



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖZBEKİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN SINIF İÇİ
ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdulbasit RİKHSİBOEV

0000-0002-3090-3425

BURSA-2023



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**ÖZBEKİSTAN'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN SINIF İÇİ
ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Abdulbasit RİKHSİBOEV

0000-0002-3090-3425

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Abdulbasit RIKHSİBOEV

15/12/2022

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Özbekistan’da Türkçe Öğretiminde Uygulanan Sınıf İçi Etkinlikler Üzerine Bir Araştırma” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Abdulbasit RİKHSİBOEV

Danışman

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 23/02/2023

Tez Başlığı / Konusu: Özbekistan’da Türkçe Öğretiminde Uygulanan Sınıf İçi Etkinlikler Üzerine Bir Araştırma

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 51 sayfalık kısmına ilişkin, 23/02/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 20’dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları’nı inceledim ve bu Uygulama Esasları’nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

23/02/2023
Abdulbasit RİKHSİBOEV

Adı Soyadı:	Abdulbasit RİKHSİBOEV
Öğrenci No:	801873006
Ana Bilim Dalı:	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı:	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü:	<input checked="" type="checkbox"/> Y.Lisans <input type="checkbox"/> Doktora

Danışman
Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

.../.../2023

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında 801873006 numara ile kayıtlı Abdülbosit Rikhsiboev'in hazırladığı "Özbekistan'da Türkçe Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 25/12/2022 günü 14.00-15.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin / çalışmasının başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

Üye

Ahi Evren Üniversitesi

Doç. Dr. Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

Üye

Bursa Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa ULUOCAK

ÖN SÖZ

Dil öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinlikler, öğrencilerin derse aktif katılımı ve farklı becerileri elde etmelerinde büyük rol oynamaktadır. Bu sebeple, sınıf içi etkinlikler dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde öğrencilerin farklı dil becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanarak uygulanmaktadır.

Günümüzde derslerde birçok çeşitli sınıf içi etkinliklerin uygulanması dersin atmosferini olumlu yönden etkilemekte ve yabancılara dil öğretiminde faydalı olmaktadır. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çeşitli sınıf içi etkinliklere ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Fakat öğretmenlerin hangi sınıf içi etkinlikleri kullandıkları ve ana dili Özbek Türkçesi olan öğrencilerin Türkçe öğreniminde bu etkinlikleri ne derecede severek uyguladıkları hususunda net veriler, yeterli çalışmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle, bu araştırma ana dili Özbek Türkçesi olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklerin uygulanması hususundaki tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır.

Tez konusunun seçiminde ve araştırmanın her aşamasında yol gösteren, kıymetli bilgisini, cesaretini ve yardımını esirgemeyen danışman hocam Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR'a çok teşekkür ediyorum.

Tez çalışması kapsamında gereken verileri elde etmemi sağlayan anket sorularını, kurumlarında uygulamama izin veren Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi Rektör Yardımcısı Doç. Dr. Kudrat OMONOV'a, Fakülte Dekanı Doç. Dr. Cumalı ŞABAN ve akademisyen Doç. Dr. Sezgin DEMİR hocalarıma da çok teşekkür ederim. İlgili Üniversitede görev yapmakta olan tüm öğretim görevlilerine ve öğrencilere, ankete katılarak verdikleri cevaplar ile tezimi oluşturmamı sağladıkları için minnettarım.

Çalışmalarım boyunca ihtiyacım olduğu her anda hiç sıkılmadan yardımını esirgemeyen ağabeyim yerine koyduğum Taşkent Türk Okulu Öğretmeni Şükrü OCAKBAŞI ve eşi Türkçe Öğretmeni Medine OCAKBAŞI'na da teşekkür etmek isterim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca maddi ve manevi açıdan yanımda olan sevgili anneme ve babama, "Ne zaman bitecektir?" diye karamsar olduğumda bana moral vererek destek olan eşime teşekkür ediyorum.

Abdulbasit Rikhsiboev

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Abdulbosıt Rıksıboev
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XIII + 52
Mezuniyet Tarihi	.../.../2023
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR

ÖZBEKİSTAN’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE UYGULANAN SINIF İÇİ ETKİNLİKLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Bu araştırmanın amacı, Özbekistan’da Türkçe öğrenimi gören ve ana dili Özbekçe olan öğrencilere öğrenim sürecinde uyguladıkları ders içi etkinliklerin tespiti ve analizidir. Bu çalışmada öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri ne kadar sevdiğini, bu etkinliklerin kullanım sıklıklarını, etkinlikler sonucunda elde ettikleri başarıların irdelenmesiyle elde edilen verilerin yabancılarla Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancılarla Türkçe öğretiminde etkili yöntem olarak bilinen sınıf içi etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi Türkşinaslık Fakültesinde öğrenim gören ana dili Özbek Türkçesi olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dair tutumlarını belirlemek için anket uygulanmıştır. Bu anketin içeriği 40 sorudan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden elde edilen veriler SPSS programında t-testi, Anova ve Regresyon testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, birçok anlamlı fark tespit edilmiştir.

Sınıf içi etkinliklerin zenginleşmesi açısından bu konuyla ilgili daha fazla araştırmanın yapılması kaçınılmazdır. Bu tür araştırmalar, alandaki boşluğu doldurması açısından önem arz etmektedir.

Anahtar sözcükler: Ders içi etkinlikler, Özbekistan’da Türkçe öğretimi, öğrenci görüşleri, Türkçe öğretimi,

ABSTRACT

Name and Surname	Abdulbosit Rikhsiboev
University	Bursa Uludag University
Institution	Education Science Institution
Field	Turkish and Social Sciences Education
Branch	Teaching Turkish as a Foreign Language
Degree Awarded	Master
Page Number	XIII + 52
Degree Date	.../.../2023
Supervisor	Ass. Prof. Dr. Minara ALIYEVA ÇINAR

A RESEARCH ON CLASSROOM ACTIVITIES APPLIED IN TURKISH TEACHING IN UZBEKISTAN

The purpose of this research is to determine and analyze the in-class activities applied to the students who study Turkish in Uzbekistan and whose native language is Uzbek. In this research, although we reveal how much the students like or dislike the classroom activities, we believe that the frequency of use of these activities will contribute to the teaching of Turkish to foreigners by examining the achievements obtained as a result of the activities in the education process. In addition, it is necessary to give more weight to these in-class activities, which are known as an effective method in teaching Turkish to foreigners.

In this study, a questionnaire was applied to the students whose mother tongue is Uzbek studying at the Faculty of Turkology in the Tashkent State University of Oriental Studies to determine their attitudes towards classroom activities. The content of this questionnaire consists of 40 questions. The answers collected by the students participating in the study were analyzed in SPSS program with t-test, Anova and Regression tests. According to the data obtained, many significant differences were identified.

It is inevitable to conduct more research on this subject in terms of enriching in-class activities. It plays an important role for such researches in this field to close this gap.

Keywords: Classroom activities, student opinions, teaching Turkish, teaching Turkish in Uzbekistan.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
GİRİŞ.....	1
BULGULAR ve YORUM.....	28

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	2
1.3. Amaç.....	2
1.4. Önem.....	2
1.5. Varsayımlar.....	2
1.6. Sınırlılıklar.....	2
1.7. Tanımlar.....	3

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	4
2.1.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel gelişimi.....	5
2.1.2. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.....	9
2.1.2.1. Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.....	10
2.1.2.2. Özbekistan’da Türkçe öğretimi	10
2.1.2.3. Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesinde Türkçe öğretimi.....	12
2.2. Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlikler	13
2.2.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi	14
2.2.1.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkinliklerin önemi.....	14

2.2.1.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkinliklerin seçimi.....	15
2.2.2. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde kullanılan sınıf içi etkinlikler....	15
2.2.2.1. Öğrenci ve öğretmenlerin dil bilgisi etkinliklerine yönelik tercihleri.....	15
2.2.2.2. Öğrenci ve öğretmenlerin dinleme etkinliklerine yönelik tercihleri.....	16
2.2.2.3. Öğrenci ve öğretmenlerin konuşma etkinliklerine yönelik tercihleri.....	16
2.2.2.4. Öğrenci ve öğretmenlerin okuma etkinliklerine yönelik tercihleri.....	16
2.2.2.5. Öğrenci ve öğretmenlerin yazma etkinliklerine yönelik tercihleri.....	16
2.2.2.6. Öğrenci ve öğretmenlerin kelime öğretimi etkinliklerine yönelik tercihleri.....	17
2.2.3. Sınıf içi faaliyetlere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerine ilişkin araştırmalar.....	21

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	25
3.2. Evren ve Örneklem	26
3.3. İncelenen Dokümanlar	26
3.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	26

DÖNDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğrencilerin 40 Sınıf İçi Etkinliğe Yönelik Tutumları.....	28
4.2. Betimsel İstatistiğe İlişkin Bulgular.....	28
4.3. Normallik Testleri Sonuçları	29
4.4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Tutumları	29
4.4.1. Cinsiyet değişkeni açısından dil bilgisi boyutuna ilişkin bulgular.....	30
4.4.2. Cinsiyet değişkeni açısından dinleme boyutuna ilişkin bulgular.....	30
4.4.3. Cinsiyet değişkeni açısından konuşma boyutuna ilişkin bulgular.....	30
4.4.4. Cinsiyet değişkeni açısından okuma boyutuna ilişkin bulgular.....	31

4.4.5. Cinsiyet değişkeni açısından yazma boyutuna ilişkin bulgular.....	31
4.4.6. Cinsiyet değişkeni açısından kelime boyutuna ilişkin bulgular.....	32
4.4.7. Cinsiyet değişkeni açısından diğer boyutuna ilişkin bulgular.....	32
4.4.8. Cinsiyet değişkeni açısından genel boyutuna ilişkin bulgular.....	32
4.5. Sınıf değişkeni açısından oğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları....	33
4.5.1. Sınıf değişkeni açısından dil bilgisi boyutuna ilişkin bulgular.....	33
4.5.2. Sınıf değişkeni açısından dinleme boyutuna ilişkin bulgular.....	34
4.5.3. Sınıf değişkeni açısından konuşma boyutuna ilişkin bulgular.....	34
4.5.4. Sınıf değişkeni açısından okuma boyutuna ilişkin bulgular.....	35
4.5.5. Sınıf değişkeni açısından yazma boyutuna ilişkin bulgular.....	35
4.5.6. Sınıf değişkeni açısından kelime boyutuna ilişkin bulgular.....	36
4.5.7. Sınıf değişkeni açısından diğer boyutuna ilişkin bulgular.....	37
4.5.8. Sınıf değişkeni açısından genel boyutuna ilişkin bulgular.....	37
4.6. Oğrencilerin yaşları ile sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ait bulgular.....	38

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	39
5.2. Tartışma ve neriler.....	41
KAYNAKÇA.....	42
EK-A: Oğrenci Anketi.....	45

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>		<i>Sayfa</i>
1.	Betimsel İstatistik.....	28
2.	Normallik Testleri Sonuçları.....	29
3.	Cinsiyet değişkeni açısından dil bilgisi boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	30
4.	Cinsiyet değişkeni açısından dinleme boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	30
5.	Cinsiyet değişkeni açısından konuşma boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	30
6.	Cinsiyet değişkeni açısından okuma boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	31
7.	Cinsiyet değişkeni açısından yazma boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	31
8.	Cinsiyet değişkeni açısından kelime boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	32
9.	Cinsiyet değişkeni açısından diğer boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	32
10.	Cinsiyet değişkeni açısından genel boyutuna ilişkin t testi sonuçları.....	32
11.	Sınıf değişkeni açısından dil bilgisi boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	33
12.	Sınıf değişkeni açısından dinleme boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	34
13.	Sınıf değişkeni açısından konuşma boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	34
14.	Sınıf değişkeni açısından okuma boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	35
15.	Sınıf değişkeni açısından yazma boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	35
16.	Sınıf değişkeni açısından kelime boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	36
17.	Sınıf değişkeni açısından diğer boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	37
18.	Sınıf değişkeni açısından genel boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları.....	37
19.	Öğrencilerin Yaşları ile Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	38

KISALTMALAR

ADP	: Avrupa Dil Portfölyosu
AKTS	: Avrupa Transfer Sınavı Sistemi
AOÖÇ	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
bk.	: bakınız
BÖP	: Büyük Öğrenci Projesi
DEDAM	: Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
DİLMER	: Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
FÜSEM	: Fırat Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
HÜDİL	: Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
S.	: sayı
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği
TİKA	: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TDSÜ	: Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Diller Araştırma ve Uygulama Merkezi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YTB	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Birliği
YTÖ	: Yabancılara Türkçe Öğretimi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretiminin, çok öncesine dayanan bir geçmişi vardır. Geçmişten günümüze kadar süregelen yabancı dil öğretiminde pek çok yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle son dönemlerde yoğun olarak kullanılan bu yöntemler sayesinde yabancı dil öğrenenler daha istekli ve daha aktif bir şekilde öğrenmektedirler.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte kelime öğretimi konusuna da büyük önem verilmektedir. Dil öğretiminin temel amacı genel bir ifadeyle, bireyin hedef dili kullanmasında temel dil becerilerinden etkili bir şekilde yararlanmasını sağlamaktır. Bunun için ise öncelikle hedef dilin anlama becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Anlama becerilerinin gelişimi diğer becerilerde ilerlemenin ve öğrenmenin ön koşuludur. Anlama becerilerinde yeterli seviyeye erişmeden yeni bir şey öğrenmek, sözlü veya yazılı olarak kendini ifade edebilmek mümkün değildir. Bu sebeple yabancı dilde anlama becerilerinin, yanı sıra okuma becerisinin gelişimi önceliklidir. Dil eğitimi açısından temel dil becerilerinin öğretimin ortak zemini olarak nitelendirilebilecek kelime hazinesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için zenginleştirilme ve geliştirilmelidir. Kelime hazinesinin zenginleştirilmesine bir taraftan bakacak olursak hem doğrudan hem de dolaylı bir katkıyla dil becerilerin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Bu yönüyle dil becerileri arasında kelime hazinesi bir köprü vazifesi görmektedir (Memiş, R.M. & Kara, M. 2018).

Dil öğretiminde ve Türkçenin yabancı bir dil olarak eğitiminde öğrencilerin zihinlerinde kelimelerin daha etkili şekilde kalıcılık sağlayabilmesi için günümüzde öğretmenler değişik etkinlikler uygulayarak bunu sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretmenler bu tür etkinlikleri tasarlarken pek çok önemli etmene dikkat etmek zorundadırlar. Bu etmenlerden biri de öğrencilerin ders esnasında uygulanacak etkinlikler hakkındaki görüşleridir. Öğretmenin kendisinin beğenerek tasarladığı etkinliğin aynı zamanda öğrenci tarafından da beğenilmesi gerekir. Beğenilmeyen ya da öğrencilerin dikkatini çekmeyen etkinliklerin tespit edilmesi için öğretmenin öncelikle öğrencilerin

etkinlik hakkındaki görüşlerini alması gerekir. Böylece öğretmen uygulayabileceği etkinliklerin daha uygun, daha etkili, daha motive edici birer etkinlik haline getirip uygulamalıdır.

Yabancı dil öğretiminde sınıf içi etkinliklerin büyük bir önemi vardır. Ancak yapılan çalışmalara göre yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde kullanılacak olan etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenciler arasında bir tutarsızlık ve uyumsuzluğun olduğu görülmektedir. Bu sorunları en aza indirmek için, bu çalışmada ana dili Özbek Türkçesi olan öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretildiği sınıflarda yapılan etkinliklere bağlı öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda çalışmamızın problemini, “Taşkent Devlet Şarkşınaslık (Doğu Dilleri) Üniversitesinde Türkçe eğitimi görmekte olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik görüşleri” oluşturmaktadır.

1.2. Araştırma Soruları

1. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları nedir?
2. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları nedir?
3. Yaş düzeyine göre öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları nedir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Özbekistan’da Türkçe öğretiminde uygulanan ders içi etkinliklerin tespiti ve analizidir.

1.4. Önem

Özbekistan’da eğitim veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin kullandıkları sınıf içi etkinliklerin Türkiye’de uygulanan etkinliklere göre hem ortak hem de farklı yönlerinin bulunduğu gözlemlenmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde etkili yöntem olarak bilinen bu sınıf içi etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Sınıf içi etkinliklerin zenginleşmesi açısından bu konuyla ilgili daha fazla araştırmanın yapılması kaçınılmazdır. Bu alanda yapılan bu tür araştırmaların söz konusu boşluğu kapatması açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırma için uygulanan anketin, çalışmamıza katılım sağlayan öğrenciler tarafından içten ve doğru şekilde cevaplandırıldığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesinin Türkoloji Fakültesi Türkçe eğitim gören 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler, ankete katılım sağlayan kişilere yönelik geliştirilen sorularla kısıtlıdır.
3. Ulaşılan bulgulara bağlı olarak elde edilen sonuç ve genellemeler, bu çalışmanın evrenini kapsamaktadır.

1.7. Tanımlar

Dil öğrenme etkinlikleri: “Öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen çeşitli çalışmalar”dır (Güneş, 2012, s. 40).

Etkinlik: “Bir konuda bilgi veren, dil ve zihinsel becerileri geliştirmeye yardım eden, belirli sürelerde gerçekleştirilen yazılı ve sözlü çalışmalardır” (Güneş, 2012, s. 39).

Sınıf içi etkinlik: Öğrencilerin sınıf ortamında uygulayabilmeleri için öğretmen tarafından tasarlanıp hazırlanan ve ders kitaplarında hazır bulunan etkinliklerdir.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretimi: Türkçeyi ana dili olarak kullanmayan kişilere yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretimi.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Teknolojinin hızla gelişmesi ve dünyanın küreselleşmesi, dünya düzeninde uluslararası ilişkilerin giderek önem kazanması, ülkeler arasında yoğun bir etkileşimin yaşanmasına neden olmaktadır. Ülkelerin birbiriyle etkileşim halinde olması şüphesiz ki çok kültürlülüğü etkilemiş, çok kültürlülük de çok dilliliğe yol açmıştır. Dünyada birçok insan değişik nedenlerle başka bir dil öğrenme arayışı içerisine girmiş ve böylelikle günümüzde ulusların yabancı dil öğrenme oranı epeyce artmıştır. Türkçe, yabancı dil olarak öğretimi bakımından da dünyada tercih edilen bir dil haline gelmiştir. Türkçe farklı toplumlar tarafından tanınmış bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminin yaygınlaşmasını sağlamış ve böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilme oranında bir artışın yaşandığı görülmüştür.

Yabancı dil öğrenmek, çok yönlü bir eğitimidir ve bu süreçte kişi karmaşık psikolojik değişimler yaşar. Özellikle ana dili yabancı bir dil ile karşılaştırma işlemi gerçekleşir. Bu süreçte çeşitli öğretim yöntem ve teknolojileri kullanılmaktadır. Modern pedagojik teknolojilerin yardımıyla yabancı dil ile ana dilin karşılaştırılarak öğretimi etkili sonuçlar vermektedir. Bir yabancı dili öğretmek, metodolojisini bilmeyi gerektirir. Metodoloji ve teknolojiler, yabancı dil öğrenme sürecinde önemlidir. Öğretim metodolojisinin çeşitli yöntemleri vardır. Yabancı dil öğretim metodolojisinde yaygın olarak kullanılan yöntemler şunlardır: iletişimsel didaktik yöntem, kültürlerarası diyalog düzenleme yöntemi ve egzersiz düzenleme yöntemi. Her üç yöntem de yakından ilişkilidir ve birbirini tamamlar. Metodoloji bilimi didaktik bilimi ile ilgili olduğu için yabancı dil öğrenimi sırasında iletişimselliği esas alır ve iletişimsel didaktik yöntemi oluşturulur (Sanaqulov, Z. & Joraboyev, B. 532).

Türkçe, dünyada en çok konuşulan ve tarihi geçmişi milattan öncesine dayanan dillerden biridir. Güzel ve Barın'ın (2016) verdiği bilgiye göre bu dil, resmî dil olarak kullanılan diller arasında beşinci, ana dil olarak da üçüncü sırada yer almaktadır. Buran ve Alkaya (2009, 61) ise bu bilgilere ek olarak Türk dilinin yeryüzünde konuşulan diller arasında konuşulduğu coğrafyanın büyüklüğü açısından birinci sırada yer aldığını da belirtmektedirler. Bu duruma bakıldığında Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretiminin yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında “Türkçenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenimi ve öğretiminde kayda değer bir artışın olduğu gözlerden kaçmamaktadır. Bu artış Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimini sürdüren akademisyenlerin bu alana daha çok ilgi duymaları, araştırma ve incelemelerini artırmalarıyla kendini göstermektedir” (Göçer, 2015, 22). Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimının sadece günümüzde değil asırlar öncesine dayandığı da bilinmektedir.

2.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Alan yazında dil üzerine yapılan pek çok tanım bulunmaktadır. Ergin’in (2007, 3) dil üzerine yaptığı “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendisine özgü yasaları olan ve ancak bu yasalar çerçevesinde gelişen, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış, seslerden örölmüş bir anlaşma sistemidir.” şeklindeki tanım pek çok literatürde yerini almaktadır. Aksan’ın (2007, 55) dil üzerine vermiş olduğu tanım ise “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” olduğu şeklinde dir. Özbay’a (2008, 2) göre, “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en yaygın ve en güçlü araçtır.”

Dil üzerine yapılan buna benzer tanımlara pek çok örnek verilebilir. Fakat verilebilecek her tanımın temelinde dilin en başta insanlar arasında iletişimi sağlayan önemli bir araç olduğu ortaya çıkmaktadır. İnsanların iletişim kurmaları dil öğrenimi ile başlar.

Aynı dile mensup olan insanların konuştukları dil kadar yabancılarla iletişim kurmada da önemli rol oynar. İnsanlar başka halklarla iletişim kurmak için hem doğal ortamda hem de bilimsel bir öğretim ortamında yabancı dili öğrenebilirler.

Araştırmacılar, yabancı dil öğretimının tarihiyle ilgili yapılan araştırmalarında, yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin MÖ 2225 yılında Akadların Sümerlerin dilini öğrenmesiyle başladığını ortaya koymaktadırlar (Hengirmen, ty: 3 Akt. Biçer, 2012, s. 108). Eski bir dil olan Türkçenin de öğretilmesi eski tarihlere dayanmaktadır. Çünkü Türkler, tarih süreci içerisinde başka milletlerle daima iletişim halindeydi ve sistemli bir öğretim olmasa da başka milletlere Türkçe öğretilme amacı gütmekteydi.

Günümüze kadar ulaşan yazılı metinlere dayanarak yabancılarla Türkçe öğretiminin tarihi sürecin Göktürk döneminde başladığı söylenebilir. Hun İmparatorluğu döneminden bugünlere gelen, Göktürk dönemindeki yazılı metinlerde kullanılan bu dilin, yazılı edebiyat olarak uzun bir geçmişi vardır. İlk ve Orta Çağ’a kadar bu dilin düzenli bir biçimde kullanılıp kullanılmadığı

konusunda açık ve kesin bilgilere ne yazık ki ulaşamamaktadır. Uygur döneminde ve İslamiyet'i kabul ettikten sonraki dönemlerde Türkçeden yabancı dillere tercüme yapılsa da, toplum içerisinde ve aile haricinde Türk dilinin kullanıldığı konusunda dahi aydınlatıcı bilgilere ulaşamamaktadır (Ağar, 2004, 1). Ancak Çin kaynaklarında Türkçe öğretimi tarihi hakkında aydınlatıcı bilgiler verilmektedir (Biçer, 2012, 111).

Orhun yazıtlarında da Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiği görülmektedir. Köl Tigin ve Bilge Kağan Yazıtları'nın Türkçe dışında bir yüzünün Çince yazılması da Türklerin Çinlilerle iletişim halinde olduklarını göstermektedir. Ayrıca bu metinleri yazan kişinin, çok iyi derecede Türk devletinin kuruluş ve yapılanmasını bilen ve iyi derecede Soğd diline hâkim bir Türk olduğu veya tam tersine çok iyi derecede Türk lisanını bilen bir Soğd halkına mensup olduğu düşünülebilir. Göktürklerin Soğd halkıyla kurdukları yakın ilişkiler sonrasında, Soğdlar Göktürklerin egemen oldukları topraklarda ticari alanda öne çıkmışlar ve iki halk arasında ekonomiye yön verecek ticari anlaşmalar yapılmıştır. Göktürkler Soğd etkisi altında kaldığından onların resmî olarak kullandıkları yazım dili Soğdca olmuştur. Dinî bakımından da Göktürkler Budizm ve Maniheizm dinlerine yakınlık göstermişlerdir. Soğdlar da Göktürkler hâkimiyeti altında yaşadıkları süreçte Türkçe öğrenmişlerdir (Biçer, 2012).

Uygur döneminde de Türkçenin yabancılar tarafından benimsendiği görülmektedir. Bu dönemde Türklerin farklı dinlere inandıklarından dolayı 8. yüzyıldan başlayarak Manihaizm ve Budizm'e ait eserler Türkçeye çevrilmeye başlar. Bu durum da dile verilen önemin boyutunu da ortaya koymaktadır.

Karahanlı döneminde Türklerin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte hem Türkçe hem de Türkçe öğretimi açısından önemli gelişmeler görülmeye başlanır. Bu dönemde Türklerin meydana getirdikleri bilim ve kültür ortamında yetişen ve gerek Türkçeye gerekse Türkçe öğretimine önemli katkısı olan kişilerden biri Kaşgarlı Mahmud'tur. Onun kaleme almış olduğu *Divan-ü Lügat-it Türk* adlı eseri özellikle de Türkçenin yabancılar için öğretimi açısından önemlidir. Neredeyse bin yıl öncesinde kaleme alınan bu eserde kullanılan yöntemler günümüzde yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerle paralellik göstermesi Kaşgarlı Mahmud'un bu eserinin yabancılar için Türkçe öğretimi alanında temel eser olduğunu ortaya koymaktadır. Kaşgarlı'nın bu eserinde izlediği yöntemler şu şekilde özetlenebilir:

“1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve her zaman sadece kural verme değil, önce çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı öğretiminde benimsenen bir yöntem XI. asırda uygulamıştır.

2. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir.

3. Türkçeyi yabancılara öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.

4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.

5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir” (Akyüz, 1989, 45-46).

Türkçenin yabancılara öğretimi açısından Çağatay döneminde yazılmış olan eserlerin de önemi büyüktür. Bu dönemde ana dil öğretimi konusunda pek çok eser yazılmıştır. Ancak dönemin ve genel olarak Türk kültürü, edebiyatı ve tarihinin önemli isimlerinden biri de Ali Şir Nevai'dir. Ali Şir Nevai'nin yazdığı eserleri arasında özellikle *Muhakemetü'l-Lugateyn* kitabı Türk dilinin çok güçlü bir lisan olduğunu ortaya koymaktadır (Biçer, 2012). Farsça ile Türkçenin mukayese edildiği bu kitapta; Türkoloji'de ad bilim ve anlam bilimin ilk eseri olarak tarihe geçmiştir. Fonetik ve morfolojik açısından Farsça ile Türkçeyi kıyaslayan bu kitapta Arapçanın yazım özellikleriyle alakalı tespitler de yer almaktadır. Yüze kadar Türkçe sözcük Farsça karşılıkları bakımından değerlendirilmiş, Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliği örneklendirilerek dil özellikleri betimlenmiştir. Ses özellikleri, zarfların çeşitliliği ve dereceleri, eylem çatıları, yapım ekleri, cinasa elverişli eş sesli sözcükler gibi birçok Türkçeye ait özellik bu eserde bulunmaktadır. Ayrıca “eserde, dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Dil bilgisi çeviri yönteminde edebî Türkçe öğretimi vardır, Nevâyî burada edebî Türkçe öğretimini akademik amaçlı kullanmıştır” (Bayraktar, 2006, 2).

Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Türk dili ile ilgili *Bülgatü'l-Müştak fi-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak*, *Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye*, *El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye*,

Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, Codex Cumanicus gibi sözlük ve gramer kitapları Kıpçak döneminde yazılmıştır. Memluk ülkesinin hükümdarının Türk olmasından dolayı Türk diline, eğitimine ve öğretimine büyük önem verilmiştir. Bundan dolayı o dönemlerde Türk diline ilginin yükselmesinden dolayı Araplar, Türk dilini de öğrenmişlerdir (Biçer, 2012).

İslamiyet’i kabul ettikten sonra Türklerin medrese ve diğer eğitim kurumlarında ilim dili olarak Arap dilini kullanmaları Türkçeyi arka plana itmişti. Ancak Türkçeye bu durumdan rahatsız olan Türk bilginleri de vardı. Bunlardan biri de Karamanoğlu Mehmet Bey’dir. Onun “*Bugünden sonra, divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil konuşulmayacaktır!*” emri asıl olarak bu dönemi özetlemektedir.

Osmanlı zamanında Türkçe ana dil veya yabancı dil olarak kullanılmamıştır. O dönemde Avrupa ile oluşturulan siyasi ilişkiler bağlamında yabancılara Türk Dili öğrenme çalışmaları incelenmiştir (Biçer, 2011). Yabancılar tarafından kaleme alınan Türkçe öğretimiyle ilgili eserler kaleme alınmıştır. Bu eserlerden en eskisi Filippo Argenti’nin kaleme aldığı *Regola del parlare turcho* adlı eseridir. Bu eserle, Filippo Argenti’nin Türkçe öğretimi için bilinen ilk çeviri yazılı metni hazırladığı da bilinmektedir. Osmanlı Türkçesini bir sistem çerçevesinde inceleyen ilk Avrupalı kişi unvanını almaya da hak kazanmıştır (Yağmur, 2014, 205).

Döneminde Türk dilinin yabancı dil olarak öğrenilmesi için Fransa’da Fransız Dil Oğlanları Okulu yapılmıştır. 1699 yılında 6-9 yaşlarındaki çocuklardan birkaçı her üç yılda bir Türkçe öğrenmeleri için İstanbul’daki Katolik papazlarına gönderilir. Bu çocuklar ilerleyen zamanlarda Osmanlı’da Fransa’nın elçileri ve mütercimleri olacak düşüncesiyle Türkçe öğrenirler. Türk diline karşı gösterilen bu ilgi Avrupa’nın diğer ülkelerine de yayılır. 18. yüzyılda Avusturya, İngiltere, Hollanda ve Rusya gibi ülkelerde Türkçe öğrenimine ilgi uyanır. Öğrencilere hem Türkçe hem de Avrupa dilleri de öğretilmekteydi.

Cumhuriyet dönemine gelince, bu dönemde Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur. Bu kurumun kurulması ile hem Türkçeye daha fazla önem verilmiş hem de Türkçenin öğretimiyle ilgili daha önemli gelişmeler yaşanmıştır. Cumhuriyet döneminde de yabancılara Türkçe öğretimindeki önemli faaliyetlerin gerçekleşmesine Yükseköğretim kurumları önderlik etmişlerdir. 1982 yılında Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Programı kapsamında başlayan yabancılara çağdaş seviyede Türkçe öğretimi işini yapan 1984 yılında Ankara Üniversitesinde kurulmuş olan TÖMER dil öğretim merkezi olmuştur (Erdil, 2017: 287). Daha sonra Türkçe

öğretimi kurulan Ege Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Bolu İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER gibi kuruluşlarla yaygınlaşmaya başlamıştır. Ayrıca Türkçe öğretimi bazı özel dersanelerde de yürütülmektedir. Ocak 2002’de Ankara Üniversitesi TÖMER’de HİTİT “Yabancılar İçin Türkçe” adlı dil öğretim seti uygulanmaya başlamıştır. Bunun dışında 2003’te M. Özbay ve F. Temizyürek tarafından yazılan “Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN” adlı eser de TİKA tarafından yayımlanmıştır.

2.1.2. Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Günümüzde Yükseköğretim kurumları yapılarında mevcut olan dil eğitim merkezleri (DEDAM, TÖMER, FÜSEM, HÜDİL, DİLMER vb.) Türk Dil Kurumu, TİKA, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı’nın yabancılar Türkçe öğretimi konusunda çok önemli hizmetleri bulunmaktadır. Yapılan bu faaliyetler, yabancılar Türkçe öğretimi alanında kaleme alınan eserlerin sayısını da hayli yükseltmektedir. Türk milletinin tarihi süreç içerisinde değişik coğrafyalarda yaşadığını ve çok farklı milletlerle iletişim kurdukları bilinmektedir. Bu dönemde gerek Türkçenin seçkin ve zengin bir dil olduğunu anlatmak gerekse bir arada yaşadıkları ve ilişki kurdukları farklı uluslara Türkçeyi öğretmek amacıyla çeşitli zamanlarda farklı kitaplar yazılmıştır (Biçer, 2011).

Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetlerini sürdüren kurumlar Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)’dir. Dolunay (2005, 5-6) Türkçe öğretiminin yapıldığı uluslararası merkezlerin dışında Türkiye üniversitelerinde sekiz Türkçe öğretim merkezinin olduğunu dile getirir; Göçer (2013, 173-175) 22 devlet ve 2 vakıf üniversitesinin bünyesinde 24 üniversitede Türkçe öğretim merkezinin bulunduğunu saptamış; Bakır (2016, 311), 55 devlet ve 9 vakıf üniversitesine bağlı 64 Türkçe öğretim merkezinin olduğunu bildirir; Boylu ve Başar (2016, 311) üniversitelere bağlı 85 Türkçe öğretim merkezinden söz etmektedirler (Akt. Erdil, 2018, s. 94). Erdil (2018, 94) ise, kaleme aldığı makalesinde de 89 devlet ve 36 vakıf üniversitesi olmak üzere 125 üniversitede Türkçe öğretim merkezinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu sayısal veriler 13 yıl içinde Türkçe öğretim merkezlerinin sayısının 8’den 125’e kadar yükseldiğini göstermektedir.

Bu öğretim merkezlerinde *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti*, *Gazi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*, *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*, *İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*, *İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*, *Dilmer Yayınları Yabancı Dilim Türkçe Öğretim Seti*, *Kesit Eğitim Türkçe Öğretim Seti Türkçeye Yolculuk*, *Karabük Üniversitesi Türkçe Yaşamak Türkçe Öğretim Seti*, *Ege Üniversitesi Yabancılar için Türkçe Metinler Okuyorum Öğreniyorum Öğretim Seti*, *Uludağ Türkçe Öğretim Seti* ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Bu

ders kitaplarından en çok tercih edilenler de *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti*, *Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*, *İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*, *Gazi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti*'dir.

2.1.2.1. Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Türkçe, yabancı dil olarak hem Türkiye'de hem de Türkiye dışındaki ülkelerde öğretilmektedir. Türkçe öğretiminin yapıldığı kurumlar; Yunus Emre Enstitüsü (YEE), TİKA tarafından pek çok ülkede üniversitelerin bünyesinde açılan Türkoloji bölümleri, pek çok üniversitenin bünyesi altında açılan Türkçe öğretim merkezleri, kültür merkezleri ve özel kurslardır. Ancak günümüzde Türkçe öğretimi faaliyetlerini çok yönlü ve çok aktif olarak yürüten kurum, 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsüdür. Bugün bu Enstitünün farklı ülkelerde kırktan fazla merkezi bulunmaktadır.

Türkiye dışında yabancılara Türkçe öğretimi hem lise hem de üniversite seviyesinde yapılmaktadır. Türkçenin öğretimi günümüzde lise seviyesinde seksen ve üniversite seviyesinde altmış ülkede verilmektedir. Son zamanlarda pek çok ülkede açılan Türkçe kurslarına da çok fazla rağbet gösterilmektedir. Yunus Emre Enstitüsü'nün de farklı coğrafyalarda açtıkları kırktan fazla dil ve kültür merkezi bulunmaktadır (Boylu ve Başar, 2015).

2.1.2.2. Özbekistan'da Türkçe öğretimi: 1991 yılında bağımsızlığına kavuşan Özbekistan Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında geleneksel, tarihî ve kültürel bağlar çerçevesinde dostluk, karşılıklı anlayış ve ülke halklarını yakınlaştırmak amacıyla ilk kez Cumhurbaşkanı düzeyinde 19 Aralık 1991 tarihinde Ankara'da Ulaştırma ve Haberleşme, Ticari ve Sanayi, Eğitim ve Teknik İş birliği Mutabakat Zaptı imzalanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti ve Özbekistan Cumhuriyeti arasında yer alan eğitim faaliyetleri Özbekistan'ın bağımsızlığını kazandığı tarihten itibaren devam etmektedir. Eğitim alanındaki iş birliği iki ülke arasında var olan dostluk ve kardeşlik bağlarının da pekiştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (MEB Taşkent Eğitim Müşavirliği, 2022).

Özbekistan'ın önde gelen Üniversitelerinde hem Özbek hem de Türk hocalar tarafından Türkçe öğretimi verilmektedir. Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi, Ali Şir Nevai Üniversitesi, Cihan Dilleri Üniversitesi, Mirza Uluğbey Millî Üniversitesi, Dünya Ekonomisi ve Diplomasi Üniversitesi, Semerkand Yabancı Diller Üniversitesi ve Buhara Tıp Enstitüsünde Türkoloji Bölümü bulunmaktadır. Üniversite rektörlerinin talepleri üzerine Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından altı ayrı üniversitenin Türkçe bölümlerinde, Cumhurbaşkanı Eğitim Kurumları Ajansına bağlı Sırderya Halima Hudayberganova adlı icat okulu, Cizzak, Karşı ve

Hivedeki Prezident okullarında toplamda 16 okutman görevlendirilmiştir. İlgili üniversite ve okul yöneticilerinden Türk okutmanların çalışmalarından ileri derecede memnuniyetlerini bildiren dönütler alınmaktadır. Ayrıca iki okutman üniversitelerindeki programlarının yanında Savunma Bakanlığı dil merkezinde ve Cumhurbaşkanlığı Ulusal Muhafızlar Komutanlığında subaylara yönelik haftada iki gün dil kursu vermektedir. Özbekistan’da yaşayan Türk vatandaşları için hizmet veren Taşkent Türk Okulu öğretmeni tarafından gazeteci, akademisyen, kamu çalışanı gibi önemli görevlerde bulunan kişilere yönelik A ve B kuru iki kurs düzenlenmektedir. Kurs bitiminde Yunus Emre Enstitüsü tarafından kursiyerlere yönelik Türkçe yeterlilik sınavı yapılmakta ve başarılı olanlara sertifika verilmektedir. Bu hocaların maaşları dâhil olmak üzere tüm masrafları Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır (MEB Taşkent Eğitim Müşavirliği, 2022).

Son 3 yılda eğitim merkezleri Türkçe eğitimi vermeye başlamıştır. Yoğun talep sonucunda birkaç eğitim merkezi sadece Türkçe öğretimi vermektedir. Bunlardan Metropol Dil Kursu, Study First Academy, Hilol Edu gibi dil merkezleri Türkçe öğrenmek isteyenlere başta Türk hocalar olmak üzere Türkçe bölümü mezunu olan Özbek hocalar tarafından Türkçe eğitimi veriyor. İncelemeler sonucunda Metropol Dil Merkezinin, öğrencilere Ankara Üniversitesinin hazırladığı Hitit kitabını okuttuğu öğrenilmiştir. Kitaptaki etkinlikler vasıtasıyla öğrencilere Türk tarihi ve kültürü öğretiliyor. Sınıf içi etkinlikleri de kitapta yer alan etkinlikler üzerine veriliyor. Öğrencilere Türkçe öğrenirken aynı zamanda öğrendikleri dilin kültürünü de uygulayarak ve yaşayarak öğrenmeleri için sınıf dışı etkinlikler düzenlenmektedir. Türk kahvaltı kültürü tanıtımı için Türk lokantalarına gidip kahvaltı ediliyor. Cumartesi günleri öğrencilerin konuşma becerilerini arttırmak için konuşma kulüpleri tertip ediliyor. Öğrenciler bu kurslarda toplam 6 ay eğitim alıyorlar. A1 kurundan C1 kuruna kadar 6 ay eğitim alan öğrenciler kurs sonrasında Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) tarafından düzenlenen sınava girerek C1 sertifikasını elde ediyor. Öğrencilerin sınava hazırlıklı olmaları için deneme sınavları düzenlenmektedir. Sınav uzaktan eğitim şeklinde olup ilgili eğitim merkezi sadece gözetmenlik yapıyor. Sınavlar okuma/anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve dinleme olarak 5 ayrı bölümden oluşmaktadır. 2-3 saat süren sınav, tamamen bilgisayar ortamında gerçekleşmektedir. Sertifika almaya hak kazanan öğrencilerin belgeleri Ankara’dan gönderilmektedir. Özbekistan’da Ankara TÖMER’in sınavları sadece Metropol Eğitim Merkezi tarafından tertip edilmektedir. Ülkede Yunus Emre Enstitüsü bulunmadığından dolayı YEE’nin Türkçe sınavları talebe göre yılda 2-3 defa yüz yüze düzenlenmektedir.

2.1.2.3. Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesinde Türkçe öğretimi: Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi (TDŞÜ), Özbekistan'da Türkçenin gelişimi için ülkedeki lider bir üniversitedir. 1991 yılında kurulan Türk Filolojisi Anabilim Dalı, sadece Özbekistan'da değil, Orta Asya'da da Türkçe eğitim veren ilk Türkoloji bölümüdür. Son yıllarda yapılan Türkiyat araştırmaları yeni bir fakültenin kurulmasını sağlamıştır. 1 Haziran 2020 tarihinde Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi bünyesinde Türkoloji Fakültesi kuruldu.

TDŞÜ'de 7 fakülte ve 25 bölüm faaliyet göstermektedir. Bunlar;

1. Türkşinaslık (Türkoloji) Fakültesi
2. Şark Filolojisi ve Tercümeşinaslık Fakültesi
3. Şark Uygarlığı ve Tarih Fakültesi
4. Doğu Ülkeleri Ekonomisi, Siyaseti ve Turizm Fakültesi
5. Çinşinaslık Fakültesi
6. Koreşinaslık Fakültesi
7. Japonşinaslık Fakültesi

Üniversitenin Türkiye ile iş birliği her geçen gün artmaktadır. TDŞÜ'nün Atatürk Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Türkiye İşbirliği ve Kalkınma Ajansı (TİKA) ve Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSÖY) ile doğrudan anlaşmaları mevcuttur.

Bu fakültenin açılması, dünyanın önde gelen ülkelerinden biri olan Türkiye ile Özbekistan arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkilerin gelişme döneminde uzmanların yetiştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Bu Fakültenin TDŞÜ'de açılması, Türkçe öğretimi ve araştırma faaliyetlerini birleştirme, Özbekistan'da Türkçe üzerine yapılan araştırmaları yeni bir seviyeye yükseltme fırsatı sağlayacaktır. Fakültenin en önemli görevi sadece Türkçe öğretmek değil, aynı zamanda Türkçe çalışmalarını geliştirmek, yani Türk dil bilimi Türk edebiyatı, Türkiye siyaseti, ekonomisi, tarihi ve kültürü alanında uzman ve araştırmacı yetiştirmektir.

Fakültede 15 yüksek lisans ve 2 doktora öğrencisi olmak üzere yaklaşık 500 öğrenci eğitim almaktadır. Bilimsel ve akademik potansiyele sahip 5 Türk okutman ve 84 öğretmen faaliyet göstermektedir. Bunun dışında 9 bilim doktoru ve 22 bilim adayı bulunmaktadır.

Günümüzde fakültede araştırma merkezlerinin de faaliyet gösterdiği dört bölüm bulunmaktadır (MEB Taşkent Devlet Şarkşinaslık Ünivetsitesi, 2021):

1. Türk Filolojisi Anabilim Dalı
2. Türki Cumhuriyetler Tarihi, Kültürü, Ekonomisi ve Siyaseti Bölümü
3. Özbek Dili ve Edebiyatı Bölümü
4. Batı Dilleri Bölümü

2.2. Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlikler

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin başarısı ve niteliklerini arttırmak, öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenmede kalıcılığı sağlamak için pek çok ayrıntıya dikkat etmek gerekir. Daha iyi bir eğitim vermek için öğretici, eğitim ortamında farklı seçenekler sunmalı, bu seçeneklerin uygulanmasında verimliliği arttırmak için uygun stratejileri geliştirmelidir. Bu seçenekler arasında eğitim-öğretim sürecinde önemli yer tutan uygulamalar sınıf içi etkinlikleridir.

Etkinlik; talebelerin zihinsel ve dilsel becerilerini geliştirmek için tasarlanıp uygulanan çeşitli çalışmalardır (Güneş, 2012). Sınıf içi etkinlik ise; sınıfta uygulanmak üzere öğrencilerin tasarlayıp ya da uyarlayarak hazırladıkları, ders kitaplarında yer alan etkinliklerdir.

Sınıf içi etkinlikler, birçok açıdan öğretimi kolaylaştıran uygulamalardır. Çünkü bu etkinliklerle verilen eğitimdeki hedef, öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayarak farklı becerileri kazandırmaktır. Bundan dolayı iyi bir öğretici öğrencilerde becerileri geliştirmek için ders esnasında uygulayabilecek değişik etkinlikler tasarlayıp uygular.

İngilizce ve Rusça gibi dillerin öğretim sürecinde birçok ilginç etkinlik uygulanmaktadır. Dil öğretiminde etkinlik uygulanmasında öğretmenin öğrencilerin tamamının aktif katılabileceği etkinlik seçmesi oldukça önemlidir. Dersin ilk aşamasında gramer konularını anlatmak yanlış tercih olabilir. Özellikle yabancı dili yeni öğrenmeye başlayan öğrenci için dersler sıkıcı gelebilir. Yabancı dil öğretiminde selamlaşma bile etkinliklerle öğretilmeli. Örneğin, öğretmen sınıfa girerken İngilizce selamlaşma ile ilgili şarkıyla derse başlayabilir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yabancı dili öğrenmelerinde güzel bir motive olabilir. Öğrenci derse bu tarz etkinlikle başlarsa, öğretmen tarafından verilen tüm bilgilere olan ilgisi artar, derse aktif katılım sağlar ve bir sonraki dersi merakla beklerler. Yabancılar İngilizce ve Rusça eğitiminde “Object” – “Nesne”, “Pictionary” – “Kelime oyunu”, “Taboo words” – “Yasak kelimeler”, “Tenis” gibi etkinlikler kullanılabilir (Qodirova, G. ve Xudoyorova, F. 2021).

Bu tür etkinlikler her ders için tasarlanabilir. Ancak öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşabilmek için temelde ana dili iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin en temel görevi öğrencilerde dil becerilerini geliştirmektir. Zira burada her ne kadar öğrencilerde dil becerilerini geliştirme görevi temelinde okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerine düşmesine rağmen asıl bu becerilerin geliştirilmesi esas olarak Türkçe dersinde geliştirilmelidir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin önemli görevleri vardır.

Dil becerilerinin geliştirilmesi Türkçe dersinde olduğu kadar yabancılara Türkçe öğretimi dersi için de geçerlidir. Günümüzde herhangi bir konu hakkında yapılan tartışmalar, beyin fırtınası, dramatizasyon gibi çeşitli sınıf içi etkinlikler öğrencilerin derse daha çok katılımını sağlamakta, dersi daha canlı hale getirmektedir. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde öğretmenlerin derslerini çeşitli etkinliklerle işledikleri gözlemlenmektedir (Kırımlı, 2017).

2.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlikler: Sınıf içi etkinliklerin öğrencilerde dilsel ve zihinsel becerileri geliştirmek için önemli uygulamalar olduğu aşikârdır. Öğrenci dört dil becerilerinden okuma, dinleme, konuşma ve yazmayı derslerde uygulanan çeşitli etkinliklerle geliştirebilir. Etkinlikler ne kadar iyi tasarlanmış, ilgi çekici olursa öğrencinin derse katılımı da o kadar etkili olur. Ancak bir etkinliğin iyi tasarlanmış olması da yeterli değildir. Ders için tasarlanan etkinliklerin verimli ve başarılı işlenmesi öğreticinin mesleki ve kişisel becerilerine bağlıdır (Narin, 2021).

Her bir öğretmen alan bilgisine, pedagojik bilgiye, pedagojik alan bilgisi ve genel kültüre sahip olmalıdır. Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde eğitim veren öğreticilerin bu özellikleri daha da geliştirmiş olmalıdırlar. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan kimseler kendi kültürünü çok iyi bilmelidirler. Aynı zamanda başkalarının kültürlerine de saygılı olmalıdır. Bu öğreticiler, diline karşı önyargılı olmamalıdır. Daima örnek olmalıdır. Samimi ve sabırlı olmalıdır. Karşıdaki kişiye güven vermelidir. Ders içinde ve dışında her zaman adaletli olmalıdır. Dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri iyi bilmelidir. İyi bir öğretici etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken özellikleri iyi bilmeli ve uygulamalıdır. Öğretmen etkinliği uygularken öğrencinin hangi yönden gelişim ihtiyacının olduğunu iyi tespit etmelidir. Öğrencilerin başarılı olması için uygulayacağı etkinlikleri ileri düzeydeki eğitim için de temel oluşturacak nitelikte olması gerektiğini de göz ardı etmemelidir (Mert, 2014).

2.2.1.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkinliklerin önemi: Sınıf içi etkinlikler öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren, öğrenmede kalıcılığı artıran faaliyetler

olduğundan dolayı büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin ilgisini çeken bu tür etkinlikler, onların derse gönüllü olarak katılımını ve böylece dersten daha fazla zevk almalarını sağlamaktadır. Bundan dolayı sınıf içi etkinliklere daha çok yer verilmeli ve dersin amacına uygun kazanımlar seçilmelidir. Ayrıca bu tür etkinlikler öğrencilerin olumlu davranışlar kazanarak birbiriyle kaynaşmalarını sağlamakta ve sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenciler, kendilerini gerçek hayatın içinde görmekte-dirler (Dayıoğlu, 2018).

2.2.1.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi etkinliklerin seçimi: Öğretmenler dersin hedef kazanımlarına ulaşması için sınıf içi etkinlikleri iyi belirlemelidir. Etkinliklerde bulunması gereken özelliklere dikkat etmelidir. Seçilecek olan etkinliklerin ilk önce amaca uygun olması gerekmektedir. Etkinliklerin seçiminde üst düzey düşünmeyi gerektiren özelliklerin olmasına dikkat edilmelidir. Etkinlik içeriği gerçek yaşamı yansıtmalıdır. Oluşturulacak materyal öğrencilerin seviyesine uygun olmalı, motivasyonu arttırmalı, merak uyandıracak nitelikte olmalı, kullanılan yönteme uygun olmalı, kalıcı ve etkili öğrenmeye zemin hazırlamalıdır. Öğretmen, sınıf içi etkinlikleri hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını da dikkate almalıdır. Ayrıca yabancı-lara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi dikkate alınarak bu dil becerilerini geliştirici etkinlikler tasarlanmalıdır (Kalfa, M. ve Ceylan, F. 2020).

2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Sınıf İçi Etkinlikler: Sınıf içi etkinlikler, her seviye için uygulanabilir. Gürsoy ve Arslan'a (2015, 178) göre etkinlikler seviyelere göre kendi içinde a. *iletişim oyunları*, b. *gramer oyunları*, c. *telaffuz oyunları* ve ç. *geleneksel Türk oyunları* olmak üzere dört kategoriye ayrılabilir.

İletişim oyunları için “tanışma”, “nasılsınız?”, “alfabe”, “harflerini söyle”, “zaman makinesi”, “rüya adası oyunu”, “eşini bul”, “hikâye anlatma veya tamamlama”, “kelime oyunları”;

Gramer oyunları için “Nazlı'nın kedisi oyunu”, “komşuna mesaj gönder”;

Telaffuz oyunları için “mini bingo”, “kulaktan kulağa oyunu”, “tekerlemeler”, “bilmece”;

Geleneksel Türk oyunları için ise “söyleşmeli oyunlar”, “sayışmacalı oyunlar”, “ezgili oyunlar”, “zekâ oyunları” gibi oyunlar verilmiştir.

2.2.2.1. Dil bilgisi etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretmenlerin tercihleri: Öğretmen, bazı kelimeler vererek öğrencilerin kurallı cümle oluşturmalarını isteyebilir. Öğrencilere iki farklı sütunda karışık olarak eş anlamlı kelimeler verilebilir; öğrenciler bu kelimelerden eş anlamlı olanları eşleştirebilir. Belirli dil bilgisi kalıplarının kullanıldığı cümleler verilir, bu kalıpların yerine başka nitelikte olan kalıpların getirilmesi istenebilir. Öğrencilere sıfat-fiil ekleri öğretilerek bu

eklerin aynı zamanda zaman çekiminde kullanmaları da istenebilir. Öğrenciye iki veya daha fazla basit cümle verilir, bu cümlelerden birleşik cümle kurmaları istenebilir. Olumlu cümleleri olumsuz cümle haline getirmeleri istenebilir vs. Ayrıca dil bilgisi etkinliklerine yönelik boşluk doldurma, yanlış düzeltme, tümce yazma veya tamamlama, denetlemeli yazma, karşılaştırma, sıralama, yeniden oluşturma gibi etkinlikler de uygulanabilir (Ekşi vd., 2021).

2.2.2.2. Öğrenci ve öğretmenlerin dinleme etkinliklerine yönelik tercihleri: Öğretmen, öğrencilere Türkçe haber bültenlerinden bir haber dinletebilir. Sonra öğrencilerin haber ile ilgili düşüncelerini söylemelerini veya yazmalarını isteyebilir. Bir başka etkinlik olarak da öğrencilere bir metin dinlettirebilir, ardından boşlukların oluşturulduğu yazılı bir metin üzerinden bu boşlukların doldurulması istenebilir. Dinletilen bir metinde geçen belirli yer adları, meslek adları veya başka kalıp ifadeleri söylemeleri veya yazmaları istenebilir. Bir film izletilebilir ve bu filmde geçen karakterlerin özellikleri anlatılabilir veya yazdırılabilir vs. (Bayram, B. 2019).

2.2.2.3. Öğrenci ve öğretmenlerin konuşma etkinliklerine yönelik tercihleri: Öğrencilere bir metin okunur veya dinletilir. Ardından metnin anlaşılıp anlaşılmadığı, yeni kelime öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek için sorular sorulur veya öğrencilerin birbirine soru sormaları sağlanır. Bu arada öğretmen öğrencilerin telaffuzlarının doğru olup olmadığını kontrol ederek düzeltmeli, öğrencinin yanlış kelime seçiminde doğru kelimeyi öğretmeli, öğrencilerin dil bilgisi yapılarını hatalı kullanmalarında yapıların doğru kullanımı açıklamalıdır. Keza öğretmen bu uygulamada, dil bilgisi yapılarındaki hataların tespitini ve düzeltilmesini öğrencilerden isteyebilir.

Öğretmen, sınıf içinde tartışma grupları oluşturabilir ve yeni işlenen bir konuyla ya da sosyal bir durumla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerini dile getireceği bir etkinlik oluşturabilir vs. (Kalfa, M. ve Ceylan, F. 2020).

2.2.2.4. Öğrenci ve öğretmenlerin okuma etkinliklerine yönelik tercihleri: Öğrencilere bir gazete haberi metni okutulabilir. Daha sonra okudukları haber metnini yazılı veya sözlü olarak özetlemeleri istenebilir. Okudukları bir metne yönelik sorular sorulabilir. İşlenen bir temanın içeriğine uygun diyalog cümleleri karışık halde verilir, bunları anlamlı bir diyaloga dönüştürmeleri istenebilir. Metin parçaları sessiz okutulduğu gibi sesli de okutulabilir vs.

2.2.2.5. Öğrenci ve öğretmenlerin yazma etkinliklerine yönelik tercihleri: Yazma çalışmalarında öğretmen okuttuğu metnin özetini veya okunan veya dinletilen bir metne yönelik soruların yazılı olarak cevaplandırılmasını isteyebilir. Örnek cümlelerdeki birtakım kalıp ifadelerin seçilmesi istenebilir daha sonra bu kalıp ifadeleri boşluk doldurma tekniğiyle uygulamaları

istenebilir. Cümleden seçilen kelimelerle tamlamalar oluşturulup yazdırılabilir. Öğrencilerden bir kompozisyon yazmaları istenebilir. Bir paragrafta noktalama işaretlerinin yerleri boş bırakılabilir ve öğrencilerden bu boşlukları tamamlamaları istenebilir. Belirli bir konuda baş kısmı verilmiş paragrafın öğrenciler tarafından tamamlanması istenebilir. Dikte çalışmaları uygulanabilir. Birkaç kelime verilebilir ve bu kelimelerden anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenebilir. Bir dilekçe veya rapor yazdırılabilir. (Kalfa, M. ve Ceylan, F. 2020).

2.2.2.6. Öğrenci ve öğretmenlerin kelime öğretimi etkinliklerine yönelik tercihleri:

Yabancı dil öğretiminde önemli hususlardan biri kelime öğretimidir. Kelime öğretimi de genel olarak iki yolla uygulanır. Birincisi oyunlarla kelime öğretimi; ikincisi ise bulmaca yoluyla kelime öğretimi. Oyunlar yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerdendir. Aşağıdaki sınıf içi etkinlikleri Gürdal ve Arslan'ın çalışmasından alınmıştır. Oyun yoluyla kelime öğretiminde “adam asmaca”, “bilen oturur”, “kelime türetme”, “son harften kelime türetme”, “eşini bul”, “meslek bulma”, “hadi anlat bakalım”, “Nazlı'nın kedisi”, “baş harfleri birleştir”, “kelimelerden hareketle beyin fırtınası”, “nesi var?”, “kulaktan kulağa”, “zıddını söyle”, “evet-hayır”, “bingo”, “tombala”, “isimlere sıfat bulma”, “alfabe çorbası”; bulmaca yoluyla kelime öğretiminde ise “kare bulmaca”, “sarmal bulmaca”, “kelime avı”, “sözcük yerleştirme”, “nesne bulmaca”, “resimli bulmaca”, “piramit bulmaca”, “resimli kare bulmaca”, “bu nedir?”, “hatırlatma” etkinlikleri uygulanır. Bu etkinliklere kısaca değinecek olursak:

Adam Asmaca: Kelime öğretimi açısından öğrencilerin ilgisini çeken oyunlardan biridir. Bu oyun hem gruplar halinde hem de iki öğrenci arasında da oynanabilir. Gruplar halinde oynandığında öğretmen sınıftaki öğrencileri gruplara böler. Bu oyun için kelimeler belirlenir. Bulunması istenilen kelimedeki harflerin sayısı kadar yazı tahtasına kutucuklar çizilir. Kutucukların içine de birkaç ipucu harf yazılır. Öğrenciler kutucuklara kodlanan kelimeyi bulmak için sırayla harf söylemeye başlar. Eğer söylenen harf kelimenin içinde yoksa yanlış söylenen her harf için tahtaya çizilmiş adamın bir parçası eklenir. Öğrenciler adamı astırmadan kelimeyi tespit etmeye çalışır. Bu etkinlik öğrencilerin Türkçedeki sembolleri ve sesleri daha iyi tanımlarını ve sözcük bilgilerini geliştirmelerini sağlar (Dumanlı, 2007 aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 3).

Bilen Oturur: Bu oyun genellikle eş anlamlı veya zıt anlamlı kelimelerin öğretiminde oldukça etkili bir sınıf içi etkinliğidir. Öğretmen, zıt anlamlı veya eş anlamlı kelimeleri tahtaya yazar. Sınıfta bulunan bütün öğrencilerin ayağa kalkmaları istenir ve tahtaya yazılmış

olan kelimelerin zıt veya eş anlamlısı sırasıyla öğrencilere sorulur. Doğru yanıt veren öğrenci oturmaya hak kazanır. Tahtada yazılan bütün kelimelerin eş veya zıt anlamlısı bulunana kadar etkinlik sürdürülür. (Taşdemir, vd. 2003a aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 3).

Son Harften Kelime Türetme: Bu oyun kelimenin sonunda bulunan harften yeni kelime türetme oyunudur. Bu oyun için iki öğrenci tespit edilip tahtaya kaldırılır. İlk öğrenci bir kelime söyler, ikinci öğrenci ise belirlenen süre içinde ilk öğrencinin söylediği kelimenin sonundaki harfle başlayan başka bir kelime söyler. İlk öğrenci ikinci öğrenci tarafından söylenene kelimenin sonundaki son harf ile başlayan yeni bir kelime türetmeye çalışır. Bu arada kelimelerin tekrarlanmaması gerekir. Her yeni kelime için puanlar yazılır. Bu uygulamalarla öğrencilerde kelimelerin telaffuzları düzeltilir. (Gürsoy ve Arslan, 2015, 178)

Örnek:

<u>Alser</u>	<u>Heba</u>
Kitap	Pasta
Armut	Takım
Meşe	Elma

Kelime Türetme: Bu oyundaki amaç, rastgele sıralanan harflerden en uzun kelimeyi türetmektir. Öğretmen tarafından yazı tahtasına karışık olarak harfler yazılır ve sınıf iki gruba ayrılır. Belirlenen süre içinde tahtaya yazılan harflerden kelimeler türetilir. Doğru bir şekilde en uzun kelimeyi türeten grup tespit edilen kelimenin içindeki harf sayısı kadar puan alır. Bu oyunda öğrencilere joker harf kullanma seçeneği de tanınır. Öğrenciler, bu etkinlikle hem Türkçe seslerini hem yazılışlarını hem de kelimeleri daha iyi tanıma imkânını yakalarlar (Yalın, 2005 aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 4).

Örnek: Ü-T-Ü-L-G-Ü-R-? (Joker)

A Grubu	B Grubu
S-Ü-T-L-Ü	T-Ü-R-L-Ü
S harfi joker	Joker yok

Eşini Bul: Bu oyun için resimli ve üzerinde isimlerin yazılmış olduğu iki takım küçük kartlar hazırlanır. Bu kartlar karıştırılarak iki öğrenciye eşit bir şekilde dağıtılır. Oyuna başlayan öğrencinin ortaya koyduğu kart diğer öğrencinin elinde varsa öğrenci yerdeki kartı alır. Bu oyunda en çok kartı kim toplarsa kazanan o olur. Oyunda kullanılan görsel içerikli kartlar, öğrencilerin

kelimelere karşı dikkatlerini artırır ve böylece kelimeler pekiştirilir. (MEGEP, 2007 aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 4).

Meslek Bulma: Öğretmen öğrencilerin önceki derslerde öğrenmiş olduğu meslek adlarının yazılı olduğu kâğıtları dağıtır. Öğrenciler bu kâğıtları ellerinde tutar. Öğretmen, iki öğrenciye kâğıtlarda yazılı olan meslekler hakkında ipuçları verir. Öğretmenin verdiği bu ipuçlarıyla kâğıttaki meslek adını bulan öğrenci, diğer mesleği bulma hakkını da elde eder. Bu etkinlikte en çok meslek adını bulan öğrenci oyunu kazanmış olur (Gürbüz, 2004 aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 5).

Örnek: Ressam

- Resim çizer
- Sergi açar

Hadi Anlat bakalım: Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için öğretmenin zaman zaman uygulaması gereken bir etkinlik örneğidir. Oyunun uygulanma şekli şöyledir: Öğretmen, sınıfı iki gruba böler. Gruptan bazıları sözcü olarak belirlenir. Öğretmen, öğrencilerin anlatacakları kelimeyi sessizce bir sözcünün kulağına söyler ve kelimeyi anlatması için bir dakika kadar süre verir. Bu zaman dilimi içerisinde sözcü mimik ve beden dilini kullanarak kelimeyi anlatmaya çalışır. Verilen zaman dilimi içinde ilk grup kelimeyi bilemezse söz hakkı ikinci gruba geçer (Demir, 2009 aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 5).

Nazlı'nın Kedisi: Bu oyunda öğretmen ilk etapta örnek bir cümle yazar ve Nazlı'nın kedisine ait bir özelliği söyler. Kedi için söylediği bu özelliğin baş harfiyle başlayan bir başka özelliği öğrencilerin söylemelerini ister. Bu oyunda kim en çok yeni özellik bulursa oyunda başarılı olur. Oyun hem iki öğrenci arasında hem de gruplar halinde oynanabilir. Bu oyun, daha çok sıfatların kavratılmasında etkili olur (İzgören, 1999a aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 5).

Örnek:

Öğretmen: Nazlı'nın kedisi çok **zekidir**.

Öğrenci: Nazlı'nın kedisi çok **zayıftır**.

Öğrenci: Nazlı'nın kedisi çok **zariftir**.

Kelimelerde Beyin Fırtınası: Öğrencilere verilen sözcüğü çağrıştıran yakın kelimeleri söyleme esasına dayanan bir oyundur. Örnek olarak verilen bir sözcüğü anımsatan en çok sözcüğü ortaya koyan öğrenci etkinlikte başarıyı elde etmiş olur. Bu oyun sayesinde de öğrencilerin kelime bilgileri geliştirilir (Taşdemir, vd. 2003d aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 6).

Nesi Var?: Bu oyun için sınıftan biri sınıf dışına çıkarılır. Sınıfta kalan diğer öğrenciler bir kelime üzerinde anlaşmış olacaktır, daha sonra dışarıda bekleyen öğrenci sınıfa çağrılır. Dışarıdan sınıfa gelen öğrenci, sınıfa grupça belirlenen sözcüğü bulmak için “*Nesi var?*” şeklinde birkaç soru sorar. Soru-cevap yöntemiyle belirlenen kelime tahmin edilmeye çalışılır. Bu etkinlik sayesinde de öğrencilerin konuşma becerileri ve sözcükleri kullanma yetileri geliştirilir (MEGEP, 2007b aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 6).

Örnek:

Sınıftaki öğrenciler, kitap kelimesini belirlemiş olsun. Seçilen öğrenci de sınıftaki arkadaşlarına “*Nesi Var?*” şeklinde sorular sorar.

Öğrenciler:

- Bilgi var.
- Sayfalar var.
- Kapağı var.

Kulaktan Kulağa: Bu oyunda öğretmen, bir öğrencinin kulağına bir kelime fısıldar, kelimeyi duyan öğrenci yanında duran bir diğer öğrencinin kulağına o kelimeyi doğru olarak telaffuz etmeye çalışır. Sırada bulunan tüm öğrenciler bu kelimeyi kulaktan kulağa söyledikten sonra kelime son öğrenciye geldiğinde kelimenin doğru telaffuz edilip edilmediğini öğretmen kontrol eder. Bu etkinlik sayesinde de öğrencilerin dinleme becerileri ve telaffuz yetileri geliştirilir (Gürsoy ve Arslan, 2015, 178)

Zıddını Söyle: Bu oyunda öğretmen iki grup belirler. Daha sonra belirlediği A grubuna daha önce belirlediği sıfatların yazıldığı kâğıtları dağıtır. B grubuna ise A grubuna dağıttığı sıfatların zıt anlamlı olanlarının yazıldığı kâğıtları dağıtır. A grubundaki bir öğrenciye söz hakkı verilir ve öğrencinin elindeki sıfatlardan birini söylemesi istenir. Bu gruptan öğrencinin söylemiş olduğu kelimenin zıt anlamlısı bulunan diğer gruptaki öğrenci elini kaldırarak kendini belli eder. Oyuna devam edilir ve bu sefer yeni sıfatı söyleme hakkı o öğrenciye geçmiş olur (Altun, 2010 aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 7).

Örnek:

A Grubu	B Grubu
Beyaz	İleri
Hızlı	Cesur
Tatlı	Boş

Evet-Hayır: Bu oyunda öğretmen, öğrencilerin daha önce öğrendikleri kelimelerden bazılarını yazarak bir kutuya koyar. Seçtiği bir öğrenciden bu sözcüklerin birini kutudan çekmesini ister. Öğrencinin çektiği kelimeyi bulmak için sınıftaki diğer öğrenciler, kendisine sorular sorarak kelimeyi ne olduğunu tahmin etmeye çalışırlar. Sorunun yöneltildiği öğrenci “Evet” veya “Hayır” şeklinde cevaplar verir. Bu oyunda doğru kelimeyi bulan öğrenci kutudan yeni sözcük çekme hakkını kazanmış olur. Bu etkinlikle öğrencilerin soru-cevap yöntemiyle Türkçe konuşma yetileri geliştirilmiş olur (Taşdemir, vd. 2005c aktaran Gürdal ve Arslan, 2011, s. 7).

Örnek:

Seçilen öğrenci masadaki kutudan *kalem* kelimesini çekmiş olsun.

Öğrenciler sorar ve seçilen öğrenci cevap verir:

- Bu tahta mı?
- Hayır.
- Bu kitap mı?
- Hayır.
- Bu öğrenci mi?
- Hayır.
- Bu kalem mi?
- Evet.

Bingo: Bu oyunda öğretmen, yeni öğretilecek ya da tekrar edilecek 15-20 kelimeyi tahtaya yazar. Öğretmen, öğrencilerden tahtaya yazılan kelimelerden beşini seçip defterlerine yazmalarını ister. Daha sonra öğretmen, tahtada yazılmış olan kelimelerden herhangi birini söyler. Öğretmenin söylediği kelimeyi defterine yazan öğrenci, "Bingo" diyerek kendini belli eder ve deftere yazdığı o kelimenin üzerini çizer. Deftere yazılmış olan bütün kelimeleri bingo yapan öğrenci etkinlikte birinciliği elde eder. Bingo oyunu öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmede etkili olur, dil öğretimini eğlenceli hale getirir ve öğrencileri motive eder (Gürsoy ve Arslan, 2015, 178).

Tombala: Bu oyun sayesinde öğrenciler, görsel ve işitsel belleğini geliştirir. Öğretmen üzerinde kelimeleri simgeleyen fotoğraflı kartları oluşturur. Kartları çoğaltarak tüm sınıfa dağıtır. Daha sonra öğretmen bu kartta bulunan fotoğrafları temsil ettikleri kelimeleri küçük küçük kâğıtlara yazar ve bir torba veya kutuya koyar. Öğretmenin bu torba veya kutudan rastgele çektiği kelimenin fotoğrafı hangi öğrencilerde bulunuyorsa, bu öğrenciler o fotoğrafın üzerini küçük bir kâğıtla

kapatır. Böylece karttaki bütün fotoğrafları tamamıyla kapatan ilk öğrenci birinci olur (Gürsoy ve Arslan, 2015, 178).

Alfabe Çorbası: Öğretmen sınıfı dört gruba böler ve her grubun bir sözcüsünü seçer. Öğretmen bir harf söyler ve öğrencilerden 20 saniyede söylediği harfle başlayan yeni kelimeler türetmelerini ister. Hangi grup en çok kelimeyi türetirse o grup, türettiği kelime sayısı kadar puanı elde etmiş olur.

Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde “kare bulmaca”, “sarmal bulmaca”, “kelime avı”, “sözcük yerleştirme”, “nesne bulmaca”, “resimli bulmaca”, “piramit bulmaca”, “resimli kare bulmaca”, “bu nedir?”, “hatırlatma” gibi bulmaca yoluyla kelime öğretimi de sınıf içi etkinlik olarak uygulanabilmektedir (Gürsoy ve Arslan, 2015, 178).

2.2.3. Sınıf İçi Faaliyetlere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Araştırmalar: Yabancı dil öğretiminde sınıf içi faaliyetlerin uygulanması sürecinde kaçınılmaması gereken diğer önemli nokta da sınıflarda yapılan faaliyetlere yönelik hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin düşüncelerinin ve bu iki takımın görüşleri arasında ne tür farklılıkların ve benzerliklerin olduğunun farkında varılmasıdır. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıfta yapılan faaliyetlere yönelik fikir ve düşünceleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar üzerine yapılacak çalışmalar, yabancı dil öğretimi ve öğreniminde hangi hususların verimli ya da tam tersi olduğuna dair kavramları anlamada ve sınıfta nelerin olup bittiğine dair ve bu tür faaliyetlerin ne kadar farklı kavrandığına ait öğrenci ve öğretmen görüşlerinin bulunması ve tespit edilmesi fayda sağlayabilir. Kazanılan bulgular neticesinde sınıfta belirlenen ders programlarının amacına yönelik olarak daha da etkili ve faydalı şekilde uygulanabilecek ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilecek faaliyetlerin planlaması yapılabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sınıfta kullanılan etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrencilerin fikir ve düşüncelerine ilişkin maalesef birkaç araştırma yapıldığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan bakacak olursak, bu hususta İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin çeşitli çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Qodirova, G. & Xudoyorova, F. 2021). Sınıf içi etkinlikler ile ilgili yapılan araştırmalar, geleneksel veya iletişimsel etkinliklerin yanında öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenimi sürecindeki faaliyetlerin tercihler ve yararlılıklar noktasında bazı bulguları ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalar ise, öğrencilerin dil öğrenme, öğretmenlerin de dil öğretmeye ilişkin farklı algılarının sebep olduğu öğrenmeye yönelik sıkıntıların ortaya çıktığını göstermektedir. Örneğin, Shaw (1996), araştırma enstitüsündeki İçerik

Tabanlı Öğretim müfredatını inceleme sürecinde sınıf faaliyetlerini müşahade ederek, öğrencilerin ve öğretmenlerin fikir ve görüşlerini dinlemiştir. Sınıf içinde yapılan etkinlikler konusunda öğrencilerin daha çok küçük grup faaliyetlerini tercih ettiklerini dile getirmiştir.

Liu ve Littlewood (1997) kendi çalışmalarında Asya ülkesinde çoğu öğrencinin yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin kitap ve öğretmen merkezli olduğunu, daha çok dil bilgisi kuralları ve çeviri yöntemine odaklandığını, ezberci sisteme önem verdiğini iddia etmektedir. Garrett ve Shortall (2002), dil okulunda yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen 103 Brezilyalı öğrencinin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretim etkinliklerini şu şekilde ayırmıştır: (1) Öğretmen merkezli dil bilgisi faaliyetleri, (2) Öğretmen merkezli akıcı konuşma faaliyetleri, (3) Öğrenci merkezli dil bilgisi faaliyetleri ve (4) Öğrenci merkezli akıcı konuşma faaliyetleri (Kalfa, M. ve Ceylan, F. 2020).

Katılım sağlayanlar, ikinci dil yeterliliklerine göre 3 seviyede gruplandırılmış ve bu faaliyetleri farklı öğrenme ve duygusal tepkiler etkinliklerine değer katma biçimleri açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan veriler, tüm öğrencilerin seviyelerden bağımsız olmaksızın, öğretmen merkezli dil bilgisi faaliyetlerini diğer öğretim faaliyetlerine göre yüksek öğrenme değeri olarak, öğrenci merkezli akıcı konuşma faaliyetlerini de diğer öğretim faaliyetlerine göre daha zevkli ve rahatlatıcı olarak algıladıklarını belirtmiştir.

Dil yeterlilik seviyesindeki farklılıklar açısından, 3. seviyedeki öğrenciler, öğrenci merkezli faaliyetleri 1. ve 2. seviyedeki öğrencilere göre daha zevkli ve rahatlatıcı olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Açık uçlu veriler, 1. düzeydeki öğrencilerin öğretmen özerkli dil bilgisi faaliyetlerinde pozitif öğrenme kıymetine sahip olduğunu ortaya koyarak, faaliyetlerin anlaşılmasının daha da kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin öğretmeni örnek göstermesi, düzeltme, alıştırma ve tekrarlamalar ile daha iyi öğrendikleri gözlemlenmiştir. 1. ve 3. düzeydeki öğrenciler, öğrenci özerkli faaliyetleri daha zevkli ve rahatlatıcı olarak ölçümlemişlerdir. Öğrenciler, bu tür faaliyetlerin etkileşimli olduğunu, arkadaşları arasındaki karşılıklı destek ve yardımlaşmayı artırdığını, hata yapma endişesini aradan çıkardığını ve yaratıcılığı teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Öğretmen özerkli faaliyetler hakkında ise yüksek seviyede baskı yarattığı ile ilgili çok olumsuz açıklamalarda bulunmuşlardır. Sonuç olarak bu çalışma hakkında görüşlerimizi ifade ederken, öğrenci merkezli sınıf faaliyetlerinin genellikle daha beğenilir olduğunu, daha az endişeye yol açtığını göstermiştir. Garrett ve Shortall (2002)'e göre

buna benzer eğitici faaliyetler daha çok kalıcı yabancı dil kazanımlarını ortaya koymaktadır (Kalfa, M. ve Ceylan, F. 2020).

TDSÜ’de Türkçe eğitimi veren öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yukarıda belirtilen birçok etkinliği kendi derslerinde uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Bir öğretmen Türkçede zaman konularını öğretirken konuyla ilgili öğrencilerden sorularını kâğıda yazmalarını istediğini, yazılan soru kâğıtlarını değiş tokuş ederek cevapladığını belirtmiştir. Bir başka öğretmen de öğrencilerine bol bol diyalog yaptırdığını dile getirmiştir. Örneğin, sınıfta 12 öğrenci varsa onları 3 gruba ayırarak “ıssız adada”, “müzedede” gibi bir konu belirler. Öğrencilerinin grup çalışması yaparak birbirinden güzel diyalog kurduklarını belirtir. Ödev olarak kelimeleri ezberlemelerini isterken, sınıfta öğrencilerini ikişer olarak yan yana oturtturarak ödev kelimeleri birbirlerine tercümeleri ile anlatmalarını söyler. Bir başka öğretmen ise sınıfta öğrencilerine küçük gösteriler yapmalarını ister. Örneğin, bazen kendisi hazır senaryo vererek bazen de öğrencilerinin kendileri doğaçlama bir şeyler yapmalarını ister. Ya da bir kısa film izletir. Filmin yarısında keserek devamının nasıl olabileceği konusunda öğrencilerin fikirlerini sorar. Sonra da filmin tamamını izletilerek tahminlerinin doğru olup olmadığını birlikte gözden geçirir.

Öğretmenler bu tür etkinliklerin basit gibi gelebileceğini ama daha öğretici olduğunu düşünürler. Özellikle grup çalışmalarının faydalı olduğu, öğrencilerin sadece bireysel değil, grupla da çalışmaları insan ilişkilerini öğrenmeleri açısından da yararlı olduğu kanaatindedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Yöntem, “Bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur.” (Özkan ve Güvendir, 2013, 2). Çalışma için uygulanacak olan yöntem doğrultusunda veriler toplanır ve analiz yapılır. Bu çalışmada "Özbekistan’da Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinliklerin durumu" irdelenmiştir. Bu kısımda çalışmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konusunda bilgiler yer almaktadır.

Çalışmada ilk olarak, konuyla alakalı literatür taraması yapılmış, Özbekistan’da Türkçe öğretimine ilişkin kurumlar, bu kurumlarda uygulanan program ve ders kitapları, Türkçe eğitiminde kullanılan yöntem ve derslerde uygulanan sınıf içi etkinlikler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmanın ilk amacı Türkiye ve Türk dünyasından uzak kalan Özbekistan’daki Türkçe öğretiminin günümüzdeki genel durumunu, Türkçe öğretimi veren yükseköğretim kurumlarını, dil eğitimini veren özel kurumları ve azınlık okullarını ana hatlarıyla tanıtmaktır.

Özbekistan’da Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını; yer alan sınıf içi etkinliklerin tür ve niteliklerini, sınıf içi etkinliklerle öğretimin nasıl yapıldığı, tercih edilen yaklaşımların neler olduğunun saptanmasıdır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bilimsel araştırma, belirli aşamalarda akademik bilgiye ulaşma sürecidir. Problemin doğru sonuçlarına erişilebilmesi, öncelikli olarak araştırma metodunun doğru seçilmesine bağlıdır. Karasar (1999)’a göre araştırma modeli, çalışmadaki hedef çizgisinde, sürecin zaman durumunu da göz önüne alarak, sonuçların elde edilmesi ve analizinin doğru şekilde yapılabilmesi için uygun şartların sağlanmasıdır.

Bu çalışmada nicel yaklaşımda tarama modeli yöntemi kullanılmıştır. “Nicel yaklaşımda tarama modeli, geçmişte ya da günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde,

değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır” (Karasar, 2011).

Özbekistan’daki yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin başarı düzeyleri bağlamında derse giren öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler, görüşme yöntemi türü olarak nitelendirilen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine benzemektedir. Öğrencilere yönelik ise sınıf içi etkinliklerinin verimliliği ile ilgili bir anket çalışması uygulanmıştır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesinde Türkçe öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise anketlerin uygulandığı süreçte ilgili Üniversitenin Türkşinaslık Fakültesi 1.2.3. ve 4. sınıfında Türkçe öğretim gören toplam 205 öğrenci meydana getirmektedir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacıdan izin alınarak uygulanan anket, Nahum Sampero’nun hazırladığı anket çalışmasıdır. İlgili araştırmacının kendisinden gerekli izinler alınarak ilgili 40 maddeden oluşan anket soruları İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Maddelerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Araştırmacının izin verdiği dair belge tezimizde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmanın ilk aşamasında literatür taraması yapılmış, sonrasında Özbekistan’da kullanılan Türkçe ders kitaplarına erişilmiş ve sınıf içi uygulamalar bakımından incelenmiştir. Süreç içerisinde çalışma planlanarak yürütülmüş ve öğrenim gören öğrencilere anket çalışması uygulanmıştır.

Bu araştırmaya Taşkent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi Türkşinaslık Fakültesinde Türkçe öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri katılmıştır. Anket çalışmalarını tamamlamak için katılımcılara öncelikle yaklaşık olarak 20-30 dakika bir süre verilmiş ve anketler bir öğretmen tarafından toplanmıştır. Anketler dağıtılmadan önce ankete katılan öğrencilere çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara anketten elde edilen verilerin gizli kalacağını ve verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı yapıldığı açıklanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel yöntem kullanılmış ve istatistiksel sonuçlara ulaşılmıştır. Ankete katılanlardan elde edilen veriler toplanmış olup cevapların sıklığı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Maddelerin ortalaması ve standart sapmaları,

katılımcıların birbirleri arasındaki eşleşmeleri ve uyumsuzlukları karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak ortaya konmuştur. Daha sonra katılımcıların cevaplarına ait ortalamaların elde edilebilmesi, bu ortalamalar arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı tespit edilebilmesi ve sonucun ortaya konulması için T-testi, Anova ve regresyon testleri uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin sınıf içinde yapılan etkinliklere yönelik tercihlerini araştırmak ve ankette belirtilen etkinlikler hakkında tutumlarını belirlemektir.

4.1. Öğrencilerin 40 Sınıf İçi Etkinliğe Yönelik Tutumları

Bu bölümde, betimleyici istatistikler, öğrencilerin verdikleri cevaplara ait ortalamaları, sıklıkları ve standart sapmaları açıklamak için kullanılmıştır. Öğrencilerin 40 sınıf içi etkinliğine ilişkin tutumları ölçekte gösterilmiştir. Buna ek olarak, 40 sınıf içi etkinliği, öğrencilerin belirtilmiş becerileri içeren etkinliklere ait tutumlarını araştırmak için dil bilgisi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, diğer ve genel etkinlikleri olmak üzere bölümlere ayrılmıştır. Ayrıca etkinlikler, cinsiyet değişkeni ve sınıf değişkeni açısından sınıf içi etkinlikleri olarak da ele alınmıştır. Bu bölümde, öncelikle 40 sınıf içi etkinliğinin her birine yönelik öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin ortalamalar, sıklıklar ve standart sapmalar tablolarda belirtilmiş ve yorumlamalar yapılmış, istatistikî veriler aracılığıyla da etkinlik tutumlarına ait bilgiler ilgili oldukları beceriler kapsamında ele alınmıştır.

4.2. Betimsel İstatistiğe İlişkin Bulgular

Tablo 1

Betimsel İstatistik

	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Dil bilgisi	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Kelime	Diğer	Genel	
N	Valid	205	205	205	205	205	205	205	205	205	205	
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Mean		1,5854	20,8585	2,6293	3,8959	4,0256	3,7085	3,8599	3,5366	3,9512	4,0049	3,8547
Median		2,0000	20,0000	3,0000	4,0000	4,2500	3,8750	4,0000	3,6667	4,0000	4,2500	3,9248
Mode		2,00	19,00	2,00 ^a	4,33	4,25	3,88	4,14	3,67	4,20	4,25	2,97 ^a
Std. Deviation		,49386	3,01540	1,08877	,59661	,63902	,74844	,64386	,76795	,65437	,74507	,47971
Skewness		-,349	2,789	-,094	-,762	-,610	-,683	-,782	-,642	-,497	-,906	-,561
Std. Error of Skewness		,170	,170	,170	,170	,170	,170	,170	,170	,170	,170	,170
Kurtosis		-1,897	13,803	-1,298	,421	,166	,433	,706	,593	,023	1,068	-,112
Std. Error of Kurtosis		,338	,338	,338	,338	,338	,338	,338	,338	,338	,338	,338
Minimum		1,00	17,00	1,00	2,00	1,75	1,25	1,57	1,00	1,80	1,00	2,61
Maximum		2,00	41,00	4,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,76
Percentiles	25	1,0000	19,0000	2,0000	3,5000	3,7500	3,2500	3,5714	3,1667	3,6000	3,5000	3,5841

50	2,0000	20,0000	3,0000	4,0000	4,2500	3,8750	4,0000	3,6667	4,0000	4,2500	3,9248
75	2,0000	22,0000	4,0000	4,3333	4,5000	4,2500	4,2857	4,0833	4,4000	4,5000	4,2379

Mean (Aritmetik ortalama), Median (ortanca), Moda (mod) değerlerim birbirine yakın olduğu için, basıklık ve çarpıklık (skewness/kurtosis) artı eksi 1,00 arasında kaldığı için parametric testler olan t-testi ve anova tercih edilmiştir.

4.3. Normallik Testleri Sonuçları

Tablo 2

Normallik Testleri Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
dil bilgisi	,125	205	,000	,953	205	,000
dinleme	,140	205	,000	,955	205	,000
konuşma	,090	205	,000	,964	205	,000
okuma	,119	205	,000	,958	205	,000
yazma	,093	205	,000	,966	205	,000
kelime	,092	205	,000	,967	205	,000
diger	,151	205	,000	,931	205	,000
genel	,078	205	,004	,968	205	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Sosyal Bilimler alanında Kolmogorov, Smirnov ve Şapiro-Wilk normallik testleriyle verilerin normaline karar vermek zor olduğundan Mean (Aritmetik ortalama), Median (ortanca), Moda (mod) ve basıklık ve çarpıklık (skewness/kurtosis) değerleri referans alınmış, paranovrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Tutumları

Çalışmadan cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.4.1. Cinsiyet Değişkeni Açısından Dil Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 3

Cinsiyet değişkeni açısından dil bilgisi boyutuna ilişkin t testi sonuçları

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Dil bilgisi	Erkek	85	3.99	.60	203	1.957	.052
	Kadın	120	3.83	.59			

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)} = 1.957$; $p > .05$] katılımcıların dil bilgisi boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre dil bilgisi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Dinleme Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 4

Cinsiyet değişkeni açısından dinleme boyutuna ilişkin t testi sonuçları

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Dinleme	Erkek	85	4.12	.69	203	1.858	.065
	Kadın	120	3.96	.60			

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)} = 1.858$; $p > .05$] katılımcıların dinleme boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı fark tespit edilmemiştir. Katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde dil bilgisi istatistiklerinde de olduğu gibi erkeklerin kadınlara göre dinleme sorularına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Konuşma Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 5

Cinsiyet değişkeni açısından konuşma boyutuna ilişkin t testi sonuçları

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Konuşma	Erkek	85	3.83	.76	203	1.911	.057
	Kadın	120	3.63	.73			

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)}= 1.911$; $p>.05$] katılımcıların konuşma boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre konuşma sorularına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.4. Cinsiyet Değişkeni Açısından Okuma Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 6

Cinsiyet değişkeni açısından okuma boyutuna ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okuma	Erkek	85	3.88	.62	203	.356	.722
	Kadın	120	3.85	.66			

* $p<.05$

Katılımcıların okuma boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)}= .356$; $p>.05$] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre okuma sorularına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.5. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yazma Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 7

Cinsiyet değişkeni açısından yazma boyutuna ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yazma	Erkek	85	3.53	.83	203	-.051	.959
	Kadın	120	3.54	.73			

* $p<.05$

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)}= -.051$; $p>.05$] katılımcıların yazma boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre yazma sorularına ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.6. Cinsiyet Değişkeni Açısından Kelime Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 8

Cinsiyet değişkeni açısından kelime boyutuna ilişkin t testi sonuçları

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Kelime	Erkek	85	3.99	.66	203	.768	.444
	Kadın	120	3.92	.65			

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)} = .768$; $p > .05$] katılımcıların kelime boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre kelime boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.7. Cinsiyet Değişkeni Açısından Diğer Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 9

Cinsiyet değişkeni açısından diğer boyutuna ilişkin t testi sonuçları

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Diğer	Erkek	85	3.91	.78	203	-1.511	.132
	Kadın	120	4.07	.72			

*p<.05

Katılımcıların diğer boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)} = -1.511$; $p > .05$] anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre diğer boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.4.8. Cinsiyet Değişkeni Açısından Genel Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 10

Cinsiyet değişkeni açısından genel boyutuna ilişkin t testi sonuçları

<u>Boyut</u>	<u>Cinsiyet</u>	<u>n</u>	<u>\bar{X}</u>	<u>ss</u>	<u>sd</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Genel	Erkek	85	3.89	.50	203	.992	.322
	Kadın	120	3.83	.46			

*p<.05

Cinsiyet değişkeni açısından gerçekleştirilen t testi sonucunda [$t_{(203)}=.992$; $p>.05$] katılımcıların genel boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna rağmen katılımcı görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre genel boyuta ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.5. Sınıf Değişkeni Açısından ğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklerine Yönelik Tutumları

Çalışmada sınıf değişkeni açısından öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine yönelik tutumları bağlamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

4.5.1. Sınıf Değişkeni Açısından Dil Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 11

Sınıf değişkeni açısından dil bilgisi boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Dil bilgisi	1. Sınıf	38	4.03	.51	GA	1.875	3	.625	1.776	.153	-
	2. Sınıf	59	3.97	.62	Gİ	70.739	201	.352			
	3. Sınıf	49	3.79	.60							
	4. Sınıf	59	3.83	.61	T	72.613	204				
	Toplam	205	3.90	.60							

* $p<.05$, ** $p<.01$

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda dil bilgisi boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır [$F(3-201)=1.776$, $p>.05$]. Buna rağmen katılımcıların dil bilgisi boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. sınıf ğrencilerinin yeni bir dili öğrenme heyecanı ile dil bilgisi uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyi yükseldikçe ve iletişim becerileri arttıķa diğer temel becerilere odaklandıkları söylenebilir.

4.5.2. Sınıf Değişkeni Açısından Dinleme Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 12

Sınıf değişkeni açısından dinleme boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Dinleme	1. Sınıf	38	4.05	.62	GA	.648	3	.216	.525	.665	-
	2. Sınıf	59	4.08	.62	Gİ	82.655	201	.411			
	3. Sınıf	49	3.93	.65							
	4. Sınıf	59	4.03	.67	T	83.303	204				
	Toplam	205	4.03	.64							

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda dinleme boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır [F(3-201)=.525, p>.05]. Buna rağmen katılımcıların dinleme boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin dinleme uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyinin artmasıyla dinleme becerilerine olan odaklarının azaldığı değerlendirilmektedir.

4.5.3. Sınıf Değişkeni Açısından Konuşma Becerisine İlişkin Bulgular:

Tablo 13

Sınıf değişkeni açısından konuşma boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Konuşma	1. Sınıf	38	4.11	.61	GA	11.398	3	3.799	7.423**	.000	1-3 1-4
	2. Sınıf	59	3.75	.63	Gİ	102.87	201	.512			
	3. Sınıf	49	3.39	.79							
	4. Sınıf	59	3.67	.79	T	114.27	204				
	Toplam	205	3.71	.75							

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda konuşma becerisine ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(3-201)=7.423**, p<.01]. Gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın 1. sınıflar (\bar{X} =4.11) ile 3. (\bar{X} =3.39) ve 4. sınıflar (\bar{X} =3.67) arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre üniversiteye yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin yabancı bir dil olarak Türkçe iletişim kurabilme motivasyonlarının daha yüksek

olduğu, bu nedenle konuşma becerilerine yönelik sınıf içi etkinliklere karşı daha ilgili oldukları söylenebilir.

4.5.4. Sınıf Değişkeni Açısından Okuma Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 14

Sınıf değişkeni açısından okuma boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Okuma	1. Sınıf	38	4.13	.46	GA	3.884	3	1.295			
	2. Sınıf	59	3.85	.72	Gİ	80.686201		.401			
	3. Sınıf	49	3.71	.62					3.225*	.024	-
	4. Sınıf	59	3.81	.65	T	84.570204					
	Toplam	205	3.86	.64							

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda okuma boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(3-201)=3.225, p<.05]. Gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda farklılaşmanın 1.sınıf (\bar{X} =4.13) ve 3. sınıf (\bar{X} =3.71) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okuma boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin yeni bir dili öğrenme heyecanı ile okuma uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyi 3. sınıfa kadar yükseldikçe söz konusu becerilerinin azaldığı, ancak 4. sınıfa geldiğinde mezuniyet kaygısıyla okuma becerilerini geliştirme çabasında oldukları söylenebilir.

4.5.5. Sınıf Değişkeni Açısından Yazma Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 15

Sınıf değişkeni açısından yazma boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Yazma	1. Sınıf	38	3.90	.67	GA	3.884	3	2.580			
	2. Sınıf	59	3.57	.77	Gİ	80.686201		.560			
	3. Sınıf	49	3.34	.80					4.606*	.004	1-3
	4. Sınıf	59	3.44	.73	T	84.570204					1-4
	Toplam	205	3.54	.77							

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda yazma boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$F(3-201)=4.606$, $p<.05$]. Katılımcıların yazma boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklılaşmanın 1. sınıf ($\bar{X}=3.90$) ile 3. sınıf ($\bar{X}=3.34$) ve 4. sınıf ($\bar{X}=3.44$) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sınıf içerisindeki yazma etkinliklerine yönelik ilgilerinin azaldığı ve bu etkinliklere karşı olumsuz tutum geliştirdikleri söylenebilir.

4.5.6. Sınıf Değişkeni Açısından Kelime Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 16

Sınıf değişkeni açısından kelime boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Kelime	1. Sınıf	38	4.12	.52	GA	2.301	3	.767			
	2. Sınıf	59	4.01	.68	Gİ	85.052	201	.423			
	3. Sınıf	49	3.84	.70					1.812	.146	-
	4. Sınıf	59	3.87	.65	T	87.352	204				
	Toplam	205	3.95	.65							

* $p<.05$, ** $p<.01$

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda kelime boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır [$F(3-201)=1.812$, $p>.05$]. Buna rağmen katılımcıların kelime boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin yeni bir dili öğrenme heyecanı ile kelime uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyi yükseldikçe ve iletişim becerileri arttıkça diğer temel becerilere odaklandıkları söylenebilir.

4.5.7. Sınıf Değişkeni Açısından Diğer Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 17

Sınıf değişkeni açısından diğer boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Diğer	1. Sınıf	38	4.24	.69	GA	4.508	3	1.503			
	2. Sınıf	59	4.08	.66	Gİ	108.73	201	.541			
	3. Sınıf	49	3.94	.73					2.778*	.042	1-4
	4. Sınıf	59	3.83	.84	T	113.24	204				
	Toplam	205	4.00	.75							

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda diğer boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(3-201)=2.778, p<.05]. Gerçekleştirilen Tukey ve LSD testleri sonucunda farklılaşmanın 1. sınıf (\bar{X} =4.24) ile 4. sınıf (\bar{X} =3.83) öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Temel öğrenme alanları dışında sınıf içi etkinliklere yönelik ilginin 4. sınıf öğrencilerinde anlamlı şekilde azaldığı görülmektedir. Bunun öğrencilerin mezuniyet, gelecek vb. kaygılardan kaynaklı olduğu söylenebilir.

4.5.8. Sınıf Değişkeni Açısından Genel Boyutuna İlişkin Bulgular:

Tablo 18

Sınıf değişkeni açısından genel boyutuna ilişkin Anova testi sonuçları

Ölçek	Sınıf	n	\bar{X}	ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Fark
Genel	1. Sınıf	38	4.08	.41	GA	3.538	3	1.179			
	2. Sınıf	59	3.90	.44	Gİ	43.406	201	.216			1-3
	3. Sınıf	49	3.71	.46					5.462*	.001	1-4
	4. Sınıf	59	3.78	.53	T	43.945	204				
	Toplam	205	3.85	.48							

*p<.05, **p<.01

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda genel boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [F(3-201)=5.462, p<.05]. Gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda farklılaşmanın 1. sınıf (\bar{X} =4.08) ve 3. sınıf (\bar{X} =3.71) ile 4. sınıf (\bar{X} =3.78)

öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak sınıf seviyesi yükseldikçe sınıf içerisindeki etkinliklere yönelik öğrenci ilgisinin azaldığı görülmektedir.

4.6. Öğrencilerin Yaşları ile Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Tablo 19

Öğrencilerin Yaşları ile Sınıf İçi Etkinliklere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

<u>Sınıf İçi Etkinlik</u>	<u>B</u>	<u>SHB</u>	<u>β</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Sabit	4.343	.233		18.659	.000
Yaş	-.023	.011	-.147	-2.119	.035

n=205, R=.147, R² =.022, F=4.489, p<.05

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin yaşları ile sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($R=.205$, $R^2=.022$; $F_{(1-203)}=4.489$, $p<.05$). Öğrencilerin yaşları, onların sınıf içi etkinliklerine yönelik tutumlarının yüzde 2'sini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısı öğrenci yaşının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Özbekistan’da Türkçe öğrenimi gören ve ana dili Özbek Türkçesi olan öğrencilere öğrenim sürecinde uyguladıkları ders içi etkinliklerin tespiti ve analizidir.

Cinsiyet değişkeni açısından t testi sonuçları

Cinsiyet değişkeni açısından t testi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin dil bilgisi, dinleme, konuşma, okuma, yazma, kelime, diğer ve genel boyutlarına göre tutumlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre tüm boyutlardaki sorulara ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir (bk. Tablo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10).

Sınıf değişkeni açısından Anova testi sonuçları

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin verdikleri cevaplara Anova testi uygulandığında dil bilgisi, dinleme ve kelime boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen katılımcıların dil bilgisi ve kelime boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. sınıf öğrencilerin yeni bir dili öğrenme heyecanı ile dil bilgisi ve kelime uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyi yükseldikçe ve iletişim becerileri arttıkça diğer temel becerilere odaklandıkları söylenebilir (bk. Tablo 11,12).

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda konuşma boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda anlamlı farklılaşmanın 1. sınıflar ile 3 ve 4. sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir (bk. Tablo 13). Bu sonuca göre üniversiteye yeni başlayan birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe iletişim kurabilme motivasyonlarının daha yüksek olduğu, bu nedenle konuşma becerilerine yönelik sınıf içi etkinliklere karşı daha ilgili oldukları söylenebilir.

Okuma boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerinin Anova testi sonucunda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda farklılaşmanın 1. sınıf ve 3. sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okuma boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. sınıf öğrencilerinin yeni bir dili öğrenme heyecanı ile okuma uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyi 3. sınıfa kadar yükseldikçe söz

konusu becerilerinin azaldığı, ancak 4. sınıfa geldiğinde mezuniyet kaygısıyla okuma becerilerini geliştirme çabasında oldukları söylenebilir. (bk. Tablo 14)

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda yazma boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Katılımcıların yazma boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında farklılaşmanın 1. sınıf ile 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir (bk. Tablo 15). Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin sınıf içerisindeki yazma etkinliklerine yönelik ilgilerinin azaldığı ve bu etkinliklere karşı olumsuz tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların dinleme boyutuna ilişkin aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise 2. sınıf öğrencilerinin dinleme uygulamalarına daha olumlu baktıkları, sınıf düzeyinin artmasıyla dinleme becerilerine odaklanmalarının azaldığı değerlendirilmektedir. (bk. Tablo 16)

Diğer boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin gerçekleştirilen Anova testi sonucunda anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre gerçekleştirilen Tukey ve LSD testleri sonucunda farklılaşmanın 1. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir (bk. Tablo 17). Temel öğrenme alanları dışında sınıf içi etkinliklere yönelik ilginin 4. sınıf öğrencilerinde anlamlı şekilde azaldığı görülmektedir. Bunun öğrencilerin mezuniyet, gelecek vb. kaygılarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Sınıf değişkeni açısından gerçekleştirilen Anova testi sonucunda genel boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Gerçekleştirilen Scheffe testi sonucunda farklılaşmanın 1. sınıf ve 3. sınıf ile 4. sınıf öğrencileri arasında olduğu tespit edilmiştir. (bk. Tablo 18) Genel olarak sınıf seviyesi yükseldikçe sınıf içerisindeki etkinliklere yönelik öğrencilerin ilgisinin azaldığı görülmektedir.

Öğrencilerin yaşları ile sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları arasındaki ilişkiye yönelik basit doğrusal regresyon analizi sonucu

Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, öğrencilerin yaşları ile sınıf içi etkinliklere yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. (bk. Tablo 19) Öğrencilerin yaşları, onların sınıf içi etkinliklere yönelik tutumlarının yüzde 2'sini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişken katsayısı öğrenci yaşının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanan sınıf içi etkinliklerinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin, yabancı dil öğreniminde çeşitli sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde sağladığı yararlar konusunda daha çok farkındalık oluşması için öğrencilerine açıklamalarda bulunmaları ve bu konularda öğrencileri bilinçlendirmeleri önerilmektedir. Öğretmenler hem iletişimsel hem de iletişimsel olmayan beceri odaklı ders içi etkinliklerin uygulanmasında öğrencilerin aktif katılımı hususunda denge sağlamalıdır. Bu sayede etkinlikler çeşitlendirilebilir ve birçok kazanımın elde edilmesi sağlanabilir (Ceylan, 2021).

Öğretmenler sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin yaşı, sınıf düzeyi ve cinsiyetlerini dikkate alarak tasarlayabilirler.

Bu araştırmada, Özbekistan'daki diğer kurumlarda Türkçe eğitimi almakta olan öğrencilerin sınıf içi etkinliklere yönelik tutumlarına odaklanılmamıştır. Ancak gelecekte, daha çok katılımcıya ulaşılarak diğer kurumlarda Türkçe eğitimi almakta olan öğrencilerle de bu konuda ayrıntılı çalışmalar ortaya konabilir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda sınıf içi etkinliklerin uygulanmasında daha önemli konuma sahip öğretmenlerin de etkinliklerin derste kullanım sıklıkları, tercihleri gibi görüşleri üzerine kapsamlı kapsamlı incelemeler yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, ana dili Özbek Türkçesi olan öğrencilere Türkçe öğretimi için üniversitelerde veya yabancı dil merkezlerinde okutulacak kitapların hazırlanmasında yol gösterici olabilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde etkili yöntem olarak bilinen sınıf içi etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği değerlendirilmektedir. Sınıf içi etkinliklerin zenginleştirilmesi açısından bu konuyla ilgili daha fazla araştırmanın yapılması kaçınılmazdır. Bu alandaki boşluğu kapatması açısından bu tür araştırmalar önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Bayraktar, N. (2006). *Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi*, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, <http://turkoloji.cu.edu.tr/DİLBİLİM/bayraktar> (Erişim tarihi: 12.08.2022)
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim*, 48(1), 57-80.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (4), 107-133.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen Türk dillilerin yazılı anlatım hataları: İran örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 324-338.
- Buran, A. ve Alkaya, E. (2009). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Akçağ Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Pegem Akademi.
- Dayıoğlu, R. K. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji Bölümleri üzerine bir değerlütuf. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları*. (27), 275-284.
- Dumanlı, E. (2007). Zaman Gazetesi Ailem Eki, İstanbul, Sayfa 13.
- Ekşi, S., Kır, N. ve Benzer, A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79.
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12(28), 281-306.

- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti yükseköğretim kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 60(11), 93-112.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011). *Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*. 1. Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sempozyumunda sunuldu. Saraybosna-Bosna Hersek.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Kalfa M. & Ceylan, F. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan sınıf içi etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşleri, *Turkish Studies - Education*, 15(1), 199-218. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies>. 40528
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 407-421.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 170-189.
- Kırımlı, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının bölüm ve meslekleriyle ilgili tutum ve yeterlikleri üzerine bir araştırma (Ktü örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1630- 1655.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- MEB Taşkent Eğitim Müşavirliği (2018).
- Memiş, M. R. & Kara, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük yapım bilgisi eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 266-288.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (1), 23-48.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Basımevi.
- Samperio, N. (2017). Discovering Students' Preference for Classroom Activities and Teachers' Activity Use. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, 19(1), pp. 51-66.

- Sanaqulov, Z. ve Joraboyev, B. (2021). *Chet tilini o'qitish metodikasida zamonaviy metodlar*. 532.
- Shabanov, J.K. (2009). *Chet tilini o'qitish metodikasi va zamonaviy texnologiyalari*. Toshkent davlat sharqshunoslik instituti.
- Shabanov, J.K. (2021). *Turk tilini chet tili sifatida o'qitish metodikasi (Turk tilidan tarjima)*. Zamin nashr.
- Taškent Devlet Şarkşinaslık Üniversitesi (2021).
- Yağmur, Ö. (2014). Erken Dönem Türkçe Transkripsiyon metinleri ve Bunların Dil Araştırmaları Açısından Önemi, *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, Sayı 4 Yıl 2014/Güz, 201-217.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (11. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Qodirova, G. ve Xudoyorova, F. (2021). Til o'qitishda o'yin metodidan foydalanish. *Scientific Progress*, 888-893.

Ek 1

ÖĞRENCİ ANKETİ

Sınıfta hangi etkinlikleri yapmak hoşunuza gidiyor?

Sevgili öğrenciler,

Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde “Özbekistan’da Türkçe Öğretiminde Uygulanan Sınıf İçi Etkinlikler Üzerine Bir Araştırma” üzerine yüksek lisans tezi hazırlamaktayım. Aşağıdaki anket, sınıfta yapılan etkinlikler için tercihinizi belirlemek üzere düzenlenmiştir. Bu anketten toplanan veriler sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bilgileriniz ise gizli tutulacaktır. Anketi tamamlayarak çalışmaya katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.

A. Öz Geçmiş Bilgisi

- Cinsiyet: Erkek Kadın
- Yaş:
- Sınıf:

Lütfen derslerinizde yaptığınız etkinlikler hakkındaki görüşlerinizi en iyi tanımlayan sayılardan birini seçiniz. Belirli bir etkinlik hakkında hiçbir deneyiminiz yoksa “Hiç deneyimim yok” seçeneğini işaretleyiniz.

Çok Seviyorum =5, Seviyorum=4, Kararsızım =3, Sevmiyorum=2, Hiç sevmiyorum =1,

Hiç deneyimim yok =0

Doğru veya yanlış cevap yoktur, doğru cevap da sizin için doğru olan cevaptır.

Dil Bilgisi						
Aşağıdaki dil bilgisi etkinliklerini yapmayı ne kadar seviyorsunuz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
1. Dil bilgisi kurallarını çizelgelerden ve okuma metinlerinden analiz etme	5	4	3	2	1	0
2. Ders kitabında ya da internette (cep telefonu ile) dil bilgisi açıklamalarıyla ilgili araştırma yapma	5	4	3	2	1	0
3. Dil bilgisi kurallarını kendi başıma analiz etme ve keşfetme (zamanları, fiilleri vb. tanımlamak)	5	4	3	2	1	0
4. Sınıf arkadaşlarım tarafından yapılan yazı alıştırmalarını dil bilgisi kuralları yönünden kontrol etme ve hataları düzeltme	5	4	3	2	1	0
5. Dil bilgisi alıştırmaları yapma (boşluk doldurma veya cümleleri tamamlama, diyaloglar, cümleleri sıralama, eşleştirme)	5	4	3	2	1	0
6. Dil bilgisi oyunları oynama (tahmin oyunu, bingo, vb.)	5	4	3	2	1	0
Dinleme						
Aşağıdaki dinleme etkinliklerini yapmayı ne kadar seversiniz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
7. Ses kaydı dinleme ve çoktan seçmeli soruları cevaplama, boşluk doldurma, boşluk tamamlama, eşleştirme, sıralama ve doğru-yanlış gibi alıştırmaları yapma	5	4	3	2	1	0

8. Ses kaydı dinleme ve kayda ait soruları sözlü olarak cevaplama	5	4	3	2	1	0
9. Ses kaydı dinleme ve olayları, kelimeleri, resimleri sıralama	5	4	3	2	1	0
10. Video izleme ve videoya dayalı alıştırmalar yapma (çoktan seçmeli sorular, tamamlama, eşleştirme, sıralama, doğru-yanlış vb.)	5	4	3	2	1	0
Konuşma						
Aşağıdaki kelime etkinliklerini yapmayı ne kadar seviyorsunuz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
11. Resimlere, çizgi filmlere, çizelgelere, okumalara vb. dayanan sorular sorma ve cevaplama	5	4	3	2	1	0
12. Grup hâlinde sözlü sunum yapma	5	4	3	2	1	0
13. Fotoğraf, çizgi film vb. hakkında hikâye anlatma	5	4	3	2	1	0
14. İkili, üçlü veya gruplar hâlinde tartışma yapma	5	4	3	2	1	0
15. Öğretmeninden veya ses kayıtlarından sonra tekrar ederek telaffuz alıştırmaları yapma	5	4	3	2	1	0
16. Sınıf arkadaşlarımdan topladığım bilgileri diğer sınıf arkadaşlarıma veya sınıfa sunma/anlatma	5	4	3	2	1	0
17. Ayağa kalkıp sınıfta dolaşma ve sorular sorarak sınıf arkadaşlarımdan bilgi toplama	5	4	3	2	1	0
18. Sınıf önünde rol oynama/canlandırma alıştırmaları yapma	5	4	3	2	1	0
Okuma						

Aşağıdaki okuma etkinliklerini yapmayı ne kadar seviyorsunuz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
19. Okuma metinlerini, hikâyeleri, paragrafları vb. sessizce okuma ve onlarla ilgili soruları yazılı veya sözlü olarak cevaplama	5	4	3	2	1	0
20. Okuma metinlerini okuttuktan sonra bunlarla ilgili özet, yorum vb. yazma	5	4	3	2	1	0
21. Bilinmeyen kelimeleri internetteki bir sözlükte arama ve okuma	5	4	3	2	1	0
22. Bilinmeyen kelimeleri internetteki bir sözlükte arama ve okuma	5	4	3	2	1	0
23. Ne okuyacağımı tahmin etmek için başlığa, alt başlıklara ve resimlere bakma	5	4	3	2	1	0
24. Metnin ana fikrini anlamak için hızlı okuma yapma	5	4	3	2	1	0
25. Metin okuma ve sonrasında metinle ilgili sınıf arkadaşlarıma sormak için anlama soruları hazırlama	5	4	3	2	1	0
Yazma						
Aşağıdaki yazma etkinliklerini yapmayı ne kadar seviyorsunuz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
26. Gruplar veya çiftler hâlinde cümleler, paragraflar, hikâyeler ve diyaloglar yazma	5	4	3	2	1	0
27. Bireysel olarak cümleler paragraflar, hikâyeler ve diyaloglar yazma	5	4	3	2	1	0

28. Yazma ödevi yapma (kompozisyon, özet, rapor vb.)	5	4	3	2	1	0
29. E-posta, mektup, mesaj, kartpostal vb. yazma	5	4	3	2	1	0
30. Kendi yazılarımı kontrol etme ve düzeltmeler (doğru yazım, dil bilgisi, imla ve noktalama vb.) yapma	5	4	3	2	1	0
31. Arkadaşlarımın yazılarını kontrol etme ve düzeltmeler (doğru yazım, dil bilgisi, imla ve noktalama vb.) yapma	5	4	3	2	1	0

Kelime

Aşağıdaki kelime etkinliklerini yapmayı ne kadar seviyorsunuz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
32. Aynı kategorideki kelimelerle ilgili kelime listeleri, zihin haritaları ve beyin fırtınası yapma	5	4	3	2	1	0
33. Resimleri yeni kelimelerle tanımlama	5	4	3	2	1	0
34. Yeni kelimeler kullanarak cümleler, diyaloglar ve hikâyeler yazma	5	4	3	2	1	0
35. Önceki derslerde görülen kelimeleri gözden geçirip tekrar etme	5	4	3	2	1	0
36. Kelimeleri anlamları ile eşleştirme alıştırmaları yapma	5	4	3	2	1	0

Diğer Etkinlikler

Aşağıdaki diğer etkinlikleri yapmayı ne kadar seviyorsunuz?	Çok Seviyorum	Seviyorum	Kararsızım	Sevmiyorum	Hiç Sevmiyorum	Hiç Deneyimim Yok
37. Konuşma pratiği yaptığım oyunlar oynama	5	4	3	2	1	0
38. Konuşmaları veya diyalogları ezberleme	5	4	3	2	1	0

39. Tahmin oyunları (kim olduğumu tahmin et, tabu vb.) oynama	5	4	3	2	1	0
40. Güncel konular hakkında sohbet etme	5	4	3	2	1	0

Ek 2

ÖLÇEK KULLANMAYA DAİR İZİN BELGESİ

25.08.2022 01:24

Uludağ Üniversitesi Posta - Master's thesis



Master's thesis

Nahum Samperio Sanchez <nahum@uabc.edu.mx>

25 Ağustos 2022 00:07

Hi

Abdulboist

I would gladly share with you the questionnaires I developed for my study.

The students' questionnaire was not divided into categories whereas the teachers' questionnaire was. I send you both.

Let me tell you that I did the study on a larger scale (804 students and 31 teachers) and this time, I included a quantitative component to know the type of activities students like and which are not included in the questionnaire. This allowed students to express something they would enjoy doing in class and which teachers do not even know about. It was interesting! I only included, at the end of the questionnaire, the question: Is there an activity you would like to do in class that is not in the questionnaire? Here is the link if you are interested. http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v16/1/PLKG161_Samperio.pdf

I also reduced the number of items in the questionnaire since it is long, and it can become very tedious to answer. For this, I piloted the questionnaire once with teachers. I did some analysis and the activities with the lowest mean scores were discarded. This allowed me to identify, and include in the new questionnaire, the activities that teachers use more frequently. This, somehow, informed me about the activities teachers indeed use in the classroom. Perhaps you could do the same!

Please remember that it is necessary to give full acknowledgment of the author in your study.

I hope this can be useful for your study.

Regards

[Ayrıntılı metin gizlendi]

--



Dr. Nahum Samperio Sánchez
 Responsable de Educación Continua
 Universidad Autónoma de Baja California
 Tel. (664)979-7571, Ext 54914
 Calzada universidad 14418, Parque Industrial Internacional Tijuana,
 Tijuana, Baja California, Mexico. C.P. 22390

Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2408-1899>

ResearchGate <https://www.researchgate.net/profile/Nahum-Samperio>

La información de este mensaje es confidencial y privilegiada. El acceso por cualquier otra persona no está autorizado, ya que el contenido es del interés del destinatario. Por favor entre en contacto con el remitente si recibió este mensaje por error.

The information in this message is confidential and may be privileged. It is intended solely for the addressee(s). Access to this message by anyone else is not authorized. Please contact the sender if you received this message in error.

2 eklenti



What activities do you like to do in class STUDENTS' Questionnaire.pdf

742K



Frequency of activities used in the classroom TEACHERS' Questionnaire.pdf

767K

Ek 3

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Abdulbosıt		Rıksıboev
Bıldığı Yabancı Diller	Türkçe		Rusça
Eğıtım Durumu	Başlama - Bitirme		Kurum Adı
Lise	02.09.2010	01.07.2013	Yabancı Diller Lisesi
Lisans	02.09.2013	02.07.2018	Taşkent Devlet Şarkşınaslık Üniversitesi
Yüksek Lisans	25.09.2018		Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	Başlama - Ayrılma		Çalışılan Kurumun Adı
1.	06.10.2017	20.09.2018	T.C. Taşkent Büyükelçiliği Kültür ve Tanıtma Müşavirliği
2.	15.09.2021		T.C. Taşkent Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayımlar:			
Diğer:			
	Tarih	27.02.2023	
	İmza		
	Adı-Soyadı	Abdulbosıt Rıksıboev	