



YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRĐ ÇOCUKLARINA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Ő. Dilek BELET BOYACI***

*Berrin GENÇ ERSOY***

ÖZET

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenerek uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekteŐirilen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiŐtir. Araştırmanın katılımcıları yurt dışında Türkçe derslerini yürüten ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen gönüllü öğretmenlerden oluŐmaktadır. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların görüşlerine göre yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle ilişkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olamamalarına bağlı olarak kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri, iki dili birarada ve hatalı kullandıkları görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca çevresel bir etmen olarak materyal eksikliklerinin soyut kavramların öğretimini zorlaŐtırdıĐı sonucuna ulaŐılmıŐtır. Öğretmenler öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekteŐirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin arttırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öncelikle ailelerin Türkçenin çocuklarına kazandırılmasının önemiyle ilgili bilinçlendirilmesi, genel olarak öğrencilere Türkçenin kazandırılmasının yanısıra sözcük dağarcığının geliştirilmesine dönük öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuŐtur.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: sdbelet@anadolu.edu.tr

** Öğretmen-MEB, El-mek: berringenc@gmail.com



Anahtar Kelimeler: Sözcük öğretimi, Öğretmen görüşü, Yurt dışında yaşayan Türk çocukları

TEACHERS VIEWS ON THE PROCESS OF VOCABULARY TEACHING TO TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD

ABSTRACT

The aim of the research is to determine the problems confronted in the process of vocabulary teaching for Turkish children, and the factors effecting the process of vocabulary teaching negatively. With the aim to handling the subject profoundly, the qualitative research was preferred. The maximum variation sampling was conducted in order to determine the participant of the research. The descriptive analysis technique was conducted in order to analyse the data of the research. In the conclusion of the research, it is emerged that the vocabulary of Turkish children living abroad is inadequate and the vocabulary correlates not only to the school, but also to socio-economic profile of the family and the involvement of the family. The teachers claimed that the students have difficulty on reading and writing expression due to not having adequate vocabulary, and the students operate two language together and wrongly to express themselves and also that confusing the alphabets, the students substitute the alphabets gives rise to pronounce wrongly. Another conclusion of the research is that the teachers particularly have difficulties on teaching abstract concepts to the students on account of enviromental deficiencies and the lack of materials. The teachers pointed out the fact that teaching the subjects in sync and respectfully, using practices that contribute the students to develop language skills and being suitable to the students, extending the usage of dictionary, making access to materials easily and conducting a systematic, planned and programed process of vocabulary teaching are required. In addition, they underlined it is required that the parents engage in the process actively, parent-student-teacher collaboration is improved and speaking Turkish in the family is supported.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Today, Turkish parents' children living abroad have to learn their native language that connects them to their own culture alongside the language of the society they live in as very well. For this purpose, the learning programme of native language is required to be systematic and scheduled. Otherwise, it is impossible that the individuals who are not capable on native language could explain their ideas by means of the second language. In this regard, Turkish children living abroad are assumed to acquire native language adequacy and use it effectively with a view to speaking Turkish, expressing themselves, attaining to practices pertaining to the process of the teaching and maintaining communication with the ones from the same nation. The individuals who are capable on native language and have adequate vocabulary are able to improve

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



vocabulary in second language, acquiring the adequateness of the language spoken in the society lived. The fact that the individual could use the native language that contributes him to express himself in his own culture is closely connected with vocabulary. As is known, vocabulary has an significant affect that contributes the individuals to comprehend speeches and express their emotions and ideas. Accordingly, it is required that the individuals have further vocabulary, in other words, it is required to increase the individuals' vocabulary. In this regard, it is thought that the determination of the problems by means of analysing the studies concerning the native language teaching in abroad, the determination of the practices practised for vocabulary teaching within native language teaching and the evaluation of the process based on these practices are going to be have positive impact so that Turkish children learn their native language and the language of the country they live. In the conclusion, the aim of the research is to determine the problems confronted in the process of vocabulary teaching for Turkish children, and the factors effecting the process of vocabulary teaching negatively.

Method

With the aim to handling the subject profoundly, the qualitative research was preferred. The maximum variation sampling was conducted in order to determine the participant of the research. The twenty participants serve eight different country and the participants serving in Austria (f=7) and Germany (f=5) predominates the others and the tenure of the teachers varies from 10 month to 35 years. While The number of the students taught during a year varies from 18 to 200, provided the level of the class taught is taken into consideration, it is emerged that there is the differences from nursery school to highschool and further level of education in countries and the course of Turkish language is elective in many contries (f=18). The data collection means of the research are personal information form and the interview form. The descriptive analysis technique was conducted in order to analyse the data of the research.

Conclusion and Suggestions

In the conclusion of the research, it is emerged that the vocabulary of Turkish children living abroad is inadequate and the vocabulary correlates not only to the school, but also to socio-economic profile of the family and the involvement of the family. The teachers claimed that the students have difficulty on reading and writing expression due to not having adequate vocabulary, and the students operate two language together and wrongly to express themselves and also that confusing the alphabets, the students substitute the alphabets gives rise to pronounce wrongly. Another conclusion of the research is the statement that the students' failure in means of phrase, proverb and different means of the words and also speaking vernacularly have negative impact on the progress of vocabulary. It is found that the teachers exercise the practices such as studing with phrases and proverbs, studing on synonym and connotation, deriving new words from words known, studing on the words that their means is not known. In addition, the teacher underlining the importance of adopting national culture and values to the students

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



living abroad were claimed that they conduct cultural practices such as folk dances and they struggle to figure out the problems confronted in the process of vocabulary teaching, paying attention to relate words and culture. The teachers underlining the level differences among the students in vocabulary teaching as a considerable problem attribute inadequacy of some students' vocabulary to not having a habit of reading and the parents' limited vocabulary. Another conclusion of the research is that the teachers particularly have difficulties on teaching abstract concepts to the students on account of environmental deficiencies and the lack of materials. The teachers pointed out the fact that teaching the subjects in sync and respectly, using practices that contribute the students to develop language skills and being suitable to the students, extending the usage of dictionary, making access to materials easily and conducting a systematic, planned and programed process of vocabulary teaching are required. The teachers underlined the fact that the parents' expectation concerning their children's acquirement provided by Turkish lesson is high or low has negative impact on vocabulary development of the students. In spite of this expectation of the parents, it is remarkable conclusion that the students neglect the practices to develop vocabulary. Another significant conclusion of the research is that the teachers pointed out the fact that the students and their parents do not take into account the lesson of Turkish as native language as important. The teachers stating, due to Turkish course as elective at the out time of school and out of school curriculums, neglective behavior of the students against the course and the attendance to the Turkish lesson as tired underlined that the student achievement is inadequate. Besides, it is concluded that one of the problems concerning teaching process is the defective duration of course time and the absence of opportunity of re-practices.

In addition, they underlined it is required that the parents engage in the process actively, parent-student-teacher collaboration is improved and speaking Turkish in the family is supported. In tune with all conclusions of the research, firstly, raising awareness of parents about the importance of Turkish for students, in addition to delivering Turkish to children generally, enriching learning environments to develop vocabulary, utilizing learning environments supported by technology, encouraging elective native language courses or using of native language out of the course and being ensured institutional support (by non-governmental organizations and Republic of Turkey), increasing the works contributing school-family collaboration directed to increasing utility of native language and developing vocabulary, arranging in-service training for teachers about Turkish language and vocabulary are recommendations for practices. In addition, the similiar researches could be conducted by employing quantitative research techniques.

Key Words: Vocabulary teaching, Teacher views, Turkish children living abroad

Giriş

Bir kültürün varlığını sürdürebilmesinin önemli yollarından biri dilini ve söz varlığını canlı tutmasıdır. Yabancı bir kültürün içine doğan bireyler için bu konu bir kat daha önemli hale

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



gelmektedir. Yaşadığı kültürle varolan birey, erken yaşlarda kültürlenme anlamında kritik dönemler yaşamaktadır. Bu süreçte bireye öz kültürüne ait öğeler doyurucu ölçüde sağlanmazsa, kültürel anlamda yabancılaşmanın yaşanması olasıdır. Bu anlamda bireyin içinde yaşadığı kültürde kendini ifade etmesi kadar öz kültüründen de kopmaması yaşamsal öneme sahiptir.

Özdemir (2009) düşüncenin yaratıcısının dil olduğunu ve bireyin kültürel gelişmesinin önkoşulunun ana dilinin ve toplumda konuşulan dilin öğrenilmesi olduğu üzerinde durmaktadır. Kültürün aktarıcısı olan dil ve özellikle ana dili kazanımı yetersiz düzeyde olan bireyler, buldukları ülkenin (ikinci dil) dilini öğrenmekte zorluk çekmektedir. Ana dilinin gerektirdiği yeterlikleri kazanabilen bireyler ise yaşadığı ülkenin dilini de kolayca öğrenebilmekte ve toplumla uyumlu bir duruş sergileyebilmektedir (Şen, 2010).

Günümüzde yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi buldukları ülkenin diliyle birlikte öğrenerek iki dilliler dediğimiz topluluğun içinde yer almaktadır (Demir, 2010). Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinden (askerî öğrenciler hariç) Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998, s.13). Öte yandan Bakanlık tarafından desteklenen hizmetlerin sunulmasında, hizmetin verildiği ülke politikaları bağlamında farklılıklarla karşılaşmaktadır.

Türk vatandaşlarına yurt dışında verilen eğitim hizmetlerine yönelik farklı ülkeler incelendiğinde; Extra ve Yağmur'un (2013) araştırmalarına göre Avusturya, Danimarka, Fransa ve İsviçre'de Türkçe ana dili öğretimi çalışmalarının yapıldığı, Türkçe eğitiminin gerçekleştirilmesinde kısmen devlet desteğinin sağlandığı ve dersliklerin açılabilmesi için belli sayıda öğrenciye ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur. Konuya yönelik başka bir araştırmada Yağmur (2010), Hollanda ve Norveç gibi ülkelerde ana dili öğretiminin okullardan tamamen kaldırıldığını, İsveç'te ana dili öğretimi çalışmalarından eğitimle ilgili makamların sorumlu olduğunu; Fransa, İsviçre, Lüksemburg ve Belçika gibi ülkelerde ise ana dili öğretimi sorumluluğunun göçmenleri gönderen ülkeye ait olduğunu belirtmektedir. Aynı konuda Avusturya'da göçmen ve ilticacı ailelerin çocuklarına yönelik ana dili derslerinin yürütülmesi, öğretmenlerin seçilmesi ve atanması ise Avusturya eğitim makamlarının sorumluluklarında bulunmakta ve Türkçe öğretimi söz konusu makamlar tarafından yürütülmekteyken (Yıldız, 2012), farklı birçok etnik grubu bünyesinde barındıran Avustralya'da ise anadil öğrenimi ve kültür edinme olanağı sunan birtakım standartlar belirlenmiş ve bu standartlar çerçevesinde Türkçenin de dahil olduğu 15 dilin öğretimi çalışmaları devlet okulları, özel okullar ya da din okullarında gerçekleştirilmektedir (DEECD memo 2012'den aktaran Parlak, 2014).

Avrupa'da Türk nüfusunun en yoğun olduğu Almanya'daki duruma ilişkin göçmenlere yönelik gerçekleştirilen ana dili öğretimi çalışmalarının eyaletlere göre farklılıklar gösterdiğini belirten Yıldız (2012), Almanya'nın kimi eyaletlerinin ana dili derslerini kendi sorumluluğunda verdiğini kimi eyaletlerin ise ana dili öğretimi sürecinin sorumlulukları dışında olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Yıldız (2012), farklı eyaletlerde yaşayan Türk çocuklarının birbirinden farklı Türkçe ana dili öğrenimi süreci geçirdiklerini vurgulamıştır.

Günümüzde yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocukları kültürlerini, kimliklerini sürdürülebilmek için kendilerini öz kültürlerine bağlayan anadilleriyle birlikte içinde yaşadıkları toplumun dilini de iyi öğrenmek zorundadır. Bunun için sistemli ve programlı bir ana dili öğretimi ortamı sağlanmalıdır. Aksi takdirde ana dili yeterliklerine sahip olamayan bireylerin duygu ve düşüncelerini ikinci bir dile doğru bir şekilde aktarabilmesi mümkün değildir (İnce, 2011). Bu bağlamda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi konuşabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, öğretimle ilgili etkinliklere katılabilmeleri ve soydaşlarıyla etkileşimlerini sürdürülebilmeleri için ana dili yeterliklerini kazanarak etkili bir biçimde kullanabilmeleri gereklidir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Bireyin öz kültüründe kendini ifade etmesini sağlayan ana dilini etkili biçimde kullanabilmesi sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir. Bilindiği üzere sözcük dağarcığının, insanların söylenenleri anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatmasında önemli bir işlevi vardır (Yaman ve Gülcan, 2009). Bu nedenle anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesi için bireylerin daha çok sözcük bilgisine sahip olmasına, diğer bir deyişle bireylerin söz varlığının zenginleştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime ek olarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi ana dillerini yeterli düzeyde öğrenme ve geliştirme olanağı bulamadıkları gibi yaşadıkları ülkenin dilleri ile kendi ana dillerini karıştırdıkları, sözcükleri ödünç aldıkları, iki dili bir arada ve hatalı kullandıkları, teleffuz hataları yaptıkları, sözcükleri yanlış yazdıkları, imla hataları yaptıkları, bozuk ve eksik cümlelerle gereksiz sözcük kullandıkları da araştırmalarla ortaya konulmuştur (Yıldız ve Öztürk 2013; İnce, 2011; Cengiz ve Türk 2009; Sarı, 2001) Bu doğrultuda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına etkili bir ana dili eğitimi kapsamında sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik etkinlikler önem kazanmaktadır. Bireyde söz varlığının gelişimi ise sözcük öğretiminin nasıl yapıldığı ile doğrudan ilişkilidir (Paul, 1996).

Sözcük öğretimi yalnızca sözlüğe bakılarak sözcüklerin anlamlarını öğrenme biçiminde gerçekleştirilen bir süreç değil (Calp, 2010); öğrenilen sözcüklerin aktif bir biçimde kullanılması sürecini de içermelidir. Amaca ve duruma uygun, kalıcı, hızlı bulunabilen, uygun yere eklenebilecek ve kurallara uygun kullanılabilir sözcük dağarcığı edinmeyi amaçlayan sözcük öğretimi (Löschmann, 1993'den aktaran Kaptı, 2008), iyi bir öğretim tasarımının hazırlanması ile mümkündür. Bu bağlamda sözcük öğretiminde bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması, hedeflerin belirlenmesi, öğretim sürecinin ise öğrenenin ön bilgi ve yaşantılardan yola çıkılarak yapılandırılması gerekmektedir (Akyol, 2005).

Yapılan araştırmalara göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenme yetersizlikleri sosyal gelişimlerini, akademik başarılarını, olumlu kimlik ve kültürel gelişimlerini, yaşadıkları bölgenin dilini öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemekte, her iki dilde de iletişim kurmada sıkıntı yaşamaktadırlar (Bal, 2013; Geleği, 2010; Cengiz ve Türk, 2009). Başka bir ifade ile çocukların ana dili gelişim düzeyleri, ikinci dilin kazanılmasını ya da daha az kazanılmasına neden olmaktadır. Bireylerin iletişim kurmalarında, sosyalleşmelerinde, anlama ve anlatma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek akademik başarılarının artırılmasında, kendi özkültürleri ile yaşadıkları kültüre uyum sağlamalarında ayrıca yaşadıkları ülkenin dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacak olan etkenlerden biri de ana dilinin öğrenilmesi bağlamında sözcük dağarcığı gelişimidir. Çünkü ana dilinde zengin bir kelime hazinesine sahip olarak okula başlayan çocuklar, eğitim dilini daha kolay öğrenmekte ve buna bağlı olarak okuma yazma becerilerini kazanmada da daha başarılı olmaktadır. Kendi ana dili yeterliklerini sağlayabilmiş ve yeterli sözcük dağarcığına sahip olabilmiş olan bireylerin yaşadıkları toplumun dil yeterliklerini kazanarak ikinci dildeki sözcük dağarcığını geliştirebilmeleri mümkündür. Bu bağlamda yurt dışında sürdürülen ana dili öğretimi çalışmalarının incelenerek sorunlarının saptanması ve önlemler alınmasına yönelik anadili öğretimi içerisinde yer alan sözcük öğretimi için yapılan uygulamaların belirlenmesi ve bu çalışmalara yönelik sürecin değerlendirilmesinin söz konusu sorunların çözümlenmesi ve yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini ve yaşadıkları ülkenin dillerini öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenerek uygulama sürecinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin öğretmenlerinin genel görüşleri nelerdir?

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



2. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olan nitel araştırma (Creswell, 2013) incelenen insanların bakış açılarıyla başlar ve incelenen insanların dünyayı nasıl gördüğünü, durumu nasıl tanımladığını veya durumun onlara ne anlam ifade ettiğini bulmayı sağlar (Neuman, 2010). Bu çerçevede araştırma yapan kişiler tümevarımsal üsluba, bireysel anlama odaklanmaya ve bir durumun karmaşıklığını yorumlamaya önem veren araştırma tarzını desteklerler (Creswell, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada çalışılan konuyu daha derinlemesine ele almak için, betimsel nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeinde temel amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Başka bir ifade ile maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss.108-109). Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemeinden yararlanılmasının nedeni farklı özelliklere sahip olan öğretmenlerin Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin ortak olarak tanımladıkları görüşlerinin belirlenmek istenmesidir. Bu bağlamda, 2014-2015 öğretim yılında farklı ülkelerde çalışan ve sınıf düzeyi, Türkçe dersinin ne kadar süreyle verildiği, yılda ortalama kaç öğrenci ile çalışıldığı, Türkçe dersinin zorunlu ya da seçmeli olması gibi özellikler bakımından çeşitlenen katılımcılarının kişisel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Görev Yapılan Ülke/Şehir	Çalışma Süresi (yıl)	Okutulan Sınıf /Yaş Düzeyi	Çalışılan Öğrenci Sayısı	Dersin Veriliş Biçimi (saat) 1 hafta süresince	Türkçe Dersinin Seçmeli/Zorunlu Olması Durumu
1	Almanya/ Hamburg	35	5-10. Sınıf	50	2 sa	Seçmeli
2	Avusturya/ Linz	10 ay	1-4. Sınıf	100	2 sa	Seçmeli
3	Avustralya	2	8-10. Sınıf	40	2 sa	Seçmeli
4	İngiltere/ Londra	9 ay	Kaynaştırma ve Yabancı Dili Türkçe Olanlar	18-22	3 sa	Seçmeli
5	Avusturya	26	1-9. Sınıf	180-200	1 sa	Seçmeli
6	Avusturya/ Wels	16	Anaokulu- Ortaokul	170-200	1 sa	Seçmeli
7	Belçika	3	Lise ve sonrası	-	2 sa	Okul Dışı Eğitimi
8	Belçika / Brüksel	6	1-6. Sınıf (İlkokul)	65	2 sa	Seçmeli

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



9	Avusturya/ Bregenz	5	İlkokul- Ortaokul	200	1 sa	Seçmeli
10	Avusturya/ Bungenland	4	1-4. Sınıf	50-55	2 sa	Seçmeli
11	Norveç/ Oslo	17	6-12 Birleştirilmiş	Yaş 31		Zorunlu Türk Okulu Programı içinde
12	Almanya/ Köln	2	1-8. Sınıf	54	2 sa	Seçmeli
13	Almanya/ Rheinlandpfa lz		1-10. Sınıf	130	1-3 sa	Seçmeli
14	İsveç/ Stockholm		İlkokul- Lise	50-70	1 sa	Seçmeli Program Dışı
15	İsveç/ Stockholm	10	6 Yaş- Lise	5	1 sa	Seçmeli Program Dışı
16	Avusturya/ Kufstein	11	İlkokul-Ortaokul	120-130	2 sa	Seçmeli
17	Almanya/ Dortmund	3	İlkokul 2-3. Sınıf	120	2 sa	Seçmeli
18	Almanya/ Essen	26	İlkokul 1-4. Sınıf	100	3-4 sa	Seçmeli
19	Özbekistan/ Taşkent	1	5-8. Sınıf	60-70	6 sa	Zorunlu
20	Avusturya/ Kufstein	10	İlkokul-Ortaokul	120-130	2 sa	Seçmeli

Tablo 1’de görüldüğü üzere sayılarla kodlanan 20 katılımcı sekiz farklı ülkede görev yapmaktadır. Avusturya (f=7) ve Almanya (f=5)’da görev yapan öğretmenler çoğunlukta olup yurt dışında görev alma süreleri 10 ay ile 35 yıl arasında değişmektedir. Bir yılda çalışılan öğrenci sayısının ise 18 ile 200 arasında bir dağılıma sahip olup, okutulan sınıf düzeyi dikkate alındığında anasınıfından lise ve sonrası öğrenim kademelerine değin ülkeler bazında farklılıklar bulunduğu ve Türkçe dersinin çoğu ülkede (f=18) seçmeli ders durumunda yer aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu”dur. Kişisel bilgi formu, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik sözcük öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin görüşlerine taban oluşturacak kişisel özelliklerini yansıtmak amacıyla işe koşulmuştur. Nitel araştırmalar çalışma grubunu oluşturan katılımcıları ayrıntılı olarak betimlemeyi gerektirdiğinden (Cresswell, 2012) kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke, görev süreleri, çalışılan öğrenci düzeyi ve sayısı, dersin ne kadar süreyle verildiği (hafta bazında) ve Türkçe dersinin seçmeli/zorunlu olma durumu yer almıştır.

Araştırmanın ikincil veri toplama aracı, öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle gerekli alanyazın taranmış ve araştırmacılar tarafından beş sorudan oluşan bir açık uçlu veri toplama aracı geliştirilerek alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından; görüşme formundaki soruların anlaşılır olma, ele alınan konuyu kapsama ve gerekli bilgileri kapsama durumunu kontrol etmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda forma son biçimi verilmiş ve veri toplama aracı uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



Verilerin Toplanması Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmaya ilişkin veriler 04-15 Ağustos 2014 tarihleri arasında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe derslerini yürüten ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir seminer için Türkiye’de bulunan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularına ya da araştırma sorularına dayalı oluşturulan temalara göre sunulabilir. Bu analizde katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılır. Betimsel analiz sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005):

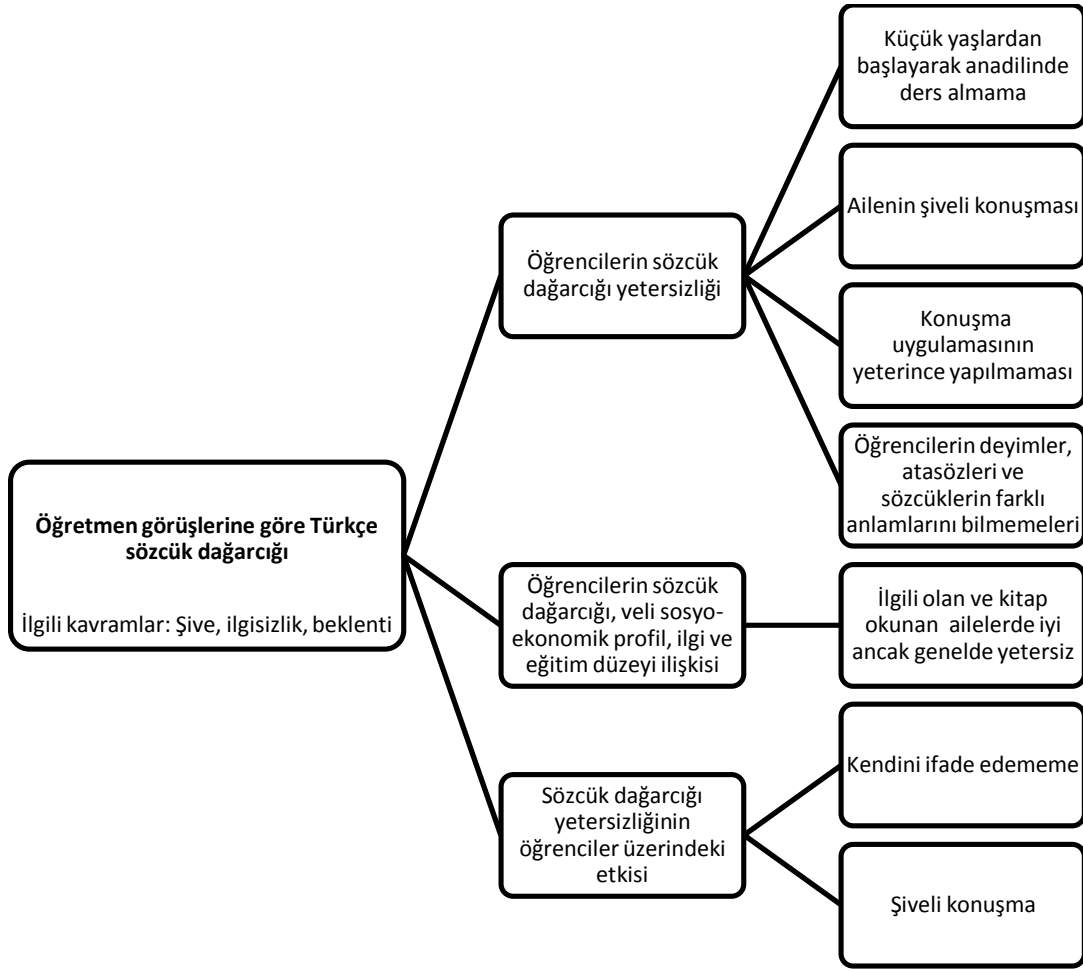
- *Verilerin dökümü:* Verilerin çözümlemesi aşamasında, görüşme formlarındaki veriler araştırmacılar tarafından çözümlenerek veri döküm formu oluşturulmuş, veriler alandan bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır.
- *Kodlama anahtarının oluşturulması ve kodlanması:* Verilerin dökülmesi aşamasından sonra araştırma soruları temel alınarak ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak seçeneklere yer verilerek kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Kodlama süreci araştırmacıların her ikisi tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.
- *Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik:* Kodlama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemiştir. Veri analizinin sonlandırıldığı bu aşamada araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırma güvenilirliği için Stemler’in (2001) ölçüm güvenilirliği dikkate alınmıştır. Buna göre kodlayıcı ya da kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Stemler, 2001). Bu çalışmada da iki kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliği kullanılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994) $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Buna göre güvenilirlik .93 çıkmış ve ölçüm güvenilir kabul edilmiştir.
- *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:* Kodlama anahtarına göre işlenen veriler araştırma soruları doğrultusunda doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmış ve tanımlanan bu bulgular araştırmacılar tarafından açıklanarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumları

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan temalar; “Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin genel görüşler”, “Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlikler”, “Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yaşanan sorunlar” ve “Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik öneriler” olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Bulgular, tablolaştırılmış ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Genel Görüşler

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe sözcük dağarcığına yönelik öğretmenlerin genel olarak ne düşündüklerine ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlere göre genel olarak öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığı

Şekil 1'e göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sahip oldukları sözcük dağarcığına ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğunu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil, aile ve ailenin sosyo-ekonomik profili ve ilgisiyle ilişkili olduğunu, ayrıca yurtdışında yaşayan öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmamalarına bağlı olarak yazılı ve sözlü anlatımlarında kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda araştırmamanın katılımcıları söz konusu bu durumun velilerin eğitim düzeyi düşüklüğünün yanı sıra öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren ana dillerinde ders almamalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersizliğine değinen 1. öğretmen “Kendilerini yeterli derecede ifade edemiyorlar. Konuşma egzersizleri az olduğu için söylemek istedikleri sözcüklerin Türkçesini bilmiyorlar. Okul döneminde kendi dillerinde ders almadıkları için kelime hazineleri gelişmiyor, belli bir düzeyde kalıyor. Onlar da zaman içinde köreliyor” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerin sözcük dağarcığını ailelerle ilişkilendiren 11. öğretmen ise “ Sözcük dağarcıkları az ve şiveli konuşan çok....Velilerde yüksek eğitim oranı düşük olduğundan düzgün Türkçe konuşamıyorlar. Bu da çocuklara yansıyor” şeklinde görüşünü belirtmiştir. 20. öğretmen ise “ Sözcük dağarcığı velilerin ilgi ve eğitim düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Dili(Türkçeyi)

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015

gerektiği gibi okuyan, yazan ve konuşan çok az öğrenci var.” şeklinde görüşünü belirterek ailelerin öğrencilerin sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler, ailelerin Türkçe dersinin çocuklarına kazandıracaklarına ilişkin beklentilerinin yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişiminde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmişler; ailelerin bu beklentilerine karşın öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalara ilgisiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. 17. öğretmen bu durumu ve durumun çocuğun Türkçeyi kullanmasına nasıl yansıdığı konusundaki görüşünü *“18 kişilik bir sınıfta ancak iki üç öğrencinin kelime hazinesi dersi anlayabilecek en azından soruyu cevaplayabilecek durumda. Bu çocuklar evlerinde sürekli Türkçe konuşanlar veya kitap okuma alışkanlığı kazananlar. Maalesef kötü, velilerin bizden beklentisi çok. Çocuk Türkçe alıyor diye dili hemen öğrenecek sanıyorlar.”* şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin deyimler, atasözleri ve sözcüklerin farklı anlamlarını bilmemelerinin de sözcük dağarcığı gelişimini olumsuz yönde etkilediği görüşünü savunmuşlardır. Bu konuyla ilgili olarak 9. öğretmen *“100 kelime ile Türkçe konuşuyorlar. Günlük sürekli kullanılan kelimelerle Türkçe’yi götürüyorlar. Deyimlerini, atasözlerini kesinlikle tanııyorlar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik öğretmenlerin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcığına ilişkin görüşleri incelendiğinde; genel olarak öğrencilerin sözcük dağarcığını yetersiz buldukları söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerinin sözcük dağarcığındaki yetersizlikleri ailelerin, eğitimi, sosyo-ekonomik düzeyi ve ilgisiyle yakından ilişkili olarak açıklamakta ve ek olarak öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersizliğine bağlı olarak kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıklarını ve yöresel dili ağırlıklı olarak kullandıklarını ifade etmektedirler.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Sözcük Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

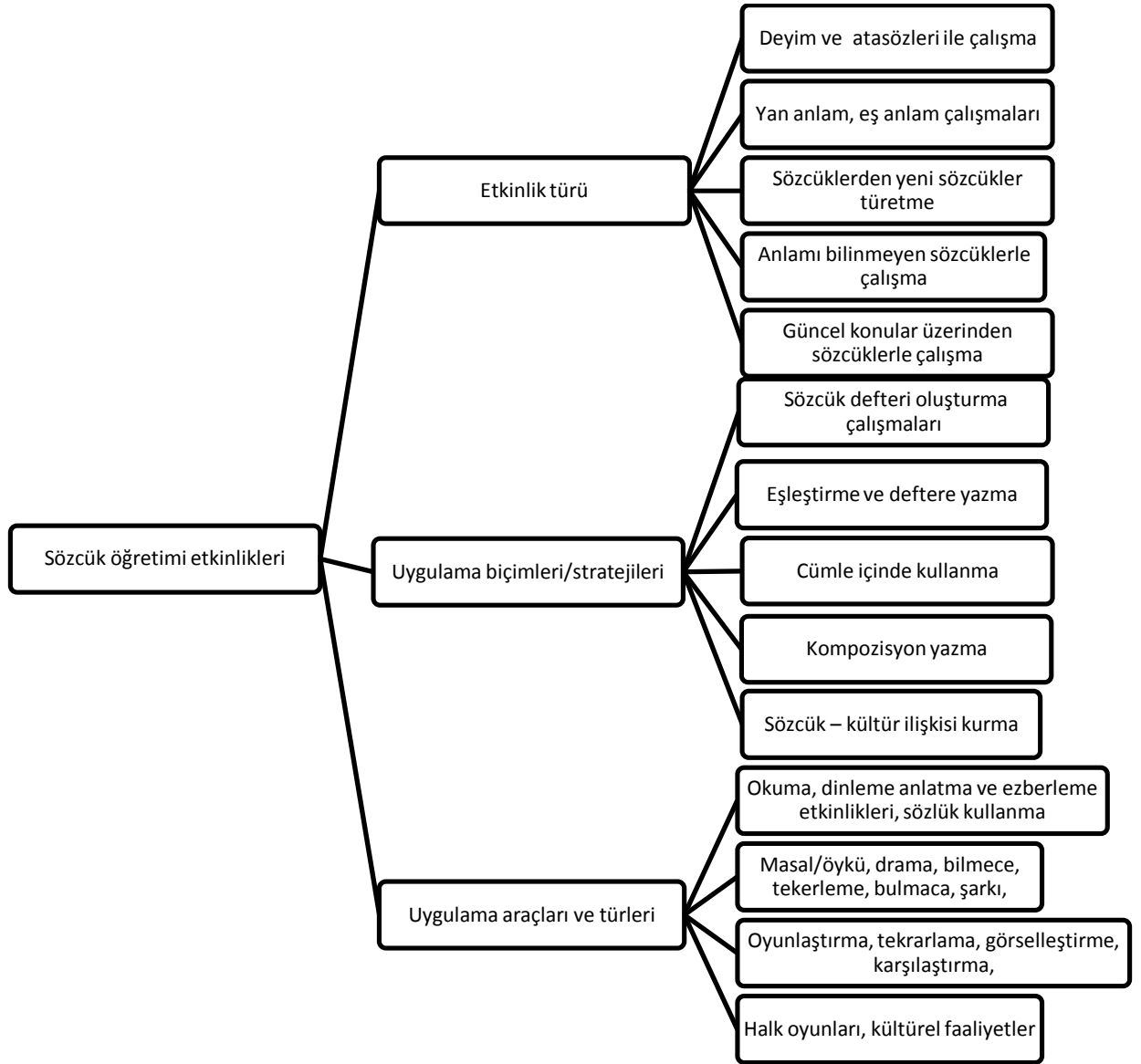
Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’deki veriler doğrultusunda sözcük öğretimi etkinlikleri teması kapsamında, araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin, etkinliklere, etkinlikleri uygularken kullandıkları çeşitli materyallere, etkinlikleri nasıl uyguladıklarına ve kullandıkları stratejilere değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük, deyim ve atasözleri ile çalışma ve eş anlam, yan anlam çalışmaları yaptırma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu etkinlikleri sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalar ya da stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oyunama, tekrarlama, dramatisasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verdikleri ve bu süreçte öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalar kullandıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015





Şekil 2. Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler

Sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük yaptırdığı etkinliklere ve bu etkinlikleri gerçekleştirirken kullandığı araçlara değinen 16. öğretmen “Sözcüklerden cümle kurma oyunları, masal ve hikaye kitaplarının okunması, masal ve hikayelerin piyes haline getirilerek sınıfta öğrencilere oynatılması, resimlerin anlatılması, başından geçen ve gördüğü bir olayın anlatılması gibi şeyler yapıyoruz” derken 19. öğretmen ise “Düzenli kitap okuma ve okurken bilmediği sözcükleri sözlükten bakma etkinlikleri yaptırıyoruz. Çeşitli oyunlar oynatıyoruz. Sözcüğün anlamını verip sözcüğü buldurma veya sözcüklerin harflerini karıştırıp sözcüğü buldurma gibi oyunlar. Ayrıca deyimler ve atasözleriyle ilgili yarışmalar düzenliyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir. 2. öğretmen bu konuda “Okuma, anlatma, bir filmi anlatma, yazılı anlatma, haftalık yaşantısını anlatma, sözcüklerle tombala oyunu vb.” etkinlikleri gerçekleştirdiğini ifade ederken, 9. öğretmen

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015

ise “ Sözcüğü resimlerle, örneklerle açıkladıktan sonra öğrencilere cümlede kullanıyorum. Bu cümleleri okutup kontrol ediyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sözcük öğretimi süreci içerisinde güncel konular üzerinde çalışmanın öğrencilerin sözcük dağarcığına katkı sağladığını düşünen 13. öğretmen “Oyunlarla ve daha çok resimlerle. Yeni Çağa uygun konular seçerek işliyorum.” derken, benzer şekilde 17. öğretmen de “Sözcüğün güncel dilde kullanılabileceği seviyede olmasına dikkat ediyorum....” demektedir. Öğretmenler aynı zamanda ödüllendirmenin de sözcük öğretimi üzerinde etkili olduğunu belirterek sözcük öğretimi sürecinde ödüllendirmeden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. 1. öğretmen bu konuda “Kendim kartonun bir tarafına Almanca yazıyorum diğer tarafını boş bırakıyorum. Öğrenci onun Türkçesini bulup yazıyor. Sonra bunları defterine yazıyor ve her fırsatta ezberliyor. Belli bir düzeye gelince ödül aldığı için (dondurma, içecek, masa tenisi raketi gibi) severek yapıyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde 4. öğretmen “Ödül sistemiyle çocukları teşvik etmeye çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca yurtdışında yaşayan öğrencilere milli kültür ve değerlerin benimsetilmesinin önemini vurgulayan öğretmenler, sözcük öğretimi sürecinde sözcük-kültür ilişkisini kurmaya özen gösterdiklerini bu bağlamda da halk oyunları gibi kültürel etkinliklere de yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda 7. öğretmen “Çocukları kültürümüzle buluşturarak dilimizin daha cazip hale gelmesini sağlıyoruz. Halk oyunları, tiyatro, müzik ve masallarla daha etkili dil öğretimini gerçekleştirmeye çalışıyorum” şeklinde görüşünü belirtirken 11. öğretmen “Öncelikle dini, milli bayramlarımıza ilişkin etkinlikler düzenleriz. Ben ülkemizdeki şehirleri ve Türk alfabesini tekrarlatırım.....Yeni sözcükler öğretmeden önce ana hatlarıyla Türk kültürünü oturtmaya çalışıyorum....” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Şekil 2’deki verilere göre araştırmanın katılımcıları sınıfta gerçekleştirdikleri sözcük öğretim etkinliklerinin anlamı bilinmeyen sözcüklerinin anlamının kavratılması, eş, anlam, yan anlam, sözcükten yeni sözcük türetme, deyim ve atasözleri ile çalışma gibi etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmenlerin, sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalara ya da stratejilere ve sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oyunama, tekrarlatma, dramatizasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Bu süreçte materyal olarak ise öğretmenlerin öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalar kullandıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Sözcük Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

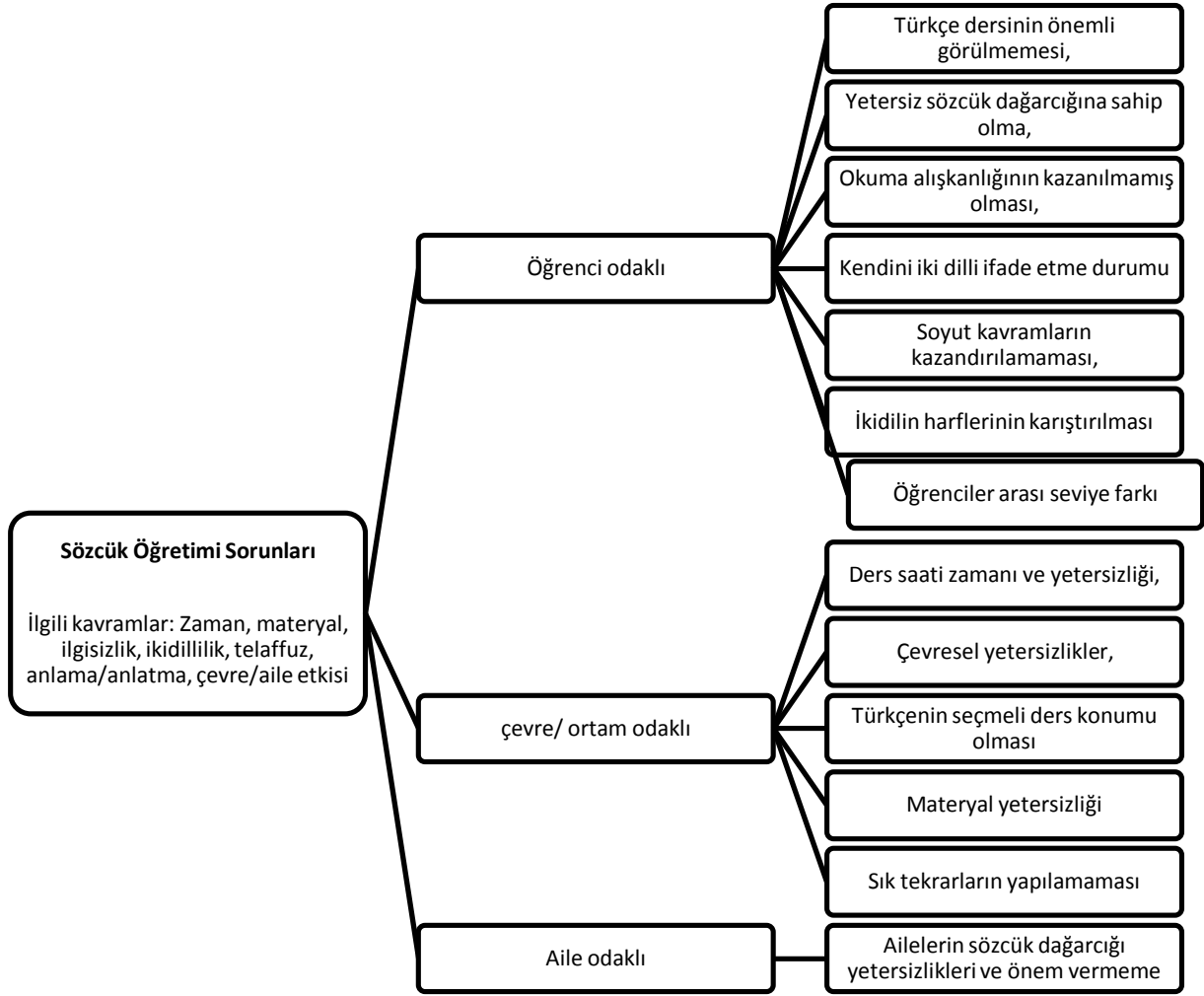
Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3’deki veriler doğrultusunda sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğretmenler tarafından öğrenci, aile ve çevre/ ortam odaklı olarak tanımlanmaktadır. Bu sorunların başında ise Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi, sözcük dağarcığının yetersiz kalması, okuma alışkanlığının kazanılmamış olması, kendini tek dilde yeterli sözcükle ifade edememe, soyut kavramların kazanılamaması, iki dilin harflerinin karıştırılması, öğrenciler arası seviye farkı, materyal yetersizliği, Türkçe dersinin seçmeli ders olması, ders saatinin yetersiz olması ve ailelerin sözcük dağarcığının yetersizliği ve sözcük öğretimi önemli görmemeleri biçiminde sıralanabilir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015





Şekil 3. Türkçe sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlar

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler, Türkçe sözcük öğretimine ilişkin yaşadıkları en önemli sorunlardan birinin öğrenciler ve veliler tarafından ana dili Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesini belirtmişlerdir. Bu konuda 5. öğretmen ".....Öğrenciler Türkçenin temel değerini bilmiyorlar. Konuşulanları da anlamıyorlar." şeklinde görüşünü belirtirken 3. öğretmen "...Türkçeyi önemli bir ders olarak görmemeleri en büyük sorun." şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Yine aynı konuyu başka biçimde ele alan 20. öğretmen ise ".....Bazı ailelerin çocuklarına özellikle Türkçe öğretmemesi (Almanca'yı daha iyi öğrensin diye veya siyasi nedenlerle)" şeklinde toplum dilinin öğrenilmesinin anadilinin öğrenilmesi konusuna göre ailelerin gündeminde daha önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler arası seviye farkının da sözcük öğretiminde önemli bir sorun olduğunu vurgulayan öğretmenler kimi öğrencilerin sahip olduğu sözcük dağarcığı yetersizliğinin okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarına ve ailelerinin sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlamışlardır. Bu bağlamda 14. öğretmen "Öğrencilerimizde günlük konuşma dilini sınırlı sözcüklerle konuşanların sayısı çok fazla. Okulda okudukları metinlerin dışında kitap okumuyorlar." şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler söz konusu öğrenci ailelerinin aile içerisinde Türkçe konuşmamları ve çocuklarının Türkçe öğrenirken buldukları ülkenin dilinde başarısız olacakları kaygısı

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015

taşımalarının sözcük öğretimi sürecini olumsuz etkileyen durumlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak 13. öğretmen *“En büyük sorun aileden çok az sözcükle gelmeleri...”* şeklinde görüşünü ifade ederken 14. öğretmen *“Öğrencinin öğrendiği sözcükleri yaşam alanında fazla kullanmaması ve tekrardan yoksun olması, buna ev, arkadaş çevresinin destek vermemesi...”* demektedir.

Öğretmenler sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunlardan bir diğerinin öğrencilerin kendilerini ifade etmede ikidili bir arada kullanmaları özellikle yazılı anlatımlarında ise alfabeleri karıştırarak birbirlerinin yerine kullanmaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin ikidili bir arada kullanmalarının telaffuz hatalarına da neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak 2. öğretmen *“Öğrenciler bilmedikleri sözcüklerin yerine hemen Almanca kelimeler kullanıyorlar.”* şeklinde görüşünü belirtirken 12. öğretmen *“Çocuklar Almancaya yatkın olduğu için kelime telaffuzunda zorluk çekiyorlar....”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 11 ise *“..... Anlatmakta zorluk çekmeleri ve telaffuz en temel sorun. Ayrıca alfabeyi şaşırmaları (mesela Türkçedeki j onların alfabesinde y diye okunur). Anne babalarında iki dili aynı cümlede karışık kullanmaları iki dilde de yetersizliğe yol açıyor.”* demektedir.

Türkçe dersinin okul dışı saatlerde ve okul programları dışında seçmeli olarak yer almasının öğrencilerin derse ilgisiz olmalarına ve Türkçe dersine okul çıkışında yorgun gelmelerine yol açtığını ifade eden öğretmenler bu bağlamda öğrenci başarısının da düşük olduğunu vurgulamışlardır. 13. öğretmen bu konuyla ilgili olarak *“.....Öğrencilerin katılımı mecbur olmadığı için, gönüllü katıldıkları için öğrenmeye fazla istekli olmamaları yani o küçücük yaşta bile bunu kullanmaları.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Söz konusu nedenlerin yanı sıra ders saati azlığının da sözcük öğretiminde tekrarın yapılmasına olanak tanımadığına değinen öğretmenler ders için ayrılan kısıtlı zamanın sözcük öğretimi için yeterli olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. 9. öğretmen *“Bir saatlik derslerde sözcük öğretimine pek vakit bulunmuyor”* şeklinde görüşünü belirtirken 5. öğretmen *“Zamanın yeterli olmaması sebebiyle ancak kelimelerin yerlerini değiştirerek düzgün cümle yaptırıyorum”* şeklinde; 17. öğretmen ise *“.....Sözcük çalışması uzun zaman alan bir süreç, tekrar etme işlemini istediğim düzeyde yapamıyorum....”* şeklinde görüş bildirerek ders saati yetersizliğine vurgu yapmışlardır.

Şekil 3’de görüldüğü üzere öğretmenler çevresel yetersizlikler ve materyal eksikliklerinden dolayı özellikle soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında da sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda öğretmenlere yönelik yöntem-teknik bilgi kaynaklarının yetersiz olduğu ve bu durumun sözcük öğretimi sürecini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Bu konuyla ilgili olarak 19. öğretmen *“Çevresel yetersizliklerden dolayı eksiklikleri bulunmaktadır. Çocuk Rusça veya Özbekçe düşünüp Türkçe anlatmaya çalışıyor. O zaman yanlış sözcükler kullanıyor veya sözcüğü yerinde kullanamıyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, 12. öğretmen ise düşüncelerini *“Yabancı dil Türkçe öğretim materyalleri ve öğretmenlere yönelik yöntem ve teknik bilgi kaynakları yetersiz sayıda”* şeklinde aktarmıştır.

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin görüşlerine göre sözcük öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesidir. Bunun dışında okuma alışkanlığının kazanılmamış olması, kendini tek dilde yeterli sözcükle ifade edememe, soyut kavramların kazanılamaması, iki dilin harflerinin karıştırılması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları öğrencilerle ilişkilendirilerek açıklanan sorunlar arasındadır. Bu sorunlara ek olarak öğretmenlerin, materyal yetersizliği, Türkçe dersinin seçmeli ders olması, ders saatinin yetersiz olması gibi öğrenme ortamı ve olanakları ile ilgili sorunlar tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların ifade ettikleri diğer sorunlar ise ailelerin de sözcük dağarcığının yetersiz olması ve sözcük öğretimini önemli görmemeleridir.

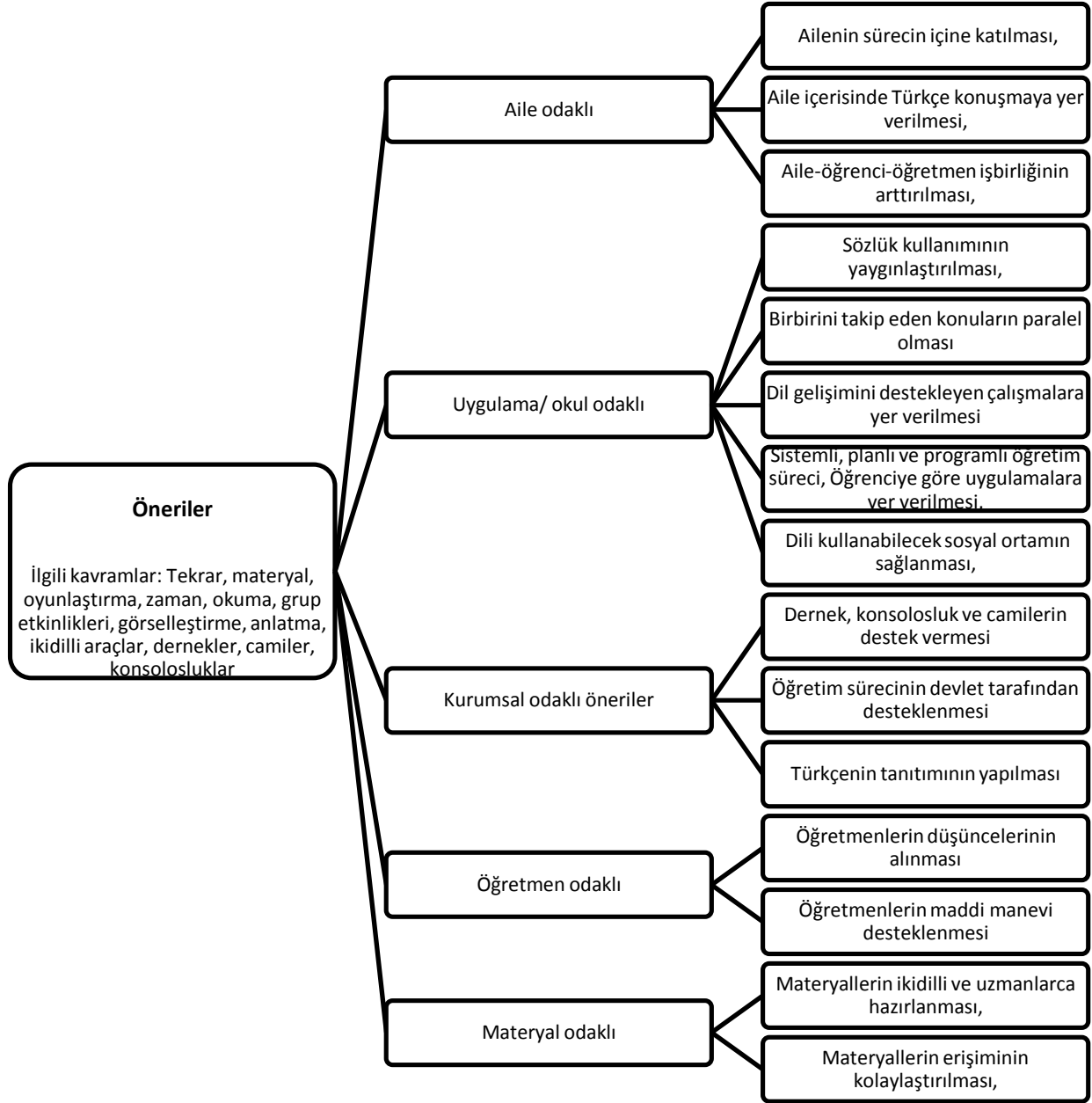
Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin önerilerine ilişkin bulgular Şekil 4’te verilmiştir. Şekil 4’teki verilere göre öğretmenlerin sözcük öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri; aile, uygulama/okul, kurumsal, öğretmen ve materyal odaklı olarak gruplanmıştır.



Şekil 4. Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik öneriler

Araştırma kapsamında yurtdışında gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin iyileştirilmesine yönelik öğretmenler tarafından sunulan öneriler temasında 14. öğretmen bu konuyla

ilgili “Aile ve öğretmen arasında işbirliğine bağlı olarak dil gelişimini destekleyen Türkçedeki belli kitapları okumasıyla olanaklıdır.” şeklinde görüşünü ifade ederken 9. öğretmen “Öncelikle daha fazla zaman, ikincisi öğretimin evde de devamı gereklidir. Aileler dersleri kontrol ederek evlerinde daha fazla Türkçe konuşmalı, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelidir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Uygulama/okul, kurumsal, öğretmen ve materyal odaklı öneriler incelendiğinde öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin ikidilli olması ve alan uzmanları tarafından hazırlanması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda 15. öğretmen düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: “Yurtdışında yaşayan öğrencilere uygun bir dille yazılmış ağır olmayan ders kitapları ve kitaplar üretilmesi...” 16. öğretmen ise “İkidilli araç ve gereçlerin çoğaltılması, Türkçe öğretiminde ailelerin ve derneklerin daha duyarlı davranmaları. Yurtdışında yaşayan çocuklar için dil öğrenme sayfalarının uzmanlarca hazırlanması ve erişiminin kolay olması olarak düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. 17. öğretmen ise düşüncelerini “Sözcük öğretimi daha iyi hale getirmek için sistemli çalışmak gerekiyor....” şeklinde aktarmıştır. Öğretmenler ayrıca süreç içerisinde tekrar yapılmasına daha fazla olanak tanınması, sözcük öğretimi için ayrıca zaman verilmesi, grup etkinliklerinin yapılabileceği ve dilin etkin bir biçimde kullanılabilmesine olanak tanıyacak sosyal ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu sorunların çözümünde öğretmenler, ailelerinde sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin artırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yurt dışında Türkçe derslerinin okul programları dışında ve örgün öğretim saatlerinden sonra dernekler, konsolosluklar ve camilerin destekleriyle verilebildiğini belirten öğretmenler, Türkçe derslerinin devamının sağlanabilmesi için devlet desteğinin artırılması ve Türkçenin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yurtdışında görev yapan öğretmenlerin sorunlarının tespit edilmesi, öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin alınması, öğretmenlerin maddi ve manevi açıdan desteklenmesini önermişlerdir. Bu bağlamda 4. öğretmen “Daha fazla anketler yapıp, sorunlarımız ve fikirlerimiz alınabilir.” şeklinde görüşünü aktarırken 5. öğretmen “.....Öğretmenler maddi ve manevi desteklenmeli (yerli meslektaşlarımıza nazaran maaş olarak yarısını alıyor)..... Konsolosluklar, dernekler ve camiler kanalıyla buna sahip çıkılmalı. Havaalanlarına Türkiye’ye giriş ve çıkışlarda Türkçe ile ilgili afiş ve broşürler asılmalı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik önerileri incelendiğinde, okul aile işbirliğinin artırılması, aile içinde Türkçe kullanımının yaygınlaştırılması şeklinde ailelerle ilgili öneriler ifade ettikleri görülmektedir. Bunun dışında, sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, kitaplardaki konuların tematik bağlamda biririne paralel konular biçiminde yapılandırılması, dil gelişimini destekleyen etkinliklerin artırılması ve bu etkinliklerin planlı sistematik gerçekleştirilmesi, dili kullanmaya dönük sosyal ortamların artırılması ve öğretim sürecinin düzenlenmesiyle ilgili öğretmenlerin daha fazla görüşlerinin alınması, materyallerin iki dilli hazırlanması ve materyallere erişimin kolaylaştırılması şeklinde kaynak, öğretmen ve materyal odaklı önerilerde buldukları görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak da Türkçenin daha iyi tanıtılması, Türkçe öğretiminin Türkiye Cumhuriyeti devleti ve yanısıra sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenmesi biçiminde görüşlere de yer verdikleri söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenerek uygulama sürecinin değerlendirilmesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, araştırma soruları doğrultusunda; sözcük dağarcığına ilişkin genel görüşler, sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler, sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere ortaya konulup tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak katılımcıların görüşleri yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sahip oldukları sözcük dağarcığının yetersiz olduğu ve sözcük dağarcığının sadece okulla değil, ailenin sosyo-ekonomik profili ve aile ilgisiyle ilişkili olduğu biçimindedir. Yapılan birtakım araştırmalar da, sosyo-ekonomik düzeyin kişinin söz varlığının niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Hart ve Risley, 1995; Öztürk, 1995). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalarda (Davaslıgil, 1985; İpek, 2006; Pilancı, 2014; Tuğyan, 2010) alt düzey sosyo ekonomik gelire sahip aile çocuklarının sözcük dağarcıklarının daha az gelişmiş olduğu sonucu, araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler tarafından ifade edilen sözcük dağarcığının aile profiliyle ilgili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Yine araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise, yurtdışında yaşayan öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmamalarına bağlı olarak yazılı ve sözlü anlatımlarında kendilerini ifade etmekte güçlük çektikleridir. Aynı zamanda araştırmanın katılımcıları söz konusu bu durumun ortaya çıkmasında velilerin eğitim düzeyi düşüklüğünün yanı sıra öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren anadillerinde ders almamalarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin eğitim durumlarının çocukların sözcükleri bilme ve tanıma durumlarını etkilediği sonucu Keklik (2009)'in araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde İnce (2011), gerçekleştirdiği çalışmasında yurt dışındaki Türk öğrencilerin yaş ve sınıf gelişimine paralel sözcük dağarcığı gelişimi gösteremediklerini ifade etmiştir. İnce (2011) yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin hem açıklayıcı sözlü anlatım becerisi, hem de kişisel anlatım becerisi bağlamında doğru iletişim kurmada zorlandıkları, bozuk ve eksik cümlelerle, gereksiz sözcük kullanma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Moore (2006) ve Helot (2007), Fransa'da bulunan Türk çocukların yeteri kadar ana dillerine hakim olmadıklarını, bu sorunun ise onların hayatlarını birçok yönden olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır (Aktaran: Aydın, 2010).

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak yurt dışından yaşayan Türk çocuklarının öğretmenleri sınıfta gerçekleştirdikleri sözcük öğretim etkinliklerinin; anlamı bilinmeyen sözcüklerinin anlamının kavratılması, eş, anlam, yan anlam, sözcükten yeni sözcük türetme, deyim ve atasözleri ile çalışma gibi etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmenlerin, sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalara ya da stratejilere ve sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oyunama, tekrarlama, dramatisasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Bu süreçte materyal olarak ise öğretmenlerin öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalar kullandıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunların neler olduğuna ve bu sorunların çözümlerine ilişkindir. Öğretmenlerin görüşlerine göre sözcük öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlar; Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi, okuma alışkanlığının kazanılmamış olması, kendini tek dilde yeterli sözcükle ifade edememe, soyut kavramların kazanılamaması, iki dilin harflerinin karıştırılması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, materyal yetersizliği, Türkçe dersinin seçmeli ders olması, ders saatinin yetersiz olması ve bunlara ek olarak ailelerin de sözcük dağarcığının yetersiz olması ve sözcük öğretimini önemli görmemeleridir.

Alanyazına göre yurt dışında yaşayan iki dilli öğrencilerin karşılaştığı önemli sorunların başında söyleneni anlama ve kendini ifade etmede çekilen güçlükler gelmektedir (Sarı, 2001; s.120).

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



Anadillerini iyi bir düzeyde öğrenme ve geliştirme olanağı bulamayan öğrenciler yaşadıkları bölgenin dilini de öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Bu durum ise onların karşısına eğitim-öğretim yaşantılarında başarısızlık olarak çıkmaktadır (Gelekçi, 2010). Bu görüşlere paralel olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etmede iki dili bir arada ve hatalı kullandıklarını, özellikle yazılı anlatımlarında alfabeleri karıştırarak birbirlerinin yerine kullanmalarının telaffuz hatalarına da neden olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yıldız ve Öztürk (2013), Almanya’da ilkokula devam eden Türk öğrencilerin dikte çalışmasında en çok yaptıkları yazım hatasının harflerin karıştırılarak yazılması olduğunu, bunu sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hatalarının takip ettiğini belirtmişlerdir. Özellikle iki dillilerin kurdukları iletişimlerde, dil karışması ve kelime ödünç alma gibi durumların ortaya çıkabileceği görülmektedir (Cengiz ve Türk, 2009). Ancak her iki dili de anlama ve anlatma yeterliğine sahip olan bireylerin güçlü iletişim kurabilecekleri ve başarıya ulaşabilecekleri de açıktır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin deyimler, atasözleri ve sözcüklerin farklı anlamlarını bilmemelerinin ve şiveli konuşmalarının da sözcük dağarcığı gelişimini olumsuz yönde etkilediği görüşüdür. Bilindiği üzere sözcük öğretimi ile birlikte atasözlerinin, ikilemelerin, deyimlerinde de öğretilmesi sözcük dağarcığının gelişimi için oldukça önemlidir. Nitekim araştırmanın katılımcısı öğretmenlerin söz konusu sorunu çözebilmek için ve öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük, deyim ve atasözleri ile çalışma ve eş anlam, yan anlam çalışmaları yaptırma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalınma gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bu etkinlikleri sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalar ya da stratejiler kullandıkları araştırmanın sonuçları arasındadır. Özellikle sözcük öğretiminde en sık kullanılan stratejilerden biri olan “kelime defterleri” (Tok ve Yığın, 2014), sözcük öğretiminde kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca yurtdışında yaşayan öğrencilere milli kültür ve değerlerin benimsetilmesinin önemini vurgulayan öğretmenler sözcük öğretimi sürecinde sözcük-kültür ilişkisini kurmaya özen göstererek bu bağlamda da halk oyunları gibi kültürel etkinliklere de yer vermeleri, öğretmenlerin sözcük öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, ailelerin Türkçe dersinin çocuklarına kazandıracaklarına ilişkin beklentilerinin yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişiminde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin bu beklentilerine karşın öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalara ilgisiz kalmaları ise dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler tarafından ana dili Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi olduğunu belirtmeleridir. Türkçe dersinin okul dışı saatlerde ve okul programları dışında seçmeli olarak yer alması öğrencilerin derse ilgisiz olmalarına ve Türkçe dersine okul çıkışında yorgun gelmelerine yol açtığını ifade eden öğretmenler, bu bağlamda öğrenci başarısının da düşük olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca ders saatlerinin yetersiz olduğu ve tekrar yapılabilecek imkan bulunamamasının sözcük öğretimi sürecinin sorunlarından biri olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim örgün öğrenime katılan öğrencilerin çok azının ana dili derslerini almakta olduğu görülmektedir. Derslerin okul dışı saatlere konulması, karnede not etkisinin olmaması, ailelerin bu konudaki bilinçsizlikleri gibi pek çok sebep ise bu sonucu doğurmaktadır (Bal, 2013, s.4). Benzer şekilde Gelekçi (2010), Belçika’daki Türk öğrencilerinin ana dili derslerinin seçmeli olduğu, devam zorunluluğunun bulunmadığı, derslerin saat 15:00’ten sonra yapılabildiği, ana dili derslerinin açılabilmesi için ailelerin okul yönetiminden talepte bulunmaları gerektiğini çalışmasında ortaya koymuştur. Ailelerin anadil öğretimi bilincine sahip olmamaları ve çocuklarının anadillerini öğrenmeleri konusunda yeterli hassasiyeti göstermemeleri sınıf açılması için yeterli sayıya ulaşmayı engellemekte ve Türkçe dersi sınıfları açılmamaktadır (Gelekçi, 2010). Ayrıca veliler tarafından ana dilinin öğrenilmesinin yaşanılan ülkenin dilinin öğrenilmesini

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



engelleyeceği ve çocuklarının derslerdeki başarılarını olumsuz etkileyeceği düşüncesi Yağmur'un (2010) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Ailelerin ana dili öğrenmeye karşı söz konusu olumsuz tutumu ise ana dili eğitimi alan öğrenci sayısının hızla azalmasına neden olarak öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimsizliği doğurmaktadır (Yağmur, 2010). Bu bağlamda aileler ve eğitim çevrelerinin işbirliğini sağlayacak ve aralarındaki iletişimi güçlendirecek seminerler düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenciler arası seviye farkının da sözcük öğretiminde önemli bir sorun olduğunu vurgulayan öğretmenler, kimi öğrencilerin sahip olduğu sözcük dağarcığı yetersizliğinin okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarına ve ailelerinin sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlamışlardır. Yurt dışındaki çocukların Türkçe kitabı okuma oranı düşüklüğü İnce'nin (2011) çalışmasıyla benzeşmektedir.

Öğretmenlerin çevresel yetersizlikler ve materyal eksikliklerinden dolayı özellikle soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında sorun yaşamaları araştırmanın bir diğer sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Tüm bu sorunların çözümüne yönelik olarak ise öğretmenler; öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin artırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Ancak Yıldız'ın (2012) Almanya'nın farklı eyaletlerinde gerçekleştirdiği çalışmada örnekleme oluşturan velilerin 19'u (% 7.9) iki dili karışık konuştuklarını, 30'u (%12,6) ise Türkçe yazma, anlama ve dil bilgisinde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ebeveynlerin aile içerisinde Türkçe iletişim kurulmasının önemi konusunda bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca ailelerin iki dillilik konusunda bilinçlendirilerek anne-babalara yönelik olarak iki dillilik kılavuzu hazırlanmalı ve bu kitapların Türk anne-babalara ulaşması için etkin yolların bulunması gerekmektedir (Yağmur, 2010, s.239).

Yurtdışında Türkçe derslerinin okul programları dışında ve örgün öğretim saatlerinden sonra dernekler, konsolosluklar ve camilerin destekleriyle verilebildiğini belirten öğretmenler, Türkçe derslerinin devamının sağlanabilmesi için devlet desteğinin artırılması ve Türkçenin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yağmur (2010, s.226), Türkçe dersinin devamlılığının sağlanabilmesi için Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin her zaman istenilen düzeyde verimli olmadığını, gelen öğretmenlerin ise kendi uyum sürelerini tamamlayamadan görev süreleri biterek Türkiye'ye geri döndüklerini, kimi ülkelerin Türkçe derslerinin düzenleme saatlerini ve yer seçimlerini yerel yönetimlere devredilmesinin birtakım sorunlara neden olduğunu ifade etmiştir.

Yurt dışında Türk çocuklarına ana dili öğretiminde görev yapan öğretmenlerin sorunlarının tespit edilmesi, öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin alınması sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunların belirlenebilmesinde önem arz etmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışmaların sağlıklı yürütülebilmesi için var olan gereksinimlerin saptanarak sürecin sorun odaklı ele alınması elzemdir. Ayrıca yurt dışında yaşayan ve ikidilli olan öğrencilerin anadillerine ait sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik planlı, programlı ve sistemli bir sözcük öğretimi çalışmasının yürütülmesi gerektiği de açıktır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin ve ailelerinin ana dili öğretiminin önemi konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik çalışmalar yürütülmeli, sürecin sürekliliğinin sağlanabilmesi için devlet desteğinin sağlanması gerekmektedir.

Araştırmanın tüm bu sonuçlarına paralel olarak uygulamaya dönük; öncelikle ailelerin Türkçenin çocuklarına kazandırılmasının önemiyle ilgili bilinçlendirilmesi, genel olarak öğrencilere Türkçenin kazandırılmasının yanısıra sözcük dağarcığının geliştirilmesine dönük öğrenme

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



ortamlarının zenginleştirilmesi, özellikle bu konuda teknoloji destekli öğrenme ortamlarının işe koşulması, seçmeli ana dili dersleri ya da ders dışında anadilinin kullanımı teşvik edilmesi, bu konuda kurumsal desteğin (sivil toplum kuruluşları ve Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından) sağlanması, ana dili kullanımını artırmaya dönük okul, aile işbirliğini artırıcı çalışmaların artırılması, öğretmenlere Türkçe öğretimine yönelik çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerin düzenlenmesi biçiminde uygulamaya dönük öneriler getirilebilir. Ayrıca benzer çalışmalar nicel araştırma yöntemleri kullanarak da desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, C. (2010). *Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan başlıca sorunları ve çözüm önerileri*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 16-18 Aralık 2010 İzmir) bildiri kitabı Ed: İlyas YAZAR, 140-147.
- Bal, K. (2013). Kitle iletişim araçlarının yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili öğrenimi ve kimlik algısı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 5, 1-14.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 190-208.
- Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 913-937.
- Cresswell, J. (2012). *Educational Research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Cresswell, J. (2013). *Araştırma Deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Extra, G., Yağmur, K. (2013). *Dil Zengini Avrupa Avrupa'da Çokdillili Politika ve Uygulama Eğilimleri*. Cambridge Üniversitesi Yayınevi.
- Gelekçi, C.(2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163- 194.
- Hart, B., Risley, R. T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçe'de Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Keklik, S. (2009). *11 Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (1998). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Yay.
- Neuman, L.W. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



- Özdemir, S. M., Benzer, H., Akbağ O. (2009). Almanya’da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 23-40.
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parlak, H. (2014). Avustralya’da Türkçenin 10. sınıf düzeyinde durumu ve öğretimi. *Dil Araştırmaları*, 15, 161-183.
- Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1 (1), 3-5.
- Pılancı, H. (2014). 7-9 yaş arasındaki Türk çocuklarında kelime çağrışımını etkileyen sosyoekonomik değişkenler. *Bilig*, 68, 183-208.
- Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma- Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik milli eğitim bakanlığı bünyesinde yapılan çalışmalar ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 2 (3), 239- 253.
- Tok, M., Yığın, M (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242.
- Yaman, H., Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59- 71.
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). Ankara. Ağustos 20, 2015 tarihinde http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt_Disinda_Yasayan_Turk_Cocuklarına_Turkce_Ogretimi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M., Öztürk, S. (2013). Almanya’da ilköğretim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 2 (5), 139- 155.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Belet Boyacı, Ş.D., Genç Ersoy, B., (2015). “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi / Teachers Views On The Process Of Vocabulary Teaching To Turkish Children Living Abroad”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8880>, p. 159-180.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015

