bu metinler anlam bütünlüğü taşıyan ifade öbeklerine dönüşür. Böylece dil, düşüncenin sistematik biçimde yapılandırılmasını ve aktarılmasını sağlayan bir araca dönüşür (Kocabaş, 2023: 9).

2.1.1. YABANCI DİL

Ana dil, sözlükte bir çocuğun ailesinden ve yaşadığı topluluktan edindiği ilk dil olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanıma göre ise ana dil, bireyin doğuştan gelen bir dil duyusuyla değil, sonradan ana dilin kendisi aracılığıyla gelişen bir form duyusuyla öğrenilmektedir. Bu bağlamda, insanlarda doğuştan bir dil duyusu bulunsa da, konuşma yetisinin kazanılması için bu duyunun ana dil aracılığıyla şekillenmesi gerekmektedir. İkinci dil ise ana dilin yanı sıra, bireyin yaşadığı sosyal çevrenin konuştuğu ve bu çevreyle iletişim kurmak amacıyla öğrendiği dildir. Burada önemli bir ayrım, öğrenilen dilin ilgili ülkede konuşulan resmî dil olup olmadığıdır. Eğer öğrenilen dil, bireyin yaşadığı ülkede konuşulan resmî dil değilse, bu dil yabancı dil olarak kabul edilmektedir. Örneğin, Almanya'ya yerleşen Türklerin öğrendiği Almanca veya Türkiye'de yaşayan Arapların öğrendiği Türkçe ikinci dil olarak değerlendirilirken, farklı bir ülkede öğrenilen İngilizce veya Fransızca genellikle yabancı dil kategorisine girmektedir (Karagülle, 2020: 7).

Yabancı dil, ana dilden sonra veya ana dilin dışında öğrenilen bir dil olarak tanımlanmaktadır. Her ikinci dil yabancı dil olarak kabul edilmemekle birlikte, yabancı dil öğretimi bireye kendi ana dilinin yapısı, kavramları ve dil bilgisi dışında bir dili öğretme sürecidir. Tarihsel süreçte, insanlar yabancı dil öğrenme arayışında olmuş ve bu durum günümüzde küreselleşen dünyada iletişimin artan önemiyle daha da güçlenmiştir. Uluslararası ilişkilerin farklı alanlarında (ticaret, ekonomi, siyaset, bilim, turizm vb.) anadil dışında ortak dillerin öğrenilmesi bir gereklilik haline gelmiştir. Ayrıca ulaşım olanaklarının artmasıyla birlikte bireylerin farklı ülkelerde çalışma ve eğitim görme isteği, yabancı dil öğrenme ihtiyacını daha da artırmıştır. Bu durum, yabancı dil öğretiminin geçmişe kıyasla günümüzde çok daha yaygın bir hale gelmesini sağlamıştır. Dil, yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireyin iç dünyasının dışa açılan kapısıdır. Aynı zamanda sağlıklı bireylerin, toplumların ve köklü bir kültürün oluşumu, korunması ve gelecek nesillere aktarılmasında vazgeçilmez bir araçtır (Karagülle, 2020: 8).

Yabancı dil, bir toplumun çoğunluğu tarafından ana dil olarak benimsenmeyen, resmî eğitim sisteminde öğretim aracı olarak kullanılmayan ve kamu yönetimi ya da medya gibi alanlarda yaygın iletişim dili statüsüne sahip olmayan bir dil olarak tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle, yabancı dil, gündelik yaşamda varlığı mutlak bir gereklilik olarak hissedilmese de uluslararası ilişkiler, ticaret, turizm ve akademik iş birlikleri gibi

alanlarda stratejik öneme sahip bir araçtır. Küresel etkileşimlerin giderek arttığı günümüzde, yabancı dil öğrenimi mesleki uzmanlık, akademik gelişim, kültürlerarası iletişim ve teknolojik yenilikler gibi alanlarda yetkinlik gerektiren durumlar için bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu bağlamda yabancı dil, bireylerin kişisel ve profesyonel gelişimini destekleyen, toplumların küresel rekabet gücünü artıran ve kültürel etkileşimi kolaylaştıran bir iletişim aracı olarak değerlendirilmektedir (Karadağ, 2017: 9).

2.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğrenimi, tarih boyunca bireylerin kültürel, ekonomik ve sosyal etkileşimlerinde önemli bir rol oynamıştır. Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle birden fazla dil bilmek, yalnızca bir avantaj değil, aynı zamanda bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu bağlamda Türkçe, Türkiye'nin uluslararası alanda artan etkisiyle birlikte, yabancılar tarafından öğrenilmek istenen diller arasında öne çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yalnızca dilin yapısal özelliklerinin aktarılmasını değil, aynı zamanda kültürel unsurların da öğrencilere tanıtılmasını içeren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreç, disiplinler arası bir yaklaşım gerektirir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyallerin seçilmesi, kültürel etkileşimin desteklenmesi ve iletişimsel becerilerin geliştirilmesi gibi unsurları içerir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılacak araştırmalar ve uygulamalar, dilin uluslararası düzeyde tanınırlığını artırmada kritik bir rol oynayacaktır (Eğilmez ve Çelik, 2024: 1-2).

Günümüzde hem anadil hem de yabancı dil olarak öğretilen diller, genellikle geniş bir kullanım alanına sahip, iletişimde etkin ve kültürel birikimi güçlü diller olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe, tarihsel derinliği ve yaygın konuşur kitlesiyle dikkat çekmekte; birçok ülkede yabancı dil olarak öğretilen ve ilgi gören bir hedef dil konumuna gelmektedir. Türkçenin bu konumu, yalnızca dilsel özelliklerinden değil, aynı zamanda kültürel zenginliği ve jeopolitik öneminden de kaynaklanmaktadır (Çarkıt ve Korkutan, 2023: 240).

Diller, dilbilimsel incelemelerde genellikle iki temel ölçüt çerçevesinde sınıflandırılmaktadır: köken ve yapı özellikleri. Türkçe, köken açısından Altay dilleri ailesi içerisinde yer almakta olup, bu ailede Türkçenin yanı sıra Moğolca ve Mançu-Tunguzca da bulunmaktadır. Yapısal özellikleri esas alındığında ise Türkçe, eklemeli diller grubuna dâhildir. Bu yapısal özellik, özellikle sondan eklemeli oluşuyla dikkat

çeker ve yeni sözcük ile kavramların türetilmesini kolaylaştırarak dili üretken ve dinamik bir hâle getirir. Fransız Türkolog Jean Deny, Türkçenin bu yapısal bütünlüğünü matematiksel bir düzene benzetmiştir. Türkçe, söz varlığı ve tarihsel birikimiyle dünyanın en zengin dillerinden biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye Türkçesi bağlamında yazı dilindeki sözcük sayısının 114 bini geçtiği görülmektedir. Ayrıca Türkçenin diğer dillerle olan etkileşimi de dikkate değerdir. Tarih boyunca Türkçeden farklı dillere geçen kelimeler, dilin uluslararası etkileşimdeki önemini göstermektedir. Örneğin, günümüzde Çincede yaklaşık 300, Farsçada 3000'e yakın, Urduçada 227, Arapçada 2000 civarında ve Rusçada 2500 dolayında Türkçe kökenli kelimenin kullanıldığı bilinmektedir (Chishti, 2021: 13-14).

Türkçenin yabancılara öğretimi, tarih boyunca farklı dönemlerde çeşitli şekillerde gerçekleşmiştir. Bu süreç, Türklerin siyasi, kültürel ve ticari ilişkilerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Köktürk döneminde Çinlilerle olan yoğun ilişkiler, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesine zemin hazırlamıştır. Orhun Yazıtları'nın Çince bölümleri, bu kültürel etkileşimin somut kanıtlarından biridir. Karahanlılar döneminde Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig ve Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lügati't-Türk eserleri, Türkçenin sistemli bir şekilde öğretilmesinde kilometre taşları olarak kabul edilmektedir. Osmanlı Devleti'nin çok uluslu yapısı ve diplomatik ilişkileri, Türkçe öğretimini zorunlu kılmıştır. Avrupa devletlerinin elçilik personelleri için hazırlattığı dil kılavuzları, bu dönemin önemli belgeleri arasında yer almaktadır (Aykaç, 2015: 164-165).

Tarihsel derinliği ve zengin kültürel mirasıyla Türkçe, dünya dilleri arasında kadim bir yer edinmiştir. Türkiye'nin stratejik coğrafi konumu, gelişen sanayisi, sağlık ve tatil turizmi gibi alanlardaki cazibesi, farklı kültür ve toplumların Türkçeye olan ilgisini artırmaktadır. Bu ilginin en somut göstergeleri arasında, Moskova Devlet Üniversitesi, Harvard Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi gibi prestijli kurumlarda faaliyet gösteren Türkoloji kürsüleri yer almaktadır. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü'nün 46 ülkede faaliyet gösteren 58 kültür merkeziyle yürüttüğü çalışmalar ve Maarif Vakfı'nın 67 ülkedeki eğitim ağı, Türkçenin dünya genelindeki tanınırlığını pekiştirmektedir. Bu gelişmeler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yeni bir dönemin başladığını göstermektedir (Mutlu ve Gümüş, 2021: 830).

Türkçenin uluslararası bir dil olarak öğretilmesi, yalnızca dilsel bir iletişim aracı olmanın ötesinde, Türkiye'nin küresel etkisini pekiştiren stratejik bir unsurdur. Günümüzde

Türkiye'nin ekonomik büyümesi, diplomatik etkinliği ve kültürel yumuşak gücü, Türkçeye olan ilgiyi artırmaktadır. Örneğin, Türk televizyon dizilerinin yurt dışında geniş bir izleyici kitlesine ulaşması, Türkçenin popülerliğini ve kültürel çekiciliğini kanıtlamaktadır. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak teşvik edilmesi ve öğretiminin yaygınlaştırılması hem Türkiye'nin uluslararası imajını güçlendirecek hem de kültürel bağları derinleştirecektir.

Türkiye, Orta Asya'daki Türkî topluluklarla olan tarihî ve kültürel bağları sayesinde Türkçenin öğretiminde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Sovyetler Birliği döneminde parçalanan bu topluluklar, Türkçe vasıtasıyla ortak bir kimlik inşa etme fırsatı bulabilir. İsmail Gaspıralı'nın "dilde, fikirde, işte birlik" vizyonu, Türkçenin birleştirici rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca Orta Doğu ve Balkanlar gibi bölgelerde Türkçeye olan ilgi, tarihî ve kültürel bağların yanı sıra Türkiye'nin bölgesel liderlik rolünü pekiştirmektedir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, Türkiye'nin uluslararası arenadaki konumunu güçlendiren çok boyutlu bir süreçtir. Dil eğitimi yoluyla sağlanan kültürel ve siyasi etki, Türkiye'nin küresel bağlarını güçlendirecek ve gelecek nesillere aktarılacak kalıcı bir miras oluşturacaktır (Karadağ, 2017: 16).

2.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YAPAN KURUMLAR

Türkiye'de yabancılara yönelik Türkçe öğretimi, 1984 yılına kadar sınırlı sayıda bireysel çaba ve üniversite girişimleriyle yürütülmekteydi. Ancak, Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nin (TÖMER) kurulması, bu alandaki ilk kurumsallaşma adımı olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılmış ders kitaplarının sayısı oldukça azdı ve akademik düzeyde yayınlanmış makaleler neredeyse yoktu. TÖMER'in kuruluşu ile birlikte, yabancılara Türkçe öğretimi daha sistematik bir yapıya kavuşmuş ve kurumsal bir statü kazanmıştır. Bununla birlikte, 1984 öncesinde de çeşitli üniversitelerde yabancı öğrencilere Türkçe dersleri verilmekteydi. Örneğin, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), kendi bünyelerinde uluslararası öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi gerçekleştirmiştir. Bu dönemde kullanılan temel kaynaklar arasında Hikmet Sebüktekin'in Yabancılar İçin Türkçe: Dilbilgisel Bir Yaklaşım (1982) ve Sermet Sami Uysal'ın Yabancılar Türkçe Dersleri (1979) gibi eserler yer almaktadır (Köse ve Özsoy, 2021: 33).

2.3.1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öncü bir kurumdur. TÖMER'in temel misyonu, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretmek, Türk vatandaşlarına yabancı dil eğitimi vermek ve Türk kültürünü tanıtmaktır. Kurum, 7 Mart 1985 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanan yönetmelikle resmiyet kazanmış ve başlangıçta altı okutmanla Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde faaliyetlerine başlamıştır. Zamanla hem yurtiçinde hem de yurtdışında çok sayıda şube açarak geniş bir hizmet ağı oluşturmuştur ("TÖMER.edu.tr – Hakkımızda").

TÖMER, Avrupa Dil Portfolyosu'na uygun programlar sunarak A1'den C1 düzeyine kadar tüm yeterlilik seviyelerini kapsamaktadır. Kurumun hizmetleri şu şekilde özetlenebilir:

- Yabancı uyruklu bireylere yönelik Türkçe dil eğitimi,
- Türk vatandaşlarına yönelik yabancı dil kursları,
- Türk kültürünü tanıtıcı akademik ve sosyal etkinlikler,
- Dil öğretim yöntemleri üzerine bilimsel araştırmalar,
- Uluslararası öğrencilere yönelik danışmanlık hizmetleri.

TÖMER, 1990'lı yıllarda özellikle Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyacına cevap vermek amacıyla yaygınlaşmış ve birçok şehirde şube açmıştır. Günümüzde TÖMER, yalnızca dil eğitimi değil, aynı zamanda kültürlerarası diyalogun geliştirilmesine yönelik çalışmalarıyla da dikkat çekmektedir. Kurum, Avrupa Dil Portfolyosu standartlarına uygun olarak İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça, Çince ve Türk İşaret Dili gibi çeşitli dillerde eğitim vermektedir. Ayrıca dil yeterlilik sınavları (TOEFL, IELTS, YDS, YÖKDİL) ve Türkçe Dil Yeterlilik Sınavı (TYS) gibi ölçme-değerlendirme faaliyetleriyle Türkiye'deki dil eğitimi politikalarına katkıda bulunmaktadır ("TÖMER.edu.tr – TÖMER Nedir?").

2.3.2. Diğer Üniversitelerdeki Türkçe Öğrenim Merkezleri

Türkiye'deki üniversitelerin büyük çoğunluğu, uluslararası öğrencilere yönelik Türkçe dil eğitimi hizmeti sunmaktadır. 2010 sonrası dönemde bu merkezlerin sayısında artış gözlemlenmiş ve hemen her üniversitede bir Türkçe öğretim merkezi kurulmuştur. Bu

merkezlerin önemli bir kısmı, Ankara Üniversitesi TÖMER'i model olarak benzer isimlendirmeler tercih etmiştir. Günümüzde 131 üniversitede Türkçe öğretim merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler, yabancı öğrencilere Türkçe öğretmenin yanı sıra, üniversitelerin uluslararasılaşma stratejileri ve ekonomik gelir kaynakları açısından da önemli bir rol oynamaktadır.

2.3.3. Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Enstitüsü, 2007 yılında çıkarılan 5653 sayılı Kanun ile kurulmuş ve 2009 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Enstitü, Türk dilinin ve kültürünün dünya çapında tanıtılmasını amaçlayan bir kültür diplomasisi kurumudur. Adını 13. yüzyıl Anadolu bilgisi Yunus Emre'den alan bu kurum, yurt dışında açtığı kültür merkezleri aracılığıyla Türkçe öğretimi ve kültürel etkinlikler düzenlemektedir.

- Enstitünün temel faaliyet alanları şunlardır:
- Yabancı dil olarak Türkçe eğitim programları,
- Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) uygulamaları,
- Geleneksel Türk sanatları atölyeleri ve kültürel etkinlikler,
- Üniversitelerle ortak projeler ve Türkoloji bölümlerine destek.

Yunus Emre Enstitüsü, 85 farklı noktada faaliyet göstermekte ve Türkçenin uluslararası düzeyde tanınırlığını artırmaktadır. Dil öğretim materyalleri geliştirme çalışmaları ve kültürlerarası diyalogu teşvik eden etkinlikleriyle, Türkiye'nin yumuşak güç unsurlarını etkili bir şekilde kullanmaktadır (YAE.org.tr – Hakkımızda, 2023).

2.3.4. Türkiye Maarif Vakfı

Türkiye Maarif Vakfı, 2016 yılında kurulmuş ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında önemli çalışmalar yürütmektedir. Vakfın faaliyetleri, Türkçe müfredat programlarının uygulanması, Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi olmak üzere üç ana ekseninde şekillenmektedir.

Vakfın stratejik yaklaşımı, kültürlerarası pedagoji, çok dillilik politikaları ve teknoloji entegrasyonu üzerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda, bağlamsal öğrenme ortamları oluşturulmakta ve dijital öğretim materyalleri geliştirilerek hibrit öğrenme modelleri uygulanmaktadır. Türkiye Maarif Vakfı, üniversitelerle ortak projeler yürüterek Türkçe öğretim yöntemleri ve dil edinimi süreçlerine yönelik bilimsel araştırmalar yapmaktadır.

Bu çalışmalar, Türkçenin küresel düzeyde tanınırlığını artırmayı ve öğretimin niteliğini yükseltmeyi amaçlamaktadır (turkiyemaarif.org – Katalog).

2.4. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin tarihsel gelişimi incelendiğinde, bu yöntemlerin çoğunlukla önceki yaklaşımların pedagojik sınırlılıklarını aşma amacıyla geliştirildiği görülmektedir. Bu süreç, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmış ve eğitimcilere farklı stratejiler sunarak alanın metodolojik zenginliğine katkı sağlamıştır (Memiş ve Erdem, 2013: 299).

Yabancı dil öğretimi, ana dil edinim sürecinden farklılık gösterdiği için özel öğretim yöntemlerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, dil bilimciler tarafından geliştirilmiş çeşitli yöntemler, öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak, tek bir yönteme bağlı kalmanın sınırlayıcı olabileceği vurgulanmış ve esnek, çok yönlü bir öğretim anlayışının benimsenmesi önerilmiştir. Dil öğretim yöntemleri, öğrenme sürecinin temel bileşenleriyle ilişkilendirilerek şekillendirilmekte ve belirli hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu yöntemlerin dayanak noktasını, teorik çalışmalar ve pedagojik deneyimler oluşturmaktadır.

Yabancı dil öğretimindeki temel hedef, öğrencilere hedef dili hızlı, işlevsel ve doğru bir şekilde kazandırmaktır. Bu süreçte, dilin yapısal özellikleri ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak farklı yöntemler geliştirilmiştir. Bazı yöntemler yaygın şekilde kullanılmaya devam ederken, bazıları beklenen verimi sağlayamadığı için terk edilmiştir. Bunun yanı sıra, mevcut yöntemlere ek olarak geliştirilen bazı yaklaşımlar teorik düzeyde kalmış, ancak alana katkı sağlamıştır (Aykaç, 2015: 166-167).

Yabancı dil öğretiminde etkili yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin hedef dili daha kısa sürede ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde de genel dil öğretiminde kullanılan yöntemlerden yararlanılmaktadır. Söz konusu yöntemler, öğrenme ortamlarında pratik uygulamalarla desteklenmekte ve öğrenme sürecini optimize etmeyi hedeflemektedir (Başutku, 2018: 29).

Yabancı dil öğretimi tarihinde, hedef dilin öğrencilere nasıl aktarılacağı sorusu, eğitimcilerin temel ilgi alanlarından biri olmuştur. Bu durum, zaman içerisinde birbirini takip eden ve her biri kendinden önceki yaklaşımların eksikliklerini gidermeyi amaçlayan

çeşitli yöntemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yöntemlerin iyi anlaşılması, gelecekte geliştirilecek yeni metotların oluşturulması açısından büyük önem taşımaktadır. Zira yabancı dil öğretim yöntemleri, yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencilerin hedef dili etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaçlayan sistemlerdir (Karadağ, 2017: 21). Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen ve yaygın bir biçimde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri sırasıyla şunlardır:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method) Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Telkin Yöntemi (Suggestopaedia)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Berlitz Yöntemi
- Görev Temelli Öğretim Yöntemi (Task-Based Method)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

2.4.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dil öğretim yöntemleri arasında sistematik bir yaklaşım sunan ilk yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem, dilbilgisi sisteminin merkezi bir rol oynadığı ve dil öğretim sürecinin tüm dengeli prensibiyle yürütüldüğü bir yapıya sahiptir. Doğan (2023), bu yöntemin modern dil öğretim yaklaşımlarının temelini oluşturduğunu ve günümüzde eleştirilere rağmen bazı eğitim kurumlarında hâlâ aktif bir şekilde uygulandığını ifade etmektedir.

Tarihsel olarak Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, 19. yüzyılda Karl Pörtz'ün çalışmaları

doğrultusunda şekillenmiş ve özellikle antik dillerin (Latince ve Yunanca) öğretiminde temel yöntem olarak benimsenmiştir. Yöntemin başlangıçtaki temel amacı, öğrencilerin yabancı dillerdeki edebî metinleri orijinal halleriyle okuyabilmelerini sağlamaktır. Ancak bu süreçte, öğrencilerin edindikleri dil bilgisini aktif iletişimde kullanmadıkları gözlemlenmiştir.

Bu yöntemde dilbilgisi kuralları, öğrencilerin ana dilleri aracılığıyla öğretilmektedir. Dersler, genellikle gramer yapılarına odaklanarak başlamakta ve kelime öğretimi, sözcük listeleri ile sözlük anlamlarının ezberlenmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler hem ana dilden hedef dile hem de hedef dilden ana dile çeviri yaparak dilbilgisel yapıların kullanımını öğrenmektedir. Bu süreçte, okuma metinleri üzerinden yeni kelimeler öğretilmekte ve öğrencilerin kelime dağarcıkları genişletilmektedir. Ancak, telaffuza ve sözlü iletişim becerilerine çok fazla önem verilmemektedir.

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, öğretmen merkezli bir yapıya sahiptir. Öğretmenin hedef dilde uzmanlık düzeyinde bilgi sahibi olması beklenirken, öğrencilerin de kendi ana dillerinin dilbilgisel yapılarına hâkim olmaları gerekmektedir. Yöntemin temel odak noktası, yazılı dil becerilerinin geliştirilmesidir. Özellikle okuma ve yazma becerilerine yoğunlaşan bu yaklaşım, günlük iletişim dilinden ziyade edebi ve dini metinlerin diline odaklanmaktadır.

Bu yöntemin avantajları arasında, dilbilgisi kurallarının sistematik bir şekilde öğretilmesi ve yazılı dil becerilerinin (okuma ve yazma) geliştirilmesi yer almaktadır. Ancak, yöntemin dezavantajları da dikkate değerdir. Sözlü iletişim (konuşma ve dinleme) becerilerine yeterince odaklanılmaması, telaffuz çalışmalarının ihmal edilmesi ve öğrenci merkezli eğitim anlayışıyla çelişmesi, yöntemin eleştirilen yönlerindendir.

Günümüzde Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, modern dil öğretim yaklaşımları içerisinde sınırlı bir uygulama alanı bulmaktadır. Özellikle dilbilgisel yapıların sistematik olarak öğretilmesi gereken durumlarda pedagojik bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak, öğrenci merkezli ve iletişim odaklı yöntemlerin ön plana çıkmasıyla birlikte bu yöntemin kullanım alanı daralmıştır. Araştırmalar, bu yöntemle dil öğrenen bireylerin yazılı dil becerilerinde (okuma ve yazma) ilerleme kaydettiğini, ancak sözlü iletişim becerileri (konuşma ve dinleme) konusunda zorluk yaşadığını ortaya koymaktadır (Hengirmen, 2006: 19).

Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, tarihsel derinliği ve sistematik yapısıyla dil öğretim

metodolojisiinde önemli bir yere sahiptir. Ancak, günümüz dil eğitimi ihtiyaçlarına yanıt verme konusunda sınırlı bir etkiye sahiptir ve daha esnek, iletişim odaklı yöntemlerle desteklenmesi gerekmektedir.

2.4.2. Direkt Yöntem / Dolaysız Yöntem

Dolaysız Yöntem (Direct Method), 1950’li yıllarda Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi’ne tepki olarak ortaya çıkan önemli bir pedagojik yaklaşımdır. François Gouin tarafından temelleri atılan bu yöntem, hedef dil ile gerçek yaşam arasında doğrudan bir bağ kurmayı ve ana dil kullanımını tamamen devre dışı bırakmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, dil öğrenim sürecini doğal edinim prensiplerine uygun şekilde düzenlemekte ve öğrencilerin hedef dili günlük hayatta işlevsel biçimde kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir.

Dolaysız yöntem, işitsel algıya (dinleme) dayalı bir öğrenme süreciyle başlar, ardından sözel ifadeler (konuşma) ile pekiştirilir ve son olarak okuma-yazma becerileriyle tamamlanır. Öğretmenlerden hedef dili ana dili düzeyinde bilmeleri ve yalnızca bu dili kullanmaları beklenir. Dilbilgisi öğretimi tümevarımsal bir yaklaşımla gerçekleştirilirken, yoğun dinleme ve konuşma pratikleri yöntemin merkezinde yer alır. Bu yöntem, iletişim becerilerini (dinleme ve konuşma) öncelikli olarak geliştirirken, yazılı iletişim becerilerini (okuma ve yazma) genellikle ikinci planda tutar. Öğrenme süreci karşılıklı diyaloglarla desteklenir ve bu sayede dilin doğal kullanımı teşvik edilir.

Bu yöntemin en başarılı uygulama örnekleri, uluslararası dil eğitim kurumu olan Berlitz okullarında görülmüştür. Yöntemin avantajları arasında iletişimsel becerilerin geliştirilmesindeki etkinliği öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin hedef dili ana dili düzeyinde bilme zorunluluğu ve dilbilgisi öğretimindeki dolaylı yaklaşım gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Günümüz iletişimsel yaklaşımlarının temelini oluşturan bu yöntem, modern dil öğretim metodolojisiinde önemli bir dönüm noktası teşkil etmektedir (Karadağ, 2017:23).

Doğrudan öğretim yöntemi, dil öğreniminde bireyin yaşantısıyla doğrudan ilişkilendirilen ve öğretim sürecinde ana dile başvurulmadan hedef dilin kullanılmasını esas alan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. 19. yüzyılın sonlarında Fransa ve Almanya’da kullanılmaya başlanan bu yöntem, 1901 yılında Fransa’da resmi öğretim programlarına dahil edilmiştir. 1920’li ve 1930’lu yıllarda ikinci dil öğretiminde yaygınlık kazanmış ve kelime öğretiminde “kelime yaklaşımı” ile birlikte uygulanmıştır. Amerika Birleşik

Devletleri'nde ise sınırlı ölçüde benimsenmiştir.

Yöntemin gelişimine katkı sunan dil bilimciler arasında Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett gibi isimler öne çıkmaktadır. Bu araştırmacılar, dil öğretim sürecinin önce dinleme, ardından konuşma, sonrasında okuma ve yazma aşamalarıyla desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Yöntemin temelinde dil bilgisi kurallarına doğrudan yer verilmemekte, bu kurallar öğretim süreci ilerledikçe tümevarımsal bir yaklaşımla öğrenciye kazandırılmaktadır. Öğretimin öncelikli amacı, hedef dilin günlük hayatta işlevsel biçimde kullanılmasını sağlamaktır.

Sözlü dil kullanımına ağırlık verilen bu yöntemde, derslere genellikle diyaloglarla, kısa konuşmalarla ya da mizahi hikâyelerle başlanır. İlk haftalarda ders materyali olarak kitap kullanılmaz; öğretim daha çok sözlü ve görsel araçlarla gerçekleştirilir. Öğrenciler sınıfta bulunan nesnelerle tanıtılan kelimeleri öğrenirken, jest, mimik, resim ve diğer görsel materyallerle desteklenen etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlanır. Bu süreçte öğrencinin öğretmenini dinlemesi ve duyduklarını tekrar etmesi teşvik edilir. Metin çevirisi yerine anlamaya yönelik çalışmalar yapılır; öğrenci okuduğu metni anlayıp daha sonra yazılı olarak ifade etmeye yönlendirilir.

Dolaysız Yöntem, öğrencilerin hedef dili doğal bir bağlamda edinmesini esas alır. Bu nedenle, derslerde çeviri kullanılmaz; bunun yerine mimikler, görsel materyaller ve somut nesneler aracılığıyla kelime ve kavramlar öğretilir. Örneğin, “masa” kelimesinin öğretiminde anadile başvurulmaz; doğrudan bir masa görseli veya fiziksel bir nesne kullanılarak öğrenme sağlanır. Ancak soyut kavramların öğretiminde zorluklar yaşanabilir, çünkü bu tür kavramların görsel veya fiziksel araçlarla ifade edilmesi daha karmaşıktır.

Bu yöntemin etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin hedef dile ileri düzeyde hâkim olması ve pedagojik yeterliliğe sahip olması beklenir. Öğretim süreci büyük oranda öğretmen merkezli yürütülmektedir. Ancak yöntemin belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Başlangıçta kitap kullanılmaması ve dil bilimsel açıklamalara yer verilmemesi, öğrencilerin hedef dili kendi ana dillerinin yapısına göre anlamlandırmalarına neden olabilmektedir. Bu durum, özellikle dil bilgisi temelleri zayıf olan öğrenciler için ifade hatalarına yol açabilir. Ayrıca yöntemin kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalınması, öğretim sürecini zorlaştırmakta ve öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyebilmektedir (Doğan,

2012).

Sonuç olarak Dolaysız Yöntem, doğal dil edinim süreçlerini merkeze alan yapısıyla modern dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Ancak yöntemin başarıya ulaşması, öğretmenin hedef dildeki yeterliliği ve sınıf ortamının hedef dilin doğal kullanımını destekleyecek şekilde düzenlenmesine bağlıdır.

2.4.3. Doğal Yöntem

Doğal öğretim yöntemi, dil bilgisi-çeviri yaklaşımından farklı olarak yazılı ifadelerden ziyade sözlü iletişime odaklanır. Bu çerçevede, ses bilgisi (fonetik) hedef dilin ediniminde merkezi bir rol üstlenir. Dil öğrencilerinin sesleri doğru biçimde algılamaları ve varsa önceki yanlış telaffuz alışkanlıklarını terk etmeleri beklenir. Bu yöntemin temel dayanağı, yabancı dil öğreniminin ana dil edinimi süreciyle benzerlik taşıdığıdır. Doğal yöntem, doğrudan yöntem gibi, dil bilgisi-çeviri yaklaşımına tepki olarak geliştirilmiştir. Bu yöntemle yürütülen öğretim sürecinde, öğrenciler en başından itibaren yalnızca hedef dili duymakta ve bu dili kullanmaya teşvik edilmektedir. Süreç, öğretmenin sürekli olarak hedef dilde konuşmasıyla ilerlemekte; başka bir dile başvurulmaksızın iletişim kurulması esas alınmaktadır. Bu yaklaşımda dil bilgisi kurallarına açık biçimde yer verilmez. Bunun yerine öğrenciler, basit ve anlamlı cümle kalıplarını kullanarak hedef dili doğal yollarla öğrenmeye çalışırlar. Doğal yöntemin uygulandığı sınıf ortamlarında, öğrenme süreci dinleme ve konuşma etkileşimi üzerine kuruludur. Bu sayede öğrenciler, yapılandırılmamış ama iletişimsel açıdan işlevsel bir öğrenme deneyimi yaşarlar. Ancak bu yöntemin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Özellikle yazılı dil becerilerinin gelişimi, doğrudan hedeflenmediği için geri planda kalabilir. Öğrenciler temel düzeyde sözlü iletişim kurabilir hale gelseler de yazılı ifade alanında yeterli ilerlemeyi kaydetmeleri zorlaşabilir (Karadağ, 2017:24).

Doğrudan öğretim yönteminde, öğretim sürecinde yalnızca hedef dil kullanılır; öğrencilere açıklama yapılırken bile ana dilden kesinlikle yararlanılmaz. Bu yöntemde, öğrencilerin duydukları sözcük veya ifadelerin anlamını tam olarak kavramasalar bile, bunları doğrudan tekrar etmeleri ve taklit etmeleri beklenir. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktif bir rol üstlenmesi esastır. Tıpkı ana dil ediniminde olduğu gibi, öğrencinin hata yapmaktan çekinmeden mümkün olduğunca konuşmaya teşvik edilmesi gerekir. Öğrencinin konuşmaya karşı isteksiz davranması durumunda, günlük iletişimde sık kullanılan diyalogların kitaplardan ezberletilmesi gibi yöntemlerle motivasyonunun

artırılması. Bu yöntemde öğretmenin bir diğer kritik rolü, öğrencinin yaptığı hataları anında düzeltmek ve bu sayede yanlış kullanımların kalıcı hale gelmesini önlemektir. Hedef dilin doğru telaffuzunun kazandırılması amacıyla, sesli okuma çalışmalarına önem verilir. Sözcük öğretiminde, eğer varsa, öncelikle hedef dil ile ana dil arasındaki ortak kökenli (eş asıllı) kelimeler üzerinde durulur. Ardından, öğrencilerin günlük iletişimde sıklıkla karşılaşacağı sözcükler, bağlam içerisinde sunularak öğretilir. Bağlam temelli kelime öğretimi, öğrencinin sözlük kullanmadan metinlerden anlam çıkarabilme becerisini geliştirmeyi amaçlar. Okuma etkinliklerinde metinlerin yüksek sesle okunması teşvik edilir. Ayrıca seçilen metinlerin görsel öğelerle desteklenebilir nitelikte olmasına özen gösterilir. Bu sayede öğretmen, her cümleden sonra anlamı pekiştirmek amacıyla ilgili görselleri kullanarak öğrenme sürecini kolaylaştırır (Aykaç, 2015: 168).

Doğal Yöntem, geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir alternatif olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, yabancı dil öğretim sürecinin, bireylerin ana dillerini edinme biçimine paralel olması gerektiğini savunmaktadır. Yöntemin temel prensibi, dilbilgisi kurallarının açık bir şekilde öğretilmemesi ve öğrencinin bu kuralları kendi gözlem ve çıkarımları yoluyla keşfetmesidir. Ayrıca eğitimin başlangıcından itibaren yalnızca hedef dilin kullanılması esas alınır. Doğal Yöntem, dil öğreniminde yaş ve eğitim düzeyi gibi faktörlerin ikincil olduğunu öne sürerek, tüm bireylerin benzer bir süreçle dil edinebileceğini iddia eder. Bu yaklaşım, yabancı dilin ana dil öğrenimine benzer bir yöntemle öğretilmesi gerektiğini vurgular ve bu nedenle günlük konuşma dilinin öğretimine, klasik metinlerin öğretimine kıyasla daha fazla önem verir. Bu bağlamda, konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, yazma çalışmalarından önceliklidir. Yöntemin uygulanmasında, öğrenme sürecinin ilk aşamalarında okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmez; bunun yerine dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılır. Öğrenciler, dili yazılı formda görmeden önce işitsel yolla öğrenmeye teşvik edilir. İlerleyen aşamalarda, akıcı konuşmayı sağlamak amacıyla öğrencilere diyalog ezberletme gibi teknikler uygulanır. Telaffuz hataları ise öğretmen tarafından anında düzeltilerek doğru sesletimin pekiştirilmesi hedeflenir (Kocabaş, 2023: 12).

Doğal yöntemin temel varsayımı, yabancı dilin de ana dil gibi edinilebileceği yönündedir. Bu görüş, bireylerin yaşı ya da eğitim düzeyinden bağımsız olarak dili aynı biçimde öğrenebileceğini öne sürse de bu yaklaşım çeşitli eleştirilere konu olmuştur. Çünkü

yetişkin bireyler, halihazırda bir dilbilgisel yapıya ve ana dile sahiptirler; bu nedenle yabancı dil öğrenim süreçleri, çocukların ana dillerini edinme süreçleriyle birebir örtüşmez. Bu yöntemi benimseyen öğrenciler, özellikle konuşma becerisi ve doğru telaffuz konularında başarılı performans sergilese de okuma ve yazma yeterlikleri genellikle sınırlı kalmaktadır. Sözcük öğretimi çoğunlukla günlük yaşama ilişkin kelimeler ve ifadeler çerçevesinde yürütüldüğü için, öğrenciler bu çerçevenin dışında kalan, daha soyut veya akademik bağlamlarda zorluk yaşamaktadır. Ayrıca bu yöntemde öğrencilerin sözcük anlamlarını sözlük kullanmadan, bağlamdan çıkararak öğrenmeleri teşvik edilir. Ancak bağlamsal ipuçlarının her zaman yeterli olmaması, zaman zaman anlam yanlışlıklarına ve dilin hatalı kullanımına neden olabilmektedir. Bir diğer önemli unsur ise, bu yöntemin uygulanabilmesi için öğretmenin hedef dilin ana dili konuşucusu olmasının ya da dili anadili düzeyinde bilmesinin beklenmesidir. Bu durum, özellikle anadili konuşucusu öğretici bulmanın zor olduğu eğitim ortamlarında yöntemin uygulanabilirliğini sınırlamaktadır (Memiş ve Erdem, 2013:303).

2.4.4. İşitsel – Dilsel Yöntem (Görme ve İşitmeye Dayalı Yöntem)

İşitsel-Dilsel Yöntem, 20. yüzyılın ortalarında, özellikle 1930-1950 yılları arasında, Amerika Birleşik Devletleri'nin İkinci Dünya Savaşı'na katılımıyla birlikte ortaya çıkan bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, askerî personelin hızlı ve etkili bir şekilde yabancı dil öğrenme ihtiyacını karşılamak amacıyla geliştirilmiş ve elde edilen başarı nedeniyle "Ordu Yöntemi" olarak da anılmıştır (Demircan, 2012). Askerî alandaki olumlu sonuçların ardından, yöntem eğitim kurumlarında da uygulanmaya başlanmıştır.

Bu yaklaşım, dinleme ve konuşma becerilerini merkeze alan, davranışçı öğrenme kuramlarından hareketle yapılandırılmış bir sistemdir. Dilbilgisi yapılarının belirli bir sırayla öğretilmesi hedeflenmekte ve bu süreç, diyaloglar ile yoğun sözlü alıştırma aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin dilin temel kalıplarını tekrarlayarak içselleştirmesi amaçlanır. Yöntemin uygulanmasında diyaloglar ve tümce yapısı alıştırma kritik bir rol oynamaktadır. Bu amaçla kasetçalarlar, dil laboratuvarları ve diğer görsel-işitsel materyaller ders sürecinin ayrılmaz bir parçası haline getirilmiştir. Öğrenciler, diyalogları ezberleyerek çalışmakta ve bireysel ya da grup tekrarları yoluyla pekiştirme yapmaktadır. Bu süreç, dilin otomatikleşmesine ve öğrencilerin iletişimsel yetkinlik kazanmasına katkı sağlamaktadır (Demircan, 2012).

İşitsel-Görsel Yöntem, 1960'lı yıllardan itibaren özellikle Fransızca öğretimi amacıyla

geliştirilmiş bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemin temel özelliği, öğretim sürecinde teknolojik araçların merkezî bir rol üstlenmesidir. Dil laboratuvarları, ses kayıt cihazları (kasetçalarlar, CD oynatıcılar), projeksiyon cihazları ve kısa filmler gibi görsel-işitsel materyaller, yöntemin uygulanmasında kritik bir işlev görmektedir. Literatürde, CREDIF Yöntemi veya St. Cloud Yöntemi gibi farklı isimlerle de anılan bu yaklaşım, geleneksel yöntemlerden ayrılarak modern teknolojinin dil eğitime entegrasyonunu sağlamıştır (Başutku, 2018).

Bu yöntemde öğretim süreci, yazılı materyallerden ziyade sözlü iletişime dayalıdır. Diyaloglar yöntemin temelini oluşturmakta ve öğretim süreci görsel materyallerle desteklenmektedir. Öğrencilere, diyaloglar öncelikle resimler eşliğinde iki kez sunulmakta, ardından görseller akarken dinleme yaptırılmakta ve son olarak öğrencilerin bu diyalogları tekrar etmesi sağlanmaktadır. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi'nin aksine, bu yaklaşım dilin kurallarından çok iletişimsel becerileri ön plana çıkarmaktadır (Başutku, 2018).

Amerikan Yapısalcı Dil Bilim Ekolü ve davranışçı psikolojinin etkisiyle şekillenen İşitsel-Dilsel Yöntem, Amerikalı dil bilimci Leonard Bloomfield'in çalışmalarına dayanmaktadır. Bu yöntem, dil edinimini davranışçı öğrenme kuramının "uyaran-tepki-pekiştirme" modeli çerçevesinde ele almakta ve anlam oluşturmaktan çok mekanik alışkanlık kazanımını ön plana çıkarmaktadır (Kocabaş, 2023). Dilbilgisi öğretiminde tümevarımsal bir yaklaşım benimsenmekte ve dil yapıları izole kurallar halinde değil, bağlamsal cümle kalıpları içinde öğretilmektedir. Öğretim süreci, basit cümlelerden başlayarak kademeli olarak karmaşık yapılara doğru ilerlemekte ve öğrencilerin bu yapıları model alarak benzer cümleler üretmesi beklenmektedir. Yöntemin pedagojik varsayımlarından biri, kontrollü dil kullanımı sayesinde öğrenci hatalarının minimize edilebileceği ve bu durumun dil edinim sürecini daha verimli hale getireceğidir. Bu bağlamda yöntem, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine odaklanmakta, dilin iletişimsel işlevinden çok yapısal özelliklerinin kavratılmasını hedeflemektedir (Kocabaş, 2023).

2.4.5. Bilişsel Yöntem

Bilişsel Yöntem, 1960'lı yıllarda bilişsel öğrenme kuramcısı David Ausubel ile dilbilimci Noam Chomsky'nin düşüncelerinden etkilenerek, bilişsel psikolog John Bissell Carroll ve uygulamalı dilbilimci Kenneth Chastain tarafından geliştirilmiştir (Karadağ, 2017). Bu

yöntem, davranışçı dil öğretim yöntemlerine bir tepki niteliği taşımaktadır. Bilişsel yöntemde dil, bir alışkanlık ürünü olarak değil, yaratıcı bir süreç olarak değerlendirilir. Bu yaklaşımda, hedef dilde edinilen yeni bilgiler bireyin zihninde mevcut bilgilerle ilişkilendirilir ve yeni anlam katmanları oluşturulur. Başka bir ifadeyle, öğrenmenin etkili olabilmesi için yeni bilgilerin bireyin önceden sahip olduğu bilgilerle sentezlenmesi gerektiği kabul edilir. Bu bağlamda, öğrenme süreci düşünmeye dayalı bir etkinlik olarak ele alınır. Bilişsel yöntem, öğrencilerin yeni öğrenmelerini mevcut bilgilerle bütünleştirmeleri sayesinde dil öğrenimini daha keyifli bir süreç haline getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımda dil edinimi, basit bir alışkanlık geliştirme sürecinden ziyade, yaratıcı ve anlam kurmaya dayalı bir faaliyet olarak görülmektedir (Karadağ, 2017).

Davranışçı yaklaşıma göre insan zihni, doğuştan boş bir levha (tabula rasa) olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşıma göre çevreden gelen uyaranlar, verilen tepkiler ve uygulanan pekiştirmeler yoluyla bilgi işlenmekte ve tekrarlar sayesinde dil öğrenimi gerçekleşmektedir. Buna karşılık, bilişsel yaklaşım insan zihnini bir bilgisayara benzetir ve öğrenme sürecini bilgisayarın veri işleme işleyişiyle açıklar. Bu görüşe göre, beyinde görsel, işitsel, sözel, simgesel ve anlamsal nitelikte çeşitli bellek türleri bulunmaktadır. Ayrıca bilgiler hızlı veya yavaş işleyen farklı belleklerde organize edilmektedir. Dış dünyadan alınan bilgiler, beş duyu aracılığıyla bu bellek türlerine ulaşmakta ve aşamalı bir işleme sürecinden geçmektedir. Öğrenme sürecinde tüm bellek türleri birbiriyle uyumlu biçimde çalışarak edinilen bilgiler uzun süreli bellekte depolanır. Dil öğretimi de bu anlayışla ele alınmakta ve bilgi işleme modeli dil öğrenme sürecine uyarlanarak açıklanmaktadır. Bilişsel öğrenme yöntemi, yeni bilgilerin zihinde depolanması ve mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek yeni anlamların oluşturulmasını hedeflemesi açısından diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Öğrenmenin merkezinde öğrencinin bulunduğu bu yöntemde, öğretmen süreci yönlendiren bir rehber konumundadır. Ezberlemeye ve mekanik öğrenmeye dayalı yaklaşımlar yerine, öğrencinin aktif hafıza geliştirmesini sağlayacak teknikler ön plana çıkar (Başutku, 2018).

Bu yöntemde, eski bilgiler yeni kazanımlarla birleştirilerek bütüncül bir öğrenme sağlanmalıdır. Dil bilgisi kurallarının hem tümevarım hem de tümdengelim yollarıyla öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca dil bilgisel kuralların psikolojik gerçekliğe sahip olduğu ve bu nedenle öğretimin bir parçası olması gerektiği savunulmaktadır. Bilişsel yaklaşım, dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) eşit

derecede önemszenmesini savunur. Bu yöntemde öğrenme, düşünmeye dayalı olarak gerçekleşir. Telaffuz öğretimine ikincil düzeyde önem verilirken, dilin yapısal kuralları öğrencilere bilinçli biçimde aktarılır. Ana dilin kullanımı ve çeviri yöntemine sınırlı ölçüde izin verilmektedir (Başutku, 2018).

Bilişsel yöntem, önceki dil öğretim yaklaşımlarına kıyasla daha modern bir anlayış sunmakta ve kuramsal temelleri açısından içsel tutarlılık göstermektedir. Bu yöntemin dayandığı üretimsel dilbilgisi kuramı, günümüzde daha yaygın biçimde kabul gören yaklaşımlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Ancak yöntemin, özellikle başlangıç seviyesindeki dil öğrencileri için faydalı olabilecek ezber temelli uygulamalara yeterli önemi vermemesi, bazı açılardan bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

Yöntemin temel varsayımlarına karşın, bir dil öğrenmeye yeni başlayan bireyin hedef dilin tüm kurallarını ilk aşamada anlamlı biçimde kavrayabilmesi beklenemez. Bu nedenle, öğretim sürecinin başlangıcında bazı yapıların ve kalıpların ezberletilmesi, ilerleyen aşamalarda bu bilgilerin anlamlandırılmasına zemin hazırlayabilir. Öte yandan, bilişsel yöntemin uygulamasında öğrencilerin hatalarına fazla odaklanılması, öğrenen bireylerin üzerlerinde baskı hissetmelerine yol açabilir. Hataların düzeltilmesi ve doğru yapıların kalıcı hale gelmesi amacıyla yapılan yoğun tekrar ve alıştırımlar ise zaman zaman öğrencilerin motivasyonunu düşürerek öğrenme sürecinin monotonlaşmasına neden olabilmektedir (Memiş ve Erdem, 2013).

2.4.6. İletişimsel Yöntem

Öğrencilerin dilin yapısal kurallarına hâkim olmalarına rağmen etkili bir şekilde dil üretememeleri, dil öğretiminde yalnızca dil bilgisel yeterliliğin yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Bu durum, dil kullanımında yalnızca dilbilimsel bilgiye değil, iletişimsel bilgiye de ihtiyaç duyulduğu düşüncesini güçlendirmiştir. Dil öğrencilerinin, kiminle, ne zaman ve nasıl iletişim kuracaklarını bilmeleri, yani iletişimsel bağlama uygun dil kullanabilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, hedef dili etkili bir şekilde konuşabilmenin temelinde iletişimsel yeterliliğin kazanılması gerektiği görüşü önem kazanmıştır (Yalçın, 2022).

İletişimsel Yöntem, 1971 yılında Dell Hymes tarafından, geleneksel dil öğretim yöntemlerinin yalnızca dil bilgisi kurallarına odaklanması ve öğrenilen dilin gerçek

yaşamda akıcı şekilde kullanılmasında yetersiz kalması eleştirilerine yanıt olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşım, dilin sadece yapısal yönüyle değil, işlevsel ve bağlamsal kullanımıyla da öğretilmesi gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Temel amaç, öğrencilerin hedef dili sınıf dışı ortamlarda da etkili bir şekilde anlayıp kullanabilmelerini sağlamaktır. İletişimsel yöntemde, dil bilgisi kurallarının doğrudan öğretimi yerine, öğrencilerin bu kuralları dil kullanımı esnasında doğal biçimde fark etmeleri hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, sınıf içi uygulamalarda rol oynama, dil oyunları, karışık cümlelerin sıralanması gibi etkileşimli etkinliklerin yanı sıra, özgün ve günlük yaşama ait materyallerin kullanımı teşvik edilmektedir. Bu teknikler, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği iletişimsel durumlara hazırlıklı olmasını amaçlamaktadır. Yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için, kullanılacak materyallerin özenle seçilmesi ve dersin amacına uygun şekilde planlanması, öğreticinin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (Kocabaş, 2023).

Dil becerilerinin kazandırılmasında, iletişimsel yaklaşımlar doğal bağlamlar içerisinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, öğrencilerin iletişim yetkinliklerini geliştirmek amacıyla çeşitli öğretim tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bunlar arasında tepki geliştirme modeli (mand-model), rastlantısal öğretim (incidental teaching) ve bekleme süreli öğretim (time delay) gibi yöntemler bulunmaktadır. Öğretim içeriği, dil bilgisi kurallarının soyut öğretiminden ziyade, öğrencilerin günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilecekleri iletişimsel stratejilere odaklanmaktadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenerek, ders materyalleri, öğretim ortamı ve etkinlikler bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda tasarlanmaktadır. Bu materyallerin hazırlanmasında, hedef dilin kültürel öğelerini yansıtmasının yanı sıra, gerçek yaşam durumlarında kullanılabilir nitelikte olmasına dikkat edilmektedir. Sınıf içinde öğretmenin rolü, öğrencilerin dil öğrenme hedeflerine uygun şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamak ve bu süreçte rehberlik etmektir. Ancak bu yöntemi uygulayacak öğretmenlerin hem hedef dili hem de öğrencilerin ana dilini etkin bir şekilde kullanabilme yeterliliğine sahip olması gerekmektedir. Öğrenme sürecinde, gerektiğinde kontrollü bir şekilde ana dil kullanımına ve çeviriye başvurulabilmektedir (Aykaç, 2015).

İletişimsel yöntem, dil öğretim sürecinde kullanılan etkinliklerin, materyallerin ve uygulamaların temelini oluşturan bütüncül bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, ders kitapları, oyunlar, görsel materyaller (resimler, haritalar), süreli yayınlar (dergiler, gazeteler) ve

uygulama kitapçıkları gibi çeşitli araç-gereçler önemli bir yer tutar. Bunun nedeni, iletişimsel yaklaşımın katı bir ders planına dayanmaması ve öğrencilerin gerçek yaşama yakın bir dil kullanım ortamında bulunmalarını hedeflemesidir. İletişimsel yöntemin temel prensibi, öğretim sürecinde gerçek iletişim durumlarına odaklanılmasıdır. İçerik düzenlemesi, işlevsel ve kavramsal bir yaklaşımla gerçekleştirilir. Bu yaklaşıma göre, dilin yalnızca yapısal özelliklerini bilmek yeterli değildir; aynı zamanda iletişimsel bağlamda nasıl kullanıldığının da öğretilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, anlama ve üretme becerilerini geliştirirken çeşitli etkinliklerle desteklenir. Bu süreçte işitsel ve görsel materyaller önemli bir rol oynar. İletişimsel yöntemde öğrenciler aktif katılımcılar olduğundan, hata yapmaları doğal karşılanır. Önemli olan, bu hataların öğretim süreci içinde uygun geri bildirim ve etkinliklerle düzeltilmesidir. Bu sayede öğrenciler, dilin iletişimsel işlevlerini içselleştirerek daha akıcı ve doğal bir şekilde kullanabilir hale gelirler (Karadağ, 2017).

2.4.7. Seçmeli Yöntem

Seçmeli yöntem, dil öğretiminde çeşitli metodolojilerin avantajlı yönlerini harmanlayarak uygulamaya yönelik esnek bir yaklaşım sunmaktadır. Demirel (2012), bu yöntemi, eğitimcinin farklı öğretim durumlarında çeşitli yöntemlerin en etkili unsurlarını seçerek uygulayabilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, temelini alanyazındaki farklı öğretim tekniklerinin en verimli yönlerinin analiz edilerek uygulamaya aktarılması prensibinden almakta olup, adını da bu seçici özelliğinden almıştır (Başutku, 2018).

Eklektik yöntem, öğretmenin farklı öğretim yöntemlerine açık bir tutum sergileyerek, kendi öğretim tarzına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun stratejileri seçmesiyle şekillenir. Bu yönüyle öğretmene önemli bir esneklik tanır ve öğretim sürecini bireyselleştirme olanağı sağlar. Günümüzde dil öğretiminde yöntemlerden ziyade, yaklaşımların ön plana çıktığı bir döneme girilmiştir. Bu bağlamda, eklektik yöntem, tek bir yönetime bağlı kalmadan, birden fazla yöntemin yararlı yönlerini bir araya getirme süreci olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşım sayesinde, farklı bağlamlara ve öğrenci profillerine uygun, esnek ve etkili öğretim uygulamaları gerçekleştirilebilmektedir (Yalçın, 2022). Bazı yöntem ve yaklaşımlar, belirli bir dil öğretim geleneğinin doğal bir uzantısı olarak ortaya çıkmış ve uzun süre boyunca uygulamada kalmıştır. Diğerleri ise, mevcut yöntemlerin yetersizliklerinden hareketle, dönemin öne çıkan dilbilimsel ya da pedagojik yaklaşımlarının etkisiyle geliştirilmiştir. Seçmeli yöntem ise bu çerçevede

farklı bir konumda yer alır. Bu yaklaşım, çeşitli yöntemlerin etkili yönlerini bir araya getirerek, öğretim sürecinde amaçlara en uygun olan uygulamaların bir arada kullanılmasını esas alır. “Eklektik”, “seçmeli” ya da “seçmeci” olarak da adlandırılan bu yöntem, öğretimde esneklik ve uygulama çeşitliliği sunar.

Barın (2004), seçmeli yöntemin uygulama ilkelerini detaylı şekilde ortaya koymuştur. Bu yaklaşım, dil öğretiminin gerçek yaşam bağlarıyla ilişkilendirilmesini ve öğretim sürecinde yalnızca hedef dilin kullanılmasını temel almaktadır. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için çeviri yönteminin verimli olmadığı vurgulanırken, mekanik tekrarlar yerine anlamlı iletişimsel etkinliklere ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yöntem, dil yapılarının kademeli olarak öğretilmesini, okuma-yazma becerilerinin erken dönemde geliştirilmesini ve sözcük öğretimine öncelik verilmesini öngörmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bu yaklaşım, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru ilerleyen bir öğretim süreci önerir ve öğrencilerde dil öğrenmeye yönelik içsel motivasyonun geliştirilmesini hedefler. Bu ilkeler, seçmeli yöntemin hem kuramsal temellerini hem de pratik uygulama stratejilerini kapsamlı şekilde ortaya koymaktadır. Eklektik yöntemin etkili bir biçimde uygulanabilmesi, öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri konusunda kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olmasını gerektirir. Bu durum, yöntem seçiminin kalitesini doğrudan öğretmenin donanımına bağlı hâle getirmektedir. Ancak bu düzeyde yeterli niteliklere sahip öğretmenlerin her zaman ve her kurumda bulunamayışı, yöntemin uygulama sürecinde karşılaşılan temel zorluklardan biridir. Yabancı dil öğretiminin yapıldığı kurumlarda bu yöntemin benimsenmesi hâlinde, öğretmenlerin bireysel tercihlerine göre farklı stratejiler izlemeleri, özellikle çok sayıda öğretmenin görev yaptığı ortamlarda yöntemsel bir dağınıklık yaratabilmektedir. Bu gibi durumlarda, öğretmenlerin ortak bir zeminde buluşarak hedefe en uygun öğretim tekniklerini belirlemeleri ve bu doğrultuda ortak bir sentez oluşturmaları gerekmektedir. Öte yandan, öğrencilerin sürekli olarak değişen yöntemlere uyum sağlaması her zaman kolay olmamakta; bu da özellikle değişime kapalı ya da sabit öğrenme alışkanlıklarına sahip bireylerde motivasyon kaybına neden olabilmektedir (Doğan, 2012).

2.4.8. Berlitz Yöntemi

Berlitz yöntemi, dil öğretiminde dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin eş zamanlı olarak geliştirilmesini

hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, öğrencinin öğrenmekte olduğu dil ile düşünceleri arasında doğrudan bir çağrışım kurması ve anadilini kullanmadan yalnızca hedef dili konuşması temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Berlitz yöntemi, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin hedef dile tam anlamıyla maruz kalmalarını sağlamak amacıyla, anadilin kullanımını ortadan kaldırmayı ve hedef dili iletişim aracı olarak benimsetmeyi amaçlamaktadır. Yöntemin temel ilkelerinden biri, öğretmenlerin öğrettikleri dili ana dili olarak konuşmalarıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin dilin doğal akışını ve doğru telaffuzunu öğrencilerle etkili bir şekilde paylaşabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Uygulamanın başlangıç aşamalarında, günlük konuşma pratiklerine ağırlık verilmekte ve öğrencilerin basit, kendilerini ifade edebilecekleri cümleler kurmaları teşvik edilmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin dilin temel yapılarını ve işlevlerini iletişimsel bağlamda öğrenmeleri hedeflenmektedir. Berlitz yöntemi, konuşma becerilerinde belirli bir ilerleme sağlandıktan sonra okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesine geçilmesini öngörmektedir. Bu yaklaşım, dilin doğal edinim sürecine paralel bir yöntem benimseyerek, önce sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesini, ardından yazılı becerilerin kazandırılmasını esas alır. Bu özellikler dikkate alındığında, Berlitz yönteminin doğrudan yöntemle büyük ölçüde örtüştüğü görülmektedir. Özellikle her iki yöntemin de dilin doğal bağlamlarda öğretilmesini ve anadil kullanımının sınırlandırılmasını temel alması, bu benzerliği güçlendirmektedir (Aykaç, 2015).

2.4.9. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi

Danışmanlı dil öğretim yöntemi, tek başına kullanıldığında öğrencilerin hedef dili bütünsel olarak edinmelerini sağlamada yetersiz kalmaktadır. Yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin, hedef dilin dilbilgisel yapısını ana dili düzeyinde bilmesinin yanı sıra, psikolojik danışmanlık becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Ancak, bu niteliklere sahip öğretmenlerin her öğretim ortamında bulunması pratikte oldukça güçtür. Bu durum, yöntemin yaygın bir şekilde uygulanabilirliğini sınırlandırmaktadır. Ayrıca yöntemin standart bir müfredat çerçevesine sahip olmaması, dil öğretiminin sistematik yapısıyla çelişmektedir. Genellikle öğrencilerin günlük diyaloglarından hareketle konuların belirlenmesi, resmi eğitim kurumlarında müfredat takibinin zorunlu olduğu bağlamlarda yöntemin uygulanabilirliğini büyük ölçüde engellemektedir (Memiş & Erdem, 2013). Bu durum, yöntemin esnek yapısının avantajlarını sınırlamakta ve dil öğretiminde sistematik bir yaklaşım benimsenmesini zorlaştırmaktadır.

2.4.10. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik yöntemi, Caleb Gattegno tarafından 1972 yılında geliştirilen ve öğrenme süreçlerinin doğrudan tanımlanmasından ziyade, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli ortam ve koşulların sağlanmasını temel alan bir yaklaşımdır. Bu yöntemde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin bir rol alabilmeleri hedeflenmektedir. Öğretmen, ders sırasında genellikle sessiz kalmayı tercih ederek, öğrencilerin sınıf içindeki hareketleri gözlemlmelerine ve hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin ifadelerini takip ederek anlam çıkarma sürecine aktif bir şekilde katılmalarına olanak tanır. Gattegno'nun matematik temelli bir geçmişe sahip olması, yöntemin dil öğretimini bilinçli bir problem çözme süreci olarak ele almasına yol açmıştır. Bu doğrultuda, öğretim uygulamaları "öğrenmeyi öğrenme" odaklı bir anlayışla şekillenmiştir. Sessizlik yöntemi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini keşfetmelerini ve öğrenmeye yönelik sorumluluk üstlenmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Aykaç, 2015).

Sessizlik yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim materyallerinin ve tekniklerinin özelleştirilmiş olması ve yöntemi kullanan öğretmenlerin belirli bir uzmanlık düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Ancak, bu niteliklere sahip öğretmenlere her eğitim ortamında rastlamak pratikte oldukça güçtür. Bunun yanı sıra, yöntemin pedagojik uygulamaları ve yarattığı öğrenme atmosferi, öğrencilerin hedef dilin kültürel bağlamından, sosyal etkileşimden ve iletişimsel pratiklerden mahrum kalmasına neden olabilmektedir. Sessizlik yöntemi, modern dil öğretiminin temel prensiplerinden biri olan bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alma ilkesini ihmal ettiği için, özel amaçlı dil öğretim hedeflerine ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler, gerçek yaşam dil kullanımını yansıtan materyaller, bağlamlar ve iletişimsel etkinliklerle yeterince karşılaşmadıklarından, dili bir iletişim aracı olarak içselleştirme sürecinde zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca yöntemin dil öğretiminin temel becerilerinden biri olan konuşma yetisini yeterince desteklemediği ve bu beceriyi sistemli bir şekilde geliştirme konusunda eksik kaldığı yönünde eleştiriler bulunmaktadır (Memiş & Erdem, 2013).

2.4.11. Telkin Yöntemi

Telkin yöntemi, 1960'lı yıllarda G. Lozanov adlı bir psikiyatrist tarafından geliştirilmiş ve yoga, Zen-Budizm ile ruhbilim alanındaki bilgilerin harmanlanmasıyla oluşturulmuştur. Bu yöntemin temel amacı, esinbilim önerilerinin belirli bir denetim altında kullanılması yoluyla öğrenmeyi desteklemektir. Yöntem kapsamında yoga

teknikleri, bedensel gevşeme yöntemleri ve bilinçaltına ulaşmaya yönelik uygulamalar kullanılmaktadır. Ayrıca yöntemi dikkat çekici kılan diğer unsurlar arasında sınıf ortamının özel olarak düzenlenmesi, müzik kullanımına yer verilmesi ve öğretmenin daha otoriter bir rol üstlenmesi bulunmaktadır (Aykaç, 2015). Telkin yöntemi, yabancı dil öğretimi alanında yaygın bir yöntem olarak kabul görmemekle birlikte, öğrenenlerin psikolojik ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Demircan (1990), bu yöntemin kısa süreli yoğun programlar şeklinde uygulanabildiğini ve yetişkin eğitiminde düzeltici bir işlev görebileceğini ifade etmektedir. Ancak yöntemin uygulanabilirliği, sınıf mevcudunun az olması, özel olarak tasarlanmış bir öğrenme ortamının gerekliliği ve yüksek maliyet gibi pratik engellerle sınırlıdır.

Yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için eğitimcilerin özel olarak eğitilmiş, yüksek nitelikli ve deneyimli olması gerekmektedir. Ancak Doğan (2012), bu özelliklere sahip öğretmenlerin bulunmasının zorluğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca telkin yönteminin temel prensibi olan bilinçaltı öğrenme süreçlerinin aşırı vurgulanması, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasifleşmesine ve telkine bağımlı hale gelmesine yol açabilmektedir. Bu durum, öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, telkin yönteminin dil öğretiminde kullanımı, ancak sınırlı ve kontrollü bir şekilde, diğer yöntemlerle desteklenerek uygulandığında fayda sağlayabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

2.4.12. Görev Temelli Öğretim Yöntemi

Görev Temelli Öğretim Yöntemi, öğrencilere dil kullanımını gerektiren doğal içerikler sunarak onların verilen görevleri tamamlayabilmek için birbirleriyle iletişim kurmalarını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, öğrenciler arasında gerçek bir iletişim ihtiyacı doğurmakta ve konuşma pratiği yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciler bu süreçte yaptıkları hataları fark ederek düzeltme imkânı bulmakta ve dil becerilerini geliştirebilmektedirler (Yalçın, 2022).

Görev Temelli Öğretim Yöntemi'ne yönelik eleştirilerden biri, görevlerin aşamalarına ve içeriklerine ilişkin yeterli bilimsel çalışmanın bulunmamasıdır. Görevlerin zorluk derecelerinin ve hangi sırayla öğretileceğinin net bir biçimde belirlenmemiş olması, yönteme yönelik önemli eksiklikler arasında yer almaktadır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin ve yeni dil yapılarına dikkat çekilmesinin yalnızca görev sürecinin son aşamalarına

bırakılması, yöntemin eleştirilen diğer bir yönüdür. Bununla birlikte, yöntemin başlangıç düzeyindeki öğrenciler için yeterli olmadığı belirtilmektedir. Bu düzeyde öğrencilerin sınırlı dil biçimlerine maruz kalmaları ve etkin dil kullanım becerisi geliştirememeleri, yöntemin yetersizliklerinden biri olarak görülmektedir. Ayrıca görev temelli yöntemin sistematik bir dil bilgisi sunmaması, pedagojik girdiden ve güncel müfredatla bütünleşmeden yoksun olması nedeniyle, bütüncül bir dil öğretimi açısından yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Doğan, 2012).

2.4.13. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Psikoloji alanında uzman olan Asher tarafından geliştirilen Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response), psikolojideki iz teorisiyle doğrudan bir bağlantıya sahiptir. Bu yöntem, yabancı dil edinimini konuşma pratiği ve uygulamalı öğrenme süreçlerinin uyumlu bir şekilde birleştirilmesi esasına dayandırmaktadır. Dil öğrenimindeki başarı veya başarısızlık durumu, belirli faktörlerle açıklanmaktadır. Araştırmalar, bireyin beyin yarıkürelerinden sağ ve sol lobun işlevsel farklılıklarının öğrenme sürecini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Nörolojik temelli bu etkinin, dil edinimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığı vurgulanmıştır. Yöntemin temel prensibi, beynin her iki yarıküresinin farklı öğrenme mekanizmalarını yönettiği gerçeğinden yola çıkarak eğitim stratejilerinin bu doğrultuda şekillendirilmesi gerekliliğidir. Uygulama teknikleri incelendiğinde, doğrudan öğretim yöntemiyle paralellikler taşıdığı gözlemlenmektedir (Aykaç, 2015). Ancak, öğretim sürecinin yalnızca komutlar ve mekanik tepkiler üzerine kurulu olması, ders içeriğini tekdüze hale getirerek öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu düşürebilmektedir. Dil öğretiminde komutlara dayalı yaklaşım, yalnızca temel yapıların aktarılmasında etkili olmakla birlikte, dilin daha karmaşık ve soyut öğelerinin öğretilmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu yöntemle dil öğrenmek isteyen bireylerin genellikle dışa dönük, girişken ve dinamik bir kişilik yapısına sahip olmaları beklenmektedir. Bu özelliklere sahip olmayan öğrenciler ise dil öğrenme sürecinde zorlanmakta ve hedeflenen başarıya ulaşamamaktadır. Ayrıca derslerde sürekli emir kipi kullanımı, dilin inceliklerini ve estetik boyutunu göz ardı ederek kaba ve yüzeysel bir öğrenme deneyimine yol açabilmektedir. Yöntemin temel unsurlarından biri olan yoğun tekrar ise hem zaman verimliliğini düşürmekte hem de öğrencilerin derslere olan ilgisini azaltarak süreci sıkıcı bir hale getirebilmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

2.4.14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Kanada'nın St. Lambert bölgesinde ortaya çıkan İçerik Merkezli Yöntem, Fransızca dil daldırma (immersion) eğitim modelinden esinlenerek geliştirilmiştir. Bu yöntemin temelinde, bireylerin dil öğrenme amaçlarının ve ihtiyaçlarının çeşitlilik gösterdiği gerçeği yatmaktadır. Bu nedenle, dil eğitiminin öğrencilerin kişisel ve profesyonel gereksinimlerine uygun şekilde tasarlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Yaklaşımın temel varsayımına göre, bireyler mesleki uzmanlık alanlarına, ilgi duydukları konulara ve günlük yaşamda karşılaştıkları iletişim ihtiyaçlarına paralel olarak dil öğrenmeye yönelmektedir. Akademik çalışmalar, kariyer hedefleri veya sosyal etkileşim gibi farklı bağlamlarda, alana özgü içeriklerle desteklenmiş dil eğitimi sayesinde bağlamsal öğrenme süreçlerinin güçlendirildiğini ortaya koymaktadır (Aykaç, 2015). Ancak, İçerik Merkezli Yöntem'e yönelik bazı eleştiriler bulunmaktadır. Bu yöntemin evrensel standartlara sahip olmayışı, uygulamada ülkeden ülkeye farklılık gösteren ve değişken gelişim hızları sergileyen bir sistem ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, yöntemin tüm eğitim ortamlarına uyarlanabilir genel geçer bir model oluşturamamasına yol açmaktadır. Yöntemin bir diğer zayıf noktası, karşılaşılabilecek sorunların teorik düzlemde önceden belirlenip çözüme kavuşturulmasıdır. Bu yaklaşım, aktif öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek beklenmedik problemlerin öngörülememesine ve anında müdahale mekanizmalarının yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak ders esnasında yaşanan bazı sorunlar çözümsüz kalabilmektedir. Uzmanlar tarafından dile getirilen bir diğer eleştiri ise, bu yöntemin dayandığı temel prensiplerin net olarak tanımlanmamış olmasıdır. Yeterli akademik tartışmaya konu olmayan ve sistematik bir yapıya kavuşturulamayan bu yöntemin, diğer öğretim tekniklerinden farklı olarak özgün ve yenilikçi bir katkı sunmadığı iddia edilmektedir. Daha çok, mevcut yöntemlerin ihmal ettiği bazı içerik alanlarına odaklanarak yeni bir perspektif oluşturma çabası olarak değerlendirilmektedir (Memiş & Erdem, 2013).

2.5. ÜRDÜN'DE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.5.1. Yunus Emre Enstitüsü – Amman

Amman Türk Kültür Merkezi, 16 Aralık 1969 tarihinde dönemin Türkiye Cumhurbaşkanı Cevdet Sunay'ın katılımıyla hizmete açılmış ve uzun yıllar boyunca Türkiye'nin Ürdün Büyükelçiliği çatısı altında faaliyet göstermiştir. Merkez, 30 Ekim 2011 tarihinde

gerçekleştirilen bir protokolle resmi olarak Yunus Emre Enstitüsü'ne bağlanmıştır. Bu devir işleminin ardından "Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezi" adını alan kuruluş, 28 Nisan 2012 tarihinde düzenlenen bir törenle yeniden açılmıştır (Işıdan, 2015).

Amman Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğrenmek isteyen Ürdünlü öğrencilere Avrupa Dil Portföyü standartlarına uygun şekilde A1'den C2 seviyesine kadar dil eğitim programları sunmaktadır. Uzman Türkçe öğretmenlerinin görev yaptığı merkezde, yabancı öğrenciler dil eğitimi alırken, aynı zamanda geleneksel Türk sanatlarına yönelik ebru ve hat gibi kurslar da düzenlenmektedir. Dil eğitiminin yanı sıra, Türkiye'nin kültürel zenginliklerini tanıtmak ve Türkiye ile Ürdün arasındaki ikili ilişkileri güçlendirmek amacıyla çeşitli etkinlikler organize edilmektedir. Enstitünün gerçekleştirdiği önemli kültürel faaliyetler arasında geleneksel Türk kına gecesi etkinlikleri, Türk mutfağının öne çıkan lezzetlerini tanıtan gastronomi günleri ve Türk-Arap kültürlerinin ortak yönlerini ele alan bilimsel sempozyumlar yer almaktadır. Bu etkinlikler, iki kültür arasındaki bağları güçlendirmeyi ve karşılıklı anlayışı artırmayı hedeflemektedir (Işıdan, 2015).

2.5.2. Yermük Üniversitesi (Yarmouk University)

Türkçe Dil Eğitimi Ders İçerikleri

Ders 1: Temel Türkçe Becerileri I

Öğretim Yöntemi: Yüz yüze

Dersin Kapsamı: Bu ders, Türkçe öğrenimine başlangıç seviyesinde temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, modern Türk alfabesinin özelliklerini, ünlü-ünsüz uyum kurallarını, temel isim ve fiil cümle yapılarını, edat kullanımlarını sistematik şekilde öğrenirler. Ders kapsamında günlük iletişimde sık kullanılan basit ifadeler ve deyimler üzerinde durulur. Öğrenciler, temel seviyede okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirerek Türkçe iletişim yetkinliği kazanırlar.

Öğrenme Çıktıları:

- Modern Türk alfabesini tanıyarak doğru sesletim kurallarını uygulayabilme
- Ünlü uyumu kurallarını kavrayarak kelime yapılarını analiz edebilme
- Temel düzeyde isim ve fiil cümleleri kurabilme
- Günlük yaşamda karşılaşılan basit diyalogları anlama ve cevaplandırma

- Kişi zamirlerine göre fiil çekimlerini temel düzeyde uygulayabilme

Ders 2: Temel Türkçe Becerileri II

Öğretim Yöntemi: Yüz yüze

Dersin Kapsamı: Bu ders, temel Türkçe bilgisini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Öğrenciler, görülen ve öğrenilen geçmiş zaman, geniş zaman, gelecek zaman gibi temel zaman kiplerinin yanı sıra emir ve istek kiplerini öğrenirler. Yeterlilik fiili kullanımı ve temel bağlaçlar dersin diğer önemli içeriklerini oluşturur. Öğrenciler, basit metinler üzerinden okuduğunu anlama ve yazılı ifade becerilerini geliştirirler.

Öğrenme Çıktıları:

- Fiilleri temel zaman kiplerine göre doğru şekilde çekimleyebilme
- Olumlu, olumsuz ve soru cümleleri oluşturabilme
- Emir ve istek kiplerini uygun bağlamlarda kullanabilme
- Yeterlilik fiili ile yetenek ifadeleri oluşturabilme
- Günlük konular hakkında basit düzeyde yazılı ve sözlü iletişim kurabilme

Ders 3: Orta Düzey Türkçe Becerileri

Dersin Kapsamı:

Bu derste öğrenciler, şimdiki zamanın hikayesi, gereklilik kipinin hikayesi gibi birleşik zaman yapıları ile tanışır. Dilek-şart kipi ve çeşitli fiil bağlaçlarının kullanımı detaylı şekilde işlenir. Orta düzey metinler üzerinden okuma, anlama ve yorumlama çalışmaları yapılır. Öğrencilerin sözlü ve yazılı ifade becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar gerçekleştirilir.

Öğrenme Çıktıları:

- Birleşik zaman yapılarını doğru şekilde kullanabilme
- Dilek ve şart kiplerine uygun cümleler kurabilme
- Orta düzey metinleri anlama ve yorumlayabilme
- Günlük konular hakkında daha akıcı iletişim kurabilme
- Temel fiil bağlaçlarını uygun bağlamlarda kullanabilme

Ders 4: İleri Düzey Türkçe Becerileri

Dersin Kapsamı:

Bu ders, ileri düzey Türkçe dilbilgisi konularını kapsamaktadır. Edilgen ve ettirgen çatılar, mastar yapıları, dolaylı anlatım ve çeşitli bağlaçlar detaylı şekilde incelenir. Öğrenciler, karmaşık metinleri analiz ederek ileri düzey okuma ve anlama becerileri geliştirirler. Ayrıca akademik ve profesyonel bağlamlarda kullanılabilecek sözlü ve yazılı ifade teknikleri üzerinde çalışılır.

Öğrenme Çıktıları:

- Edilgen ve ettirgen çatıları doğru şekilde kullanabilme
- Mastar yapılarını uygun bağlamlarda uygulayabilme
- Dolaylı anlatım kurallarını öğrenerek uygulayabilme
- Karmaşık metinleri analiz edebilme ve yorumlayabilme
- Profesyonel ve akademik bağlamlarda etkili iletişim kurabilme

Türkçe Dil Bilgisinin Kariyer Olanakları:

Mesleki Fırsatlar:

- Uluslararası ticaret ve işletme alanlarında çalışma imkanları
- Diplomatik kurumlarda ve uluslararası organizasyonlarda kariyer
- Turizm ve konaklama sektöründe yönetici pozisyonları
- Medya, iletişim ve halkla ilişkiler alanlarında uzmanlık
- Çeviri ve yerelleştirme sektöründe profesyonel iş imkanları
- Eğitim kurumlarında dil öğretmenliği fırsatları

Akademik Perspektifler:

- Türk dili ve edebiyatı alanında lisansüstü eğitim olanakları
- Türkiye bursları ve akademik değişim programlarına katılım
- Karşılaştırmalı dilbilim ve çeviri çalışmaları alanında uzmanlaşma
- Türk kültürü ve tarihi üzerine akademik araştırmalar yapma
- Dil öğretimi metodolojisi alanında akademik kariyer
- Uluslararası ilişkiler ve bölge çalışmaları alanlarında uzmanlık

Bu ders içerikleri, öğrencilere kapsamlı bir Türkçe dil eğitimi sunmayı ve çeşitli akademik/profesyonel alanlarda başarılı olmalarını sağlayacak dil becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Yermük Üniversitesi, Türkçe Dil Becerileri).

2.5.3. Ürdün Üniversitesi (University of Jordan)

Ürdün Üniversitesi bünyesindeki Türkçe ve İngilizce Lisans Programı, 2010-2011 akademik yılında eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Türk Büyükelçiliği, programın başarısını desteklemek amacıyla Türkçe dil eğitimi için özel bir laboratuvar ve çalışma alanı oluşturmuştur. Program, Türkçe ve İngilizce dillerinin edebiyatına ve dil bilimine odaklanarak öğrencilere kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. Mezuniyet için öğrencilerin toplamda 144 kredi saatini tamamlaması gerekmektedir. Müfredatın %60'ı Türk dili ve edebiyatına, %40'ı ise İngilizce dil eğitimine ayrılmıştır. Programda, Nisan 2025 itibarıyla toplam 349 öğrenci eğitim görmektedir.

Üniversitenin web sitesinde yer alan açıklamaya göre, Türkçe Dil Anabilim Dalı'nın vizyonu, bilgi çağının gerektirdiği zorluklarla başa çıkabilen, dil becerileri yüksek ve donanımlı bireyler yetiştirmek ve bu alanda öncü bir rol üstlenmektir. Misyonu ise, üniversitenin araştırma odaklı kimliğiyle uyumlu bir şekilde nitelikli eğitim modelleri ve akademik çalışmalar ortaya koymak, öğrencilerin entelektüel gelişimini destekleyen dinamik bir eğitim ortamı sunmak ve Ürdün'ün küresel toplumla, özellikle Türkiye ile olan kültürel bağlarını güçlendirmektir. Ayrıca bölgesel ve uluslararası düzeyde stratejik iş birlikleri geliştirerek eğitim kalitesini artırmayı hedeflemektedir.

Programın Hedefleri:

- Türkçe ve İngilizceye hâkim, uluslararası düzeyde iletişim kurabilen mezunlar yetiştirerek iş gücüne katkı sağlamak.
- Ürdün ve çevre bölgelerin uzmanlık gerektiren dil ve edebiyat alanındaki ihtiyaçlarını karşılamak.
- Ürdün ve Arap coğrafyasında çeviri sektörünün nitelikli profesyonellerle güçlenmesine destek olmak.
- Yerel ve uluslararası iş piyasalarının dil alanında uzmanlaşmış bireylerle donatılmasını sağlamak.
- Yurt içi ve yurt dışında etkili iş birlikleri kurarak eğitim ve araştırma faaliyetlerini geliştirmek.

- Bu hedefler doğrultusunda, program hem akademik hem de pratik beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (The University of Jordan, Bachelor's Degree in Turkish and English Languages / Program Overview).

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmayla ilgili çalışmalar yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlıkta incelenmiş olup bunların genel değerlendirmesi yapılmıştır.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda artan ilgiyle birlikte akademik çalışmaların odak noktası haline gelmiştir. Bu alandaki araştırmalar, genellikle öğretim yöntemleri, karşılaşılan sorunlar, çözüm önerileri ve dil öğrenim süreçlerini kolaylaştırıcı yaklaşımlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Literatürdeki çalışmalar, bu konuları farklı temalar altında ele alarak alana hem teorik hem de pratik katkılar sağlamaktadır.

2.6.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri:

Birçok araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlara odaklanmıştır. Bu sorunlar arasında dil bilgisi öğretimi, sözcük bilgisi, öğretim materyallerinin yetersizliği, nitelikli öğretim elemanı eksikliği ve öğrenci motivasyonu gibi konular öne çıkmaktadır (Akyürek, 2021; Memiş ve Erdem, 2013; Yağcı, 2017). Çalışmalar, özellikle dil bilgisi öğretiminde çekim ekleri ve cümle yapılarındaki zorlukların altını çizirken, bu sorunların çözümü için daha etkili yöntemler ve materyaller geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (İşlioğlu, 2015; Hasekioğlu, 2009).

2.6.1.2. Öğretim Yöntemleri ve Yaklaşımlar:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntemler ve bu yöntemlerin etkinliği, literatürde sıkça tartışılan bir başka önemli konudur. Araştırmalar, dilbilgisi-çeviri yöntemi, içerik merkezli yöntem ve iletişimsel yaklaşımlar gibi farklı yöntemlerin avantajlarını ve sınırlılıklarını değerlendirerek, ideal bir yöntemin henüz bulunmadığını belirtmektedir (Memiş ve Erdem, 2013; Aykaç, 2015). Ayrıca sanal öğrenme ortamlarının konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkileri gibi yenilikçi yaklaşımlar da incelenmiştir (Karagülle, 2020).

2.6.1.3. Öğrenci Gruplarına Özgü Sorunlar:

Çeşitli çalışmalarda, belirli öğrenci gruplarının dil öğrenim süreçlerindeki özel zorluklar ele alınmıştır. Örneğin, Arapça konuşan öğrencilerin Türkçe öğreniminde cümle yapıları ve alfabe farklılıkları gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilirken, bu sorunların çözümünde karşıtsal çözümleme yönteminin önemi vurgulanmıştır (Aydın, 2007). Benzer şekilde, Belarus, Hindistan ve Arnavutluk gibi farklı coğrafyalardaki öğrencilerin yaşadığı zorluklar, kültürel ve dilsel bağlamlar çerçevesinde değerlendirilmiştir (Yağcı, 2017; Dyla ve Şengül, 2022; Maden ve İşcan, 2011).

2.6.1.4. Akademik Eğilimler ve Literatür İncelemeleri:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimlerini inceleyen araştırmalar, alandaki önemli boşlukları ve ihtiyaçları ortaya koymaktadır. Lisansüstü tezler ve makaleler üzerine yapılan meta-sentez çalışmaları, bu alanda en çok dil bilgisi ve yazma becerisi konularının ele alındığını, ancak diğer dil becerilerine yeterince yer verilmediğini göstermektedir (Can, 2023; Mutlu ve Gümüş, 2021). Ayrıca bu çalışmalar, Arap öğrencilerin en yaygın örneklem grubu olduğunu ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Köse ve Özsoy, 2021).

2.6.1.5. Türkçe Öğretim Merkezleri ve Kurumsal Gelişim:

Türkiye'deki Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER) kuruluşu, gelişimi ve bu merkezlerde karşılaşılan sorunlar da literatürde geniş yer bulmaktadır. Araştırmalar, TÖMER'lerdeki öğretim elemanlarının karşılaştıkları zorlukları, materyal eksikliklerini ve akreditasyon gerekliliklerini ele alarak çözüm önerileri sunmaktadır (Çeşit ve Kaya, 2024; Pardo, 2019). Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kurumların bu alandaki katkıları da değerlendirilmiştir (Köse ve Özsoy, 2021).

2.6.1.6. Dil Öğretiminde Kültürel ve Teknolojik Yaklaşımlar:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel bağlamın ve teknolojinin önemi giderek artmaktadır. Çalışmalar, kültürel etkinliklerin, öğrenci motivasyonunu artırmada ve dil öğrenimini kolaylaştırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Yağcı, 2017). Bunun yanı sıra, 3 boyutlu sanal öğrenme ortamlarının ve sınıf dışı öğretim tasarımlarının dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olumlu etkileri araştırılmıştır (Karagülle, 2020; Ataş, 2023).

Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan araştırmalar, dil öğretim süreçlerinin farklı boyutlarını ele alarak alana önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmalar, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, materyal eksikliklerinin giderilmesi ve öğrenci ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması gibi konularda yol gösterici niteliktedir. Ancak, alandaki mevcut boşlukların doldurulması ve daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekliliği devam etmektedir.

2.6.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yalnızca Türkiye'de değil, küresel ölçekte de önemli bir akademik ve kültürel faaliyet alanı haline gelmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmalar, Türkçenin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması sürecinde karşılaşılan sorunları, kullanılan yöntemleri ve bu alandaki kurumsal iş birliklerini ele almaktadır. Bu çalışmalar, farklı ülkelerdeki kültürel, sosyal ve dilsel bağlamlara göre çeşitlilik göstermektedir. Literatürdeki araştırmalar, genel olarak şu ana temalar altında toplanabilir:

2.6.2.1. Türkçenin Öğretiminde Kurumsal Çalışmalar ve İş Birlikleri

Yurt dışında Türkçenin öğretilmesi sürecinde Türkiye'nin çeşitli kurumları önemli roller üstlenmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, TİKA ve Eğitim Müşavirlikleri gibi kurumlar, Türkoloji bölümlerine destek sağlamakta, öğretim materyalleri geliştirmekte ve öğretim elemanları görevlendirmektedir. Bu kurumların çalışmaları, Türkçe öğretiminin kurumsal bir çerçevede yürütülmesini sağlamaktadır (Uluçay, 2023; Nas, 2023). Özellikle Bosna Hersek, Gürcistan ve Kazakistan gibi ülkelerde, bu kurumların desteğiyle eğitim faaliyetleri güçlendirilmiş ve Türkçe öğretimine yönelik uluslararası iş birlikleri artırılmıştır.

2.6.2.2. Türkoloji Bölümleri ve Akademik Çalışmalar

Birçok ülkede Türkoloji bölümleri, Türkçenin akademik düzeyde öğretilmesi ve araştırılması için önemli bir platform sunmaktadır. Ancak, bu bölümlerde karşılaşılan sorunlar arasında öğrenci sayısının azalması, materyal eksiklikleri ve altyapı yetersizlikleri öne çıkmaktadır (Uçak ve Şahin, 2023; Memiş, 2023). Örneğin, Bosna Hersek ve Polonya'daki Türkoloji bölümleri, öğrenci ilgisini artırmak ve akademik faaliyetleri güçlendirmek için uluslararası yaz okulları ve ortak yayın projeleri gibi

girişimlere ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca Özbekistan ve Kazakistan gibi ülkelerde, Türkçe öğretimi Osmanlı Türkçesi gibi tarihi boyutları da kapsayarak zenginleştirilmeye çalışılmaktadır (Demir, 2023; Duman ve Öncül, 2023).

2.6.2.3. Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yurt dışında Türkçe öğretimi sürecinde, dil bilgisi, sesbilim, sözcük öğretimi ve dil becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaşılmaktadır. Özellikle, anadil etkisi, sınırlı materyal erişimi ve dil yeterlik sınavlarının eksikliği gibi sorunlar, öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir (Nas, 2023; Küçükler, 2023). Hırvatistan ve Moldova gibi ülkelerde, öğretim elemanlarının vize ve oturma izni alma süreçlerinde yaşadığı zorluklar da bu süreci daha karmaşık hale getirmektedir.

2.6.2.4. Kültürel ve Sosyal Etkinliklerle Türkçe Öğretimi

Türkçenin yurt dışında öğretilmesinde kültürel etkinlikler önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. "5 Çay" gibi Türk kültürüne özgü etkinlikler, öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmelerine ve Türk kültürünü tanımalarına yardımcı olmaktadır (Uçak ve Şahin, 2023). Londra, Bosna Hersek ve Gürcistan gibi ülkelerde düzenlenen şiir geceleri, paneller ve atölyeler, Türkçenin yaygınlaştırılmasına katkı sağlamaktadır (Tamtamış, 2023; Uluçay, 2023).

2.6.2.5. Bölgesel Farklılıklar ve Yerel Dinamikler

Türkçenin öğretilmesi sürecinde, her ülkenin kendine özgü sosyal, kültürel ve dilsel dinamikleri bulunmaktadır. Örneğin, Almanya'da Türkçe, göçmen topluluklar arasında kimlik koruma aracı olarak görülürken, İngiltere'de daha çok seçmeli dersler ve yetişkin kursları aracılığıyla öğretilmektedir (Bekar, 2023; Tamtamış, 2023). Balkanlar'da ise Türkçe, Osmanlı mirasına dayanan bir geçmişe sahip olup, bölgesel farklılıklara göre yaşayan bir dil olarak varlığını sürdürmektedir (Karakuş, 2023; Yayla, 2023).

2.6.2.6. Teknolojik ve Dijital Yaklaşımlar

Pandemi döneminde dijital eğitimin önemi artmış ve EBA Türkçe Öğretim Portalı gibi çevrimiçi platformlar, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler için önemli bir kaynak haline gelmiştir (Uluçay, 2023). Ayrıca çevrimiçi seminerler ve sanal sınıf uygulamaları, Türkçe öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak yurt dışında Türkçe öğretimi hem akademik hem de kültürel açıdan önemli bir faaliyet alanıdır. Bu alandaki çalışmalar, Türkçenin uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması ve Türk kültürünün tanıtılması açısından kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, mevcut sorunların çözülmesi ve daha kapsamlı bir öğretim stratejisinin benimsenmesi, Türkçenin yurt dışındaki etkisini artıracaktır.

2.6.3. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Söz konusu çalışmalar, doktora tezlerinden makalelere kadar geniş bir yelpazede yer almakta ve farklı üniversitelerden araştırmacıların bu alana olan ilgisini ve katkılarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştığı dilsel zorluklara odaklanmaktadır. Özellikle dil bilgisi öğretimi ve kullanımındaki hatalar, çekim eklerinin öğretimi, isim ve fiil çekimlerindeki yanlışlar, cümle yapısı farklılıkları (örneğin, Türkçe-Arapça karşılaştırması) ve kelime bilgisi edinimi gibi konular sıklıkla ele alınmaktadır. Bazı çalışmalar, öğrencilerin yaptıkları hataları analiz ederek bu hataların kaynaklarını ve sıklıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmalarda dikkat çeken bir diğer tema, öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlardır. Nitelikli öğretim elemanı eksikliği, sertifikalandırma süreçlerindeki problemler, kullanılan öğretim materyallerinden kaynaklanan zorluklar, yönetsel eksiklikler, sınıf düzenlemeleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki yetersizlikler öğretim elemanlarının perspektifinden ele alınmaktadır. Ayrıca Türkçe öğretimi lisans programlarının olmayışının etkileri ve öğretim merkezlerinin akreditasyon gerekliliği gibi kurumsal konular da bazı araştırmaların odak noktasıdır.

Metodolojik açıdan bakıldığında, bu çalışmalar genellikle nitel araştırma yöntemlerini benimsemektedir. Anketler, görüşmeler (yarı yapılandırılmış görüşmeler dahil), literatür taraması, doküman analizi, öğrenci hatalarının analizi ve meta-sentez gibi çeşitli veri toplama ve analiz teknikleri kullanılmaktadır. Bazı çalışmalar belirli öğrenci gruplarına (örneğin, Arap öğrenciler, Hindistan, Arnavutluk ve Ukrayna'daki öğrenciler) odaklanarak kültürel ve dilsel bağlamın öğrenme süreçlerine etkisini incelemektedir. Ayrıca belirli ders kitaplarının (örneğin, Yeni İstanbul) dil bilgisi sunumunun içsel tutarlılığı gibi özel konular da araştırma kapsamındadır.

Genel olarak bu yurt içi araştırmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin geliştirilmesi

için mevcut sorunları tespit etmeyi, bu sorunların nedenlerini anlamayı ve çözüm önerileri sunmayı hedeflemektedir. alışmalar, nitelikli personel yetiştirmenin, sertifikasyon süreçlerini standartlaştırmanın, ağdaş öğretim kaynakları geliştirmenin, müfredatın öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesinin, öğretim yöntemlerinin etkinliğinin artırılmasının ve uluslararası iş birliğinin güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bazı araştırmalar, dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimini ve günümüzdeki çeşitliliğini inceleyerek ideal bir yöntemin henüz bulunmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca dil işlevleri açısından Türkçe öğretimini ele alan ve temel seviyede konuşma etkinliklerini değerlendiren çalışmalar, alandaki çeşitliliği gözler önüne sermektedir.

Sonuç olarak çalışmaya esas olan yurt içi araştırmalar, Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretili alanının çok boyutlu sorunlarını ve bu sorunlara yönelik çözüm arayışlarını yansıtan önemli bir literatür oluşturmaktadır. Bu alışmalar, hem teorik bilgi birikimine katkı sağlamakta hem de uygulamacılara (öğretmenler, eğitim yöneticileri) yol gösterici bilgiler sunmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, Ürdün'de Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan zorlukları ve bu zorluklara yönelik öğretmenlerin geliştirdiği çözüm önerilerini incelemek amacıyla tasarlanmış bir nitel araştırmadır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini anlamayı ve bu deneyimlerin özünü ortaya koymayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Moustakas, 1994). Bu desen, öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklara dair kişisel deneyimlerini ve bu deneyimlerin arkasındaki derin anlamları keşfetmek için uygun bir çerçeve sunmaktadır.

Olgubilim çalışmaları, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bu yaşantıların özünü anlamaya odaklanır. Bu bağlamda, araştırmanın temel amacı, Ürdün'deki Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte dair bireysel ve ortak deneyimlerini analiz ederek, bu deneyimlerin altında yatan nedenleri ve anlamları ortaya koymaktır. Araştırmanın odaklandığı olgu, Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileridir. Bu olgunun incelenmesi hem bireysel hem de bağlamsal dinamiklerin anlaşılmasını gerektirmiştir.

Araştırmanın teorik temeli, katılımcıların yaşantılarını ve algılarını anlamaya yönelik olarak Husserl'in fenomenolojik yaklaşımına dayanmaktadır. Husserl'e göre, fenomenoloji, bireylerin bir olguyu nasıl deneyimlediklerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları incelemeyi hedefler (Husserl, 1970). Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin yaşadığı zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri, onların kendi perspektiflerinden değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bağlamı, Ürdün'deki Türkçe öğretim ortamlarıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, dil öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği,

kültürel farklılıklar, öğrencilerin motivasyon eksikliği gibi çeşitli faktörleri içermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu zorluklara karşı geliştirdikleri stratejiler, bireysel deneyimlerin yanı sıra bağlamsal faktörlerle de ilişkilendirilmiştir.

Bu araştırmada kullanılan olgubilim deseni, açıklayıcı fenomenoloji yaklaşımı ile yürütülmüştür. Açıklayıcı fenomenoloji, bireylerin deneyimlerine ilişkin derinlemesine bir anlayış geliştirmeyi amaçlar ve bu deneyimlerin ortak temalarını ortaya koyar (Smith vd., 2009). Araştırmada, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, bu deneyimlerin detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlamıştır. Görüşmeler sırasında, öğretmenlere Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları zorluklar, bu zorlukların nedenleri ve çözüm önerileri hakkında sorular yöneltilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırır. Araştırmacı bu yöntemde, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir”dir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 113). Araştırmanın çalışma grubu Tablo 4’te gösterilmiştir:

Aşağıda, katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, mezun oldukları bölüm, görev yaptıkları kurum, deneyim süresi, uyruk ve görev yaptıkları ülke gibi kriterlere göre sınıflandırılmış analizi sunulmaktadır:

Tablo 1 Araştırmanın Çalışma Grubu

Değişken	Alt Kategoriler	Frekans (n=11)	Kod İsimleri
Cinsiyet	Kadın	4	(Ayşe, Beyza, Fatma, Yaprak)
	Erkek	7	(Hakan, Mürsel, Rahman, Ramiz, Selim, Turan, Veli)
Öğrenim Derecesi	Doktora	7	(Ayşe, Beyza, Hakan, Rahman, Ramiz, Selim, Veli)
	Yüksek Lisans	3	(Fatma, Turan, Mürsel*)
	Lisans	1	(Yaprak)
Mezuniyet Bölümü	Türk Dili ve Edebiyatı	9	
	Türkoloji	1	(Turan)
	Türkçe ve İngilizce	1	(Yaprak)
	Dilleri		
Kurum	Ürdün Üniversitesi	5	(Ayşe, Fatma, Hakan, Selim, Veli)

Deneyim Süresi	Yunus Emre Enstitüsü-Amman	3	(Mürsel, Turan, Yaprak)
	Yermouk Üniversitesi	3	(Rahman, Ramiz, Beyza)
	2-25 yıl	11	
	En yüksek: AYŞE (25 yıl)	-	
	En düşük: SELİM (2 yıl)	-	
Uyruk	Ortalama: ~12,5 yıl	-	
	Ürdün	5	(Veli, Selim, Ayşe, Yaprak, Rahman)
Görev Ülkesi	Türkiye	6	(Beyza, Ramiz, Mürsel, Fatma, Hakan, Turan)
	Ürdün	9	
	Türkiye’den görevlendirme	3	(Beyza, Ramiz, Fatma/Hakan)

Araştırmmanın çalışma grubunda toplamda 11 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında, erkek katılımcıların sayısı (n=7) kadın katılımcılardan (n=4) daha fazladır. Katılımcıların büyük bir kısmı doktora derecesine sahiptir (n=7). Yüksek lisans derecesine sahip olanlar (n=3) ve lisans mezunu olanlar (n=1) bu grubu takip etmektedir. Doktora derecesine sahip katılımcıların çoğunlukta olması, araştırma grubunun akademik yeterlilik açısından yüksek bir profile sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur (n=9). Katılımcılar, farklı kurumlarda görev yapmaktadır. Ürdün Üniversitesi’nde çalışanlar (n=5) grup içinde en yüksek sayıya sahiptir. Yunus Emre Enstitüsü-Amman (n=3) ve Yermouk Üniversitesi (n=3) diğer önemli kurumlardır. Ayrıca bazı katılımcılar farklı üniversitelerde görev yapmaktadır (örneğin: Hacı Bayram Veli, Kırklareli, Hacettepe). Bu çeşitlilik, araştırma grubunun çeşitli akademik ve kültürel bağlamlarda görev yaptığını göstermektedir. Katılımcıların mesleki deneyim süreleri 2 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir. En deneyimli katılımcı Ayşe (25 yıl), en az deneyime sahip olan ise Selim’dir (2 yıl). Grubun ortalama deneyim süresi yaklaşık 12,5 yıldır. Bu, katılımcıların genel olarak mesleki deneyim açısından dengeli bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Çalışma grubundaki katılımcıların uyruklarına bakıldığında, Ürdün (n=5) ve Türkiye (n=6) vatandaşlarının yer aldığı görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Ürdün’de Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan zorlukları saptamak ve bu zorluklara yönelik öğreticilerin geliştirdiği çözüm önerilerini açığa çıkarmak için, yarı

yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak niteliğindeki görüşme formunun oluşturulmasını takiben, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından tekrar gözden geçirilmiş ve çalışmada kullanılacak soru seti nihai halini almıştır.

Görüşme formunda aşağıdaki soru seti kullanılmıştır:

1. Ürdün’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?
2. Ürdün’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadığınız sorunların nedenleri nelerdir?
3. Ürdün’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nasıl önlenebilir?

Ayrıca görüşme formunda, 11 katılımcının demografik ve mesleki özelliklerini tespit etmeye yönelik şu sorular yer almıştır:

- Cinsiyetiniz
- Yaşınız
- Öğrenim Dereceniz
- Mezun Olduğunuz Bölüm
- Çalıştığınız Kurum
- Yıl bazında deneyiminiz
- Uyruğunuz
- Görev Yaptığınız Ülke

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama aşaması, 04 Kasım 2024 ile 12 Aralık 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler çevrim içi araçlarla ve telefonla yapılmıştır. Toplam görüşme süresi 6 saat 37 dakikadır. Tabloda belirtildiği üzere, farklı öğretmenlerle çeşitli tarihlerde görüşmeler yapılmıştır. Görüşme süreleri değişiklik göstermekle birlikte, en kısa görüşme 22 dakika 36 saniye Veli kod isimli katılımcıyla sürerken, en uzun görüşme 1 saat 12 dakika 18 saniye Ayşe kod isimli katılımcı olarak kaydedilmiştir. Diğer görüşme süreleri ise 23 dakika 18 saniye ile 49 dakika 24 saniye arasında değişmektedir. Belirtilen tarihlerde birden fazla görüşmenin yapıldığı görülmektedir. Örneğin, 4 Kasım 2024 ve 3

Aralık 2024 tarihlerinde Fatma kodlu ve Hakan kodlu katılımcı ile ayrı zaman dilimlerinde görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin gerçek isimleri gizli tutulmuş ve her bir katılımcıya bir kod adı verilmiştir. Bu kod adları, veri analiz sürecinde katılımcıların anonimliğini sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Görüşmeler, Yaprak, Mürsel, Turan, Ramiz, Rahman, Beyza, Hakan, Fatma, Ayşe, Veli ve Selim kod isimli katılımcılar ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere katılanların cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 4 kadın ve 7 erkek öğretici ile görüşüldüğü tespit edilmiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla çalışma için gerekli olan nitel veriler toplanmıştır. Veri analizi aşamasında, görüşmeler değerlendirilerek tema ve örüntüler belirlenmiştir.

Tablo 2 Katılımcılarla Yapılan Görüşmelere Ait Bilgiler

Öğreticinin Kod adı	Görüşme tarihi	Görüşme süresi	Başlangıç Saati
Yaprak	11/12/2024	49:24	14:39
Mürsel	11/12/2024	47:53	15:54
Turan	11/12/2024	44:40	17:10
Ramiz	09/12/2024	26:31	12:56
Rahman	09/12/2024	28:27	11:52
Beyza	12/12/2024	23:18	10:38
Hakan	04/11/2024	25:40	11:16
	03/12/2024	28:52	13:14
Fatma	04/11/2024	13:22	12:20
	03/12/2024	21:59	13:53
Ayşe	05/12/2024	1:12:18	12:33
Veli	04/12/2024	22:36	15:12
Selim	04/12/2024	25:27	14:36

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada, Ürdün'de Türkçe öğretimi konusundaki öğretici ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Braun ve Clarke'a (2021) göre tematik analiz, nitel veriler içinde yinelenen örüntülerin veya temaların belirlenmesini ve analizini içeren bir nitel araştırma yöntemidir. Bu yöntem ile görüşme verileri sistematik bir şekilde incelenerek tekrar eden

örüntüler, fikirler ve anlamlar belirlenmiş ve bu doğrultuda ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

Veri Kodlama Süreci: Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin deşifreleri okunmuş ve ilk aşamada veri odaklı (inductive) bir yaklaşımla açık kodlama yapılmıştır. Bu süreçte, metinlerdeki anlamlı ifadeler belirlenerek bunlara ilk düzey kodlar atanmıştır. Ardından, benzerlik gösteren kodlar bir araya getirilerek daha soyut ve kapsamlı alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak belirlenen alt temalar arasındaki ilişkiler incelenerek ana temalar ortaya çıkarılmıştır.

Temalar: Yapılan analizler sonucunda, Ürdün'de Türkçe öğretimi bağlamında iki ana tema belirlenmiştir: Ürdün'de Türkçe öğretiminin sorunları ve Ürdün'de Türkçe öğretiminin sorunlarına yönelik çözüm önerileri.

3.6. İNANDIRICILIK VE AKTARILABİLİRLİK

Bu nitel araştırmanın inandırıcılığını (güvenilirliğini) artırmak amacıyla çeşitli stratejiler benimsenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak katılımcıların deneyimleri ve düşünceleri derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasının ardından, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından tekrar gözden geçirilmesi, veri toplama aracının kalitesini artırmış ve olası yanlış anlamaların önüne geçmeyi hedeflemiştir.

Veri analiz sürecinde tematik analiz yöntemi kullanılarak görüşme verileri sistematik bir şekilde incelenmiş ve tekrar eden örüntüler, fikirler ve anlamlar belirlenmiştir. Bu süreçte, veri odaklı (inductive) bir yaklaşımla açık kodlama yapılması, verilerin ön yargılardan bağımsız bir şekilde analiz edilmesine olanak sağlamıştır. Benzerlik gösteren kodların bir araya getirilerek daha soyut ve kapsamlı alt temaların oluşturulması ve ardından ana temaların belirlenmesi, bulguların tutarlılığını ve derinliğini artırmıştır.

Araştırmanın aktarılabilirliği ise Ürdün bağlamında Türkçe öğretimi sorunlarına odaklanılması nedeniyle bağlamsal sınırlılıklar taşımaktadır. Elde edilen bulgular ve çözüm önerileri yalnızca Ürdün'deki özel koşulları yansıtmakta olup, diğer ülkelerdeki Türkçe öğretimi sorunları ve çözüm önerileriyle birebir örtüşmeyebilir. Bu durum, araştırmanın genellenebilirliğini coğrafi açıdan sınırlamaktadır.

Ayrıca araştırma bulgularının öğretici görüşmelerinden elde edilen verilere göre belirli

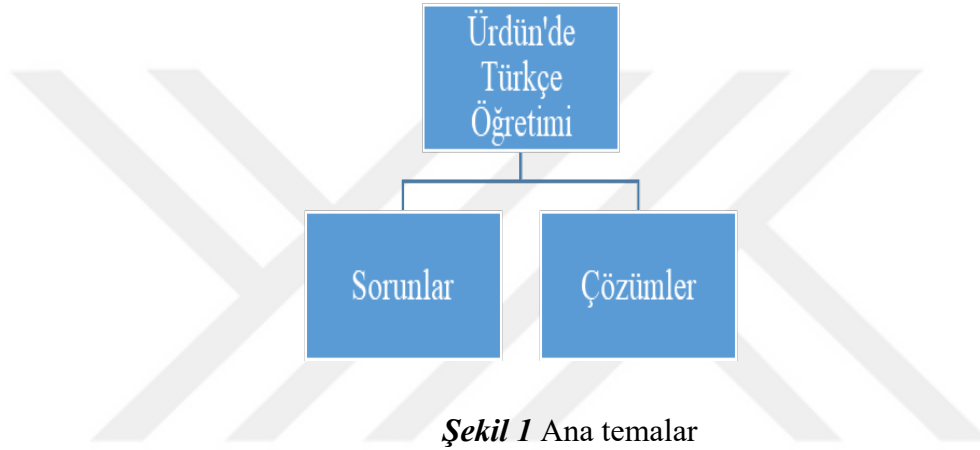
ana temalar ve alt temalar altında sınıflandırılması, araştırmacıların yorumlarına ve analiz çerçevesine dayanmaktadır. Farklı araştırmacılar veya farklı analiz yaklaşımları, verileri farklı şekillerde kategorize edebilir ve bu da farklı sonuçlara ulaşılmasına neden olabilir. Bu durum, tematik analizin doğası gereği var olan bir sınırlılıktır.

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları Ürdün'deki Türkçe öğretimi sorunlarına dair önemli bir perspektif sunmakla birlikte, konunun tüm boyutlarını kapsamayabileceği anlaşılmaktadır. Bulguların aktarılabilirliği değerlendirilirken, araştırmanın yapıldığı Ürdün'e özgü bağlamın dikkate alınması önem taşımaktadır. Gelecekteki araştırmaların farklı öğrenci gruplarının katılımıyla ve farklı bağlamlarda yapılarak bu sınırlılıkları aşabileceği düşünülmektedir.



4. BULGULAR

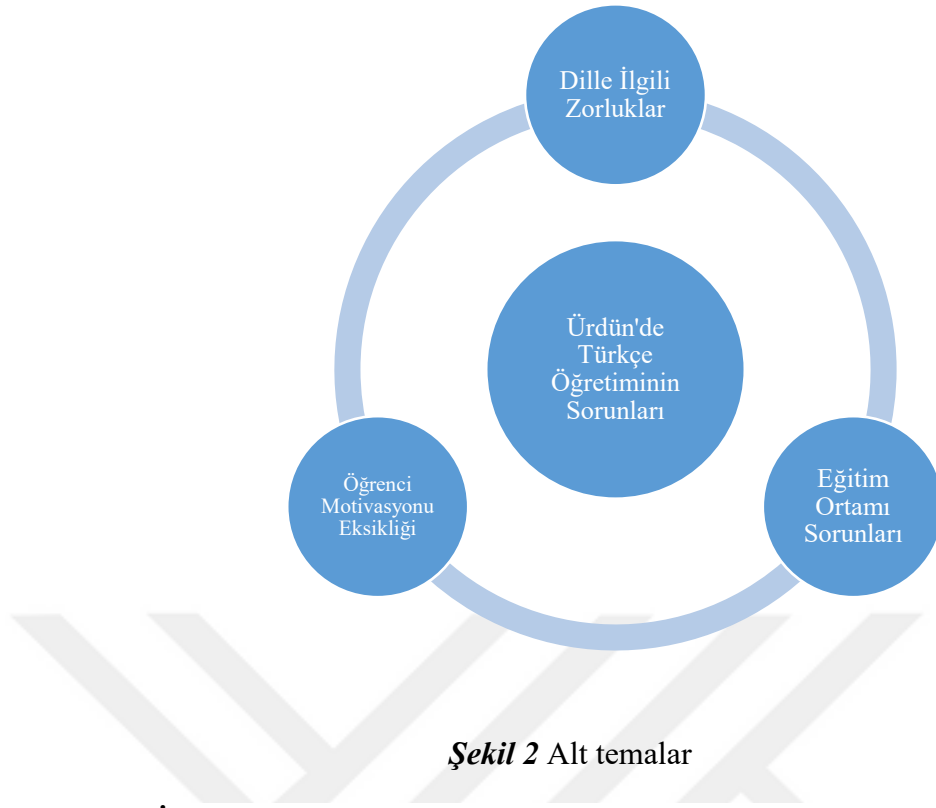
Araştırma kapsamında gerçekleştirilen nitel görüşmeler neticesinde, Ürdün bağlamında Türkçe öğretimi olgusuna dair iki temel tema saptanmıştır. Bu ana temalar, Şekil 1'de sunulduğu üzere, Ürdün'de Türkçe öğretiminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri olarak kategorize edilmektedir. İzleyen bölümlerde, her iki ana tema ve bunlara bağlı alt temalar, öğretici perspektifleri ışığında ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.



Şekil 1 Ana temalar

4.1. Sorunlar

Öğreticilerin deneyimleri ve görüşleri doğrultusunda analiz edilen Ürdün'deki Türkçe öğretiminin karşılaştığı güçlükler, Şekil 2'de gösterildiği gibi dille ilgili zorluklar, eğitim ortamı sorunları ve öğrenci motivasyonu olmak üzere üç temel alt tema altında incelenmiştir.



Şekil 2 Alt temalar

4.1.1. Dille İlgili Zorluklar

Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı önemli engelleri ifade eden bu alt tema, dil yapısı farklılıkları ve sesletim sorunları olmak üzere iki temel koda indirgenmiştir (Tablo 1). Türkçe'nin eklemeli bir dil yapısına sahip olması, Arapça gibi farklı dil ailesine mensup öğrenciler için karmaşıklık arz edebilmektedir. Öğrenciler özellikle kelime yapısı ve dilbilgisel kuralları öğrenirken zorluk yaşayabilmektedirler. Örneğin, eklerin kelime sonuna gelmesi gibi yapısal farklılıklar öğrencilerin başlangıç seviyesinde hatalı kullanımlarına yol açabilmektedir. Buna ek olarak Türkiye Türkçesindeki bazı seslerin Arapçada karşılığının bulunmaması, özellikle yuvarlak ünlülerin (o, ö, u, ü) telaffuzunda önemli güçlükler ortaya çıkarmaktadır.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda “Dil ve kültürel zorluklar” alt temasında katılımcılara ait görüşler tespit edilmiş ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3 Dille İlgili Zorluklar Alt teması

Dille İlgili Zorluklar
Dil Yapısı Farklılıkları (Veli, Yaprak, Selim, Mürsel, Beyza, Turan, Ramiz, Rahman, Fatma, Hakan)

Tablo 3’de katılımcıların “Dil ve kültürel zorluklar” alt temasına ilişkin görüşleri sınıflandırılmıştır. Tabloda görüldüğü üzere katılımcılardan onu dil yapısı farklılıklarına değinirken, tüm katılımcılar sesletim sorunları hakkında fikir beyan etmiştir.

Ürdün’de Arapça ana dilimiz, şimdi yabancı bir dil öğrendiğimiz zaman ilk husus olarak bu yabancı dilin mensup olduğu aileye bakmamız lazım. Hem Arapçaya hem de Türkçeye bakılacak olursa Arapça Sami dillerine mensup olurken Türkçe Altay dillerine mensuptur. Zorluklar aslında buradan başlıyor. İkisi de farklı aileye mensup olduğu için her dilin değişik özellikleri var. (Veli)

Türkçe ve Arapça arasındaki gramer yapıları ve dil bilgisel farklılıklar öğrenciler için gerçekten zordu özellikle eklemeli dil yapısı ses uyumları öğrenciler için alışması zaman olan unsurlar arasında yer alıyor. Eklemeli dil yapısı konusunda Türkçe eklemeli bir dil olduğu için kelimelere, sözlere ekler ekleniyor yeni anlamlar oluşturuluyor yeni manalar kazandırılıyor. Arapça ise kök temelli bir dildir bu şekilde olduğu için kelime türetme mantığı çok farklıdır, öğrenciler bu şekilde öğrenciler Türkçede eklerin hem doğru sırasını hem de kullanımını öğrenmekte zorlanıyorlar: Örnek: da, de eki: Arapçada kelimenin başında geliyor. Türkçe: okulda diyoruz. Ek kelimenin sonunda geliyor, Arapçada tam tersi kelimenin başında geliyor ve öğrenciler konuştuklarında özellikle Türkçeyi ilk öğrendiklerinde ne diyorlar: Da okul da üniversite gibi. (Rahman)

Öğreticiler, alfabenin farklı olmasının temel bir sorun teşkil etmediğini, asıl zorluğun seslerin öğretimi olduğunu belirtmektedirler.

Arap öğrenciler Türk alfabesine çok yabancı değiller çünkü Araplarda temel eğitimden beri İngilizce öğreniyorlar. İngilizce de Latin harfler ile yazılıyor. Bu nedenle öğrenci alfabeyi yazmada yabancı değil. Lakin İngilizcedeki bazı seslerin karşılığı Türkçede karşılaştıran ses ile aynı değil. Türkçede yuvarlak ünlüler özellikle Arapçadaki ünlüler ile kıyaslandığında bunların Türkçede daha zengin olduğunu görüyoruz. Özellikle o, ö, u, ü öğretiminde oldukça zorlanıyoruz. Bunların telaffuzu öğrenciler için gerçekten çok zor. (Ramiz)

Türkçe ve Arapça dilleri farklı dil ailelerinden geldiği için ses yapısı ve gramerde önemli farklılıklar var. Özellikle Türkçedeki ünlü uyumu ve “ğ, ü,

ö” gibi Arapçada bulunmayan seslerin telaffuzu Ürdünlü öğrenciler için zorluk yaratabiliyor. Bazı öğrenciler Türkçeye başlamadan önce yeterli bir yabancı dil altyapısına sahip olmayabiliyor. Bu durum, özellikle dilbilgisi kurallarını anlamada ve pratiğe dökmede zorluk çıkarıyor (Yaprak).

Türkçe ve Arapça, köken itibarıyla farklı dil ailelerine mensuptur. Türkçe, Ural-Alтай dil ailesinin Altay koluna bağlıyken, Arapça Afro-Asyatik dil ailesinin Sami koluna dahildir. Bu temel farklılık, her iki dilin ses bilgisi (fonoloji), söz dizimi (sentaks) ve biçim bilgisi (morfoloji) açısından önemli ayrışmalar göstermesine yol açar.

Özellikle Türkçedeki ünlü uyumu (büyük ve küçük ünlü uyumu) kuralı, Arapçada böyle bir sistem bulunmadığı için Ürdünlü öğrenciler tarafından kavranması zor bir konudur. Ayrıca Türkçede bulunan "ğ, ü, ö, ı" gibi seslerin Arapçada karşılığı olmadığından, bu seslerin doğru telaffuz edilmesi öğrenciler için ekstra bir çaba gerektirir. Örneğin, "göğüs" veya "öğrenci" gibi kelimelerdeki yuvarlak ünlüler ve yumuşak "ğ" sesi, Arapça konuşanlar için alışık olunmayan bir artikülasyon gerektirir.

Yabancı dil öğreniminde, öğrencinin sahip olduğu dilsel altyapı, yeni bir dili kavrama hızını ve başarısını doğrudan etkiler. Ürdünlü öğrencilerin bir kısmı, Türkçe eğitimine başlamadan önce yeterli yabancı dil deneyimine sahip olmayabilir. Bu durum, dilbilgisi kurallarını analiz etme, kelime dağarcığını geliştirme ve iletişimsel becerileri pratiğe dökme aşamalarında zorluklara yol açabilir.

Özellikle çekim ekleri, fiil çatıları ve cümle yapısı gibi karmaşık dilbilgisi kuralları, dil öğrenme stratejileri gelişmemiş öğrenciler için soyut kalabilmektedir. Örneğin, Türkçede fiillerin şahıs ve zaman ekleri olarak değişmesi (örneğin, "geliyorum", "gelmişsin", "gelecekler") Arapçadaki fiil çekim sisteminden farklıdır. Bu nedenle, öğrencilerin bu yapıları içselleştirmesi zaman alabilir.

Türkçe derslerine başladığımda, yeni bir dil öğrenmenin doğal zorluklarını gözlemledim. Her yabancı dilde olduğu gibi, öğrenciler için alfabe ve sesletim ilk etapta yabancı gelebiliyor. Örneğin, Türkçedeki ünlü harfler (A, E, O, Ö, U, Ü, I, İ) ve bazı ünsüzler (Ğ gibi) Arapça konuşan öğrenciler için alışması zaman alan unsurlar. Özellikle "I" sesi, Arapçada bulunmadığı için kelimelerde (örneğin, "ışık") telaffuz sorunları yaşanıyor. Benzer şekilde, "Ğ"nin yumuşak ge okunuşu ("ağaç", "değil" gibi kelimelerde) bazen uzatma, bazen de "Y" sesine yakın bir tınıyla çıkıyor, bu da öğrencilerin kafasını karıştırabiliyor.

Çoğul Ekleri ve İstisnalar

Çoğul eki (lar/ler) genel olarak kolay gibi görünse de istisnalar öğrencileri zorluyor. Kural gereği, kalın ünlüler (A, I, O, U) "lar", ince ünlüler (E, İ, Ö, Ü) "ler" alır. Ancak

"saatler" veya "usul" (kalın ünlüye rağmen "usulümüz" denmesi) gibi istisnalar kafa karıştırıcı olabiliyor. Bu sorun, öğrenciler üçüncü sınıfa geldikçe azalsa da başlangıçta sık yaşanıyor.

Ünlü Uyumu ve Telaffuz

Türkçede ünlü uyumu kuralları, özellikle fiil çekimlerinde önemli. Örneğin, şimdiki zaman eki "-yor" eklenirken fiilin son ünlüsüne göre (-ıyor, -iyor, -uyor, -üyor) değişim gösterir. Ancak "demek" → "diyor", " oynamak" → " oynuyor" gibi fiillerde öğrenciler "oynıyor" gibi hatalar yapabiliyor. Ayrıca kapalı "e" sesi (Meryem örneğinde olduğu gibi) ve fonetik farklılıklar da dikkat çekiyor. Öğrenciler bu sesi dizilerden duyup merak ediyor, ancak doğru çıkarmakta zorlanıyor.

Hâl Eklerindeki Zorluklar

Yönelme hâli (-a/-e): Arapçada olmayan bir kullanım. Örneğin, "masaya dokundu" denirken, Arapçada "dokunmak" fiili yönelme eki gerektirmez. Bu, sınavlarda sık yapılan bir hata.

Ayrılma hâli (-dan/-den): "Hoşlanmak" fiiliyle kullanımı ("çikolatadan hoşlanırım") öğrencilerin ezberlemesi gereken bir yapı.

Bulunma hâli (-da/-de/-ta/-te): Nispeten daha kolay kabul edilse de "sınıfta" yerine "sınıfta" yazan öğrenciler olabiliyor.

Zamanlar ve Yardımcı Sesler

Şimdiki zaman: "-yor" eki genelde hızlı öğreniliyor, ancak ünlü uyumu hataları yapılabiliyor.

Duyulan geçmiş zaman: "miş"li geçmişte kaynaştırma harfleri ("yağmurluymuş") kafa karıştırabiliyor.

Saatler: "Saat kaçta?" veya "geçe/kala" kullanımları, özellikle Arapçadaki farklı zaman ifadelerinden dolayı sorun olabiliyor.

Koruyucu "N" Harfi ve Birleşik Kelimeler

"havalimanına", "gökyüzüne" gibi örneklerde, ek gelirken araya "n" sesi giriyor. Bu kural, birleşik kelimelerde (Kadıköy gibi) de geçerli. İlginçtir, bu sorunu yalnızca yabancı öğrenciler değil, Türk öğrenciler de yaşayabiliyor.

Dil Becerilerinin Gelişimi

Birinci sınıfta temel zorluklar yaşansa da, ikinci sınıfta konuşma, üçüncü sınıfta ise yazma becerileri belirgin şekilde ilerliyor. Öğrenciler alt yazılı dizilerle pratik yaparken,

halk arasındaki kısaltmaları ("gitcem" gibi) duyup şaşırıyor. Onlara standart Türkçe ("gideceğim") öğretmem gerekiyor, ancak mezuniyet sonrası tercihlerine saygı duyduğumu belirtiyorum.

İsim Tamlamaları ve Kültürel Farklar

Takısız isim tamlamaları ("altın yüzük" → yüzük altından yapılmış) ile sıfat tamlamaları ("güzel insan") karıştırılabiliyor.

Kültürel ifadeler: Arapçadaki "يعطيك العافية"nin birebir çevirisi ("kolay gelsin") esnaf diline ait. Doğrusu "iyi günler" veya "teşekkür ederim" olmalı.

Ana dilin etkisi: Öğrenciler Türkçeyi Arapça dil yapısı üzerinden anlamaya çalışıyor.

Cümle dizilimi: Arapçada özne-fiil-nesne sıralaması farklı olduğundan, uzun cümlelerde zorlanılıyor.

Eklerin sırası: Çoğul eki + iyelik eki + hâl eki sıralaması ("bizim apartmanımızın") okumayı zorlaştırabiliyor.

Öğrencilere sık tekrar ve pratik yapmalarını, özellikle Yedi İklim gibi kaynaklardaki metinleri okumalarını tavsiye ediyorum.

Derste ağırlıklı olarak Türkçe konuşup, dilbilgisi açıklamalarında ana dili kullanmak anlamayı kolaylaştırıyor.

Dönüşlülük zamirleri ("kendi", "kendisi") gibi soyut konuları örneklerle pekiştiriyorum.

Bir yıllık deneyimim, Türkçenin Arapçadan farklı yapısının öğrenciler için hem ilgi çekici hem de zorlayıcı olduğunu gösterdi. Sabır ve sistematik çalışmayla bu engeller aşılabiliyor. (Selim)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan zorluklar, özellikle Arapça konuşan öğrenciler için dilbilgisel ve fonolojik farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu süreçte, ünlü uyumu, hâl ekleri ve birleşik kelime yapıları gibi dilsel unsurların öğrenilmesi, öğrencilerin bilişsel ve dilsel uyum sürecini gerektirmektedir. Dil transferi teorisi çerçevesinde, ana dilin hedef dil öğrenimindeki etkisi göz önüne alındığında, Arapçanın analitik yapısı ile Türkçenin eklemeli yapısı arasındaki uyumsuzluk, öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Ancak, öğrencilerin dil edinim sürecinde karşılaştırmalı dilbilgisi yaklaşımı ve yoğun pratik ile bu engellerin aşılabileceği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin ana dilinden stratejik olarak yararlanarak açıklamalar yapması ve kültürel bağlamı dâhil eden bir

öğretim yöntemi benimsemesi, dil öğrenimindeki verimliliği artırabilir.

Arap öğrenciler Türkçe okurken en temel sorunları harf düzeyinde yaşamaktadır. Türkçedeki bazı harflerin Arapçada tam karşılığı olmaması veya farklı sesletilmesi, okuma hatalarını beraberinde getirmektedir. Örneğin, "ç" harfi sıklıkla "ş" ile karıştırılmakta ("çay" yerine "şay" denmesi gibi), "ğ" harfi ise Arapçadaki "gayın" sesiyle özdeşleştirilerek yanlış telaffuz edilmektedir. Ünlü harflerde ise "ı-i" ve "ü-u" ayrımı belirgin sorun teşkil etmektedir. Özellikle "ö" ve "ü" gibi Türkçeye özgü seslerin, öğrenciler tarafından ara formlarla (ô gibi) ifade edilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir.

Hece düzeyindeki sorunlar ise daha karmaşık bir yapı sergilemektedir. "Şç" gibi art arda gelen sessiz harflerin bulunduğu kelimeler ("aşçı"nın "aççı" olarak okunması gibi) ve İngilizce etkisiyle yapılan hece eklemeleri ("gel-" fiilinin "geal" şeklinde okunması) dikkat çekici örneklerdir. Ayrıca çok heceli Türkçe kelimelerin okunması sırasında hece düşmeleri yaşanmakta, bu durum öğrencilerin anadillerindeki okuma alışkanlıklarından kaynaklanmaktadır.

Konuşma becerisinde, okuma sorunlarına ek olarak dilbilgisel hatalar ön plana çıkmaktadır. İyelik eklerinin atlanması ("benim araba" şeklindeki kullanımlar), hâl eklerinin karıştırılması veya hiç kullanılmaması ("sinema gidiyorum" örneğinde olduğu gibi) en sık rastlanan problemlerdir. Eklerin üst üste geldiği durumlarda ("spor salonuna" yerine "spor salona" denmesi) öğrencilerin zorlandığı görülmektedir.

Zaman eklerinin doğru kullanımı da önemli bir zorluk teşkil etmektedir. Gelecek zaman ekinin ("-ecek/-acak") halk ağzındaki kısaltılmış formlarla ("gitceem" gibi) ifade edilmesi yaygın bir hatadır. İsim-fiil eklerinin karıştırılması ("gitmeyi" yerine "gitmek" kullanımı) ve ünlü uyumuna dikkat edilmemesi ("gözlük" yerine "gözluk" denmesi) diğer önemli konuşma problemlerindendir. Bu sorunlar, Türkçenin eklemeli yapısı ile Arapçanın farklı dil sistematigi arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. (Mürsel)

Türkçenin eklemeli yapısı ve ünlü uyumu kuralları, Arapçanın temel özellikleriyle çelişmekte, bu da öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerinde sistematik hatalar yapmasına yol açmaktadır. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştırmalı dilbilgisi yaklaşımının önemini bir kez daha vurgulamaktadır. Öğretim sürecinde, bu tür hataları en aza indirmek için hedef dil ile ana dil arasındaki farklılıkların bilinçli şekilde ele alındığı stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca öğrencilerin iletişimsel yetilerini geliştirmek için hata düzeltme teknikleri ve fonetik alıştırmalar daha sistematik bir şekilde müfredata dahil edilmelidir.

Arapçada fiiller cümlelerin başında yer alır (örnek: "ذهبت إلى المدرسة"), ancak Türkçede yüklem sona bulunur ("Ben okula gittim/gidiyorum"). Bu durum, öğrencilerin cümle kurarken uyum sağlamasını zorlaştırıyor. Öğretmen olarak fiili başa mı yoksa sona mı yerleştirmeleri gerektiği konusunda tereddüt yaşıyor. Bu sorunu aşmak için, öğrencilere bol bol örnek cümleler sunup yapıyı kalıcı hale getirmek faydalı olabilir.

Özellikle Mısır ve Ürdün gibi İngilizcenin yoğun etkili olduğu ülkelerde, öğrenciler Türkçedeki bazı sesleri doğru çıkaramıyor. Örneğin, "yaşıyorsunuz" kelimesindeki "ı" sesini "i" gibi, "a" sesini ise "e" gibi söylüyorlar. Bunun nedeni, İngilizcedeki seslerin zihinlerinde yer etmiş olması. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için dinleme pratikleri (müzik, dizi, hikaye) öneriyorum. Kulak aşinalığı, telaffuzun düzelmesinde kritik bir rol oynuyor.

Türkçede Arapça kökenli pek çok kelime bulunuyor, ancak bu kelimelerin anlamları bazen farklılaşmış olabiliyor. Öğrenciler, bu kelimeleri ilk duyduklarında kendi dillerindeki anlamıyla algılıyor, ancak sonradan Türkçedeki farklı kullanımını görünce kafa karışıklığı yaşıyor. Bu durumu önlemek için, bu tür kelimeleri öğretirken anlam farklarını vurgulamak gerekiyor.

Türkçedeki ses değişim kuralları (örnek: "dört → dördüncü", "kitap → kitabı") öğrencilere karmaşık geliyor. Ayrıca Arapçada bulunmayan "p" gibi harflerin telaffuzu da sorun yaratıyor (örnek: "petrol" yerine "betrol" denmesi). Bu tür hataları düzeltmek için, öğrencilere bol tekrar yaptırmak ve doğru telaffuzu modellemek önemli.

Arapçada geniş zaman kavramı olmadığı için öğrenciler, Türkçedeki zaman kiplerini (geniş zaman, şimdiki zaman, -mış'lı geçmiş zaman vb.) kavramakta zorlanıyor. Arapçada "kâne" ile ifade edilen birleşik zamanlar, Türkçede daha detaylı bir sistemle karşılık buluyor. Bu nedenle, zaman kiplerini adım adım ve bol örnekle anlatmak gerekiyor.

Türkçedeki sesli harfler (A, E, I, İ, Ö, O, U, Ü), öğrenciler için büyük bir zorluk teşkil ediyor. Doğru çıkarılamayan sesler hem öğrencinin motivasyonunu düşürüyor hem de iletişimi engelliyor. (Beyza)

Ürdün'de Arap alfabesi (28 harf) kullanılırken, Türkiye'de Latin kökenli Türk alfabesi (29 harf) kullanılmaktadır. Bu fark, Türkçe öğrenen Ürdünlü öğrencilerin telaffuz ve yazımda çeşitli hatalar yapmasına neden olmaktadır.

Arapçada bulunmayan "p", "ç", "ğ", "c", "ö", "ü" ve "ı" gibi sesler, öğrencilerin en çok zorlandığı noktalardır. Örneğin, "p" sesi "b" olarak (kitap → kitab), "ç" sesi "ş" olarak (çay → şay) telaffuz edilmekte, "ğ" ise genellikle okunmamaktadır (dağ → daa).

İngilizcenin etkisiyle bazı harflerin okunuşunda da yanlışlıklar görülmektedir. "c" harfi bazen "s" veya "j" (gece → geje), "g" harfi ise "c" (gül → cül) şeklinde söylenebilmektedir. Ayrıca "y" sesinin atlanması (uyanıyorum → uanıyoum) veya yuvarlanarak söylenmesi de sık karşılaşılan hatalardandır.

Ünlü harflerde ise "ı" sesinin "i" olarak okunması (ışık → işik), "ö" ve "ü" gibi noktalı harflerin noktalarının unutulması (ördek → ordek), "e" sesinin "i" gibi söylenmesi (ev → iv) gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Yazım konusunda ise büyük-küçük harf karışıklığı (Alıyorum → ALıyorum), eklerin yanlış kullanımı (bahçeye → bahçee), kaynaştırma harflerinin atlanması (evini → eviyi) ve zaman eklerinin hatalı eklenmesi (içtim → içidim) gibi yanlışlıklar yapılmaktadır. (Turan)

Türkçe, Arapçadan farklı ses yapısı ve alfabe sistemiyle Ürdünlü öğrenciler için başlangıçta zorlayıcı olabilir. Ancak bu zorluklar, doğru yöntemlerle aşılabılır. Öğretmenlerin telaffuz çalışmalarına ağırlık vermesi, öğrencilerin dinleme ve tekrar yapması, karşılaştırmalı alıştırma ile yaygın hataların üzerine gitmesi dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe film, müzik ve diyaloglara maruz kalması, doğal öğrenme sürecini hızlandırabilir. Sabır ve düzenli pratikle bu engellerin üstesinden gelmek mümkündür.

Atasözleri ve deyimler, genellikle A1 ve A2 seviyelerinden sonra yavaş yavaş öğretmeye başladığımız konular arasında yer alıyor. Özellikle konuşma ve telaffuz derslerinde bu kalıp ifadeleri vermeye çalışıyorum. İlginç olan, birçok atasözünün Arapçada da karşılığı var. Öğrenciler söylediğim anda, "Aaa, evet, bizde de bu var!" diyerek hemen bağlantı kurabiliyorlar. Ancak burada asıl zorluk, kalıp sözlerin kelimesi kelimesine aynı şekilde kullanılması gerektiği. Öğrenciler, bu ifadeleri olduğu gibi ezberlemekte ve hatırlamakta güçlük çekiyorlar.

Örneğin, "Komşu komşunun külüne muhtaçtır" atasözünü söylediğimde, öğrenciler bunu kendi yorumlarıyla değiştirerek ifade etmeye çalışıyorlar: "Komşu komşudan kül istemiş" gibi farklı varyasyonlar üretiyorlar. Bu

durumda, anlam bozuluyor ve özünü kaybediyor. Kalıp sözleri tam olarak doğru şekliyle akılda tutmak onlar için zor olsa da anlam bakımından kendi dillerindeki karşılıklarını buldukları için kavramakta sorun yaşamıyorlar.

Deyimlerin kullanımında da benzer bir karışıklık söz konusu. Bu yıl, konuşma ve telaffuz derslerinde özellikle duyu organlarıyla ilgili deyimlere ağırlık verdim. Örneğin; burnumda tütme, burun kıvrım, gözüne girmek, dört gözle beklemek, gözünü dört açmak... Bu deyimlerde geçen "dört" ve "göz" gibi tekrar eden kelimeler, öğrencilerin kafasını karıştırıyor. Anlamalarını kavrayabiliyorlar ancak aktif olarak kullanmakta zorlanıyorlar. Yazarken daha rahatlar çünkü düşünmek için zamanları var, fakat konuşma anında bu deyimleri doğru şekilde kullanmaları oldukça zor. Bu nedenle, B1 ve B2 seviyelerinden önce deyimleri akıcı bir şekilde kullanabilmelerini beklemek pek mümkün olmuyor. (Fatma)

Kalıp ifadelerin öğretimi, dil öğreniminde en zorlu süreçlerden biridir çünkü sadece kelime bilgisi değil, kültürel bağlam ve ezber gerektirmektedir. Öğrenciler anlamı kavrasa da bu sözleri doğal konuşmada kullanabilmek için bol pratik ve tekrar şarttır. Görsel hafızaya hitap eden etkinlikler (kart oyunları, hikâye canlandırmaları) veya günlük diyaloglarda sık sık modelleme yapmak, kalıcılığı artırabilir. Ayrıca benzer yapıdaki Arapça atasözleriyle karşılaştırmalı çalışmalar, akılda tutmayı kolaylaştırabilir.

4.1.2. Eğitim Ortamı Sorunları

Bu alt tema, Türkçe öğretiminin gerçekleştiği Ürdün bağlamı sorunları kapsamaktadır. Tablo 2'de özetlendiği üzere, bu sorunlar altyapı yetersizlikleri, sınıf mevcutlarının fazlalığı, uygulama ortamlarının kısıtlılığı ve zaman yetersizliği gibi unsurları içermektedir. Öğreticiler, fiziksel mekanların yetersizliği, dillere özel tasarlanmış sınıfların eksikliği ve teknolojik donanım noksanlıklarının öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini dile getirmektedirler. Ayrıca öğrencilerin dersler arasındaki mesafelerin uzunluğu nedeniyle yorgun düşmeleri de öğrenme verimliliğini azaltan bir faktör olarak belirtilmektedir. Müstakil bir Türkçe binası veya kompleks ihtiyacı da vurgulanmaktadır.

Tablo 4 Eğitim Ortamı Sorunları Alt Teması

Eğitim Ortamı Sorunları
Altyapı Sorunları (Veli, Ayşe, Yaprak, Beyza, Turan, Ramiz, Hakan)
Sınıf Mevcutlarının Fazlalığı (Ayşe, Hakan)

Uygulama Ortamının Azlığı (Yaprak, Turan)

Zaman Yetersizliği (Veli)

Tablo 4’te görüldüğü gibi, 7 katılımcı altyapı sorunlarına, 2 katılımcı sınıf mevcutlarının fazlalığına, 2 katılımcı uygulama ortamının azlığına ve 1 katılımcı zaman yetersizliğine dikkat çekmiştir.

Sınıfların kalabalık olması özellikle fiziki olarak aslında burada ayrı bir binaya ihtiyaç var ve dillere göre dizayn edilmiş, U masa şeklinde, etrafta Türkçe materyalleri asabileceğimiz sınıflar olması gerekiyor. Diğer bir sorun ise öğrencilerin fakülte içerisinde çok fazla geziyor olmaları. Dersten çıktıktan sonra çok uzak bir mesafede başka bir derse girmek zorundalar bu da öğrenciyi zorluyor öğrenci yorgun olarak geliyor bir dersten çıkıp başka bir derse giriyor örneğin İngilizce dersinden çıkıyor Türkçe dersine giriyor buda öğrenciyi hem mental olarak hem de fiziki anlamda yoruyor. Bununla beraber müstakil bir Türkçe binası içerisinde Türkçe konuşulan bir bina faydalı olur diye düşünüyorum. Bir komplekse ihtiyaç var aslında burada. (Hakan)

Ürdün Üniversitesi’nde dil öğretiminde yaşanan en önemli sorun, sınıflardaki öğrenci sayısının ideal seviyelerin çok üzerinde olmasıdır. Özellikle birinci sınıflarda bile bir derslikte 50 öğrenciye ulaşan sınıflar bulunmakta, bu durum dil eğitiminin kalitesini olumsuz etkilemektedir. Pandemi döneminde ise bazı derslerde bu sayının 80’e kadar çıktığı gözlemlenmiştir. Oysa yabancı dil öğreniminde bir sınıftaki öğrenci sayısının 15-20’yi geçmemesi gerekirken, mevcut koşullarda bu standartların uygulanması maalesef mümkün görünmemektedir.

Bu sorunun temelinde üniversitenin planlanan kontenjanın üzerinde öğrenci kabul etmesi, yeterli sayıda öğretim görevlisi bulunmaması ve derslik kapasitesinin ihtiyacı karşılayamaması gibi faktörler yatmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığı, dil eğitiminde etkileşim ve pratik yapma fırsatlarını kısıtlamakta, bu da öğrenme sürecini zorlaştırmaktadır. Sorunun çözümü için akademik kadronun genişletilmesi, fiziksel altyapının iyileştirilmesi ve kontenjan politikasının gözden geçirilmesi gerekmektedir. (Ayşe)

Türkçe öğretiminde kullanılabilecek kaliteli materyallerin, özellikle yerleştirilmiş içeriklerin sınırlı olması süreci zorlaştırıyor. Ürdün’deki kültürel bağlama uygun hikâyeler, metinler ya da konuşma pratikleri bulmak her zaman kolay olmayabiliyor. (Yaprak)

Üniversitemizde yabancı dil öğrenimini destekleyecek yeterli alt yapı ve kaynak bulunmuyor. Örneğin, öğrencilerin sadece Türkçe hikayeler veya müzikler dinleyebileceği, kulaklıkla erişim sağlanan özel bir dinleme odası olabilirdi. Böyle bir mekan, Türkçeyi yoğun bir şekilde duymak isteyen öğrenciler için oldukça faydalı olurdu. Ancak maalesef böyle bir imkan şu an mevcut değil ve bu eksikliği hissediyoruz. (Beyza)

Fakültenin ve sınıfların fiziki altyapısı maalesef yeterli değil. Yabancı dil eğitimi için bir dil laboratuvarının olması gerekiyor; bu, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede çok daha faydalı olurdu. Ancak şu an bu imkânlardan verimli bir şekilde yararlanamıyoruz.

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) son dönemde bir Türk köşesi oluşturdu, ancak burası tam teşekküllü bir dil laboratuvarı değil. Yine de Türk kültürünü tanıtmak adına bu köşeden faydalanmaya çalışıyoruz.

Öğretim görevlilerinin ikamet izni, ulaşım gibi temel ihtiyaçları konusunda sıkıntılar yaşıyor. Özellikle araba gibi hayatı kolaylaştıracak imkânların eksikliği, hocaların buradaki yaşamını zorlaştırıyor. Bu durum ister istemez eğitim-öğretim sürecini de etkiliyor. (Ramiz)

Türkçe ve yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunlar hem fiziki altyapı eksiklikleri hem de öğrenci-öğretim dinamiklerinden kaynaklanmaktadır. En kritik problemlerden biri, sınıfların aşırı kalabalık olması (50-80 öğrenci) ve bunun dil pratiğini engellemesidir. Ayrıca fakülte içindeki dersliklerin dağınık yerleşimi, öğrencilerin dersler arasında yorucu geçişler yapmasına neden olmakta, bu da motivasyon ve verimi düşürmektedir.

Fiziki altyapı konusunda, dil eğitimine uygun tasarlanmış müstakil bir bina veya kompleks ihtiyacı öne çıkmaktadır. Özellikle U-düzenli sınıflar, Türkçe materyallerle donatılmış ortamlar ve bir dil laboratuvarı eksikliği hissedilmektedir. TİKA'nın Türk köşesi gibi girişimler olumlu olsa da dinleme odaları veya kültürel içerikli interaktif alanların yetersizliği öğrenme sürecini kısıtlamaktadır.

Diğer bir sorun, kültürel bağlama uygun yerleştirilmiş materyallerin azlığıdır. Ürdünlü öğrencilerin ilgisini çekecek Türkçe kaynakların (hikâyeler, müzikler, günlük diyaloglar) geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretim görevlilerinin lojistik sıkıntıları (ikamet, ulaşım) de eğitim kalitesini dolaylı olarak etkilemektedir.

Sonuç olarak dil eğitiminin verimliliği için sınıf mevcutlarının azaltılması, özel

tasarlanmış bir dil binası, teknolojik alt yapının güçlendirilmesi ve kültürel içeriklerin zenginleştirilmesi acil çözüm bekleyen başlıklardır. Bu adımlar hem öğrencilerin dil becerilerini artıracak hem de öğretim sürecini kolaylaştıracaktır.

4.1.3. Öğrenci Motivasyonu Eksikliği

Dil öğreniminde kritik bir rol oynayan öğrenci motivasyonu eksikliği, bu araştırmada karşılaşılan önemli engellerden biri olarak tespit edilmiştir. Tablo 4'te sunulduğu üzere, bu alt tema altında hedef belirsizlikleri, motivasyon eksiklikleri ve hata yapma korkusu gibi öğrenci kaynaklı sorunlar ele alınmaktadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarını netleştirememeleri motivasyon düşüklüğüne neden olabilmektedir. Türkiye'de eğitim veya iş imkanları gibi somut hedefleri olan öğrencilerin daha motive oldukları gözlemlenirken, bu tür hedefleri olmayan öğrencilerde ilerleme daha yavaş olabilmektedir. Bazı öğrenciler ise Türkçe öğrenmenin kendilerine sağlayacağı potansiyel faydalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için motivasyon eksikliği yaşayabilmektedirler.

Tablo 5 Öğrenci Motivasyonu Alt Teması

Öğrenci Motivasyonu Eksikliği
Hedef Belirsizlikleri (Yaprak, Rahman)
Motivasyon Eksiklikleri (Veli)
Hata Yapma Korkusu (Veli)

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrenci motivasyonuna ilişkin sorunlar kapsamında 2 katılımcı hedef belirsizliklerine değinmiş, Veli kod adlı katılımcı ise motivasyon eksikliğine ve hata yapma korkusuna dikkat çekmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı Türkçeyi öğrenme konusunda net bir amaç belirlememiş olabiliyor. Bu da dil öğrenme sürecinde motivasyon kaybına yol açabiliyor. Dil öğrenmeyi Türkiye'de eğitim veya iş fırsatlarına bağlayan öğrenciler daha motive görünürken, bu hedefi olmayanlar için ilerleme yavaş olabiliyor. (Yaprak)

Öğrencilerin bazıları Türkçe öğrenmeye yeterince motive olmuyor. Türkçe öğrenmenin avantajları veya fırsatlarını bilmiyorlar şöyle açıklayabilirim:

öğrenci şöyle soruyor, ben Türkçe öğrense veya öğrenmesem ne olacak? Mezun olduktan sonra ben bu diploma ile ne yapacağım? Nerede çalışacağım ben? Kendimi üç dört sene yorayım mezun olduktan sonra hiçbir yerde bu diploma ile çalışmayacağım, çalışacak bir yer yok olsa bile az yerlerde, onun için öğrenmeme gerek yok diyor. İşte bu şekilde düşününce onu konuşturmak ona Türkçeyi öğretmek zor oluyor. (Rahman)

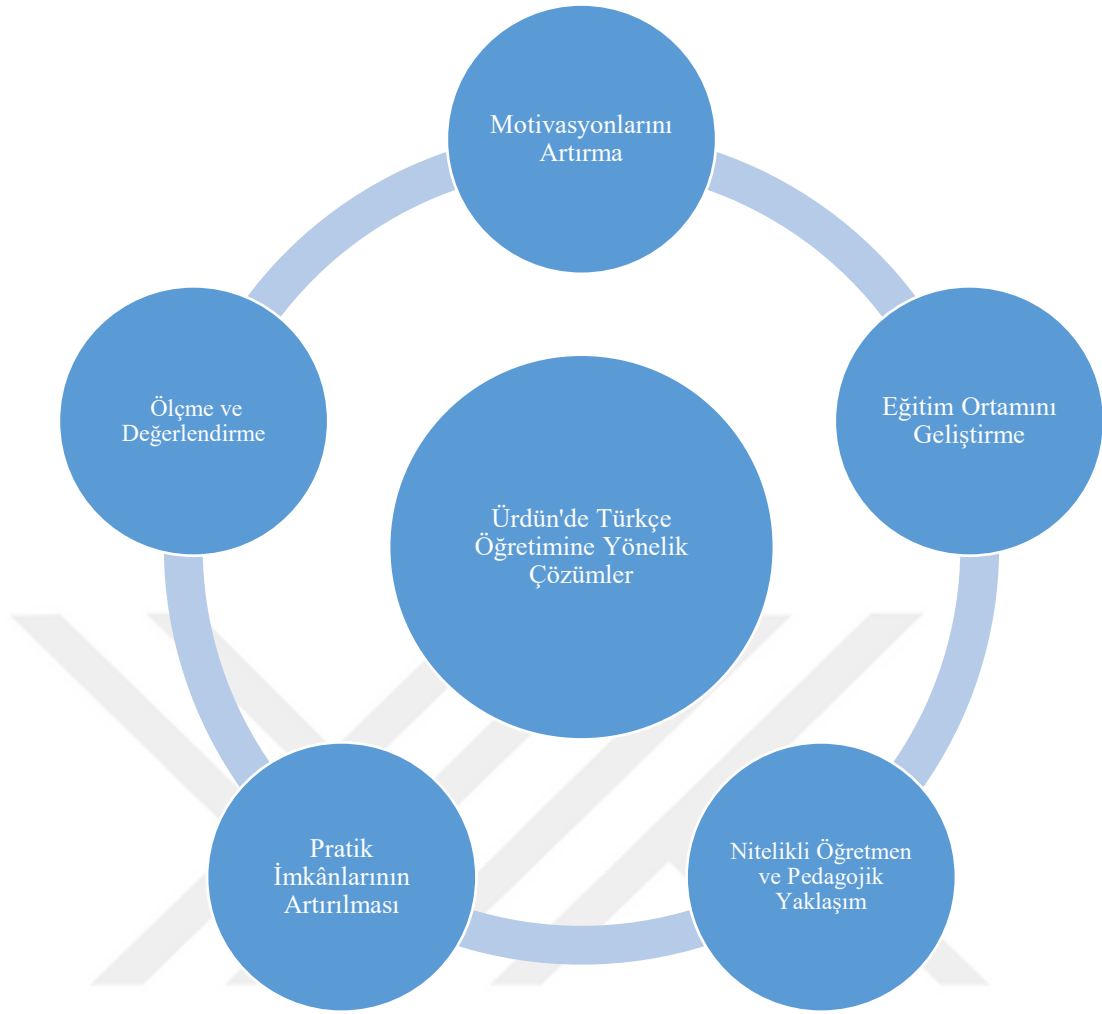
Öğrencilerin yaşadığı en büyük sorunlardan biri de korku duygusudur. Hem hata yapmaktan hem de cevap vermekten çekinirler. Ayrıca karşılaştıkları metinler veya sorular onlara imkânsız gibi görünebilir. Oysa gerçekte yapılamayacak hiçbir şey yoktur. Öğrenciler, azimle ve sistemli bir çalışmayla bu engellerin üstesinden gelebilirler. Önemli olan disiplinli bir şekilde çaba göstermek ve kendilerine güvenmektir. (Veli)

Yukarıdaki görüşler, Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan temel sorunları üç boyutta ele alıyor: motivasyon eksikliği, belirsiz hedefler ve özgüven problemi. Yaprak, öğrencilerin net bir amaç olmadan dil öğrenirken motivasyonlarını kaybedebileceğini vurgularken, Rahman, özellikle Türkçenin gelecekteki faydalarını göremeyen öğrencilerin "niçin öğreniyorum?" sorusuna takılıp kaldığını belirtiyor. Veli ise öğrencilerin korku ve hata yapma endişesiyle pasifleştiğini, oysa sistemli çalışmayla bu engellerin aşılabileceğini savunuyor.

Sonuç olarak Türkçe öğreniminde başarı için hedef odaklılık, pratik faydaların öğrenciye gösterilmesi ve psikolojik bariyerlerin (korku, mükemmeliyetçilik) kırılması kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin dil öğrenmeyi bir "zorunluluk" değil, kişisel ve profesyonel gelişimin bir parçası olarak görmesi, süreci anlamlı kılacaktır.

4.2. Çözümler

Ürdün’de Türkçe öğretiminin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri, beş ana alt tema çerçevesinde ele alınmıştır: Bunlar, öğrencilerin motivasyonlarının artırılması, eğitim ortamının iyileştirilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi, pratik imkanlarının artırılması ile nitelikli öğretmen ve pedagojik yaklaşım olarak sıralanmıştır. Bu temalar, öğretim sürecinin niteliğini artırmaya yönelik bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.



Şekil 3 Alt temalar

4.2.1 Motivasyonlarını Artırma

Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğrenci motivasyonunu artırma konusunda gelişimin sağlanması odaklı çözüm önerileri; motive edici konuşmalar yapma, öğrencilere amaç verme ve Türk kültürüne yakınlaştırma şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tablo 6 Motivasyon Artırma alt teması

Motivasyon Artırma
Motive Edici Konuşmalar Yapmak (Yaprak, Rahman)
Öğrencilere Amaç Verme ve Türk Kültürüne Yakınlaştırma (Yaprak , Veli)

Aşağıda, bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri örneklendirilmiştir.

Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecindeki motivasyonlarını etkileyen en temel unsurlardan biri, dil öğrenimine yönelik açık ve somut hedeflerin belirlenmemiş olması. Bu durum, özellikle öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği açısından motivasyon kaybına neden olabiliyor. Yaptığım gözlemler, Türkiye’de eğitim görmek ya da çalışma hayatına atılmak gibi somut hedefleri olan öğrencilerin, dil öğreniminde daha istekli ve kararlı davrandıklarını; buna karşın böyle bir hedefi bulunmayan öğrencilerin ilerlemesinin daha yavaş olduğunu ortaya koyuyor.

Bu doğrultuda, öğrencilerin hedef belirlemeleri teşvik edilmeli ve onları yönlendirecek stratejiler geliştirilmelidir. Türkçenin eğitim, kariyer ve kültürel bağlamda sunduğu fırsatlar öğrencilere açık bir şekilde anlatılmalı; özellikle Türkiye’deki burs imkânları, üniversite programları ve değişim projeleri hakkında düzenli bilgilendirme yapılmalıdır.

Ayrıca öğrencilerin Türk kültürüne ilgilerini artırmak ve dili yaşantı yoluyla öğrenmelerini desteklemek amacıyla, ders içeriklerinde Türkçe müzikler, diziler, filmler ve edebi eserler gibi kültürel materyallere yer verilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, Türkçe konuşma kulüpleri, geleneksel Türk yemeklerinin tanıtıldığı günler gibi kültürel etkinliklerle öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgileri artırılabilir. Bu tür uygulamalar, öğrencilerin hem dili hem de kültürü daha içselleştirmelerini sağlayarak öğrenme motivasyonlarını yükseltecektir. (Yaprak)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bazı öğrenciler, yeterli öğrenme motivasyonuna sahip olmayabilmektedir. Bu durumun temelinde, öğrencilerin Türkçe öğrenmenin sağlayabileceği akademik, mesleki veya kültürel avantajlara dair yeterli bilgiye sahip olmamaları yatmaktadır. Sıklıkla karşılaşılan bir sorgulama biçimi şu şekilde dile getirilmektedir: “Türkçeyi öğrensem ya da öğrenmesem ne değişecek? Mezun olduktan sonra bu diplomayla ne yapacağım? Nerede çalışacağım? Kendimi birkaç yıl bu dil için yormama değer mi?” Bu tür sorgulamalar, öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini azaltmakta ve öğretim sürecini olumsuz etkilemekte.

Bu bağlamda, öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik kapsamlı stratejiler geliştirilmesi elzemdir. Öncelikle, Türkiye’nin Ürdün’deki diplomatik temsilciliklerinin – özellikle büyükelçilik düzeyinde – üniversiteleri düzenli olarak ziyaret etmeleri, öğrencilere hitaben bilgilendirici toplantılar düzenlemeleri ve Türkçe öğrenmenin Türkiye’de ve Ürdün’de sağlayabileceği iş, burs ve eğitim olanaklarını somut örneklerle açıklamaları büyük önem taşımaktadır. Bu tür dış paydaş destekli faaliyetler, öğrencilerin dil öğrenimine yönelik hedef ve beklentilerini netleştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Ayrıca içsel motivasyonu desteklemek amacıyla, başarılı öğrencilerin sembolik ya da maddi ödüllerle teşvik edilmesi etkili bir yöntem olabilir. Belirli başarı kriterlerini karşılayan öğrencilere ödüller verilmesi, yalnızca ödül alan bireylerin değil, diğer öğrencilerin de öğrenme sürecine daha istekli katılmalarını sağlayacaktır. Bu uygulama, sınıf ortamında pozitif rekabet ortamı yaratarak genel motivasyon düzeyini artırabilir. (Rahman)

3. ve 4. sınıf öğrencilerime uyguladığım bir eğitim sistemim var. Onlara şunu söylüyorum: 'Bu dersin bir amacı ve ruhu olmalı; bu da bireysel gelişime odaklanmaktan geçer.' İlk aşama, öğrenme ve dil becerilerini geliştirme sürecidir. Artık temel öğrenme aşamasını tamamladıkları için şimdi odak noktaları dil gelişimidir. İkinci aşama ise bilgiyi doğru şekilde edinmektir. (Veli)

Türkçe öğrenmek isteyen Ürdünlü öğrencilerin bir kısmı, dili öğrenme amaçlarını net olarak belirleyememektedir. Bu hedef eksikliği, öğrenme sürecinde motivasyon kaybına neden olarak ilerlemeyi zorlaştırabilir. Ayrıca Türkiye ile Ürdün arasındaki ekonomik ve eğitim iş birliklerinin sınırlı olması, Türkçe bilmenin sağlayacağı kariyer ve eğitim fırsatlarını azaltmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme gerekliliğini sorgulamasına yol açarak isteksizlik yaratabilmektedir. (Yaprak)

Yaprak, Rahman ve Veli'nin görüşleri incelendiğinde, Türkçe öğrenen öğrencilerin motivasyon eksikliğinin temelinde hedef belirsizliği, somut fırsatların yetersiz tanıtımı ve kültürel bağlantıların zayıflığı gibi ortak sorunların yattığı görülmektedir. Bu durum, dil öğrenimini salt bir akademik zorunluluk haline getirerek öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatmaktadır. Ancak, bu sorunların çözümüne yönelik öneriler, aslında birbirini tamamlayan bütüncül bir stratejiyle ele alınabilir.

Hedef Odaklı Öğrenim ve Somut Kazanımların Vurgulanması

Öğrencilerin "Neden Türkçe?" sorusuna net yanıtlar bulabilmesi için akademik, mesleki ve kültürel fırsatların sistematik şekilde sunulması gerekmektedir. Türkiye'deki burslar, üniversite programları veya Türk şirketlerinin Ürdün'deki yatırımları gibi somut örnekler, dil öğrenimini bir "araç" olarak konumlandırabilir. Diplomatik temsilciliklerin öğrencilerle doğrudan iletişim kurması, bu fırsatların inandırıcılığını artıracaktır. Örneğin, Türkçe bilen Ürdünlü mezunların kariyer hikâyeleri paylaşılabilir.

Kültürel Entegrasyon ve İçsel Motivasyon

Hedefler kadar, dilin duygusal bağlantı kurma aracı olarak sunulması da kritik bir önem taşımaktadır. Türk dizileri, müzikleri veya mutfağı gibi kültürel öğeler, öğrencilerin Türkçeyle duygusal bir ilişki kurmasını sağlar. Bu, "dersin ruhu" dediği bireysel gelişim boyutunu besler. Özellikle Arap kültürüyle ortak noktalar (örneğin, Osmanlı mirası veya modern popüler kültür etkileşimi) öne çıkarılarak öğrencilerin aidiyet hissetmesi sağlanabilir.

Ödül ve Tanınma Mekanizmaları

Ödüllendirme sistemi, kısa vadeli motivasyon için etkili olabilir. Ancak bunun sürdürülebilir olması için somut çıktılar (örneğin, Türkçe yeterlilik sertifikalarının Ürdün'deki işverenlerce tanınması) gereklidir. Ayrıca öğrencilerin proje bazlı çalışmalarla (Türk-Ürdün işbirliği simülasyonları gibi) dil becerilerini pratiğe dökmesi, öğrenimi anlamlı kılacaktır.

Eğitim Sisteminde Yapısal Düzenlemeler

Aşamalı öğrenim modeli, dilin bir iletişim aracı olarak içselleştirilmesine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, ileri seviye öğrenciler için içerik temelli öğretim (CLIL) yöntemleriyle desteklenebilir. Örneğin, Türkçe derslerinde öğrencilerin kendi alanlarıyla (mühendislik, tıp vb.) ilgili Türkçe makaleleri tartışması, dili "araçsallaştırarak" motivasyonu artırabilir.

Sonuç: Bütünleşik Bir Motivasyon Stratejisi

Hedefler: Türkçenin akademik/kariyer avantajları somut örneklerle anlatılmalı.

Kültür: Derslerde kültürel unsurlara yer verilmeli, öğrencilerin Türkiye ile duygusal bağ kurması sağlanmalı.

İşbirliği: Türk kurumlarıyla ortak projeler (değişim programları, staj imkânları) teşvik edilmeli.

Ölçülebilir Başarı: Ödül sistemleri ve sertifikasyonla öğrencilerin ilerlemesi görünür kılınmalı.

Özetle, motivasyon sorunu tek boyutlu değildir; hedef, kültür ve pratik faydanın senkronize edilmesi gerekir. Türkçe öğretiminin bir "diploma gerekliliği" olmaktan

çıkıp "kişisel ve profesyonel bir yatırım" olarak sunulması, öğrencilerin bakış açısını kökten değiştirecektir.

4.2.2 Eğitim Ortamını Geliştirme

Görüşme formlarının detaylı değerlendirilmesinin sonucunda, eğitim ortamından kaynaklı sorunların giderilmesi ve bu alandaki gelişimin sağlanması odaklı çözüm önerilerinin; öğrenci sayısını makul seviyede tutma, nitelikli öğretmenleri görevlendirme, farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, öğretim araçlarını ve materyallerini zenginleştirme, farklı etkinlikler geliştirme, Türkiye ile Ürdün arasındaki işbirliği, ders saatlerini artırma gibi fikirler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 7 Eğitim Ortamını Geliştirme alt teması

Eğitim Ortamını Geliştirme
Öğrenci Sayısını Makul Seviyede Tutma
Nitelikli Öğreticileri Görevlendirme
Farklı Yöntem Ve Tekniklerin Kullanımı
Öğretim Araçlarını Ve Materyallerini Zenginleştirme
Farklı Etkinlikler Geliştirme
Türkiye İle Ürdün Arasındaki İşbirliği
Ders Saatlerini Artırma

Ayşe kod adlı katılımcı tarafından bu hususta sunulan çözüm önerileri:

Bu çerçevede, sürecin daha sağlıklı işlemesine katkı sunabileceği düşünülen bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Öğrenci kontenjanlarının, önceden planlanmış ve bölümün fiziksel, akademik ve idari kapasitesiyle uyumlu olacak şekilde belirlenmesi ve bu sayının aşılmaması yönünde gerekli tedbirlerin alınması;

Bölümde görev alacak öğretim elemanlarının seçiminde pedagojik yeterlilik, alan bilgisi ve mesleki deneyim açısından nitelikli adaylara öncelik verilmesi;

Öğrenci sayısının kontrol altına alınması durumunda, derslik yetersizliği gibi fiziksel mekâna dair sorunların da büyük ölçüde kendiliğinden çözülebileceği öngörülmektedir.

Bu öneriler hem eğitim kalitesinin korunmasına hem de öğretim sürecinin daha verimli yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Ayşe kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken konular ne çok hızlı ne de çok yavaş işlenmelidir. Ders kitabını temel alarak bir ünitenin işlenmesi için ortalama bir zaman belirlenmelidir. Çünkü her kursiyerin Türkçeyi öğrenme hızı aynı değildir. Bir de Türkçe konuları işlerken öğrenilen bir konu ya da kural hemen o anda kursiyerlerin zihinlerine yerleşmez. Kursiyerlerce öğrenilen yeni bir konunun cümlede kullanımının görülmesi, özellikle de konuşma ve yazma becerisinde kullanılması için biraz zamana ihtiyaç vardır. Şahsen Yunus Emre Enstitüsünde Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti üzerinden bir ünitenin işlenmesi için en uygun ders saatinin kırk beşer dakikalık derslerden toplam on sekiz saatlik bir zamanı kapsadığını düşünmekteyim. Eğer Yedi İklim Türkçe Öğretim Setine bağlı olarak derslerde bir ünite 18 saatin çok altında işlenip geçiliyorsa konuların kursiyerlerce tam öğrenilmediğini düşünüyorum.

Yaprak kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Materyal Eksikliğinin Giderilmesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan temel sorunlardan biri, öğretim materyallerinin yetersizliğidir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak Ürdün'deki sosyo-kültürel bağlama duyarlı, yerleştirilmiş ders kitapları ve yardımcı materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu tür içerikler, öğrencilerin yaşam dünyasına hitap ederek öğrenme sürecini daha anlamlı ve işlevsel hâle getirecektir. Bununla birlikte, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların dijital kütüphaneleri başta olmak üzere, çevrim içi platformlardan elde

edilebilecek zengin kaynaklardan da etkin şekilde yararlanılmalıdır.

Ayrıca teknolojik gelişmelerin sunduğu imkânlar doğrultusunda, Duolingo ve Memrise gibi oyunlaştırılmış dil öğrenme uygulamaları ile Quizlet ve Kahoot gibi etkileşimli yazılımlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını destekleyebilir. Bu tür araçlar, özellikle genç öğrenici profiline uygunluğu bakımından öğrenme motivasyonunu artırıcı etki gösterebilir.

Pratik Yapma İmkânlarının Artırılması

Dil öğreniminde edinilen bilgilerin kalıcılığı, büyük ölçüde pratik yapma fırsatlarının sıklığı ve niteliği ile ilişkilidir. Bu bağlamda, öğrencilerin Türkçeyi etkin biçimde kullanabilecekleri konuşma kulüpleri kurulmalı; bu kulüpler aracılığıyla düzenli buluşmalar ve tematik etkinlikler organize edilmelidir. Ayrıca Türkiye'deki öğrencilerle eşleştirme yoluyla çevrim içi konuşma partnerliği programları oluşturularak kültürlerarası iletişim desteklenebilir. Ders dışı etkinlikler kapsamında ise Türkçe tiyatro gösterileri, münazaralar ve konuşma yarışmaları gibi uygulamalar, öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin gelişmesine katkı sunacaktır.

Eğitim Sistemi ve Yöntemsel Sorunların Aşılması

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de geleneksel, dil bilgisi odaklı yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanılmasıdır. Bu durum, öğrencilerin iletişimsel yeterliklerini sınırlayabilmektedir. Bu nedenle, öğretim süreci öğrenci merkezli, iletişim temelli ve beceri odaklı yöntemlerle yeniden yapılandırılmalıdır. Dinleme, konuşma ve yazma gibi üretici becerilere daha fazla yer verilmesi, öğrencilerin dili işlevsel biçimde kullanmalarını kolaylaştıracaktır.

Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla düzenli hizmet içi eğitim programları planlanmalı; özellikle teknoloji destekli dil öğretim teknikleri konusunda öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması teşvik edilmelidir.

Türkiye ile Ürdün Arasında İş Birliğinin Geliştirilmesi

Türkçe öğretiminin sürdürülebilirliği açısından, Türkiye ile Ürdün arasında kurumsal düzeyde daha güçlü iş birliklerinin tesis edilmesi önemlidir. Bu doğrultuda, Türkiye’den alanında yetkin öğretim elemanlarının Ürdün’de görevlendirilmesi sağlanmalı; aynı zamanda Türk kültürünün Ürdün’de tanıtımına yönelik etkinlikler artırılmalıdır. Dil öğretimini desteklemek amacıyla, Ürdünlü öğrencilerin Türkiye’de düzenlenen dil kamplarına katılımları teşvik edilmeli ve Yunus Emre Enstitüsü başta olmak üzere çeşitli kurumların burs ve değişim programları hakkında sistemli tanıtım çalışmaları yapılmalıdır.

Sonuç olarak yukarıda önerilen stratejiler, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine daha hızlı adapte olmalarını, dil öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve karşılaştıkları yapısal ve pedagojik zorlukları daha kolay aşmalarını sağlayacaktır. Bu doğrultuda, uygulamada esneklik ve sürekli iyileştirmeyi önceleyen bir yaklaşım benimsenmeli, öğretim ortamı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sürekli olarak güncellenmelidir.

Yaprak kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Arapça-Türkçe Karşılaştırmalı Materyallerin Geliştirilmesi

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Arapça anadiline sahip öğrencilerin, hedef dili daha etkili biçimde öğrenebilmeleri için Arapça ile Türkçe arasındaki yapısal ve anlamsal farklılıkları karşılaştıran öğretim materyalleri geliştirilmelidir. Bu tür karşılaştırmalı kitaplar veya ders dosyaları sayesinde öğrenciler her iki dili eşzamanlı olarak analiz edebilmekte; benzerlik ve farklılıkları gözlemleyerek Türkçeye daha derinlemesine hâkim olabilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle dilbilgisel yapılar ve sözcük türleri arasındaki farkların kavratılmasında işlevsel olabilir.

Pratik Odaklı Öğretim Yaklaşımlarının Benimsenmesi

Türkçe öğretiminde kuramsal bilgilerin yanı sıra günlük yaşamda

kullanılabilir dil yeterliliklerinin kazandırılması da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, dilbilgisi kurallarının ezberletilmesinden ziyade, bu kuralların anlamlı bağlamlar içinde örnek cümlelerle pekiştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sınıf içinde aktif şekilde Türkçe konuşmaya teşvik edildiği, iletişim temelli ve görev odaklı etkinliklerin artırılması, hem motivasyonu hem de dil yeterliğini olumlu yönde etkileyebilir.

Kaynak Geliştirme ve Dağıtım Sorunlarının Aşılması

Ürdün’de Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan “Yedi İklim” ders kitapları her ne kadar belirli bir müfredatı takip etse de, içerik açısından yeterli bulunmamaktadır. Alternatif olarak “İstanbul” ders kitaplarının pedagojik açıdan daha işlevsel olduğu düşünülmektedir; ancak bu kaynaklara erişim sınırlıdır. Bu nedenle, mevcut ders kitaplarının içerik bakımından güncellenmesi ve öğrencilere nitelikli materyallerin düzenli olarak temin edilmesi elzemdir.

Teknoloji Tabanlı Öğrenme Araçlarının Artırılması

Dil öğrenme süreçlerinde teknolojinin olanaklarından daha fazla yararlanmak, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir. Video içerikleri, mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar aracılığıyla dilin her ortamda kullanılabilir hâle getirilmesi sağlanmalıdır.

Dil Değişim Programlarının Yaygınlaştırılması

Türkçenin etkin biçimde öğrenilmesini desteklemek amacıyla, Ürdünlü öğrenciler ile Türkiye’deki üniversiteler arasında öğrenci değişim programlarının artırılması gerekmektedir. Mevcut durumda, bazı bölümler Erasmus programı kapsamında Sakarya Üniversitesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi ile iş birliği içindedir. Bu programlar çerçevesinde öğrenciler bir dönem boyunca Türkiye’de eğitim almakta ve belirli ders kredilerini tamamladıktan sonra Ürdün’e geri dönmektedir. Ancak, bu tür iş birliklerinin kapsamı genişletilmelidir. Hem öğrenci hem de öğretim elemanları için daha

fazla değişim imkânı sağlanması, dilin sürekli kullanımı açısından büyük fayda sağlayacaktır. Böylece hem öğretim elemanlarının Türkçe yeterlikleri güncel kalacak hem de öğrencilerin iletişim becerileri gelişecektir.

Mürsel kod isimli kullanıcı tarafından sunulan çözüm önerileri

Yapılan gözlemler, ileri seviyedeki kursiyerlerin Türk filmleri ve dizileri izlemesinin, Türk müziği dinlemesinin özellikle kelime telaffuzlarının doğru öğrenilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca bu tür etkinliklerin Türkçenin ek sistemi ve cümle yapılarının kavranmasında da olumlu bir etki yarattığı görölmektedir.

Bununla birlikte, kursiyerlere Türkçe şiirler ezberletmek ve bu şiirleri sınıf içinde sesli olarak okutmak, telaffuzun yanı sıra cümle vurgusu ve tonlamanın gelişmesine de büyük katkı sağlamaktadır. Bu yöntem, dilin melodik yapısını içselleştirmelerine yardımcı olarak akıcı ve doğal bir konuşma becerisi kazandırmaktadır.

Rahman kod isimli katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri

Türk öğretmenlerin varlığı, öğrenciler üzerinde oldukça olumlu bir etki yaratmıştır. Artık öğrenciler, Türkçe konuşmak zorunda kalıyor ve derslerde daha fazla pratik yapma imkânı buluyorlar. Bu durum, dil becerilerinin gelişimini hızlandırmaktadır. Arap hocalar olarak bizler ise artık temel Türkçe, konuşma ve gramer derslerine girmiyoruz; daha çok tercüme gibi diğer derslere yoğunlaşıyoruz. Ancak ana dil eğitiminin Türk öğretmenler tarafından verilmesi, öğrencilerin doğru telaffuz ve dil yapılarını öğrenmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu sene yaşanan bu olumlu gelişmenin her yıl devam etmesini temenni ediyoruz. Türk öğretmenlerin sayısının artması, öğrencilerimizin dil öğrenim sürecine büyük katkı sağlayacaktır.

Fatma kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Ders sayısı artırılmalı, sınıf mevcutları makul seviyelere indirgenmeli, fiziki şartlar iyileştirilmeli ve Türk okutman sayısı yükseltilmelidir.

Öğrencilerin Türk hocalarla etkileşimi, dil öğrenim sürecinde belirgin bir fark yaratmaktadır. Bizler, Arapça bilmediğimiz için öğrenciler bize anlamak için daha fazla odaklanmak zorunda kalıyor. Bu durum, onların dinleme ve konuşma becerilerini ciddi ölçüde geliştiriyor.

Arap hocalarla kıyaslandığında, öğrencilerin Türkçe derslerini özellikle Türk öğretmenlerden almayı tercih ettiğini gözlemliyoruz. Çünkü Arap hocalar, öğrencilerin zorlandığı anlarda hemen Arapça açıklama yaparak onlara kolaylık sağlıyor. Oysa Türk hocalarla ders işlerken bu "rahatlık" ortadan kalkıyor ve öğrenciler gerçekten Türkçe düşünmek, anlamak ve iletişim kurmak zorunda kalıyor. Bu da öğrenme motivasyonlarını artırıyor.

Türkçe öğretirken kullandığımız jestler, mimikler ve günlük konuşma ifadeleri, öğrencilerin dil edinim sürecini doğal bir şekilde destekliyor. Örneğin: "Allah korusun!" deyip tahtaya vurmak, "Şeytan kulağına kurşun!" deyip el hareketi yapmak gibi kültürel ifadeler, öğrenciler tarafından benimseniyor ve bir sonraki derste aynı şekilde taklit ediliyor. Ayrıca ders esnasında sıkça kullandığım "Peki...", "Şimdi..." gibi ara sözler, öğrencilerin konuşmalarına bile yansıyor. İlk haftalarda "Peki kim?" diye soran öğrenciler, birkaç hafta sonra bu ifadeleri kendi diyaloglarında kullanmaya başlıyor. Bu durum, dilin sadece kurallardan ibaret olmadığını, aynı zamanda günlük kullanım ve kültürel bağlamla da öğrenildiğini gösteriyor.

Hakan kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Türkçe öğretiminin daha etkili ve verimli hale gelebilmesi için öncelikle fiziksel altyapının iyileştirilmesi gerekmektedir. Sınıfların Türkçe materyallerle donatılması ve mümkünse müstakil bir Türkçe binasının oluşturulması, öğrencilerin dil ile sürekli iç içe olmasını sağlayacaktır. Bu tür bir ortam, Türkçenin sadece ders saatleriyle sınırlı kalmayıp günlük hayatın doğal bir parçası haline gelmesine yardımcı

olacaktır. Öğretmen kalitesi ve sayısı da bu süreçte kritik bir öneme sahiptir. Ana dili Türkçe olan öğretmenlerin sayısının artırılması ve sınıf mevcutlarının 16 kişiyi geçmeyecek şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin bireysel olarak daha fazla ilgi görmesini sağlayacaktır.

Eğitim programının yapısı da gözden geçirilmelidir. Dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) B1 seviyesine kadar yoğun bir şekilde verildiği, haftada en az 24 saat Türkçeye maruz kalınan bir sistem oluşturulmalıdır. Mevcut durumda A1 ve A2 seviyelerinden sonra B1 seviyesinin atlanması, öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle A1'den C1'e kadar kesintisiz bir kur sistemi uygulanmalı ve Türkçe eğitimi, diğer bölümler gibi bağımsız bir program haline getirilmelidir. Öğrencilerin temel seviyede Türkçeyi tamamen öğrenmeden branş derslerine geçmeleri, akademik başarılarını düşüren önemli bir etkidir.

Son olarak öğrenci-öğretmen oranının dengelenmesi gerekmektedir. Fazla sayıda öğrenciye karşılık yeterli öğretmen olmaması, derslerin verimliliğini düşürmektedir. Daha fazla öğretim görevlisinin istihdam edilmesi ve ek sınıfların açılması, bu sorunu büyük ölçüde çözecektir. Tüm bu adımlar atıldığında, öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmeleri mümkün olacak, dil eğitiminin kalitesi de önemli ölçüde artacaktır.

Beyza kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Öğrencilerin dil öğrenme sürecini keyifli hale getirecek ve pratik yapma imkanı sunacak çeşitli uygulamalar hayata geçirilebilir. Öncelikle, Türkçeyi doğal ortamında dinleyebilecekleri etkinlikler düzenlenmeli; Türk filmleri, dizileri ve müzikleriyle iç içe olabilecekleri sosyal alanlar oluşturulmalıdır. Ayrıca her yaz düzenlenecek yaz okulları sayesinde öğrenciler hem eğlenebilir hem de dil becerilerini geliştirebilir.

Öğrencilerin Türkçeyi yaşayarak öğrenmeleri için en etkili yöntemlerden biri de Türkiye'ye seyahatler organize etmektir. Bu

seyahatler, öğrencilere dil pratiği yapma ve kültürü yakından tanıma fırsatı sunacaktır. Bunun yanı sıra, uluslararası üniversitelerle yapılacak anlaşmalar sayesinde karşılıklı öğrenci değişim programları uygulanabilir. Erasmus benzeri bu programlarla Türk öğrencilerin Ürdün'e gelmesi sağlanarak öğrencilerimizin onlarla sohbet etme ve pratik yapma şansı elde etmesi mümkün olacaktır.

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, öğrenciler için en zorlayıcı konulardan biridir. Bu nedenle, eklerin öğretilmesine yönelik özel bir ders programı oluşturulması büyük fayda sağlayacaktır. Bu derslerde, eklerin kullanımı bol örneklerle ve pratik alıştırmalarla desteklenerek öğrencilerin konuyu daha iyi kavraması sağlanabilir. Öğrenci odaklı bu yaklaşımlar sayesinde Türkçe öğrenmek daha eğlenceli ve etkili hale gelecek, öğrencilerin dil becerileri de hızla gelişecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve sunulan çözüm önerileri incelendiğinde, eğitim kalitesini artırmak için öğrenci merkezli, pratik odaklı ve kültürel entegrasyonu destekleyen bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiği öne çıkmaktadır. Katılımcıların görüşleri, fiziksel altyapıdan öğretim yöntemlerine, materyal çeşitliliğinden uluslararası iş birliklerine kadar geniş bir yelpazede çözüm önerileri sunmaktadır. Bu önerileri beş temel başlıkta toplayarak özgün bir sentez oluşturulabilir:

Sınıf mevcutlarının azaltılması (ideal olarak 16 kişi) ve ders saatlerinin artırılması (haftada en az 24 saat), öğrencilerin bireysel ilgi görmesini sağlayacaktır.

Türkçe öğretimine özel bir bina veya alan tahsis edilmesi, dilin günlük hayatın bir parçası haline gelmesine katkı sağlayabilir.

Kur sisteminin kesintisiz uygulanması (A1'den C1'e kadar), öğrencilerin temel becerileri tam olarak edinmeden branş derslerine geçmesini engelleyecektir.

Ürdün'ün sosyo-kültürel bağlamına uygun yerleştirilmiş materyaller (Arapça-Türkçe karşılaştırmalı içerikler) geliştirilmelidir.

Dijital araçların (Duolingo, Kahoot, Quizlet) aktif kullanımı, öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır.

Türk filmleri, dizileri ve müzikleriyle desteklenmiş bir öğrenme ortamı, dilin doğal kullanımını pekiştirecektir.

4.2.3 Nitelikli Öğretmen ve Pedagojik Yaklaşım

Ana dili Türkçe olan öğretmenlerin sayısının artırılması, öğrencilerin doğru telaffuz ve iletişim becerileri kazanmasında kritik bir rol oynar.

Geleneksel dil bilgisi odaklı yöntemler yerine, iletişimsel ve görev temelli yaklaşımlar benimsenmelidir. Özellikle konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmelidir.

Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu ve modern öğretim teknikleri konusunda hizmet içi eğitim alması, derslerin daha etkileşimli hale gelmesini sağlayacaktır.

4.2.4 Pratik İmkânlarının Artırılması

Konuşma kulüpleri, münazaralar, tiyatro gösterileri gibi etkinliklerle öğrencilerin Türkçeyi aktif kullanması teşvik edilmelidir.

Türkiye'deki öğrencilerle çevrim içi konuşma partnerliği programları, kültürlerarası etkileşimi artıracaktır.

Yaz okulları ve Türkiye'ye kısa süreli seyahatler, öğrencilerin dil pratiği yapmasını sağlayacaktır.

Öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarının (Erasmus+) yaygınlaştırılması, dilin sürekli kullanımını sağlayacaktır.

Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların burs ve kültürel etkinliklerinin tanıtımı, öğrencilerin Türkçeye olan ilgisini artıracaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarılı olabilmek için çok boyutlu ve sürdürülebilir bir strateji izlenmelidir. Öğrencilerin dil öğrenme sürecini keyifli hale getiren, pratik yapma imkânı sunan ve kültürel bağlamı güçlendiren bir sistem oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimi ve teknolojik adaptasyonu sürekli desteklenmelidir.

En önemli unsur, dil öğreniminin sadece sınıf içinde değil, günlük yaşamın bir parçası

haline getirilmesidir. Bu nedenle, öğrencilerin Türkçeyi "yaşayarak öğrenmesi" için her türlü sosyal, kültürel ve teknolojik imkân seferber edilmelidir.

4.2.5 Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme temasına ait katılımcılar tarafından sunulan çözüm önerileri, Sözlü ve yazılı değerlendirme ve düzenli ölçme ve değerlendirme başlıkları altında ifade edilmiştir.

Tablo 8 ölçme ve değerlendirme alt temaları

Ölçme ve Değerlendirme
Sözlü Ve Yazılı Değerlendirme
Düzenli Ölçme Ve Değerlendirme

Aşağıda, bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Veli kod adlı katılımcı tarafından sunulan çözüm önerileri:

Bu sorunların önlenebilirliği, öğretim sürecinin erken evrelerinde yapılacak yönlendirme ve değerlendirme çalışmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenme sürecini daha ciddiyle takip edebilmeleri için, birinci sınıftan itibaren düzenli değerlendirme uygulamalarına yer verilmelidir. Sözlü ve yazılı olmak üzere her iki haftada bir ya da en geç ayda bir kez yapılacak değerlendirmeler, öğrencilerin hem bilgi düzeylerini görmelerini hem de öğrenme sürecini daha planlı yürütmelerini sağlayacaktır.

Temel fikir, öğrenme sürecindeki olası sorunların erken teşhis ve düzenli değerlendirmelerle önlenebileceği yönündedir. Bu yaklaşım eğitimde "proaktif bir pedagoji" benimsemenin önemini ortaya koymaktadır. Ancak konuyu salt sıklığı belirlenmiş ölçme-değerlendirme uygulamalarına indirgemek yerine, daha bütünsel bir perspektifle ele almak gerekmektedir.

Erken Tanının Ötesinde: Birinci sınıftan itibaren düzenli değerlendirme yapılması fikri, öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra duyuşsal ve sosyal becerilerinin de izlenmesini

kapsamalıdır. Örneğin, öz düzenlemeli öğrenme becerileri veya motivasyonel faktörler de değerlendirme kriterlerine dahil edilmelidir.

Biçimlendirici Değerlendirmenin Gücü: İki haftalık/aylık periyotlar, "biçimlendirici değerlendirme" için uygun olsa da bu uygulamaların öğrenciye geri bildirim odaklı olması kritik önem taşımaktadır. Sadece not kaydı tutmak yerine, öğrencinin kendini izlemesine olanak tanıyan rubrikler ve öz değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

Planlı Öğrenmenin Dinamik Yapısı: "Öğrenme sürecini planlı yürütme" vurgusu, esnek planlama stratejilerini de içermelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları (örn. öğrenme hızı, ilgi alanları) dikkate alınarak kişiselleştirilmiş değerlendirme yöntemleri (portfolyo, proje bazlı ölçümler) devreye alınmalıdır.

Ne var ki, aşırı sık değerlendirme, öğrencilerde "performans kaygısı" yaratabilir. Bu nedenle, değerlendirmelerin öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak kullanıldığına dair öğrencilerde farkındalık oluşturulmalıdır. Örneğin, sınavların "hata yapma özgürlüğü" sunan birer öğrenme deneyimi olduğu vurgulanabilir.

Erken ve düzenli değerlendirme, ancak nitelikli geri bildirim mekanizmaları ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı bir yaklaşımla anlamlı hale gelir. Aksi takdirde, mekanik bir ölçüm sürecine dönüşme riski taşır. Öğretmenlerin, değerlendirmeleri bir "teşhis aracı" olarak kullanırken aynı zamanda öğrencilerin öğrenme özerkliğini güçlendirecek stratejiler geliştirmesi gerekiyor.

Özetle, bu görüşlerin uygulanabilirliği, eğitimcilerin "değerlendirme okuryazarlığı" ve okulun kaynakları (zaman, insan gücü) gibi faktörlere bağlı. Bu nedenle, teori ile pratik arasındaki boşluğu kapatacak somut uygulama rehberlerine ihtiyaç vardır.

Katılımcılar tarafından sunulan bu öneriler, Ürdün'deki Türkçe öğretiminin karşılaştığı yapısal, kültürel ve kurumsal güçlükleri aşmaya yönelik somut adımları içermektedir. Özellikle eğitim ortamı sorunlarına odaklanan öneriler, daha önce öğretmenler tarafından dile getirilen kalabalık sınıflar, fiziki yetersizlikler ve altyapı sorunları gibi temalara doğrudan yanıt vermektedir.

Öğretmen kalitesi ve sayısının artırılması, ana dili Türkçe olan öğretmenlerin öneminin vurgulanması, dil öğretiminin sadece dilbilgisel kuralların aktarımıyla sınırlı kalmaması gerektiği, aynı zamanda kültürel bağlamı da kapsaması gerektiği yönündeki genel

prensiple uyumludur. Türk öğretmenlerin varlığı, öğrencilerin dili doğal kullanımını gözlemlemesini ve taklit etmesini teşvik ederek dilin sadece yapısal değil, işlevsel yönlerinin de öğrenilmesine katkı sağlamaktadır.

Arapça-Türkçe karşılaştırmalı materyal geliştirme önerisi, Arapça ve Türkçe arasındaki dilbilgisel ve fonetik farklılıkların öğrenme sürecine etkisine yönelik daha önceki bulgularla doğrudan ilişkilidir. Bu tür materyaller, öğrencilerin anadillerinin hedef dil üzerindeki olası transfer etkilerini yönetmelerine yardımcı olabilir.

Etkinlik çeşitliliğinin artırılması ve pratik odaklı yaklaşımların benimsenmesi, iletişimin temel alındığı modern dil öğretim yöntemlerinin prensiplerine paraleldir. Bu, öğrencilerin sadece dilin kurallarını bilmek yerine, günlük hayatta dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamayı hedefler.

Sunulan öneriler öncelikle Ürdün'deki özel koşullara hitap etmektedir. Bununla birlikte, kalabalık sınıflar, materyal eksikliği, öğretmen yeterliliği gibi sorunlar yabancı dil öğretiminin pek çok bağlamında karşılaşılabilecek evrensel sorunlardır, dolayısıyla bu önerilerin temel prensipleri benzer zorluklar yaşayan diğer bölgeler için de yol gösterici olabilir. Ancak araştırmanın ağırlıklı olarak öğretici bakış açısına dayanması, öğrenci perspektifinden farklı veya ek önerilerin olabileceği anlamına gelmektedir. Gelecek araştırmalar, bu önerilerin uygulanabilirliğini ve etkinliğini farklı paydaşların (öğrenciler, yöneticiler) katılımıyla değerlendirebilir.

Ürdün'de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin karşılaştığı çok boyutlu sorunları öğrencilerin gözünden detaylı bir şekilde ortaya koymuştur. Dilsel farklılıklar, yetersiz eğitim ortamı ve düşük öğrenci motivasyonu, bu alandaki temel engeller olarak belirlenmiştir. Öğreticilerin deneyimleri ışığında sunulan çözüm önerileri (çalışmanın tam metninde detaylandırılmıştır), bu sorunların aşılması ve Türkçe öğretiminin daha etkili hale getirilmesi için önemli bir yol haritası sunmaktadır. Bu bulgular, hem Ürdün özelindeki Türkçe öğretimi uygulamalarına hem de benzer kültürel ve dilsel bağlamlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki metodolojik çalışmalara katkı sağlayabilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, farklı paydaşların (öğrenciler, yöneticiler) perspektiflerini de içerecek şekilde genişletilerek ve farklı coğrafyalarda karşılaştırmalı çalışmalar yapılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilgi birikimini daha da zenginleştirebilir.

5. SONUÇ

Bu bölümde çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Ürdün bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin geliştirdiği çözüm önerilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde gerçekleştirilen bu durum çalışması, Ürdün'deki Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine inceleyerek alandaki temel güçlükleri ve iyileştirme potansiyellerini ortaya koymayı hedeflemiştir.

Araştırmanın bulguları, Ürdün'de Türkçe öğretiminin çeşitli boyutlarda zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermiştir. Öğreticilerin perspektifinden elde edilen veriler, temel olarak üç ana tema altında toplanmıştır: dille ilgili zorluklar, eğitim ortamı sorunları ve öğrenci motivasyonu.

Dille ilgili zorluklar teması, Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılıkların ve sesletim sorunlarının öğrenme sürecinde önemli engeller teşkil ettiğini ortaya koymuştur. Türkçenin eklemeli bir dil olması ve kelime sonuna eklerin gelmesi gibi dilbilgisel özellikler, Arapça konuşan öğrenciler için başlangıç seviyesinde kafa karışıklığına ve hatalı kullanımlara yol açabilmektedir. Veli kod adlı öğreticinin de belirttiği gibi, Türkçe ve Arapça'nın farklı dil ailelerine (Altay ve Sami) mensup olması bu zorlukların temelini oluşturmaktadır. Ayrıca Türkiye Türkçesindeki özellikle yuvarlak ünlüler (o, ö, u, ü) gibi bazı seslerin Arapçada karşılığının bulunmaması veya farklı olması, öğrencilerin telaffuzunda ciddi güçlükler yaratmaktadır. Ramiz kod adlı öğreticinin ifadeleri de bu durumu desteklemektedir. Bu bulgu, yabancı dil öğreniminde ana dil ve hedef dil arasındaki dilbilgisel ve fonetik farklılıkların öğrenme sürecini nasıl etkilediğini açıkça göstermektedir.

Eğitim ortamı sorunları teması, Ürdün'deki Türkçe öğretiminin gerçekleştiği fiziki ve

kurumsal koşulları kapsamaktadır. Öğreticiler, altyapı yetersizlikleri, sınıf mevcutlarının fazlalığı, uygulama ortamlarının kısıtlılığı ve zaman yetersizliği gibi sorunların öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Hakan kod adlı öğreticinin vurguladığı gibi, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin farklı dersler arasındaki ulaşım zorluklarının yarattığı yorgunluk, öğrenme verimliliğini düşürmektedir. Müstakil bir Türkçe binası veya kompleksi ihtiyacı da dile getirilmiştir. Bu tema, yabancı dil öğretiminde uygun öğrenme ortamlarının ve yeterli kaynakların sağlanmasının kritik önemini vurgulamaktadır.

Öğrenci motivasyonu teması, dil öğrenme sürecindeki öğrenci kaynaklı engellere odaklanmaktadır. Öğreticiler, öğrencilerin hedef belirsizlikleri, motivasyon eksiklikleri ve hata yapma korkusu gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğrenenlerin yabancı dil öğrenme sürecine aktif katılımlarını ve başarılarını doğrudan etkileyen psikolojik ve sosyokültürel faktörlerin önemini göstermektedir.

Bu araştırmanın bulguları, yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çeşitli çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin, Isıoğlu (2015) ve Can (2023) tarafından yapılan araştırmalarda da dilbilgisi ve yazma becerilerinde karşılaşılan sorunlar vurgulanmıştır. Ayrıca Akyürek (2021) ve Memiş (2021) gibi araştırmacılar da nitelikli öğretim elemanı eksikliği ve materyal yetersizliği gibi sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu durum, Ürdün bağlamındaki sorunların genel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki yaygın zorluklarla benzerlik gösterdiğini düşündürmektedir.

Çalışmanın metodolojik yaklaşımı, Ürdün'deki Türkçe öğreticilerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya olanak tanıyan nitel bir desene dayanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin tematik analizi, alandaki temel sorunları ve öğreticilerin çözüm önerilerini sistematik bir şekilde ortaya koymuştur. Ancak, araştırmanın temel olarak öğretici perspektifine odaklanması, öğrenci bakış açısının tam olarak yansıtılamamış olması bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Gelecekteki araştırmalarda öğrencilerin deneyimlerinin de incelenmesi, daha kapsamlı bir tablo ortaya koyabilir. Ayrıca araştırmanın Ürdün bağlamıyla sınırlı olması, bulguların diğer ülkelere genellenebilirliğini kısıtlamaktadır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanarak Yabancılar Türkçe öğretiminin her aşamasında görev alan kurum, araştırmacı ve öğreticilere yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Fiziksel ve İdari Altyapının İyileştirilmesi: Kurumlar, Türkçe öğretimine özel, donanımlı binalar veya kompleksler tahsis etmeli, sınıfları U masa düzeni ve Türkçe materyallerle (örneğin dil laboratuvarları) zenginleştirmelidir. Sınıf mevcutları ideal olarak 15-20 öğrenciye düşürülmeli (şu anki 50-80 öğrenci yerine), öğrencilerin bireysel ilgi görmesi sağlanmalıdır. Dersler arası mesafelerin kısalığı ve öğrencilerin yorgunluğunu giderecek düzenlemeler yapılmalıdır.

2. Öğretim Materyalleri ve Teknoloji Entegrasyonu: Öğreticiler ve araştırmacılar, Ürdün'ün sosyo-kültürel bağlamına uygun, yerelleştirilmiş ve özellikle Arapça-Türkçe karşılaştırmalı ders kitapları ve yardımcı materyaller geliştirmelidir. Derslerde Duolingo, Memrise, Quizlet, Kahoot gibi oyunlaştırılmış dil öğrenme uygulamaları, video içerikleri (Türk filmleri, dizileri, müzikleri) ve çevrimiçi platformlar aktif olarak kullanılmalıdır.

3. Nitelikli Öğretmen Kadrosu ve Mesleki Gelişim: Kurumlar, ana dili Türkçe olan nitelikli öğretim görevlisi sayısını artırmalı ve bu öğretmenlerin lojistik ihtiyaçları (ikamet, ulaşım) konusunda destek sağlamalıdır. Öğreticiler, geleneksel dil bilgisi odaklı yöntemler yerine, öğrenci merkezli, iletişimsel ve görev temelli yaklaşımları benimsemek için düzenli hizmet içi eğitimler almalıdır.

4. Öğrenci Motivasyonunu Artırma Stratejileri: Kurumlar ve öğreticiler, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik somut hedefler belirlemelerini teşvik etmeli; Türkiye'deki eğitim (burs, üniversite programları) ve kariyer (Türk şirketlerinin yatırımları, mezun hikayeleri) fırsatlarını düzenli bilgilendirme toplantılarıyla açıklamalıdır. Başarılı öğrenciler sembolik veya maddi ödüllerle teşvik edilerek içsel motivasyonları desteklenmeli, böylece pozitif bir rekabet ortamı yaratılmalıdır.

5. Pratik Odaklı Öğretim Yaklaşımlarının Benimsenmesi: Öğreticiler, dilbilgisi kurallarını ezberletmek yerine, anlamlı bağlamlar içinde örnek cümlelerle pekiştirmeli ve öğrencileri aktif Türkçe konuşmaya teşvik etmelidir. Konuşma kulüpleri, münazaralar, Türkçe tiyatro gösterileri, şiir ezberleme gibi etkinlikler düzenlenerek öğrencilerin sözlü ifade ve telaffuz becerileri geliştirilmelidir.

6. Uluslararası İş Birlikleri ve Değişim Programlarının Yaygınlaştırılması: Kurumlar, Türkiye ile Ürdün arasında öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarını (Erasmus+ benzeri) artırmalıdır. Öğrencilerin Türkiye'ye kısa süreli seyahatler ve yaz

okulları aracılığıyla dil pratiği yapmaları ve kültürü yerinde deneyimlemeleri teşvik edilmelidir. Türk öğrencilerle çevrimiçi konuşma partnerliği programları oluşturularak kültürlerarası iletişim desteklenmelidir.

7. Dilsel Zorluklara Yönelik Özel Program ve Yaklaşımlar: Öğreticiler, Türkçenin eklemeli yapısı, ünlü uyumu, hâl ekleri ve sesletim sorunları gibi Arapça konuşan öğrencilerin zorlandığı konulara yönelik özel ders programları ve alıştırmalar oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı dilbilgisi yaklaşımı benimsenerek, ana dilin hedef dil üzerindeki transfer etkileri bilinçli şekilde ele alınmalıdır.

8. Ders Saatleri ve Kesintisiz Kur Sistemi: Kurumlar, haftalık ders saatlerini artırmalı (en az 24 saat maruz kalma) ve A1'den C1'e kadar kesintisiz bir kur sistemi uygulamalıdır. Öğrencilerin temel dil becerilerini tam olarak edinmeden branş derslerine geçmeleri engellenmelidir.

9. Gelişmiş Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Öğreticiler, öğrenme sürecinin erken evrelerinden itibaren (birinci sınıftan itibaren) düzenli sözlü ve yazılı değerlendirme uygulamalarına yer vermelidir. Sadece notlandırma değil, öğrencilerin bilgi düzeylerini görmelerini ve öğrenme sürecini daha planlı yürütmelerini sağlayacak, geri bildirim odaklı biçimlendirici değerlendirme araçları (rubrikler, öz değerlendirme) kullanılmalıdır. Aşırı sık değerlendirmenin performans kaygısı yaratmaması için, sınavların "hata yapma özgürlüğü" sunan öğrenme deneyimleri olduğu vurgulanmalıdır.

10. Kültürel Entegrasyon ve Doğal Öğrenme Ortamı: Öğreticiler ve kurumlar, ders içeriklerine Türkçe müzikler, diziler, filmler ve edebi eserler gibi kültürel materyallere yer vererek öğrencilerin Türk kültürüyle duygusal bir ilişki kurmasını sağlamalıdır. Öğreticiler, derslerde jest, mimik ve günlük konuşma ifadeleri kullanarak dilin doğal kullanımını desteklemeli ve öğrencilerin "dili yaşayarak öğrenmelerini" sağlayacak sosyal ve kültürel imkanları seferber etmelidir. Yunus Emre Enstitüsü'nün "Türk Köşesi" gibi girişimler genişletilerek interaktif kültürel alanlar oluşturulmalıdır.

6. KAYNAKÇA

- Akkaya, A., & Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies*, 11(19), 9-18. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11231>
- Aksan, D. (2005). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (9. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyürek, H. M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine genel bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(80), 19-30.
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. <https://doi.org/10.7884/teke.721>
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türk Kültürüne Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471115>
- Ataş, N. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf dışı öğretim tasarımı* [Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 824165)
- Aydın, T. (2007). *Arapça ve Türkçede cümle yapısı, yabancılar Arapça cümle öğretimi: Karşıtsal çözümleme* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 219707)
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, 10(3), 161-174. <http://dx.doi.org/10.7827>
- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 510855)
- Bekar, B. (2023). Almanya'da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 3-14).

Fenomen & Rumeli Yayıncılık.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Can, U. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 263-290.

Chishti, S. Z. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Türkiye Hindistan örneği)* [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 668746)

Çarkıt, C., & Korkutan, K. (2023). Ukrayna’da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların fenomenolojik bir araştırması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 236-253.

Çeşit, H., & Kaya, M. (2024). Türkçe öğretim merkezleri öğretim elemanlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45-60.

Çiftçi, Ö., & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.

Demir, S. (2023). Özbekistan’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 193-214). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (1. baskı). Der Yayınları.

Demircan, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretim yöntemleri* (5. baskı). Der Yayınları.

Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 627-641. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3113363>

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi - Dil pasaportu - Dil biyografisi - Dil dosyası* (7. baskı). Pegem Akademi.

Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.

Duman, G. B., & Öncül, V. (2023). Kazakistan’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 128-153). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.

Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-20.

- Dyla, M., & Şengül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Arnavutluk örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 98-118.
- Eğilmez, N. İ., & Çelik, H. (2024). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Kavram, kuram ve uygulama*. Akademisyen Kitabevi.
- Er, O., & Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Duvar Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım Yayın.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797–810.
- Gürgendereli, R. (2023). Bosna-Hersek'te Türk dili çalışmaları (Saraybosna). Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi* içinde (s. 34-47). FENOMEN & RumeliYA Yayıncılık.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi - Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 257984)
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Engin Yayın Evi.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of european sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press.
- Işloğlu, S. (2015). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 381130)
- Işıdan, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitülerinin yeri (Ürdün, Mısır, Lübnan Yunus Emre Enstitüleri örnekleri). *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 10-18.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 462320)
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 671527)
- Karakaya, H. (2021). Temizliğin Türkçesi – Tarihî ve Çağdaş Türk Lehçelerinde Temizlik Kavram Alanı. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7(16),

- Karakuş, E. (2023). Kuzey Makedonya’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 154-175). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.
- Kırbaş, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ürdünlülerin yazılı anlatımlarının ses bilgisi bakımından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 29-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad/issue/47235/527925>
- Kocabaş, A. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi sunumunun içsel tutarlılığı: Yeni İstanbul örneği* (Tez No. 829793) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi-Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köse, D., & Özsoy, E. (2021). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 8(1), 30-54.
- Küçükler, H. (2023). Moldova’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 167-192). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1-15.
- Mavaşoğlu, M., & Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 150, 1-20.
- Memiş, M. (2023). Polonya’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 215-235). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- Nas, G. E. (2023). Hırvatistan’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 67-80). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.
- Pardo, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen*

- görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 607420)
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar* (Tez No. 72279) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Smith, J.A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis*. Sage Publications.
- Tamtamış, H. K. E. (2023). İngiltere’de Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 81-118). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.
- The University of Jordan. (t.y.). Bachelor’s Degree in Turkish and English Languages / Program Overview. 26 Nisan 2024 tarihinde https://languages.ju.edu.jo/Lists/ProgramSpecifications/School_ProgSpic_last_new.aspx?prog=12&categ=12 adresinden erişildi.
- Tömer ve Dil Merkezleri. (t.y.). Dil Bilimi Sitesi. 24 Nisan 2025 tarihinde http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html adresinden erişildi.
- TÖMER, Ankara Üniversitesi. (t.y.). Hakkımızda. 24 Nisan 2025 tarihinde <https://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/> adresinden erişildi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Maarif Vakfı. (t.y.). Katalog. 24 Nisan 2025 tarihinde <https://turkiyemaarif.org/view-pdf/166f4fd9e6428a.pdf> adresinden erişildi.
- Uçak, S., & Yazıcı Şahin, S. (2023). Gürcistan’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi içinde* (s. 48-66). FENOMEN & RumeliYA Yayıncılık.
- Uluçay, M. (2023). Bosna Hersek’te Türk dili çalışmaları (Mostar, Zenica, Tuzla ve Rajlovac). Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi içinde* (s. 15-33). FENOMEN & RumeliYA Yayıncılık.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 65(1), 191-199.
- Yalçın, F. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına katkısı* (Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. (Tez No. 738484)
- Yarmouk University. (t.y.). Türkçe Dil Becerileri 1. 27 Nisan 2025 tarihinde <https://langcenter.yu.edu.jo/index.php/depts-1ar/2025-04-06-10-22-14> adresinden erişildi.

Yayla, Y. (2023). Sırbistan’da Türk dili çalışmaları. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe öğretimi 3 - Dünyada Türkçe öğretimi* (ss. 249-265). Fenomen & Rumeli Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yunus Emre Enstitüsü. (2023). Daire başkanlıkları. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/daire-baskanliklari>

Yunus Emre Enstitüsü. (2023). Kurumsal bilgiler. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>



7. EKLER

7.1. EK 1: DÜZCE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.10.2024-486000

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
11

KARAR SAYISI
2024/299

KARAR TARİHİ
4.10.2024

KARAR NO: 2024/299

Düzce Üniversitesi Enstitü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Amine Merve Abudhaim 'in " Ürdün' de Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunların İncelenmesi" başlıklı çalışması Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

7.2. EK 2: YARMOUK ÜNİVERSİTESİNİN İZNİ

جامعة اليرموك YARMOUK UNIVERSITY	جامعة اليرموك كلية الآداب / وارد 10 OCT 2024 ٢٢٢٢ الرقم: الرجو:	
---	--	---

جامعة اليرموك دائرة الوثائق / رقم ٢٠٢٤ / ٧ الرقم: الرجو:	ك ١ / ١٠٦ / ١٤٧٦ الرقم: ٤ / جمادى الأولى / ١٤٤٦ التاريخ: ٦ / تشرين الثاني / ٢٠٢٤ الموافق: م
--	--

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

تحية طيبة وبعد،

أرفق لكم كتاب رئيس قسم اللغات السامية والشرقية بخصوص الاستدعاء المقدم من الطالبة التركية أمونة مروة لبيب خضر أبوا دهيم، الذي تطلب فيه الموافقة على إجراء مقابلات مع ذكاترة برنامج اللغة التركية في القسم، وذلك لتعبئة الاستبيان المتعلق برسالتها الموسومة بـ "تحليل المشاكل التي تواجه تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية في الأردن"، علماً أن الطالبة تدرس في جامعة دوزجة التركية.

للتفضل بالاطلاع واتخاذ ما ترونه مناسباً،

واقبلوا فائق الاحترام،

عمد كلية الآداب

أ.د. محمد العنقرة

7.3. EK 3: YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ BAŞKANLIĞIN İZNİ



YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ BAŞKANLIĞI
Eğitim Dairesi Başkanlığı

YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ
Tarih: 07/11/2024
Sayı: E-63048327-000-107468



Sayı : E-63048327-000-107468
Konu : Tez İçin Uygulama İzin Talebi (Ammune
Merve Abudhaim)

07.11.2024

Sayın Ammune Merve ABUDHAİM

İlgi: 01.11.2024 tarihli başvurunuz.

İlgi'de kayıtlı yazıda Düzce Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi programında tezli yüksek lisans öğrencisi olan Ammune Merve Abudhaim, "Ürdün'de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunların İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında; Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe eğitimi veren okutmanlar ile görüşmek istediğini belirtmiştir.

Bahsi geçen konu Enstitü Başkanlığınca değerlendirilmiş olup ilgili belgelerin usulüne uygun şekilde tamamlanmış olması sebebiyle uygulamanın yürütülmesi için gerekli izinlerin verileceği hususunda bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Abdurrahman ALİY
Başkan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C9D04AFC-F528-4883-A8D0-A804594271AF
Adres: Hacı Bayram Mahallesi Atatürk Bulvarı No : 11 06050 Ulus Ankara TR
Telefon No: 0(312)309 11 88 Faks No: 0(312)309 16 15
e-Posta: iletisim@yee.org.tr İnternet Adresi: www.yee.org.tr
KEP Adresi: yunusemreenstitusu@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/yunus-emre-enstitusu-ebys>

Ayrıntılı bilgi için: Fatma Dilara KÜRT
İktisadi İşletme
Telefon No:



7.4. EK 4: ÜRDÜN ÜNİVERSİTESİNİN İZNİ

 كلية اللغات الأجنبية SFL	 الجامعة الأردنية THE UNIVERSITY OF JORDAN
كلية اللغات الأجنبية School of Foreign Languages قسم اللغات الآسيوية Department of Asian Languages	
الرج: 2736 /2024/38	
التاريخ: 2024/10/30	
الذكر: عميد كلية اللغات الأجنبية	
محترمة، و...	
يرجى التكرم بالموافقة والسماح للطلبة مروى ابو دهم (طالبة ذكورة) في تخصص اللغة التركية (أنايا) بمطالبة أعضاء هيئة التدريس في خدمة اللغة التركية لتسعة استبيان مملوء برسالة الذكورة الخاصة بها بعنوان (تحليل المشاكل التي تواجه تدريس اللغة التركية كلغة أجنبية في الأردن).	
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير	
رئيس قسم اللغات الآسيوية	
الذكر: مالك صبيح سواه	
① د. شروق اللغات الآسيوية ② د. علاء (طالبة) مهدي (أرفقت) لاجراء اللازم حسب المطلوب	
هاتف: 07080000 (962-6) 5300246 فاكس: 5300246 داخلي: 24802 عمان 11942 الأردن Tel.: (962-6) 5355000 Ext. 24802 Fax: 5300246 Website: http://languages.ju.edu.jo E-mail: asian@ju.edu.jo	

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ammune Merve Abudhaim

Yabancı Dil: İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Okul/Üniversite	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi	Düzce Üniversitesi	2025
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Al Albayt Üniversitesi	2016
Lise		Fatma Bent Al Khattab Lisesi	2009