

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**KUZEY MAKEDONYA'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ferchan KALIN SALI

**ÇANAKKALE
Mayıs, 2020**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Kuzey Makedonya'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin
Karşılaştıkları Zorluklar

Ferhan KALIN SALI
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

Çanakkale
Mayıs, 2020

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

18/05/2020



Ferchan KALIN SALI

Ön söz

İnsanın; başka toplumlardan insanlarla ticaret, komşuluk, siyasi ilişkiler gibi pek çok sebeple -iletişim kurma ihtiyacına dayalı olarak- kendi ana dili dışındaki dilleri de öğrenme ihtiyacı oluşmuştur. Bu nedenle yabancı dil öğretimi yeni teknik ve metotlar geliştirilen bir alan olmuş ve bu alanla ilgili de pek çok çalışma yapılmaya başlanmıştır.

Günümüzde Türkçenin de yabancı dil olarak öğrenilmekte olan diller arasında olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum, uluslararası ticaretin gelişimi, siyasi ilişkiler, eğitim-öğretim amacıyla Türkiye'ye gelen öğrenciler veya sadece Türkçeye karşı duyulan merak ve ilgi gösterilebilmektedir. Dolayısıyla tüm bu ihtiyaçlara cevap verebilmek, Türkçeyi daha hızlı ve daha kalıcı öğretmek, Türk'ü, Türkçeyi, Türk kültürünü doğru anlatıp öğretebilmek amacıyla Türkiye içinde ve dışında hizmet vermek üzere birtakım kurum, kuruluş ve dernekler kurulmuştur.

Yabancı bir dili öğrenme aşamasında öğrenen pozisyonundaki kişiler, birçok zorlukla karşılaşabilmektedirler. İlk aşama olarak öğrenenlerin karşılaştıkları zorlukların tespiti ile öğrenme aşamasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ancak bir dili çok farklı dil ve kültürden kişilerin öğrenmeleri dolayısıyla karşılaşılan zorlukların da çeşitliliğini artıran bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlu ilk çağlardan itibaren kendini resimle, beden diliyle ve çıkarmış olduğu bazı seslerle ifade etmeye çalışmıştır. Kendini ifade etmenin birçok yolunu deneyen insanın kendini tam olarak ifade edebildiği ve başkalarını da anlayabildiği iletişim yolu dil olmuştur. Dil sayesinde insan başkalarıyla kolayca iletişime geçebilmiş, hayatın pek çok alanında dil aracılığıyla işlerini halletmiştir. Hatta bilim insanları, bebeklerin doğmadan önce dahi bazı şeyleri öğrendiklerini, anne karnındaki bir bebeğin sesleri algılayabildiğini ve doğmadan önce aslında ana diline özgü dil yapılarını da kavramaya başladığını tespit etmişlerdir (Güneş, 2016).

Bu noktadan hareketle bu çalışmanın araştırma grubu; Kuzey Makedonya'daki Yunus Emre Enstitüsü, Uluslararası Balkan Üniversitesi ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim alan ve

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerden oluşmaktadır. Çalışmanın amacı da araştırma grubunun Türkçe öğrenirken karşılaştığı zorlukları tespit etmek ve buradan hareketle Kuzey Makedonya bölgesi ve benzer sosyal dokuya ya da öğrenci kitlesine sahip bölgelerde Türkçe öğretimi yapan öğretmenlere, çalışma konusuna yakın konular üzerinde çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmaktır.

Çalışmanın ilk bölümü, yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde karşılaşılan zorlukların tespiti ile ilgili kavramsal açıklamalara ve alanyazın araştırmalarına ayrılmıştır. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi ile ilgili bilgi verilmiş, üçüncü bölümde ise çalışmanın çalışma grubunu oluşturan Türk soylu olmayan ve ana dili de Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespit edildiği bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Çalışmanın dördüncü ve son bölümünde ise, bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar, alanla ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve bu sonuçlar doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada verilerin toplanması için çalışma grubuna ulaşabilme olanağı sağlayan Üsküp'teki Yunus Emre Enstitüsüne, Uluslararası Balkan Üniversitesine ve Kiril Metodi Üniversitesine teşekkür ederim. Ayrıca çalışmam boyunca bana manevi ve akademik olarak destek olan danışman hocam Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN'e ve hem ağabeyim hem de bir akademisyen olarak bana yardımcı olan Öğretim Görevlisi Mesut KALIN SALİH'e de teşekkür ederim.

Çanakkale, 2020

Ferchan KALIN SALI

Özet

Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar

Araştırmada Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların tespiti yapılmıştır. Bu zorlukları tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel tarama modeli ile tanımlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Makedonya’nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsünde, Uluslararası Balkan Üniversitesinde ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim almış toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması için önceden hazırlanmış ve uzmanlar tarafından değerlendirilmiş anket formu, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kiril Metodi Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünden alınan destekle katılımcılara bizzat ve dolaylı şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, problem cümlesi ve alt problemler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Değerlendirilen bulgular tablolar ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların ders içi ve ders dışında zorlandıkları, konuşma, yazma, dinleme ve okuma dil becerileri ile ilgili zorluk yaşadıkları; dil bilgisi ve temel dil becerilerinin bir arada olduğu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ortak zorluğun “*Ekler*” olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, “*Sözcük Türleri, Haber Kipleri, Söz Dizimi, Söz Varlığı*” ile ilgili zorluk yaşadıkları saptanmıştır. Yine araştırma verileri incelendiğinde öğrencilerin en çok hâl eklerinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kuzey Makedonya, Türkçe öğretimi, öğrenci zorlukları, öğretim sorunları



Abstract

Challenges Faced by Students Learning Turkish as a Foreign Language in North Macedonia

In the research, the difficulties faced by students who have studied Turkish as a foreign language in North Macedonia have been identified. Qualitative research method was used to identify these difficulties and the data obtained were defined by the descriptive scanning model.

The study group of the research consists of a total of 27 students studied at Yunus Emre Institute, Skopje, North Macedonia, International Balkan University and Cyrillic Methodius University. The questionnaire form, which was prepared beforehand for the collection of research data and evaluated by experts, was applied to the participants personally and indirectly with the support received from International Balkan University, Cyrillic Methodius University and Yunus Emre Institute. The data obtained after the application were analyzed.

The findings of the study were evaluated within the framework of the problem statement and sub-problems. The findings were presented with tables and interpreted.

When the findings obtained in the research are evaluated, the participants have difficulty in speaking and writing, listening, and reading language skills in and out of the classroom; When the answers given to the questions that combine grammar and basic language skills are examined, it is determined that the common difficulty is "Annexes". In addition, it was determined that they had difficulties with "Word Types, Reporting Modes, Syntax, Vocabulary". When the data of the research were examined. It was also found that the students experienced difficulties mostly in their suffixes.

Keywords: North Macedonia, teaching problems, Turkish teaching, student difficulties



İçindekiler

Onay	i
Ön Söz	ii
Özet	iv
Abstract	vi
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekil Listesi	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
Bölüm I: Giriş.....	1
Okuma	3
Konuşma.....	3
Dinleme	4
Yazma.....	4
Problem Durumu	4
Problem Cümlesi	5
Alt problemler	5
Araştırmanın Amacı	6
Araştırmanın Önemi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Varsayımlar (Sayılıtlar)	7
Tanımlar.....	7
Dil	9
Dil-Kültür İlişkisi	9

Türk Dili	10
Türkçenin Yazımında Kullanılan Alfabeler	11
Köktürk alfabesi.....	12
Mani alfabesi.....	12
Soğut alfabesi.....	12
Uygur alfabesi.....	13
Brahmi alfabesi.....	13
Tibet yazısı.....	13
Süryani alfabesi.....	13
İbrani alfabesi.....	13
Ermeni alfabesi.....	13
Grek alfabesi.....	13
Arap alfabesi.....	13
Kiril alfabesi.....	14
Lâtin alfabesi.....	14
Yabancı Dil Öğretimi	14
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)	16
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi	17
Türkiye Dışındaki Ülkelerde Kültürel Etkinliklerin Geliştirilmesi	17
Türkçe Kitapların Başka Dillere Çevrilmesi	18
Makedonya Coğrafyası ve Kuzey Makedonya.....	18
Kuzey Makedonya'nın Tarihi.....	19

Makedonya Sorunu.....	19
Kuzey Makedonya'nın Osmanlı Devleti Egemenliğine Girmesi.....	20
Günümüzde Kuzey Makedonya'da Türkçe Eğitimi.....	22
Kuzey Makedonya'da II. Dünya Savaşı'ndan Sonra Yayımlanan Türkçe Süreli Yayınlar .	27
Türkçe-Makedonca Metinlerin ve Türkçe-Makedonca Kitapların Türk Dilinin Öğretilmesine Yararı	27
Mariya Leoontiç'in "Makedonca-Türkçe Konuşma Kılavuzu; Makedon Kirili Transkripsiyonu ile" ve "Türkçe-Makedonca Konuşma Kılavuzu; Türkçe Transkripsiyonu ile" İsimli Kitapları.....	28
Türkçe ve Makedonca	29
Türkçe ve Arnavutça	30
Türkçe ve Boşnakça.....	31
Alanyazın.....	31
Bölüm II: Yöntem	42
Araştırmanın Modeli.....	42
Çalışma Grubu.....	42
Veri Toplama Aracı	48
Verilerin Toplanması.....	49
Verilerin Analizi	49
Bölüm III: Bulgu ve Yorumlar.....	50
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	50

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	52
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.....	53
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	57
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	58
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorluklar	67
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar	70
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	77
Tartışma	77
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorluklar.....	77
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar.....	78
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	79
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	79
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.....	80
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar....	81
Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.....	81
Sonuç	83
Öneriler	86
Kaynakça.....	87
Ekler	97

Ek A: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu ... 97

ÖZ GEÇMİŞ 99



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
Tablo 1	Katılımcıların Yaşı.....	42
Tablo 2	Katılımcıların Cinsiyeti.....	43
Tablo 3	Katılımcıların Ülkesi.....	44
Tablo 4	Katılımcıların Ana Dili.....	44
Tablo 5	Katılımcıların Ana Dili Dahil Bildiği Dil Sayısı.....	46
Tablo 6	Katılımcıların Türkçe Dil Seviyesi.....	45
Tablo 7	Katılımcıların Okudukları Bölüm.....	46
Tablo 8	Katılımcıların Sınıfı.....	47
Tablo 9	Katılımcıların Türkçeyi Öğrendikleri Yer.....	48
Tablo 10	Türkçe Olarak Dinleyip Anlamada Zorluk Yaşanılan Konular.....	50
Tablo 11	Türkçe Kitap, Ders Kitabı, Gazete, Dergi, Afiş Gibi Materyalleri Okuyup Anlama.....	52
Tablo 12	Katılımcıların Yazarak Anlatabilme Durumu.....	53
Tablo 13	Katılımcıların Zorlandıkları Yazma Yolları.....	55
Tablo 14	Katılımcıların Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Durumları.....	57
Tablo 15	Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular.....	59
Tablo 16	Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar.....	61
Tablo 17	Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar.....	63

Tablo 18	Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar.....	64
Tablo 19	Türkçe Okurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar.....	66
Tablo 20	Ders Kitabı ve Dersle İlgili Diğer Materyallerden Kaynaklanan Zorluklar / Sorunlar.....	67
Tablo 21	Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Diğer Zorluklar.....	69
Tablo 22	Türkçeyi Okul Dışı Ortamlarda Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar.....	70
Tablo 23	Türkçeyi Okul Dışı Ortamlarda Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar.....	72
Tablo 24	Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri.....	73
Tablo 25	Türkleri ve Türk Kültürünü Tanımalarının Türkçeyi Öğrenmelerinin Üzerindeki Etkisi.....	74
Tablo 26	Katılımcıların Türkçenin Zor Olup Olmadığı İle İlgili Görüşleri.....	75

Şekil Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğrenme Alanı.....	3



Kısaltmalar Listesi

A	: Başlangıç dil seviyesi
B	: Orta dil seviyesi
C	: İleri dil seviyesi
K	: Katılımcı
MANU	: Makedonya Bilimler Akademisi
MATÜSİTEB	: Makedonya Türk Sivil Toplum Teşkilatları Birliği
s.	: Sayfa
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEDA	: Türkiye Cumhuriyeti Kùltür ve Turizm Bakanlığı
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TOD	: Tarih Okulu Dergisi
TÜBAR	: Türklük Birimi Araştırmaları
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
YDTÖ	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bölüm I: Giriş

Yeni bir dil öğrenmek, kişiye pek çok açıdan avantaj sağlayabilir. Öğrenilen yeni dil sayesinde o dili konuşanlarla rahatlıkla iletişim kurulabilmektedir. Bir dili ne kadar iyi öğrenirsek, karşımızdaki kişiyle de o kadar iyi iletişim kurabiliriz. Yani dil seviyemiz ne kadar iyiye, bize geri dönüşümü de o kadar iyi olur.

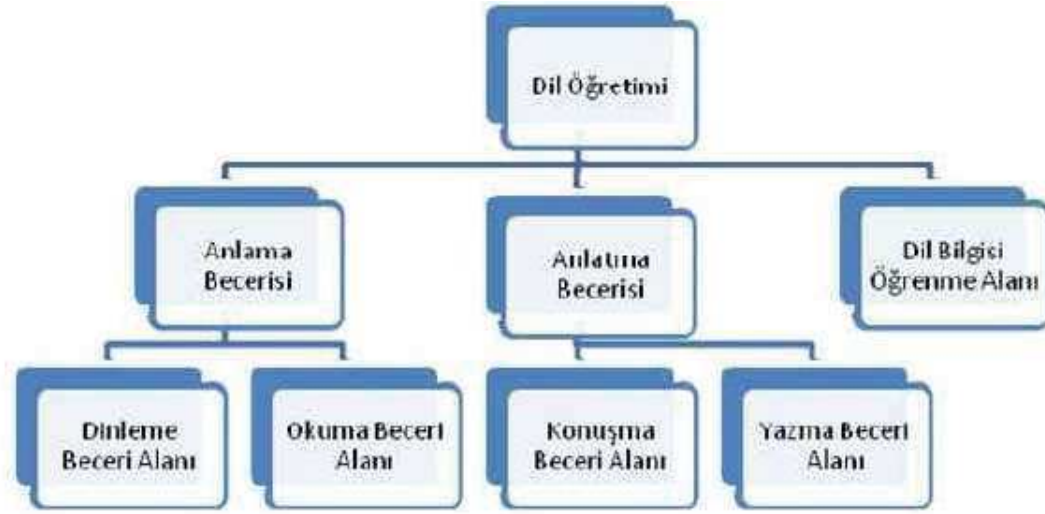
Coğrafi açıdan ele aldığımızda, geçmişten bugüne Türkçenin konuşulduğu bölgelerde dilde pek çok açıdan bazı değişiklikler yaşanmış olsa da Türkçe halen büyük bir coğrafyada konuşulan bir dil olma özelliğini korumaktadır. Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde konuşulmasının yanı sıra, Türkiye sınırları dışında da birçok ülkenin ve toplumun dili olma özelliğini sürdürmektedir. Dolayısıyla bu kadar büyük bir coğrafyada konuşulan bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmek istenmesi de doğal bir durum olmaktadır.

Yabancıların Türk dilini öğrenme istekleri büyük ölçüde, Osmanlı Devletinin bir imparatorluk olduğu zamanlarda siyasi görüşme ve ticari ilişkilerin yanında bilimsel bilgiyi edinme isteğinden dolayı başlamıştır. Bunun dışında, Türkoloji alanında çalışma yapan pek çok bilim insanı Türkçeyi öğrenmişler ve bu bilim insanları Türk diline çok önemli hizmetlerde de bulunmuşlardır. Orhun Abideleri'ni okuyan Danimarkalı bilim insanı Vilhelm Ludwig Peter Thomsen ve Mesnevi'yi tercüme eden Alman bilim insanı Annemarie Schimmel gibi. Ayrıca Cumhuriyet döneminde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bazı üniversitelerin önderliğinde gelişmiştir. Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi hem bu faaliyetlere hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili ilk kaynakların yazılmasına öncülük eden kurumlardır (Erdem, 2009). Bu faaliyetler, şu anki yabancı dil olarak Türkçe öğretimine de zemin teşkil etmektedir.

Dünya değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir. Değişen dünyada teknolojinin geldiği nokta, değişen ihtiyaçlar düşünöldüğünde yabancı dil öğrenmenin de ne kadar gerekli ve önemli olduğu daha iyi anlaşölmaktadır. Ayrıca toplumlar geçmişö oranla birbirleriyle daha çok iletişim halindedir. Bunda ulaşımın kolaylaşmasının, internetin yaygınlaşmasının da etkili olduğu bilinmektedir. Bu da diğer tüm dillerin öğrenilmesi ihtiyacının yanında Türkçenin de öğrenilmesi ihtiyacını beraberinde getirir.

Bu ihtiyaçlar neticesinde öğrenilmek istenen diller arasında önemli bir yer tutan Türkçenin öğrenilmesi aşamalarında ne gibi zorlukların yaşandığı sorusuna da cevap bulmak gerekmektedir. Bu cevaplar, Türk dilini öğrenirken zorluk yaşayanların dil öğretime destek sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı da, Kuzey Makedonya'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukların neler olduğunu tespit etmek ve elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda sonuçlara ulaşmak, bu sonuçlardan hareketle de araştırmacılara ve dil öğreticilerine birtakım önerilerde bulunmaktır.

Dil öğrenirken kazanılması gereken bazı temel beceriler vardır. Bu beceriler ana dili öğretiminde kullanılmakla beraber, yabancı dil öğretiminde de kullanılır. Türkçe eğitim ve öğretim sürecinde dört temel beceri ele alınır: Dinleme Becerisi, Okuma Becerisi, Konuşma Becerisi, Yazma Becerisi. Anlama temel yeterlik alanı, okuma ve dinleme becerilerini; anlatma temel yeterlik alanı da konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Göçer, 2018).



Şekil 1: Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğrenme Alanı (Göçer, 2018)

Okuma

Okuma, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek şeklinde tanımlanmaktadır (Göçer, 2018). “Yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin rolü diğer becerilerden bir adım öne çıkmaktadır. Okuma becerisi öğrencilerin anlama becerilerini, sözlükçelerini geliştirmekte ve yazma, dinleme ve konuşma becerilerini daha etkin kullanmada onlara yardımcı olmaktadır.” (Şen, 2015, s. 65).

Konuşma

“Konuşma, herhangi bir konudaki duygu ve düşüncelerin, istek ve arzuların, olayların, tecrübelerin veya hayallerin sözlü olarak anlatılmasına denir.” (Calp, 2005, s. 73, akt: Eyüp, 2013). “Yalın bir tanımla konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaptıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir.” (Göçer, 2018, s. 44). Yaşam koşullarının değişmesiyle beraber kişi, konuşma becerileri vasıtasıyla daha hızlı ve aktif iletişim kurabilmekte ve bu iletişimin sonucu etkileşim meydana gelmektedir. Böylece var olan değerler geniş alanlara yayılmakta ve benimsenmektedir (Eyüp, 2013).

Dinleme

Dinleme temel dil becerileri arasında ilk gelişen beceridir. Diğer dil becerilerinin temelini oluşturan bu beceri, aynı zamanda dil becerileri arasında en çok ve en sık kullanılan beceri olma özelliğine sahiptir. Dinleme, iletişim kurma aracı olması yönüyle de önem teşkil etmektedir (Doğan ve Özçakmak, 2014).

Yazma

“Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir.” (Güneş, 2007, s. 159, akt: Mete, 2015). “Yazma, dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçlerle de içi içindedir. Bu durumda yazma becerisi diğer dil becerilerinin geliştirilmesini sağlar.” (Arslan ve Klicic, 2015, s. 170). Karatay ve Kartallıoğlu (2016), yazma becerisinin yabancı dil öğretimde diğer dil becerilerinden edinilen bilgilerin tamamının ve üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulduğu üretimsel bir beceri olduğunu ifade etmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi için kişinin öncelikle dil bilgisi kurallarını bilmesi ve sahip olduğu bilgiyi yazarken uygulaması gerekmektedir (Mete, 2015). Yazma becerisi kazandırmanın etkili yolunun öğrencilerde yazma isteği ve gereği uyandırma olduğundan söz eden Arslan ve Klicic (2015), bu becerinin anlatmaya dayalı bir dil becerisi olduğunu ve yabancı dil öğretiminde en son ve zor geliştirilen yetilerden birisinin de yazma becerisi olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebebinin ise bu becerinin diğer becerilerin gelişimine bağlı olmasından kaynaklandığını belirtmektedir (Arslan ve Klicic, 2015).

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğretimine olan rağbet gitgide artmaktadır. Bunun pek çok sebebi vardır. Dil öğrenme isteğiyle başvuran öğrenciler olduğu gibi, zorunlu olduğu için dil öğrenen öğrenciler de mevcuttur. Dil öğrenmek belirli bir zaman, ilgi ve alaka isteyen bir durumdur. Dil öğretiminde öğrencinin çabası, doğru tespitler, uygun teknikler, iyi bir

eğitim büyük rol oynar. Her dil aynı zorlukta olmamakla beraber, bir dili öğrenen milletlerden her birinin de o dili öğrenme durumu aynı değildir.

Yabancı dil öğreniminde karşılaşılan zorluklarda çeşitlilik olabilir. Yani kültürel özellikler, evre, eğitim sistemi gibi özellikler kişinin dil öğrenmesini etkileyebilir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenen her grup farklı zorluklarla yüz yüze kalabilir ve ğretim/öğrenim aşaması olumsuz etkilenebilir.

Problem Cümlesi

“Kuzey Makedonya’daki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?” cümlesi araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Alt problemler

Çalışmada, problem cümlesinden hareketle belirlenen alt problemler şu şekildedir:

- 1- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 2- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 3- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme - anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 4- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma - anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 5- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 6- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- 7- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları tespit etmektir ve verilerden elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve öğretmenlere önerilerde bulunmaktır. Ayrıca, farklı milletlerden olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi de hedeflenmektedir.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemine son yıllarda daha çok değinilmekte ve bu konu ile ilgili daha çok araştırma yapılmaktadır. Yabancı dil öğretimi yeni teknik ve metotlar geliştirilen bir alan olup hızla ilerlemektedir. Ayrıca gelişen teknoloji, küreselleşen dünya çok sayıda dil bilme ihtiyacını beraberinde getirmekte ve eskiye oranla dil öğrenme ihtiyacı duyan insan sayısı da artmaktadır. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçenin de talep edilmesi ile hem Türkiye içinde hem de Türkiye dışında Türkçe öğreten kurum ve kuruluşların sayıları artmaktadır.

Bu nedenle çalışma grubumuzu oluşturan Kuzey Makedonya'nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsünde, Uluslararası Balkan Üniversitesinde ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim alan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşamış oldukları zorlukların tespit edilmesi, bu bölgede yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan veriler;

- Kuzey Makedonya'nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış, Uluslararası Balkan Üniversitesinin Türkçe Eğitimi

Bölümünde eğitim almış ve Kiril Metodi Üniversitesinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim almış toplam 27 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı “açık uçlu sorulardan oluşan anket formu” ile sınırlıdır.

Varsayımlar (Sayılımlar)

Varsayımlar; çalışmanın başında, doğruluğunun sınanmaya, kanıtlanmaya lüzumlu olmadığı, doğru olarak kabul edilmesi gereken, denenmeyen yargılardır (Baloğlu, 2005).

Bu çalışmanın temel varsayımları şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin gerçeğe örtüştüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmada yer alan katılımcıların düşüncelerini içtenlikle yansıtacakları varsayılmaktadır.
- Çalışmada yer alan katılımcıların belirttikleri sorunlarla, yaşadıkları sorunların örtüştüğü varsayılmaktadır.

Tanımlar

Ana dil: TDK Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2019) “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” şeklinde tanımlamaktadır.

Ana dili: TDK Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2019) “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” şeklinde tanımlamaktadır.

İki dillilik: “İki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir.” (Yağmur Şahin ve Ergin, 2019, s. 746).

Çokdillilik: Çokdillilik, bir birey veya topluluğun çeşitli dillerde konuşup kendisini ifade edebilmesine verilen addır (Saydı, 2013, s. 277, akt: Kalın Salı, 2018).

Yabancı Dil: 1. Ana dilin dışında olan dillerden her biri. 2. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili (TDK, 2019).



Dil

Dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma.” (TDK, 2019). Güneş’in ifadeleriyle: “Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözmeye, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir.” (Güneş, 2011, s. 124). Her dilin kendine özgü güzellikleri vardır. İçinde doğup geliştiği toplumun özelliklerini güzel bir şekilde aktarır ve o toplumla beraber şekillenir ve değişir. Dil, hayatın bir parçasıdır.

Dil-Kültür İlişkisi

Dünya üzerinde yüzlerce dilin tarih sahnesine girip daha sonra kaybolmalarının temel nedeni o toplumların kültürel anlamda yok olmalarıdır. Nitekim tanımları ve özellikleri incelendiğinde dilin bir anlaşma ve iletişim aracı ve kültür aktarıcısı olduğu noktasında birleşildiği saptanacaktır (Demir ve Açık, 2011). Dil ve kültür birbirinden ayrılmayan iki olgudur. Dil kültürü, kültür de dili besler. Dil ile kültür nesilden nesle aktarılmış ve hep canlı kalmıştır. Bununla birlikte kültürün de dil üzerindeki etkisi büyüktür. Kültürle beraber dilin de değişikliğe uğradığı bir gerçektir.

Dil aktarımı ve kültür aktarımı öğretim sürecinde beraber ilerleyen iki etkidir. Çünkü yukarıda da bahsettiğimiz gibi dil ve kültür birbiriyle iç içedir. “Dil öğretiminin temelinde, insanlar arasında doğru iletişimi sağlayarak ait olduğu toplumun kültürünü gelecek nesillere ve diğer toplumlara aktarmak yatmaktadır. Kültür ise; toplumsal, kuşaktan kuşağa aktarılan, kapsayıcı, değişime açık, hem maddi hem manevi ve düzenleyici bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Demir ve Açık, 2011, s. 53). Dil aktarımı gibi kültür aktarımı da dil öğretiminde büyük bir rol oynar. Kültür aktarımı sürecinde hedef kültür, kaynak kültür ve ortak kültür kavramlarına söz eden Demir ve Açık (2011), bu üç kavramı şu şekilde tanımlamıştır:

Kaynak Kültür: Öğrencinin içinde bulunduğu konuşmalarını, yaşayış ve düşünüş tarzını şekillendiren kültürdür.

Hedef Kültür: Yabancı dil öğretimi ve kültürlerarası yaklaşımla aktarılmak istenen kültürdür.

Ortak Kültür: Kaynak kültür ile hedef kültürün karşılaşmasının sonucunda zamanla ortaya çıkacak olan kültürdür (Demir ve Açık, 2011).

Türk Dili

Türkçe, yaşayan dünya dilleri arasında en eski tarihi olan dillerden biri olup geniş bir coğrafyada yazı ve konuşma dili olarak varlığını sürdürmektedir. Türk dilini, dünya nüfusunun yaklaşık %3'ü konuşmakta, yaklaşık 250 milyon kişi kullanmaktadır. Ayrıca Türkçe, XXI. yüzyılın en yaygın dilleri arasında olma özelliğine sahip bir dildir (Bakır S. 2014). Sümer yazıtlarında yoğun bir şekilde mevcut olan Türkçenin, kelimelerin ispatından yola çıkılarak en az 8.500 yıl öncesine uzanan bir geçmişi olduğu söylenmektedir (Balıkçı, 2008). 220 milyon civarında konuşuru bulunan Türkçe, Moğol ve Mançu-Tunguz dillerinin de içinde bulunduğu Altay dil ailesinin en çok konuşuru olan koludur (Akalın, 2009). Artık Türk dilinin yapısı, tarihi, vb. konularda birçok çalışmaya ulaşabilmekteyiz. Bu özellik de bir dil için çok önemlidir.

Edebî metin niteliğinde denilebilecek ilk büyük metinler Göktürk Yazıtları'dır. Bunlar Tonyukuk (725), Bilge Kağan (731) ve Köl Tigin (732) adına dikilmiştir (Akalın, 2009). Bu bulgular tarihe ışık tutmaktadır.

Türk dilinin ilk sözlüğü ve dil bilgisi kitabı Divanü Lugati't-Türk ise 1072 yılında Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılmıştır. Yaklaşık 9 bin sözü içeren eser, yalnızca bir sözlük, bir dil bilgisi kitabı değil, aynı zamanda Türk yazı dilinin ve ağızlarının ele

alındığı, kültür değerlerinin kayda geçirildiği anıtsal bir kaynaktır. Kâşgarlı Mahmud; Karahanlı, Uygur, Oğuz, Kıpçak, Kırgız ve diğer akraba topluluklarının söz varlığını bir araya getirerek hazırladığı eserine *Divanü Lugati't-Türk*, yani *Türk Lehçeleri Sözlüğü* adını vermiştir. Kâşgarlı Mahmud'un yirmiye aşkın yazı dilini ve ağzını Türk adı altında toplaması, bilimsel bir gerçekliği ortaya koymaktadır. Büyük ölçüde ortak dil öğelerine dayanan bu yazı dilleri ve ağzlar, zaman içerisinde kendi iç gelişmelerini sürdürerek bugün yazı dilleri ve resmî diller hâline gelmişlerdir. (Akalin, 2009, s. 196)

Türkçe ile diğer diller arasında karşılıklı tesirler vuku bulmuştur. Türkçe bu dillerden yabancı pek çok öge aldığı gibi, onlara da kendisinden birçok unsur vermiştir. Bazı Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarının dillerinin gramer yapıları Türkçeye pek benzemese de, çok çeşitli yönlerden Türkçenin bu dilleri derinden etkilediği anlaşılmaktadır. Türk dili köklü ve tarihte çağ açan ve çağ kapatan bir medeniyetin ortak dili olmuş güzel bir dildir. Ermeni dilini pek çok yönden etkilediği ve değişime uğramasına sebep olduğu ispatlanmıştır. Ayrıca Türk dili Arapçayı, Farsçayı, İngilizceyi de etkilemiş olup şimdi de Arapça, Farsça ve İngilizcede pek çok Türkçe kökenli kelimenin mevcudiyeti söz konusudur (Balıkçı, 2008). 19. yüzyılda ünlü Türkolog A. H. Vambery, Türk dilinin ne kadar geniş kapsamlı bir dil olduğunu gezi sırasında farketmiş ve Türk dilini bilen bir kişinin Balkanlardan Mançurya'ya kadar olan yolculuğunun çok kolay biçimde olabileceğini ifade etmiştir (Akalin, 2009).

Türkçenin Yazımında Kullanılan Alfabeler

Alfabe terimi kısa ifadeyle, “bir dilin yazımında kullanılan harfler topluluğu” şeklinde tanımlanabilir (Karadoğan, 2018). Dünyada ilk yazı sistemleri birbirinden bağımsız olarak, Mezopotamya ve Çin’de; Mısır’da ve Kuzey-Orta Amerika’da icat edilmiştir (Clason, Çev.: Apaydın, 2012). Türkler kendi dillerini pek çok farklı alfabeler ile yazmışlardır. Hatta tarihte dillerini yazmak için en çok alfabe çeşidi kullanmış olan millet, Türklerdir. Avrupa dilleri her

zaman Lâtin alfabesiyle, Slav dilleri Slav (Kiril) alfabesiyle, Arapça Arap alfabesiyle yazılmış ve yazılmaya devam etmektedir. Türk milletinin yaşadığı hayat tarzı Türk dilinin birçok farklı alfabe ile yazılması konusunda doğrudan ilgilidir (Türk, 2015).

Türklerin tarih boyunca kullandıkları alfabeler şunlardır: 1. Köktürk Alfabesi, 2. Mani Alfabesi, 3. Soğut Alfabesi, 4. Uygur Alfabesi, 5. Brahmi Alfabesi, 6. Tibet yazısı, 7. Süryani Alfabesi, 8. İbrani Alfabesi, 9. Ermeni Alfabesi, 10. Grek Alfabesi, 11. Arap Alfabesi, 12. Kiril Alfabesi, 13. Lâtin Alfabesi (Türk, 2015).

Köktürk alfabesi. Günümüzdeki bilgiler ışığında Türkçenin metinlerle incelenebildiği tarih boyunca kullandıkları ilk düzenli, kuralları yerleşmiş yazı sistemi Köktürk alfabesidir (Türk, 2015). Türkçenin yazılı kaynaklarından takip edilebilen metinler ve yazıldıkları alfabe, Batılı Türkologlar tarafından, İskandinav bölgesinde bulunan Runik alfabeyle yazılmış belgelere benzediğinden, Sibiry Run harfleri, Yenisey Run harfleri, Runik alfabe ve Türk Run yazısı olarak isimlendirilmiştir. Köktürk işaretleri, Köktürklerin yaşadığı Ötüken bölgesinin dışında, çeşitli coğrafyalarda metal veya taş eşyalarla, kaya, ağaç kabuğu ve kâğıt üzerlerine yazılmıştır (Kartalcık, 2009).

Mani alfabesi. Mani alfabesiyle yazılmış metinler Doğu Türkistan'da Turfan civarında bulunmuştur. İsmi Uygurlardan günümüze kadar ulaşan şair Aprınçur Tigin, mani alfabesiyle şiirler yazmıştır (Türk, 2015).

Soğut alfabesi. Bu alfabe, Türklerle beraber yaşayan Soğut tüccarların etkisiyle kullanılmaya başlanmıştır. Soğut alfabesi I. Köktürk Kağanlığı zamanından itibaren kullanılmıştır. Türkler arasında çok kısa bir süre kullanılmış bir alfabadir. Uygurlar döneminde yazılan Karabalgasun yazıtında ve Güney Gobi'deki Sevrey yazıtında da Soğut alfabesi mevcuttur (Kartalcık, 2009).

Uygur alfabesi. Uygur alfabesinin Türkler arasında ne zaman kullanılmaya başlandığı konusunda net bir bilgiye ulaşılamamakla birlikte Eski Türkçe döneminden kalan en zengin edebiyat ürünlerinin Uygur alfabesiyle yazıldığı bilinmektedir. Hitay ve Moğol Devletleri bu alfabeği resmî alfabe olarak kullanmışlardır. Sağdan sola doğru yazılan Uygur alfabesinde 18 harftir mevcuttur. Alfabede üç işaret ünlülere, 15 işaret de ünsüzlere karşılık gelmekte olup, harfler seslerin içte, ortada ve sonda olmalarına bağılı olarak üç şekilde yazılmışlardır (Kartalcık, 2009). Türkçede eklerin ayrı yazılması Uygur imlasının etkisiyle olmuştur (Karadoğan, 2018).

Brahmi alfabesi. Hindistan kökenli bir yazı sistemidir (Türk, 2015).

Tibet yazısı. Doğu Türkistanın bazı bölgelerinde konuşulmuş olan Tibet yazısı Türkler arasında pek yaygınlaşmamıştır (Kartalcık, 2009).

Süryani alfabesi. Süryani alfabesinin bir kolu olan *Estrangelo* yazısının Doğu Türkistan'da yapılan bazı araştırmalar sonucu Türklerle bağlantısının olduğu ortaya çıkmıştır (Türk, 2015).

İbrani alfabesi. Bir Türk boyu olan Hazarlar, Köktürk alfabesinin dışında İbrani alfabesini de kullanmıştır. Bu alfabe ile yazılmış herhangi bir belgeye ulaşılamamaktadır (Türk, 2015).

Ermeni alfabesi. Ermeni alfabesini içeren Kıpçak Türkçesine ait metinlere, özellikle Kafkaslar'da ve Karadeniz'in kuzeyinde rastlanmaktadır (Türk, 2015).

Grek alfabesi. Grek alfabesi Kuzey Sami yazısından gelişen bir yazı sistemi olmakla beraber, Fenike alfabesi etkisi altındayken büyük bir gelişim katetmiştir (Kartalcık, 2009).

Arap alfabesi. Türklerin kullandıkları alfabeler içerisinde Arap alfabesi geniş ölçüde kullanılmış bir alfabedir. (Aslan, 2009)

Kiril alfabesi. 38 harften oluşan bu alfabede 11 sesli harf vardır (Güler, 2015). uvaş ve Yakut Türkleri Kiril alfabesini XVIII. yüzyıldan itibaren kullanmaya başlamıştır (Kartalık, 2009).

Lâtin alfabesi. Türkçenin yazılması ile ilgili farklı bölgelerde 14. yüzyıldan beri kullanılan Lâtin alfabesi ile Türklerin kendi dillerini yazmalarına 20. yüzyılın başlarından itibaren rastlanmaktadır (Türk, 2015). Cumhuriyet döneminde, en başından beri alfabe konusu konuşulmuş ve bu konuda birçok yazı yazılmıştır (elik, 2018).

Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi geniş kapsamlı bir konudur. Yabancı dil öğretimi etkin rolünü sürdürmekte ve yabancı dil öğretim kuramları yenilenmektedir (Anşın, 2006). “Yabancı dil öğrenimi bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için yapılan bir uğraştır.” (Demir ve Açık, 2011, s. 55). Yabancı dil öğretiminde toplumsal mutabakat büyük rol oynar. Yani bir ülkede yabancı dil konuşma oranı yükseldikçe yabancı dil öğrenmek için gayret de yükselir. Yabancı dil öğretimi sürecinde dil, kültür, kişilik, cinsiyet, yaş, yaşam deneyimleri, motivasyon, öğrenme stilleri, bulunulan ülkenin durumu gibi etkenler yabancı dil öğrenenleri etkileyebilir.

Demirel’den aktaran E. Can ve C. Işık Can (2004) yabancı dil öğretiminde 10 temel ilkeyi şu şekilde sıralamıştır:

1. Dört temel beceriyi geliştirmek
2. Öğretim etkinliklerini önceden planlama
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme
4. Görsel ve işitsel araçları kullanma

5. Ana dili sadece gerekli durumlarda kullanma
6. Bir seferde tek bir yapıyı sunma
7. Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama
8. Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama
9. Bireysel farklılığı dikkate alma
10. Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme (Demirel'den aktaran E. Can ve C. Işık Can, 2014, s. 44)

Bu ilkeler yabancı dil öğretiminin eğitim sürecinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Dil öğretimi girift bir konudur. Dil öğretim sürecinde uygulanacak yöntemler de çok önemlidir. Doğru bir yöntem uygulandığı takdirde verimli sonuçlar elde edilir. İhtiyaç ve hedefler doğrultusunda seçilecek yöntem değişebilir. Yöntem seçiminde uygun araç gereç kullanımı ile uygun ortamın oluşturulması, uygun koşullar dil öğretiminde başarı sağlayabilir.

Yöntemi belirlerken şu noktalara dikkat etmek gerekmektedir:

- Dil öğretimindeki ana amaç nedir?
- Dilin temel özellikleri nelerdir ve bu, seçilecek yöntemi nasıl etkiler?
- Dil eğitiminde seçilecek yöntemin ilkeleri neler olacaktır?
- En iyi öğrenme için belirlenmesi gereken düzenleme, sıralama ve sunum nasıl olmalıdır?
- Dil öğretimi esnasında ana dilin rolü ne olmalıdır?
- Dil öğretiminde hangi süreç takip edilmeli ve hangi yöntemler birbiriyle birleştirilmelidir?

- Hangi durumlarda hangi teknik ve etkinlikler birlikte kullanılabilir? (Richards and Rodgers, 1986, s. 7, akt: Erdem, Gün, Sever, 2015)

Türkçe öğretimi ile ilgili pek çok yaklaşım uygulanmıştır. Bu yaklaşımların içinde yapılandırıcı yaklaşım oldukça dikkat çekmiştir. Güneş (2011)'in ifadeleriyle, yapılandırıcı Türkçe öğretimiyle öğrencilerin dil, zihinsel, bireysel ve sosyal becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiş, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan bireyler yetiştirme amaçlanmıştır (Güneş, 2011).

Dil öğretim yöntemleri edebi akımlarda olduğu gibi genellikle birbirlerine antitez oluşturacak şekilde olmaktadır. Her yeni yöntem, kendinden önceki yöntemin eksikliğini tamamlamaya çalışır. Bu konuda önemli olan husus Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğretiminin dört temel beceriyi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) kapsayıcı şekilde yapılmasıdır. Dersin amacı ve becerinin kazanımı doğrultusunda, o derste kullanılacak dil öğretim yöntemi de doğru olmalıdır (Erdem, Gün ve Sever, 2015).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili bilinen kaynaklar genelde sözlük çalışmalarından oluşmakta, çoğu dil bilgisi de içermektedir ancak bu kaynakların günümüzde kabul edilen türde sistematik dil öğretim kitapları olmadığı, bu kitaplardaki yöntemlerin de günümüzde kullanılan yöntemlerle tam olarak örtüşmediği anlaşılmaktadır (Bayraktar, 2003).

Türkiye'de 2007'de kurulan Yunus Emre Vakfı ve ona bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Türkiye dışında Türkçe öğretim çalışmaları büyük mesafe katetmiştir. Pek çok ülkede merkezler açılmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi yaygınlaşmıştır (Arıcı ve Kaldırım, 2015).

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi

Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili sözlükler birer dil bilgisi kitabı olma özelliğine de sahiptir. EI-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye, bazıları iki dilli, bazıları ikiden çok dilli olan bu sözlüklerden farklıdır. EI-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye'de sözlük bölümü yoktur ve bir dil bilgisi kitabıdır (Bayraktar, 2003).

Türk tarihinde yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) ile ilgili ilk eser, 11. yüzyılda yazılmıştır. Karahanlı Türkçesi dönemine ait olan bu eseri Kâşgarlı Mahmud kaleme almış ve esere Divanü Lugati't-Türk ismini vermiştir. Bunu Muhakemetü'l-Lügateyn isimli eser takip etmektedir. Çağatay Türkçesi dönemine ait olan bu eser de Ali Şir Nevaî tarafından yazılmıştır. Codex Cumanicus, Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lügâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, EI-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lügâti't- Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak isimli eserler de yabancılara Türkçe öğretmek için yazılmıştır ve bu eserler Kıpçak Türkçesi dönemine aittir (Yağmur Şahin, 2013a). Ancak “Dünya ölçeğinde ilk sistemli dil öğretimi Ankara Üniversitesi'ne bağlı Türkçe Öğretim Merkezi'nin 1984'te kurulmasıyla başlamıştır.” (Açık, 2008, s. 1).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde pek çok ülkede yapılmaktadır. Bu ülkelerdeki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamaları, yakın tarihte başlatılmış olmasına rağmen hızlı bir şekilde gelişmiştir.

Türkiye Dışındaki Ülkelerde Kültürel Etkinliklerin Geliştirilmesi

Türkiye yıllardır Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) vasıtasıyla, Balkanlar başta olmak üzere, birçok ülkede önemli tarihi ve kültürel faaliyetler yürütmektedir. Türk edebiyatı eserlerinin farklı coğrafyalarda yer almasının sağlanması, bilimsel faaliyetler

düzenlenmesi, öğrenci hareketliliğinin sağlanmasıyla Türkçenin bölgede ve dünyada etkisini artırması açısından büyük önem arz etmektedir (Arıcı ve Kaldırım, 2015).

Türkçe Kitapların Başka Dillere Çevrilmesi

Türk kültür, sanat ve edebiyatının Türkiye dışındaki ülkelerde tanıtılması konusunda farkedilen eksikliklerin giderilebilmesi amacıyla 2005 yılında Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde TEDA (Türkiye'nin Çeviri ve Destek Yayım Projesi) kurulmuştur. TEDA'nın kuruluş amacı, Türk kültür, sanat ve edebiyatının dışa açılması kapsamında Türkçenin yazı dili birikimini dünyaya tanıtmayı sağlamak için uluslararası kurum, kuruluş, şirket, vakıf ve dernek gibi, Türk kültür, sanat ve edebiyatı ile ilgili eserleri yayımlayan tüzel kişiliklere projeler kapsamında şarta bağlı mali destekte bulunmaktır (Arıcı ve Kaldırım, 2015). Bu nedenle TEDA, Türkçe eserler aracılığıyla Türk kültürünün tanıtılması, korunması ve yayılması anlamında, bu konudaki açığı gidermede önemli bir rol üstlenmektedir.

Makedonya Coğrafyası ve Kuzey Makedonya

Coğrafi isim olarak adını bu bölgede yaşayan Maked veya Makedlerden alan Makedonya, yer ismi olarak Avrupalılar tarafından 19. yüzyılda kullanılmaya başlanmıştır (Altıntaş, 2005). Makedonya bölgesi tarih boyunca coğrafi açıdan da değişikliğe uğramıştır. Aşağıda daha detaylı bir şekilde söz edeceğimiz "Makedonya Sorunu" bölgede büyük bir sorun haline gelmiştir. Bugün Kuzey Makedonya diye tabir edilen bölge; tarihi Makedonya topraklarının "Vardar Makedonyası" olarak bilinen coğrafi bölgesidir (Adıyaman, 2012). Makedonya Coğrafyası sadece Kuzey Makedonya ile sınırlı değildir. Makedonya coğrafyası, Vardar, Pirin, Ege Makedonyası'nı içine alan geniş bir coğrafyadır ve Ege denizine kıyı şeridi vardır. Ege Makedonyası Yunanistan'da, Pirin Makedonyası Bulgaristan'dadır. Kuzey Makedonya ise yukarıda da belirtildiği gibi Vardar Makedonyası'nda kurulmuş olup denize çıkışı olmayan bir ülkedir. Ayrıca dağlık bir ülkedir ve Makedonya coğrafyasının %38'ini

oluşturmaktadır. Yüzölçümü 25.713 km² ve toplam 838 km sınıra sahip olup bunun 234 km'si Yunanistan, 181 km'si Arnavutluk, 162 km'si Bulgaristan, 160 km'si Kosova ve 101 km'si Sırbistan ile sınır oluşturmaktadır (Durmaz, 2015).

Kuzey Makedonya'nın Tarihi

Kuzey Makedonya Cumhuriyeti'nde Osmanlıdan önce hüküm sürmüş olan Helen, Roma, Bizans ve Slav kültürlerinin etkisi halen hissedilmektedir. Çeşitli ırkların gelip geçtiği, şu anda da kozmopolit yapıya sahip olan bu bölge, "ırklar müzesi" olarak adlandırılır (Alili, 2013). Şimdiki adıyla "Kuzey Makedonya" olarak tabir edilen bu küçük ülkenin tarihi oldukça eskidir. Joseph Roisman, Ian Worthington'nun *A Companion to Ancient Macedonia* (2010), Susan Wise Bauer'ın *The History of the Ancient World: From the Earliest Accounts to the Fall of Rome* (2007) ve John Willkes'ın *The Illyrians* (1996) isimli eserleri Kuzey Makedonya Cumhuriyeti'nin tarihi ile ilgili detaylı bilgilere yer vermektedir (Özgün ve Koçak, 2014).

Coğrafi açıdan önemli bir konumda olan Kuzey Makedonya, I. Dünya Savaşından sonra Yunanistan, Sırp, Hırvat, Sloven Krallıkları ve Bulgaristan arasında paylaşılmıştır. Daha sonra gerçekleşen II. Dünya Savaşı sonrasında Yugoslavya Federasyonu'nu oluşturan devletlerden biri haline gelmiştir. Yugoslavya bölündükten sonra 1991'de bağımsızlığını ilan eden Kuzey Makedonya'yı, Türkiye 6 Şubat 1992'de tanımıştır (Özgün ve Koçak, 2014). Türkiye, Kuzey Makedonya'ya büyükelçi gönderen ilk ülkedir (Adıyaman, 2012).

Makedonya Sorunu

Bu bölgede pek çok sorun yaşanmıştır. Bazıları şunlardır: Makedonya, Balkan Savaşı'ndan (1912-1913) önce Osmanlı Devleti'nin himayesindeyken eski Selanik, Manastır Merkez ve Serfice sancakları ile Kosova'nın Üsküp sancağını kapsayan bölgeden oluşmaktaydı. Yunanlar, Büyük İskender zamanından Bizans İmparatorluğu'nun son

dönemine kadar bu bölgenin uzun süre kendilerinde bulunduğunu savunmuş, Bulgarlar 9. yy'da Krum, Omurtağ ve o zamanki Simon zamanında; Sırp'lar ise 14. yy'da Etienne Uroş zamanında bu bölgeye sahip olduklarını savunmuştur. Osmanlı yönetiminde idari bir bölge olan Makedonya, 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı sonrası Bulgaristan'a verilmiştir. 1878 Berlin Kongresi'nde tekrar Osmanlı'nın himayesine alınmıştır. Sonraki süreçte Bulgaristan dış politikasıyla Makedonya'yı geri almaya çalışmıştır. İkinci Balkan Savaşı'ndan sonra yapılan Bükreş Antlaşması ile bölge Yunanistan, Bulgaristan ve Sırbistan arasında taksim edilmiştir. Sırbistan'daki kısmı "Güney Sırbistan" olarak tanımlanmıştır (Adıyaman, 2012).

Kuzey Makedonya'nın Osmanlı Devleti Egemenliğine Girmesi

Osmanlı Balkanlarda uzun yıllar hüküm sürmüştür, pek çok eser bırakmış, bölgeye derinlemesine nüfuz etmiştir. Aradan uzun yıllar geçmesine rağmen etkisi halen net bir şekilde farkedilmektedir. Bir çağ kapatıp, yeni bir çağ açmış ve Balkanlar Osmanlıyla yeni bir hale bürünmüştür. Peyderpey Osmanlı Devleti'nin himayesine geçen bu topraklar, Türk kültürünü yansıtan güzel örneklerdir. Erol (2013), Türk ordusunun Balkanlarda yaptığı fetihlerin değerinin çok yüksek olmasının sebeplerinin yapılan fetihten sonra Osmanlı ordusunun gittiği yerlerde asırlarca kalmış olmasından ve bu fetihlerden sonra ordunun asırlarca muzaffer yürümüş olmasından kaynaklandığını belirtmiştir (Erol, 2013).

Birçok milleti içinde barındıran Kuzey Makedonya bölgesi, Balkan coğrafyasının incisi niteliğinde varlığını sürdürmektedir diyebiliriz. Stratejik açıdan da büyük rol oynayan bu değerli ülkenin tarihsel geçmişi çok uzun zaman öncesine dayanmaktadır. Farklı medeniyetlerin gelip geçtiği bu topraklar Türkler için de büyük bir öneme sahiptir. Bölge, uzun yıllar Osmanlı egemenliğinde kalmıştır. Türkler bu coğrafyaya Osmanlıdan çok önce gelmiştir.

Kuzey Makedonya 1371-1913 yılları arasında Osmanlı himayesinde kalmıştır (Durmaz, 2015). Osmanlının Balkanları fethi hem Türk tarihinin hem de Avrupa tarihinin önemli dönüm noktalarından biri olmuştur. Osmanlı, 1354'te Gelibolu Bölgesine gitmek amacıyla Çanakkale Boğazı'ndan geçmiştir (Alili, 2013). 14. yüzyılda Osmanlı akınları tarafından Sırp Krallığı'nın yıkılması ve 1430'da Sultan II. Murad tarafından Selanik'in fethedilmesi, 1444'de Varna ve 1448'de Kosova zaferlerinin ardından Kuzey Makedonya bir Osmanlı toprağı haline gelmiştir ve daha sonraki yıllarda siyasi ve kültürel açıdan yeni bir döneme girmiştir (Özgün ve Koçak, 2014).

1913'te I. Dünya Savaşı son bulduğunda Kuzey Makedonya tamamıyla Osmanlı'nın himayesinden çıkmıştır. Kuzey Makedonya'nın taksimatı ile ilgili anlaşamayan devletler II. Balkan Savaşı'nı da hazırlamıştır (Özgün ve Koçak, 2014). Art arda göçlerin meydana geldiği bölgede Türk nüfusunda yoğun bir azalma gerçekleşmiştir. Bir zamanlar bu bölgedeki konuşma dilleri arasında birinci sırada bulunan Türk dilinin etkisi, zamanla büyük ölçüde azalmıştır (Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya ve Ali, 2016). Osmanlı zamanında burada yoğun bir şekilde yaşamış olan Türklerin, eserleriyle beraber kültürleri de bu coğrafyaya derin bir şekilde nüfuz etmiştir. Günümüzde de birçok Osmanlı eserini içinde barındıran bu güzel ülkede, buram buram Türk kültürü kokmaya devam etmektedir.

Osmanlı İmparatorluğunun Kuzey Makedonya'daki hükmü son bulduktan sonra bölgede sırasıyla Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı, Yugoslavya ve Makedonya Cumhuriyeti kurulmuştur (Özdemir vd., 2016).

Kuzey Makedonya'nın Üsküp şehri, içinde Türk kültürünün izleri bulunan şehirlerden biridir. Yahya Kemal şiirinde bu güzel şehirden söz etmektedir.

Yahya Kemal Beyatlı, Üsküp’le yakından alakası olan bir şairdir. Meşhur şair Yahya Kemal Beyatlı, Türk Edebiyatında büyük bir öneme sahip şairlerin arasında yer alır. Şair, 1884 yılında Üsküp’te doğmuş ve 18 sene orada yaşamıştır. Dağılmakta olan bir cihan imparatorluğunun Balkan coğrafyasında yetişmiş bir Türk çocuğu olan Yahya Kemal, şairliğe ilk adımlarını bu yurttan atmıştır (Işıksalan, 2015). “Kaybolan Şehir” isimli şiirinde Üsküp’ü anlatmaktadır. “Yahya Kemal’in şiir anlayışının oluşmasında içinde yaşadığı mekânların onun ruhunda meydana getirdiği tesirler de etkili olmuştur.” diyen Pilav ve Ayrancı (2018), “*Yahya Kemal Beyatlı’nın Kaybolan Şehri: Üsküp*” isimli çalışmada konuyla ilgili detaylı bilgiler vermektedir. Pilav ve Ayrancı (2018): “Şiir, şairin sanatçı kimliğini, şiir sanatına yüklediği anlamı ve şiirlerinin genel olarak taşıdığı şekil ve muhteva özellikleri yansıtması bakımından örnek bir şiirdir. Şiirin bir duygu meselesi olduğu gerçeğinden hareket eden Yahya Kemal, bu şiirinde de çocukluk günlerinin geçtiği bir güzide şehir olan Üsküp’e hayranlığını ve onu kaybetmiş olmanın ıstırabını derinden yansıtır” diyerek şairin Üsküp’e olan sevgisini dile getirir.

Günümüzde Kuzey Makedonya’da Türkçe Eğitimi

Günümüzde küçük bir nüfusu olan ülkenin en büyük şehri, aynı zamanda en yoğun nüfusun da yaşadığı şehir olan başkent Üsküp’tür. Üsküp, birçok açıdan ülkenin bel kemiği niteliğindedir. Yıllarca Türkçe adına pek çok eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği Kuzey Makedonya’da Üsküp şehri bu bağlamda önem arz etmektedir. Günümüzde Türkçe ile ilgili eğitim, konferans gibi faaliyetlerin gerçekleşmesi açısından merkezi bir özelliğe sahiptir. Türkçe ile ilgili eğitim veren çeşitli okulların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ile ilgili birçok ülkede başarı sağlayan Yunus Emre Enstitüsü de Üsküp’te bulunmaktadır.

Kuzey Makedonya Anayasası’nın 44. Maddesinde yeteri kadar talep olmaması durumunda sınıf açılmayabileceği kuralıyla Kuzey Makedonya’da yaşayan vatandaşların

ilkokuldan liseye kadar ana dillerinde eğitim alabilme olanağına sahip oldukları belirtilmektedir. Eğitim dili tamamen Türkçe olan okullar olduğu gibi, karma eğitim veren ve Türkçe eğitim vermeyen okullar da mevcuttur (Özdemir vd. 2016). Konuyla ilgili Yunus Emre Enstitüsünün 2016 yılında yayınladığı “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*” isimli kitap, araştırmamıza ışık tutmuştur.

Kitapta Anayasa'nın 44. Maddesi doğrultusunda Kuzey Makedonya'nın genelinde Türkçe eğitim veren 28 ilkokulun varlığından söz edilmiştir. Bu okulların 3'ü başkent Üsküp'te eğitim vermektedir. Kitapta da belirtildiği üzere, Anayasa'nın 44. Maddesi doğrultusunda Kuzey Makedonya'nın genelinde Türkçe eğitim veren ilkokullar şunlardır:

1. Tefeyyüz İlköğretim Okulu (İ. Ö. O.) – Üsküp
2. Yane Sandanski İ. Ö. O. – Üsküp
3. Petar Z. Penko İ. Ö. O. – Üsküp
4. Mustafa Kemal Atatürk İ. Ö. O. – Koliçan
5. Mustafa Kemal Atatürk İ. Ö. O. ve buna bağlı diğer okullar – Gostivar (Yukarı Banitsa, Aşağı Banitsa, Zdunye)
6. İsmail Kemal İ. Ö. O. – Gostivar
7. Kardeşlik Birlik İ. Ö. O. – Gostivar
8. Çede Filipovski İ. Ö. O. – Vraptište
9. İstikbal İ. Ö. O. – Kalkandelen
10. Migeni İ. Ö. O. – Kalkandelen
11. Mite Bogoevski İ. Ö. O. – Resne
12. Kardeşlik Birlik İ. Ö. O. – Ohri
13. Miladin Kardeşler İ. Ö. O. – Ustruga
14. Krste Petkov Misirkov İ. Ö. O. – Radoviş

15. Yosip Broz Tito İ. Ö. O. ve buna bağlı okullar – Valandovo (Çalıklı, Dedeli, Bahçebosu, Kızıldoğan)
16. Sande Ştreyski İ. Ö. O. – Kırçova
17. Mustafa Kemal Atatürk İ. Ö. O. – Merkez Jupa
18. Necati Zekiriya İ. Ö. O. ve buna bağlı okullar – Kocacık (Novak Breştani)
19. Stiv Naum İ. Ö. O. – Plasnitsa
20. Miladin Kardeşler İ. Ö. O. – Tsarev Dvor
21. Kiril ve Metodiy İ. Ö. O. – Kanatlar
22. Goçe Delçev İ. Ö. O. – Konçe
23. Mirçe Atsev İ. Ö. O. – Lisiçani
24. Nikola Karev İ. Ö. O. – Buçim, Topolnitsa, Pırnalı
25. Straşo Pincur İ. Ö. O. – Yosifova ve buna bağlı olan Kalkova
26. Krste Petkov Miriskov İ. Ö. O. – Radoviş (Alikoç, Kocalı, Kılavuzlu)
27. Vera C. Trena - Debreşte
28. ‘‘Çiftlik’’ derneği – Vasilevo

Kuzey Makedonya’da lise düzeyinde Türkçe eğitim veren 11 kurum aynı şekilde sıralanmıştır:

1. Yosip Broz Tito Lisesi – Üsküp
2. Tsvetan Dimov Meslek Lisesi – Üsküp
3. Nikola Şteyn Tıp Meslek Lisesi – Kalkandelen
4. Belediye İktisat Lisesi – Gostivar
5. Belediye Teknik Lisesi – Gostivar
6. Belediye Lisesi ve Tıp Bölümü – Gostivar
7. İbrahim Temo Lisesi – Ustruga

8. Hamidiye Medresesi – İştip
9. Kosta Susinov Lisesi – Radoviş
10. Tsar Samoil Lisesi – Resne
11. Zdravko okovski Diz Lise – Debre (Merkez Jupa) (Özdemir vd., 2016)

Kuzey Makedonya’da üniversitelerde de Türkçe eğitimi verilmektedir. Kuzey Makedonya’da Türkçe eğitim veren fakülteler:

1. “Blaje Koneski” Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (fakülte, yüksek lisans, doktora) – Üsküp
2. “Aya Kliment Ohridski” Pedagoji Fakültesi – Üsküp
3. “Goe Delçev” Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (fakülte, yüksek lisans, doktora 2009/2010) – İştip
4. Kalkandelen Üniversitesinin Orientalistik Bölümü kapsamında Türk Dili ve Edebiyatı grubu (fakülte ve yüksek lisans) – Kalkandelen (Özdemir vd., 2016)

Bunların dışında 26 Mart 2010’da açılan Yunus Emre Enstitüsü-Üsküp Türk Kültür Merkezi, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gibi kurum ve kuruluşlar da Türkçe eğitimi ile ilgili geniş kapsamlı faaliyetlerde bulunmaktadır (Özdemir vd. 2016). Bu bölgede Türkçeye yoğun bir ilgi olduğundan Türkçe eğitimi konusunda da talep yüksektir.

Kuzey Makedonya’da ilk açılan Türkoloji Bölümü, 1976 yılında eğitim ve öğretime başlayan “Aziz Kiril ve Metodiy” Üniversitesi “Blaje Koneski” Filoloji Fakültesi bünyesindeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Bölüm, Prof. Dr. Olivera Yaşar’ın önderliğinde açılmış olup Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün ilk akademisyenleri Prof. Dr. Olivera Yaşar, Prof. Dr. Vanco Başkov, Prof. Dr. Hamdi Hasan ve Prof. Dr. Arif Ago’dur.

Sonrasında bu kadroya Prof. Dr. Mücahit Asımov da girmiştir. Ayrıca, Üsküp'te Aziz Kiril ve Metodiy Üniversitesi bünyesindeki Pedagoji Fakültesinde de Türkçe eğitim verilmektedir.

İştup'te bulunan ve "Gotse Delçev" Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesinde 2009-2010 yılında eğitim ve öğretime başlamış olan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, bu isimle kurulan ikinci bölümdür (Çelik ve Gürel, 2017b). Bu bölümde öğretmenlik ve çeviri grubu mevcut olup öğrenciler Türkçe öğretmeni, profesör, çevirmen olmak için eğitim almaktadırlar (Leontiç, 2012).

Makedonya Bilimler Akademisi (MANU) Devlet Arşivi, Makedonya Tarih Enstitüsü ve Makro Çepenkov Folklor Enstitüsü bünyesinde de Türkoloji çalışmaları yapılmaktadır (Çelik ve Gürel, 2017 b).

Üsküp'te 2004 yılında Türkolog akademisyenler tarafından kurulan "Yahya Kemal Beyatlı Türkoloji Enstitüsü" de sivil bir örgüt olup Türkoloji çalışmalarına katkı sağlamıştır (Çelik ve Gürel, 2017 b).

Kuzey Makedonya'nın Kalkandelen Devlet Üniversitesi Felsefe Fakültesi bünyesindeki Doğu Dilleri Bölümü içinde 2014 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Birimi de açılmıştır ve bu bölüme Türkiye'den Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkoloji Projesi kapsamında öğretim üyesi desteği sağlanmaktadır (Çelik ve Gürel, 2017 b).

Kuzey Makedonya'da uzun yıllardan beri Türkçe ile ilgili pek çok faaliyetler gerçekleşmektedir. Örneğin, 21 Aralık, Türkçe eğitim günü ve resmi tatil ilan edilmiştir. Bunun dışında Kuzey Makedonya'nın çeşitli yerlerinde hazırlanan çok sayıda süreli yayınlar okuyucuyla buluşmaktadır.

Kuzey Makedonya’da II. Dünya Savaşı’ndan Sonra Yayımlanan Türkçe Süreli Yayınlar

23 Aralık 1944 yılında Kuzey Makedonya’da Lâtin harfleriyle çıkan ilk Türkçe gazete olan Birlik gazetesi, Üsküp’te çıkmaya başlamıştır. 1951 yılının Eylül ayında Pioner Gazetesi’nin yerine Sevinç dergisi çıkmaya başlamıştır. İlk günden itibaren estetik sanat açısından değerli kabul edilen şiire, hikâyeye, masala ve diğer edebi türlere öncelikli olarak yer vermiştir. Kuzey Makedonya’daki Türk çocuk edebiyatına Sevinç Dergisi’nin katkısı büyüktür. 1957 yılının Eylül ayında Sevinç Dergisi’nin “küçük kardeşi” olarak nitelendirilen Tomurcuk Dergisi yayın hayatına başlamıştır. Sevinç Dergisi ve Tomurcuk Dergisi okul dergisi olmamalarına rağmen Türkçe dersi öğretmenleri tarafından okuma kitaplarındaki bazı boşlukları doldurmak için derslerde de kullanılmışlardır. 2003 yılında “Birlik” gazetesi özelleştirilmiş ve Birlik Yayın etkinliği bünyesinde yayımlanmakta olan “Sevinç” ve “Tomurcuk” dergilerinin yayınına ara verilmiştir. En son 2015 yılında yayımlanan bu dergiler, beraber ve ayrı ayrı olmak üzere yayın hayatlarını sürdürmüşlerdir. Kuzey Makedonya’da Türkçe süreli yayın etkinliğinin büyük bir darbe aldığı bu dönemde ilk sivil yayın olan “Makedonya Türk Çocuklarının Sevinci Bahçe”, 2004 yılının Ekim ayında Üsküp’te yayımlanmaya başlamıştır. Nusret Dişo Ülkü tarafından, “Çocuklara Arkadaş” isminde bir çocuk dergisi çıkartılmıştır. 2010 yılında Köprü Kültür Sanat Derneği’ne bağlı bir çocuk dergisi olan “Eğlenceli Eğitim Kültür Dergisi Kardelen” dergisi yayını başlatılmıştır. Kuzey Makedonya’da Türkçe yayımlanan tek okul dergisi, Türk öğrenciler tarafından 2006 yılında iki sayı çıkmış olan “Petek” dergisidir. Kuzey Makedonya’da günümüzde “Kardelen” ve “Bahçe” çocuk dergileri yayımlanmaktadır (Çelik ve Gürel, 2017 a).

Türkçe-Makedonca Metinlerin ve Türkçe-Makedonca Kitapların Türk Dilinin Öğretilmesine Yararı

Gisela Ernst-Slavit ve Margaret Mulhern iki dilli eğitimi ve iki dilli kitapların yararını Amerika’da yıllarca araştırıp edindikleri tecrübeleri pek çok yazıya aktarmışlardır. Mariya

Leontiç de onlar gibi Kuzey Makedonya’da bazı çalışmalar yapmıştır. Gisela Ernst-Slavit, Margaret Mulhern ve Leontiç, iki dilli kitapların yararlarının çok yönlü olduğunu, öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun değerlendirmesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedir (Leontiç, 2012).

Türkçe-Makedonca kitaplar okuyucunun yeni kelime ve ifadeleri daha çabuk öğrenmesini sağlama, edebiyata karşı teşvik, edebiyat zevki, çeviri kabiliyeti, kavrama kabiliyeti, işbirliğini geliştirme, kaliteli yazmayı etkileme, iki dile karşı aynı değer verme duygusunu sağlama, olumlu kültür örnekleri verme, empatiyi uyandırma, eğlenmeye yol açma açısından önem teşkil etmektedir (Leontiç, 2012).

Makedonya Çevirmenler Birliği Taşko Georgiev’in girişimiyle ve DİVERSİTY Kata Külavkova’nın teşebbüsüyle, Makedonya ile Türkiye arasında edebiyat köprülerini kurmak amacıyla pek çok edebiyat kitabı Türkçe – Makedonca olarak okuyucuya sunulmuştur (Leontiç, 2012).

Leontiç, özellikle Türkçeyi Makedonya’da öğrenenler ve Makedonca’yı Türkiye’de öğrenenler için özel kitapların olması gerektiğini kendisi tespit ettikten sonra birkaç sene içinde hazırladığı malzemeleri Türkçeyi öğrenmek için “Makedonca - Türkçe Konuşma Kılavuzu 1”, Makedonca’yı öğrenmek için de “Türkçe - Makedonca Konuşma Kılavuzu 1” adlı kitaplarda yayımlamıştır (Leontiç, 2013).

Mariya Leontiç’in “Makedonca-Türkçe Konuşma Kılavuzu; Makedon Kirili Transkripsiyonu ile” ve “Türkçe-Makedonca Konuşma Kılavuzu; Türkçe Transkripsiyonu ile” İsimli Kitapları

Leontiç (2013), Makedonca - Türkçe ve Türkçe - Makedonca konuşma kılavuzlarını iki ciltli olarak hazırlamıştır. Bu kitaplarda işlevsel ve kültürel unsurlar bir arada ve toplu haldedir. Kitabın bu şekilde olması yeni dili öğrenmek isteyen kişiyi olumlu bir şekilde

yönlendirmekte ve öğrendiği dilin kültürünü kendi açısından değerlendirmeye teşvik etmektedir (Leontiç, 2013).

Türkçe ve Makedonca

Dünya dilleri arasında Slav dilleri Hint-Avrupa dil ailesine mensup olup Batı, Doğu ve Güney Slav dilleri olarak üç gruba ayrılır. Makedonca da bir Güney Slav dilidir. Bağlı olduğu Hint-Avrupa dil ailesinin diğer dilleri ile fonetik ve gramatik yapıları, sözcük hazineleri açısından benzerlikler mevcuttur (Köycü, 2012). Türkçe ise Makedonca ile farklı dil ailesine mensup olup birçok açıdan farklıdır.

Türkçe ve Makedonca, farklı yapılara sahip olsalar da, uzun yıllar beraber yaşayan, karşılıklı etkileşim içinde olan iki dildir. Dolayısıyla bu iki dil arasında ortak pek çok kelime mevcuttur. Türkolog Olivera Yaşar Nasteva'nın "Makedon Halk şiirindeki Türkçe Elemanlar" başlıklı araştırması, konuyla ilgili önemli bir çalışmadır (Ülker, 2005). Çalışmanın da desteklediği üzere, Türkçe, Makedonca'ya edebiyat alanında da tesir etmiştir. Yaşanan değişimlerle birlikte, Balkan coğrafyasında bir Türk edebiyatı ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Bu coğrafyaya geniş bir şekilde etki eden Türkçe, diğer dillere kültür sahasında ihtiyaçları olan birçok kelime vermiştir. XVI. yüzyıla ait Türk kayıtları ve XIX. yüzyıl salnâmelerinde Türkçenin yer isimleri konusunda da Balkanlardaki etkisi dikkat çekmektedir (Birinci, 1995).

Yukarıda da belirtildiği gibi, Türkçe de Makedonca'dan etkilenmiştir. Kuzey Makedonya'da yaşayan Türkler, bu kozmopolit ülkede pek çok dille etkileşim halindedirler. "Resmî dil Makedoncayı günlük hayatında çok sık kullanan Türk insanı, bu dilin pek çok sözcüğünü, tercüme ederek Türkçeye alır." diyen Ülker (2005), çalışmasında dil yozlaşmasına da dikkat çekmektedir. Asimilasyon bir dil için büyük bir tehlikedir. Birbirinden etkilenen diller böyle bir tehlike altındadır. Türkçenin, bu topraklarda X. yüzyılda yazı dili olarak

şekillenen bir Güney Slav dili olan Makedoncayla etkileşim halinde olması, bazı tehlikeleri de beraberinde getirir. Kuzey Makedonyalı Türk aydınları, dil konusunda toplumu bilinçlendirmekte ve dil sevgilerini eserlerine yansıtmaktadırlar. Üsküp'te yayımlanan Türkçe gazete ve dergilerde, Türkçe yayın yapan radyoda ve televizyonda oldukça temiz bir Türkçe kullanılmaktadır (Ülker, 2005). Bu tür önlemler dilin tahrip edici etkilerden korunmasını sağlar. Günümüzde Kuzey Makedonya'da Türkçe ile ilgili pek çok faaliyet gerçekleşmekte olup iki ülke arasındaki iyi ilişkiler topluma da yansımaktadır. Kuzey Makedonya ve Türkiye'nin karşılıklı anlaşarak uyumlu bir şekilde hareket etmelerinin neticesinde toplum için faydalı işler yapılmakta ve bunun da olumlu dönütleri alınmaktadır.

Kiril harfleriyle yazılan Türkçe metinler, Türkçenin tarihi gelişimine ışık tutmaktadır. Türk medeniyetinin üstün yönetimi, iyimserliği, insanoğluna verdiği değeri güzel bir şekilde ortaya koyar. Sözlük olarak isimlendirilen eser, aynı zamanda bir ders kitabı ve temel bilgileri öğretme özelliğine de sahiptir. Makedon dilci, tarihçi Georgi Pulevski'ye ait olan ve 1875'te Belgrad'da devlet matbaasında Kiril harfleriyle basılan Тријазичник (Triyaziçnik) üç dilli Makedonca-Arnavutça-Türkçe eser, bunlardan biridir (Karasu, 2019). Karasu (2019), Pulevski'nin Üç Dilli (Makedonca-Arnavutça-Türkçe) eseri ile ilgili detaylı bilgi vermektedir. Karasu (2019) sözlüğün, Rumeli ağızları ses hususiyetleri açısından önemli verilere yer vermenin yanında, farklı alanda inceleme yapılabilecek özellikleri (eğitim, tarih vb.) de içermekte olduğunu belirtmiştir.

Türkçe ve Arnavutça

Türkçenin en çok etkilediği diller arasında, bir Balkan dili olan Arnavutça da yer almaktadır ve Arnavutça da Türkçeden birçok unsur almıştır. Bu unsurlar kök, köken ve yapım ekleridir. Türkçenin yapısında güçlü bir türetme ve birleştirme kabiliyeti olduğundan somut ve soyut kavramlar Türkçe ile kolaylıkla oluşabilmektedir. Türkçede olduğu gibi,

yapım eklerinin sonunda eklenmesi durumu, bazı Arnavutça sözcüklerde de rastlanan bir durumdur (Kadiu, 2012).

Arnavutça, her ne kadar Türkçenin etkisi altında kalsa da Arnavutçanın yapısı böyle bir etki altında kalmamıştır. Türkçe unsurlar Arnavutçaya zarar vermemiştir. Türkçeden alınan unsurlarla türetme yapılmış ve bileşik sözcükler oluşturulmuştur ve bu sayede Arnavutça zenginleşmiştir (Kadiu, 2015).

Türkçe ve Boşnakça

Hint-Avrupa dil ailesinin Slav dilleri koluna ait olan Boşnakça da Türkçe ile farklı dil ailesine sahiptir. Köken olarak farklı dil ailelerine mensup olan Türk dilini öğrenirken zaman ve ek uyumsuzluğu, dil bilgisi yanlışları ve özne-nesne-yüklem (Boşnakçanın söz dizimi özne-yüklem-nesne şeklindedir) uyumsuzluğu gibi söz dizim yanlışları yapılmaktadır. Ayrıca bu iki dil farklı yapısal özelliklere de sahiptir. Boşnakça kıvrımlı bir dil, Türkçe ise sondan eklemeli bir dildir (Arslan & Klicic, 2015).

Alanyazın

Araştırma konusuyla ilgili benzer çalışmalar ve araştırma sonuçları şu şekildedir:

Tezler

İbragiç (2017)'in “*Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları*” isimli çalışmasının amacı, yazma becerileri sorunlarını belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada öğrencilerin Türkçe yazmada; harf, kelime, cümle, paragraf, metin açısından yaşadıkları sorunlar tespit edilmiş ve ses, harf, kelime öğretimi ve dil bilgisi farklılıkları açısından değerlendirme yapılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, karşılaşılan zorluklardan biri de edatların öğrenimi ve öğretilmesi olduğunu belirten **Özdemir (2011)**, çalışmasında Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında seri olarak hazırlanmış yedi çalışmada son çekim

edatlarını incelemiş ve yapılan anketler sonucu öğrencilerin orta ve ileri seviyede edatları öğrendikleri halde sınırlı sayıda edatı kullanabildiklerini, edatların öğretiminin temel seviyede ise, yeterli olmadığını tespit etmiştir.

Dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşmadaki zorlukların, Türkçe öğrenen Iraklı öğrenciler için ayrı bir zorluğunun olduğunu belirten **Fathi (2016)**, Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Eskişehir Osmangazi TÖMER (ESOGÜ) ve Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde (ERSEM) Türkçe eğitimi alan Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmayı amaçlamıştır. **Fathi'nin (2016)** çalışmasında, Iraklı öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda Türkçenin dil özelliklerinden, temel dil becerilerinden, dil bilgisinden, derslerin işleme yönteminden, öğretim elemanlarından, yaşanan çevreden, alfabe farklılığından ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar saptanmıştır.

Kalın Salı (2018), “*Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*” isimli yüksek lisans tezinde Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmiştir. Çalışmanın verilerine ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve ulaşılan verilerin tanımlamasında betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Makedonya Üniversitesi (Selânik/Yunanistan) “Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü”nde seçmeli ders olarak Türkçe dersini alan 31 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmamış anket formu kullanılarak içerik analizi tekniği ile değerlendirme yapılmıştır.

Candaş Karababa'nın (2009) çalışması incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili tespitler dikkat çekmektedir. Bu sorunlar öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından incelenmiştir. Çalışmaya öğretim

elamanlarının katılımlarıyla günümüzde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükler tanımlanmıştır. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretimine ve Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlarla ilgili çok yönlü tanımlamalara ve bunlara paralel olarak araştırmalara gereksinimin olduğunu belirtmektedir.

Kolçak'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada, Moğol öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları zorlukların ve kolaylıkların tespit edilmesi hedeflenmiştir. Çalışmada İstanbul'da erişilebilen üniversite okuyan Moğol öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak hazırlanmış olup Altay Dil Teorisi kapsamında Türkçenin öğretimi ile ilgili öğrencilerden alınan bilgiler derlenmiştir.

Altıntop (2016)'un çalışması yabancıların Türkçe öğrenirken ek seviyesinde nasıl zorluklarla karşılaştıkları, çekim ve yapım eklerinde ne tür hatalar yaptıkları ve bu hataları tekrarlamamaları için neler yapılabileceği temel alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki çekim ve yapım ekleri ile ilgili yapmış oldukları yanlışlar tespit edilmiş, bu yanlışlar gruplandırılmış, yapılan yanlışların nedenleri belirlenmeye ve bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Ishoğlu'nun (2015) "*Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*" isimli doktora tezinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili araştırma yapılmış ve çözüme yönelik önerilerde bulunulmuştur. 2011-2015 yılları arasında Erasmus öğrenci değişim programı kapsamında Türkiye'ye gelen, İzmir Ekonomi Üniversitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerine katılan 51 öğrenciye bazı etkinlikler uygulanmıştır. Yapılan dil bilgisi öğretimi ve uygulamalardan sonra 2429 yanlış tespit edilmiştir.

Yabancı dil öğreniminde konuşma becerisini geliştirmenin önemine karşın, bu alanda yapılan çalışmaların sayıca az olduğunu belirten **Keser (2018)**, bu becerisinin gelişiminde öne

çıkan güçlüklerin tespit edilmesi konusunun önemine değinmiş, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler*” isimli yüksek lisans tezinde bu konuyu işlemiştir. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükleri saptamak için bir anket uygulanmış ve bazı TÖMER kurumlarında eğitim alan öğrencilerin görüşleri ışığında bazı bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda ve soyut konularda zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gezer Fashlı (2018) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının Akademisyen ve Öğrenci Görüşleri Temelinde Değerlendirilmesi*” isimli doktora tezinde Türkçe öğretiminde dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, Türkçe öğretim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikleri detaylandırıp irdeledikten sonra Patton’un Yetişek Değerlendirme Modeli’ne uygun biçimde değerlendirmeyi ve bu esnada yaşanan sorunları tespit edip çözüm önerilerinde bulunmayı hedeflemiştir.

Makaleler

Demirci (2015) çalışmasında 15 kişilik Suriyeli öğrenci grubuyla yaptığı sesli okuma çalışmaları ve onların sesli okuma sürecinde yaşadıkları durumlar ve buna dayalı tespitlerde bulunmuştur.

“*Bosna-Hersek’te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*” isimli çalışmada **Çangal ve Hattatioğlu (2016)**, karşılaşılan zorlukları Türkçenin dil bilgisi yönünden ele almıştır. Ana dili Boşnakça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin; alfabe öğretimi, söz dizimi, “var-yok” yapısının öğretimi, isim-fiil eklerinin öğretimi, isim tamlamalarının öğretimi, zamanların öğretimi, hâl eklerinin öğretimi, ettirgen-oldurgan fiillerin öğretimi, yardımcı fiil olan “-Dir”ın öğretimi, zamir n’sinin

öğretimi, “-lI” ve “-sIz” ekleri öğretimi ve tarihlerin öğretimi konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışma olan **Başutku, Kaya ve Tomak’ın (2016)** ‘‘*Macaristan’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*’’ isimli araştırmalarında sorunlar Türkçenin dil bilgisi yönünden incelenmiştir.

Derslerden ve dönem sonunda yapılan sınavlardan elde edilen yazılı verilerin, öğrencilerin olası hatalarının saptanması ve düzeltilmesi konusunda hem öğrenciye hem de öğretmene yardımcı olduğunu belirten **Boylu (2014)**, öğrencilerin yaptıkları yanlışların önceden bilinmesi, ileride yapılacak yanlışların en aza indirilmesinde de yazma becerisinin kazandırılması açısından önem arz etmekte olduğunu ifade etmektedir. **Boylu’nun (2014)** ‘‘*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri*’’ isimli çalışmasında İranlı öğrencilerin yazma problemleri saptanmış ve bunların çözümüne yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Gezer ve Kıymık’ın (2018) ‘‘*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Arap Dilli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bir Çözümleme*’’ isimli çalışması, Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinin (SDÜTÖMER) B1 seviyesinde eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatımlarından yola çıkarak hatalar ve nedenleri ile ilgili yapılmış bir çalışmadır. Türkçe öğretiminde Arap dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerin sebepleri somut olarak tespit edilmiş ve bu sebeplere dair değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının değerlendirilebilmesi ve geliştirilebilmesi için nitelikli sorun analizlerinin yapılması gerekliliğinden söz eden **Bülbül ve Güven (2017)**, dil eğitiminin önemli bileşenlerinden biri olan dil bilgisi öğretimi alanında yaşanan zorlukların belirlenmesinin de bu analizler arasında yer aldığını belirterek ‘‘*Yabancı*

Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dilbilgisel Kaynaklı Güçlüklerin Belirlenmesi'' isimli çalışmalarıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin ve alanda çalışan öğretim elemanlarının karşılaştıkları temel düzeyde dil bilgisel güçlükleri tespit etmeyi hedeflemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciler için en önemli sorunlardan birisinin sesbirimlerinin sesletimi konusunda yaşandığını belirten **Tüm (2014)**, özellikle içinde farklı dil ailelerinden öğrencilerin olduğu çok uluslu sınıflarda Türkçe sesbirimlerin sesletiminde zorluk yaşandığını ifade etmektedir. **Tüm (2014)**, çalışmasında Şenel'in (2006) yabancı dil öğrenen bireylerin sesletimde karşılaştığı en dikkat çekici zorluklarla ilgili yaptığı tasnife de yer vermektedir: 1) anadil, 2) sesletim yeteneği, 3) dile maruz kaldığı çevre, 4) kişilik ve tutum, 5) yaş ve 6) güdü. (**Tüm, 2014**). Sesbirimlerin sesletimi konusunda kaynak (sözlük, ders kitabı, çalışma kitabı vb.) eksikliğinin de büyük bir sorun olduğunu belirten **Tüm (2014)**, sesletim sorunlarının ortadan kalkabilmesi için öğrencilerin ders dışında da farklı etkinliklerle uğraş içerisinde olmalarının sağlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Yağmur Şahin'in (2013a) *‘‘Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması*'' isimli çalışmasının amacı, Arnavutluk'taki Arnavutlara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin Türkçe öğretimiyle ilgili tecrübelerinden yola çıkarak Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin düşüncelerini belirleyip, önerilerde bulunmaktır. Elde edilen bulguların, birçok bilim insanının çalışmalarından elde edilen sonuçları doğrular nitelikte olduğunu belirten **Yağmur Şahin (2013a)**, araştırma sonucu şu temel sorunlara ulaşmıştır: Öğretmenler, Arnavut öğrencilerine Türkçe öğretirken ‘‘öğretim, öğrenci motivasyonu, Türkçenin önemi ve sevdirmesi, kitaplar, sözlük ve öğretmenler’’e dayalı sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca, çalışmada katılımcılar da konuyla ilgili çözüm önerilerinde bulunmuştur. Bu çözüm

önerilerinin de “kelime öğretimi, gramer öğretimi, harf öğretimi, temel dil becerilerinin öğretimi ve ders saatleri” ile ilgili olduğu ifade edilmiştir.

Yağmur Şahin’in (2013b) “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları*” isimli çalışmasının amacı, B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarından hareketle, daha çok hangi eklerin yazımında ne tür yanlışlar yaptıklarını tespit etmek ve bu tespitlere dair öneri sunmaktır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin daha çok hâl, tamlama, kip ve şahıs, fiilimsi, fiil çatısı ve çokluk eklerinde hata yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında öğrencilerin yazma çalışmasında eklerle ilgili birçok hata yaptığı gerçeğine ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanım konusunu incelerken eklerin tamamı düşünüldüğünde, en çok hatanın çekim eklerinde yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Eğitimin kaliteli bir şekilde sağlanabilmesi için özellikle öğrencilerin dil eğitimi alırken ya da Türkçeyi öğrenirken yaşadığı zorlukların tespit edilmesinin öneminden söz eden **Gürbüz ve Güleç (2016)**, “*Türkiye’de Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri: Sakarya Üniversitesi Örneği*” isimli çalışmalarında da Türk dilini öğrenirken karşılaşılan zorluklarla ilgili iki adet soru sormuşlar ve bu iki konuyu ele almışlardır: “Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlanılan Noktalar” ve “Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlanılan Dil Bilgisi Konuları”. Çalışmanın öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlar açısından da bilgi verici nitelikte bir çalışma olduğunu belirten **Gürbüz ve Güleç (2016)**, özellikle Türk dili sondan eklemeli bir yapıya sahip olduğundan, öğrencilerin dil öğrenirken ekler konusunda zorlandıklarını ve dil bilgisi yapılarının ve kurallarının öğretilirken basitleştirilmesi ve yabancı dil olarak öğretildiğinin unutulmaması gerektiğini ifade etmektedir.

YDTÖ alanındaki sorunların tespitine yönelik yapılmış bir diğer çalışma da **Moralı’ya (2018)** aittir. **Moralı (2018)**, literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan

sorunların belirli aralıklarla ele alındığı çalışmalara sıkça rastlandığını belirtmektedir. “*Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*” isimli çalışmada, PICTES projesi kapsamında Türkçe eğitimi veren öğretmenlerden faydalanarak bir araştırma yapmıştır. Suriyeli mülteci çocukların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla eğitimcilerin yazılı dokümanlarını inceleyerek elde edilen bulguları tablolar halinde aşağıdaki başlıklarla aktarmıştır:

- Türkçe öğretiminde Suriyeli çocukların duyuşsal durumundan kaynaklı sorunlar
- Türkçe öğretiminde karşılaşılan hedef dilden kaynaklı sorunlar
- Türkçe öğretiminde materyalden kaynaklı sorunlar
- Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunlar
- Türkçe öğretiminde sınıf ortamından kaynaklı sorunlar
- Türkçe öğretiminde aile işbirliğinden kaynaklı sorunlar

Çalışmada Atatürk Üniversitesi DİLMER'deki (Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemeye ve çözüm önerileri sunmaya çalışan **Biçer, Çoban ve Bakır (2014)**, elde ettiği veriler doğrultusunda yaşanan sorunları Bulgular Bölümünde üç ayrı tablo ile belirtmişlerdir: Dilden Kaynaklanan Sorunlar (Türkçenin Dil Özelliklerine İlişkin Yaşanan Sorunlar, Temel Dil Becerilerine İlişkin Sorunlar), Eğitim-Öğretimle İlgili Sorunlar (Derslerin İşlenme Yöntemiyle İlgili Sorunlar, Ölçme-Değerlendirmeye İlgili Sorunlar, Okutmanlara İlişkin Yaşanan Sorunlar), Dış Sorunlar Temaları (Yaşanan Çevreyle İlgili Sorunlar, Kurumlarla İlgili Sorunlar). Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin bazı sorunları olduğunu belirten **Biçer, Çoban ve Bakır (2014)**, Türkçe eğitimi programlarının öğrencilerin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi ve kültürü doğrultusunda hazırlanmadığını, programla birlikte Türkçe

öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmadığını ve eksik olduğunu ifade etmişlerdir.

Karataş Demirtaş ve Karataş Acer'e (2016) ait olan Passau Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin, öğrenim esnasında karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinde bulunmayı hedefleyen çalışmada 2015-2016 eğitim - öğretim yılında Türkçe öğrenen öğrenciler yer almaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler üç başlık altında sunulmuştur:

1. Öğretim ortamı (öğretim programları, öğrenme süreci ve öğretim elemanları, ders kitapları ve materyalleri) ile ilgili sorunlar,
2. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar,
3. Çevresel ve kurumsal sorunlar olarak üç başlık altında toplanmıştır.

Karataş Demirtaş ve Karataş Acer (2016), Passau Üniversitesi Dil Merkezinde yapılan araştırmanın sonucunu **Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2014)** Atatürk Üniversitesi örneğindeki sonuca benzeterek, hazırlanan programların ve programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin sorunlu ve eksik olduğu konusuna değinmişlerdir.

Akkaya ve Gün (2016), ana dili aynı olanların (Arapça) Türkçe öğrenmekte karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik çalışma yapmışlar ve yapılan araştırma sonucu alfabe farklılığı, sesletim ya da konuşma becerilerinde karşılaşılan sorunların en dikkat çekici sorunlar olduğunu; bununla beraber dil bilgisinden kaynaklanan birçok sorunun yaşandığını, bazı dil bilgisi kurallarını kavrama konusunda zorluk yaşandığını tespit etmişlerdir. **Akkaya ve Gün (2016)**, çalışmalarında Türkçe öğrenenlerde var olan sorunları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin düşüncelerinden yola çıkarak saptamayı hedeflemişlerdir.

Maden ve İşcan (2011), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)*” isimli çalışmada Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme amaçlarını ve yaşadıkları sorunları belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama modeline uygun olarak yapılan araştırmada öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenirken daha çok gramer, konuşma ve kelime hazinesini zenginleştirme alanlarında sorun yaşadıklarının tespitinden söz edilmektedir. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde konuyla ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığı kanısına varılmıştır.

Çalışmalarında Türkçenin, dünyada en çok konuşulan diğer dillerle kıyaslandığı zaman yabancı dil olarak öğretiminin çok yeni olduğunun farkedileceğini ifade eden **Okur ve Onuk (2013)**, “*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik İnceleme*” isimli çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Kültür Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar,
- Ders Araç - Gereçlerinin Niteliğinden Kaynaklanan Sorunlar,
- Türkçe Öğretimi Yapan Eğitimcilerin Yetersizliğinden Kaynaklanan Sorunlar,
- Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Eserlerden Kaynaklanan Sorunlar,
- Yöntem ve Tekniklerden Kaynaklanan Sorunlar,
- Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanılmamasından Kaynaklanan Sorunlar,
- Sahne Oyunlarından Yeterince Yararlanılmamasından Kaynaklanan Sorunlar,
- Oyunlardan Yeterince Yararlanılmamasından Kaynaklanan Sorunlar,
- Atasözü ve Deyimlerin Doğru Öğretilmemesinden Kaynaklanan Sorunlar,
- Bazı Eş Görevli Yapı ve Sözcüklerin Anlam Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar,
- Yardımcı Fiillerin Yanlış Öğretilmesinden Kaynaklanan Sorunlar,
- Zaman Kaymalarından Kaynaklanan Sorunlar,

- Yabancı Sözcük Kullanma Merakından Kaynaklanan Sorunlar.



Bölüm II: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Kuzey Makedonya'daki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel tarama modeli ile tanımlanmıştır. Nitel araştırmalar; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39, akt: Kalın Salı, 2018, s: 63).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kuzey Makedonya'nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsü, Uluslararası Balkan Üniversitesi ve Kiril Metodi Üniversitesinde eğitim almış toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların demografik bilgileri tablolar halinde sunulmuş, altta da açıklamalara ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılımcıların Yaşı

Tablo 1

Katılımcıların Yaş Değişkeni

<i>Yaş</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
19-25	18	66,6
28-44	8	29,6
Boş	1	3,7
Toplam	27	100,00

Yukarıdaki yaş değişkeni tablosu incelendiğinde, “19-25” yaş grubunun frekansının 18, yüzdelik oranının 66,6 olduğu; “28-30” yaş gurunun frekansının ise 8, yüzdelik oranının 29,6 olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında, 1 katılımcı yaşını belirtmediğinden, “Boş” başlığı altında yer almaktadır. Bu durumda, katılımcıların büyük çoğunluğunun gençlerden oluştuğu tespitinden söz edilebilir. Dolayısıyla çalışma verilerinden hareketle Kuzey Makedonya Bölgesinde Türk diline gençler daha çok rağbet etmektedir denebilir. Değişen dünyanın beraberinde getirdiği birtakım ihtiyaçların, milletlerarası iletişimin yaygınlaşmasının ve geçmişten gelen bir kültürel yakınlaşmanın bu konuda etkisi olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Cinsiyeti

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni

<i>Cinsiyet</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Kadın	25	92,5
Erkek	2	7,4
Toplam	27	100,00

Verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, kadın katılımcıların frekans değeri 25 ve yüzdelik oranı 92,5; erkek katılımcıların ise frekansı 2, yüzdelik oranı 7,4'tür. İki cinsiyet arasındaki sayı farkı epey yüksektir.

Katılımcıların Ülkesi

Tablo 3

Katılımcıların Ülkesi

<i>Ülke</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Kuzey Makedonya	26	96,2
Boş	1	3,7
Toplam	27	100,00

Araştırmada yer alan katılımcılara ülkeleri sorulduğunda 26 kişi ‘‘Kuzey Makedonya’’ cevabını vermiştir. İçlerinden 1 tanesi ise cevap vermemiştir. Araştırmamız Kuzey Makedonya’nın Üsküp şehriyle sınırlı olduğundan dolayı bu verilerin beklenen bir tablo oluşturduğu söylenebilir. Kuzey Makedonya, kozmopolit bir ülkedir. İçinde pek çok milletin yaşadığı Kuzey Makedonya ile ilgili yapılan bu araştırmada, ana dili konusunda herhangi bir sınırlılık getirilmemiş ve çalışma grubunun ana dilleri sorulduğunda üç farklı ana diline sahip oldukları bilgisine ulaşılmıştır.

Katılımcıların Ana Dili

Tablo 4

Katılımcıların Ana Dili

<i>Ana Dili</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Makedonca	15	55,5
Arnavutça	11	40,7
Boşnakça	1	3,7
Toplam	27	100,00

Çalışma grubunda yer alan 15 katılımcı ana dilleri değişkenine ‘‘Makedonca’’, 11 katılımcı ‘‘Arnavutça’’, 1 katılımcı ise ‘‘Boşnakça’’ cevabını vermiştir. Yukarıda da belirtildiği

üzere, Kuzey Makedonya bölgesinde pek çok millet yaşamaktadır. Bölgedeki Boşnaklar, Makedonlara ve Arnavutlara kıyasla sayıca daha az olduğundan çalışma grubumuzda da 1 tane ana dili Boşnakça olan katılımcının olması normal sayılabilir.

Katılımcıların Ana Dili Dâhil Bildikleri Dil Sayısı

Tablo 5

Katılımcıların Bildiği Dil Sayısı

<i>Dil Sayısı</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Üç dil	9	33,3
Dört dil	15	55,5
Beş dil	3	11,1
Toplam	27	100,00

Tablo 6 incelendiğinde, üç dil bilen kişi sayısının 9, yüzdeler oranı 33,3; dört dil bilen kişi sayısının 15, yüzdeler oranı 55,5; beş dil bilen kişi sayısının ise 3, yüzdeler oranı 11,1 olduğu tespit edilmektedir. Verilerden elde edilen sonuçlar ışığında, katılımcıların çoğunun dört dil bildiği, bir kısmının beş dil bildiği, aralarında en az dil bilen katılımcıların üç dil bildiği anlaşılmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak, katılımcıların ana dilleri dışında başka dil/diller öğrenme konusunda deneyimli oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe Dil Seviyesi

Tablo 6

Katılımcıların Dil Seviyesi

<i>Dil Seviyesi</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
A2	3	11,1
B1 / B2	20	74
C1 / C2	4	14,8
Toplam	27	100,00

Dil seviyeleri: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre dil seviyeleri; A1 ve A2 başlangıç, B1 ve B2 orta düzey ve C1 ve C2 ileri düzey seviyesini ifade etmektedir. (“Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü” (2013)’nden aktaran Kalın Salı, 2018)

Bu bilgiler ışığında araştırmada yer alan katılımcıların Türkçe dil seviyeleri de “A2, B1 / B2, C1 / C2” şeklinde tespit edilmiştir. Katılımcılardan 20’si dil seviyelerinin “B1 / B2” olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla elde edilen verilere göre araştırmaya katılan kişilerin büyük bir bölümü Türkçeyi orta düzeyde bilmektedir.

Katılımcıların Okudukları Bölüm

Tablo 7

Katılımcıların Okudukları Bölüm Değişkeni

<i>Bölüm</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Türk Dili ve Edebiyatı	14	51,8
Türkçe Eğitimi	2	7,4
Makedonca Bölümü	1	3,7
İngilizce Bölümü	1	3,7
Tercümanlık Bölümü	1	3,7
Ekonomi Bölümü	1	3,7
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2	7,4
Tıp	1	3,7
Boş	4	14,8
Toplam	27	100,00

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde 8 farklı bölümde okuyan öğrencinin bulunduğu, 4 tanesinin ise cevap vermediği saptanmaktadır. Bu bölümler, Türk Dili ve

Edebiyatı (14), Türkçe Eğitimi (2), Makedonca Bölümü (1), İngilizce Bölümü (1), Tercümanlık Bölümü (1), Ekonomi Bölümü (1), İngiliz Dili ve Edebiyatı (2) ve Tıp (1) olmakla birlikte, çalışma grubu öğrencilerinin en çok Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde eğitim aldıkları tespit edilmiştir. Farklı bölümlerden öğrencilerin de Türkçeyi öğrenmeleri ya da öğrenmek istemeleri ise ayrıca dikkat çekici bir unsurdur.

Katılımcıların Sınıfı

Tablo 8

Katılımcıların Sınıf Değişkeni

<i>Sınıf</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
1. sınıf	1	3,7
2. sınıf	4	14,8
3. sınıf	10	37
4. sınıf	1	3,7
5. sınıf	2	7,4
Mezun	4	14,8
Boş	5	18,5
Toplam	27	100,00

Araştırmada yer alan katılımcıların içinde 1., 2., 3., 4., 5. sınıf öğrencileri ve mezunlar bulunmaktadır. Bununla birlikte veriler incelendiğinde araştırmaya katılanların çoğunun 3. sınıf öğrencisi oldukları saptanmaktadır. Bu tabloda da belirtildiği üzere çalışma grubunun sınıf değişkeni açısından heterojen bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrendikleri Yer

Tablo 9

Katılımcıların Türkçeyi Öğrendikleri Yer

<i>Yer</i>	<i>(f)</i>	<i>(%)</i>
Yunus Emre Enstitüsü	23	65,5
Üniversite	4	11,4
Özel Kurs	2	5,7
İlkokul	1	2,8
Diğer	5	14,2
Toplam	35	100,00

Katılımcılara Türkçeyi öğrendikleri yer sorulmuş ve elde edilen veriler incelenmiştir. Veriler incelendiğinde, *Yunus Emre Enstitüsü* (f=23 ve %65,5), *Üniversite* (f=4 ve %11,4), *Özel Kurs* (f=2 ve %5,7), *İlkokul* (f=1 ve %2,8), *Diğer* (f=5 ve %14,2) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, Yunus Emre Enstitüsü büyük oranda frekans ve yüzdelik değerle ilk sıradadır. Özetle bölgede Yunus Emre Enstitüsüne olan ilgi dikkat çekicidir. Ayrıca, Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin Türk dilini öğrenmeleri için öğrenilecek yer konusunda epey seçeneklerinin olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bilgilerin neticesinde, bu bölgede Türkçeye olan ilgi ve Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmaların çokluğu dikkat çekicidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Kuzey Makedonya'da eğitim almış öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespiti amacıyla, katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular ile konu kapsamındaki açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu hazırlanmıştır. Formun içeriği alan uzmanlarının desteği ile oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için önceden hazırlanmış ve uzmanlar tarafından değerlendirilmiş anket formu, Uluslararası Balkan Üniversitesi, Kiril Metodi Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünden alınan destekle katılımcılara gönüllülük esasıyla bizzat ve dolaylı şekilde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel bir durum çalışması olan araştırmada katılımcılara uygulanan anket formu nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. “İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir.” (Stone ve ark. 1966, s. 213, akt: Koçak ve Arun, 2006, s. 22). Araştırmada, içerik analizinden elde edilen veriler uygun şekilde maddeleştirilmiş ve maddelerin frekans değeriyle yüzdellik oranları belirlenmiştir.

Bölüm III: Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara uygulanan anket formu aracılığıyla elde edilen veriler, problem cümlesi ışığında oluşturulan alt problemleri açıklayacak şekilde sınıflandırılarak tablolara dönüştürülmüş ve bu tablolardan elde edilen veriler ışığında yorumlanmıştır. Ayrıca, problem durumuna yönelik alt problemlerin dışında, katılımcılara *Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Nedenleri, Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri, Türkleri ve Türk kültürünü tanımalarının Türkçeyi öğrenmeleri üzerinde etkisi, Öğrencilerin Türkçenin Zor Olup Olmadığı İle İlgili Görüşleri* ile ilgili sorular sorulmuş ve bu sorulardan hareketle de bazı verilere ulaşılmıştır. Bu veriler de tablolaştırılmıştır ve yorumlanmıştır. Veriler analiz edilirken araştırmada yer alan katılımcılar “K” (K1, K2, K3...) olarak kodlanmış ve numaralandırılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar

Bu alt problem doğrultusunda katılımcıların Türkçe olarak dinleyip anlamada zorluk yaşadıkları konular tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe olarak dinledikleri şarkıları, filmleri, karşılıklı konuşmaları ya da konuşmacıyı anlayabilme durumları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

Türkçe Olarak Dinleyip Anlamada Zorluk Yaşanılan Konular

<i>Zorluk Yaşanılan Konular</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Şarkı	15	39,4
Dizi / film	9	23,6
Karşılıklı konuşma / konuşmacı	8	21,0
Hiçbiri	5	13,1
Şiir	1	2,6
Toplam	38	100

Tablo 11'den elde edilen veriler ışığında katılımcıların, Türkçe olarak dinlerken zorlandıkları konuların başında, 15 frekans değeri ve 39,4 yüzdilik oranıyla “*Şarkı*” gelmektedir. Bu zorluğu yaşayan katılımcılardan bazıları dinlerken şarkıyı anlamakta zorlanmalarının sebebi olarak şarkının hızlı okunmasını göstermişlerdir. Konuyla ilgili öğrencilerin ifadelerine örnek olarak, K10'un: “*Şarkıları, çünkü hızlı şarkı söylüyorlar.*”, K12'nin: “*Şarkıları ve filmleri, çünkü hızlı konuşuyorlar.*” ve K20'nin: “*En zor şarkıları anlıyorum*” şeklindeki ifadeleri verilebilir. K3 kodlu katılımcı ise; şarkıdaki metafordan kaynaklı zorluk yaşadığını ifade etmektedir. Aynı katılımcı şiirle ilgili de aynı zorluğu yaşadığını belirtmektedir. Buradaki tabloda dikkat çeken başka önemli nokta, Türkçe şarkı dinleyenlerin dili anlamada zorluk yaşamasıdır. Bu önemli nokta, dinleme-anlama becerisi konusundaki eksikliği akla getirebilir. Dinleme-anlamada zorluk derecesi açısından, ikinci sırada “*Dizi / film*” konusu yer almaktadır. Bu konuda zorluk çektiklerini belirten K1, K2, K5 K11, K12, K19, K21, K22, K25 kodlu katılımcıların frekans değeri 9, yüzdilik oranı ise 23, 6'dır. Dizi/film izlerken zorluk yaşayanlardan bazıları bir önceki maddede olduğu gibi, bu durumun Türkçenin seri kullanılmasından kaynaklı olduğunu ifade etmektedir. Burada da K11'in: “*Filmleri, çünkü hızlı konuşuyorlar.*” şeklindeki ifadesi örnek olarak verilebilir. Nitekim, her iki maddede de hız, öğretimi zorlaştıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, etken söz varlığının darlığı da, yaşanan zorluğun nedenlerinden biridir. Konuyla ilgili, K21 kodlu katılımcının Türkçe alt yazılı film tercih ettiğini, bu şekilde kelime dağarcığını genişletebileceğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Zorluk derecesi olarak üçüncü sırada, 8 frekans değeri ve 21, 0 yüzdilik oranıyla “*Karşılıklı konuşma / konuşmacı*” başlığı yerini almaktadır. K1, K2, K5, K9, K16, K17, K19, K27 kodlu katılımcıların hepsi bu ortak cevabı vermişlerdir. K16 kodlu katılımcının hızlı konuşmaları anlamadığını ifade etmesi, şarkıların, dizi/filmlerin anlaşılmasını zorlaştıran bir sebep olan hız konusunu hatırlatmaktadır. Başka bir

ifadeyle hızın, dinleme-anlama becerisinin gelişmesini ve yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesini olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Ayrıca, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe olarak dinledikleri şarkıları, filmleri, karşılıklı konuşmaları ya da konuşmacıyı anlayabilme durumları sorulduğunda, ‘‘Hiçbiri’’ cevabı da alınmıştır. Bu maddenin frekans değeri 5, yüzdelik oranı 13,1’dir. Son olarak, 1 frekans değeri ile ‘‘Şiir’’ konusunda zorluk yaşandığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar

Bu alt problem doğrultusunda katılımcıların Türkçe kitap, ders kitabı, gazete, dergi, afiş gibi materyalleri okuyup anlayabilme durumu aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

Türkçe Kitap, Ders Kitabı, Gazete, Dergi, Afiş Gibi Materyalleri Okuyup Anlama

<i>Okuyup Anlama</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zorlananlar	14	51,8
Zorlanmayanlar	10	37
Diğer	3	11,1
Toplam	27	100

Araştırmanın çalışma grubu, Uluslararası Balkan Üniversitesinin Türkçe Eğitimi Bölümünde, Kiril ve Metodi Üniversitesinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde eğitim almış ve Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış öğrencilerden oluşmaktadır. Tablo 12 incelendiğinde, K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K17, K18, K19, K20, K21, K25, K27 kodlu katılımcılardan alınan ortak cevaplarla, çalışma grubunu oluşturanların çoğunun, 14 frekans değeri ve 51,8 yüzdelik oranıyla materyalleri okuyup anlama ile ilgili herhangi bir zorluk yaşamadıkları saptanmaktadır. K5, K9, K10, K11, K12, K13, K15, K16,

K24, K26 kodlu katılımcılar ise, 10 frekans değeri ve 37 yüzdeler oranıyla, materyalleri okuyup anlamada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçe okuyup anlamada zorluk yaşanan materyaller; Kitap, Gazete, Dergi şeklinde sıralanmaktadır. Zorluk derecesi açısından ilk sırada kitap, ikinci sırada gazete, üçüncü sırada dergi gelmektedir. K19'un: "Gazete okuyunca biraz zor geliyor.", K21'in: "Bazen gazete veya kitap okurken zorlanıyorum." şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir. Materyaller, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde destekleyici unsurlardır. Materyal konusunda zorluk yaşayanların çoğunun, bir sonraki tablonun konusu olan, "Öğrencilerin Anlatmak İstediklerini Yazarak Anlatabilme Durumu"nda da zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar

Çalışma grubunda yer alan katılımcılara temel becerilerden biri olan yazma becerisine yönelik belirlenmiş olan alt problemle bağdaşan iki soru sorulmuştur. Bu sorular analiz edildikten sonra *Öğrencilerin Yazarak Anlatabilme Durumu ve Katılımcıların Zorlandıkları Yazma Yolları* başlıkları ile belirtilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Yazarak Anlatabilme Durumu

<i>Yazarak Anlatabilme</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zorlananlar	20	74
Zorlanmayanlar	4	14,8
Diğer	3	11,1
Toplam	27	100

Katılımcıların anlatmak istediklerini yazarak anlatabilme durumu incelendiğinde, bu konuda büyük oranda zorlandıkları anlaşılmaktadır. Zorlanan katılımcıların verdikleri cevaplardan yola çıkılarak, 20 frekans değeri ve 74 yüzdeler oranla yazarak anlatmada

yaşanılan zorluğun, açık ara farkla önde olduğu saptanmaktadır. Konuyla ilgili K2: *“Yazarken cümleleri çok iyi birleştiremiyorum.”*, K14: *“Yazarken harflerde zorlanıyorum, Arnavutçayla karıştırıyorum.”*, K18: *“En çok gramer.”*, K19: *“Mesela iyi bir e-mail yazamam”*, K20: *“Evet, biraz zorlanıyorum ve arkadaşşımdan ve internetten yardım alıyorum.”* ve K21: *“Anlatmak istediklerimi tam olarak yazarak anlatamam.”* şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır.

Yazma, belli bir birikim sonucu oluşabilen bir eylem durumudur. Yazmada, alfabe, söz varlığı gibi pek çok unsur yer alır. Bu unsurlardan herhangi birinin gelişmemiş olması durumunda, öğrenci yazmada zorluk yaşayabilir. Bunun dışında, çalışma grubunda sayıları az olmakla beraber, yazarak anlatma konusunda zorluk yaşamayanlar da vardır. Örneğin K1, K5, K14 ve K24 kodlu katılımcılar, Türkçe anlatmak istediklerini yazarak anlatırken zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların içinde hem Uluslararası Balkan Üniversitesinden, hem Kiril ve Metodi Üniversitesinden hem de Yunus Emre Enstitüsünden öğrenci mevcuttur. Yunus Emre Enstitüsü, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren bir yerdir. Dersler, bu amaca yönelik bir program çerçevesinde verilmektedir. Kiril ve Metodi Üniversitesi ve Uluslararası Balkan Üniversitesi ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretmenin yanı sıra bölüm derslerinden oluşan bir müfredat çerçevesinde eğitim vermektedir. Bu bölümlerde ana dili Türkçe olan öğrencilerle, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler derslere beraber girmektedir. Söz konusu üniversitelerin, Yunus Emre Enstitüsü gibi, sadece ana dili Türkçe olmayanlara yönelik bir eğitim programı olmasa da, Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde yoğun bir Türk dili eğitimi verilmektedir..

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara, yazma yolları ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarından hareketle elde edilen veriler, 7 madde halinde aşağıdaki tabloda frekans değeri ve yüzdelik oranıyla beraber sunulmuştur.

Tablo 13

Katılımcıların Zorlandıkları Yazma Yolları

<i>Yazma Yolları</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Sosyal medya / Mail	7	26,8
Not alma	5	19,2
Ev ödevi / Uzun metin	4	15,3
Hiçbiri	4	15,3
Hepsi	3	11,5
Sınav	3	11,5
Toplam	26	100

Kişinin yazarken, konuşmaya ve dinlemeye kıyasla zamanı daha çok olabilmektedir. Yukarıdaki tabloyu oluşturan maddelerden de anlaşılacağı üzere, çeşitli yazma yolları mevcuttur. İnternetin yaygınlaşmasıyla hayatımızda pek çok değişiklik olmuştur. İnternet, aynı zamanda bir yazma yolu haline gelmiştir. Böylece pek çok yazılı kaynağa ulaşabildiğimiz gibi, bizzat kendimiz de bu yolla yazı yazabilmekteyiz. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrencilere “*Türkçe yazmada ev ödevi, mail, not alma, sınav ve sosyal medya araçlarıyla mesajlaşma gibi yazma yollarından hangilerinde daha çok zorlanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.*” diye sorulduğunda Tablo 14’te de belirtildiği gibi en çok zorlandıkları konu olarak “*Sosyal medya / Mail*” cevabını vermişlerdir. Bu duruma K2 kodlu katılımcının: “*Mail yazmada daha çok zorlanıyorum ödev gönderdiğim zaman*”, K3 kodlu katılımcının: “*En çok maille zorlanıyorum.*”, K25 kodlu katılımcının: “*Mail atmam, yeni şeyleri aldıktan sonra çok zorlanıyorum, çünkü her şeyi hemen hatırlayamam.*” ve K19 kodlu katılımcının: “*Mail, çünkü daha iyi bir vakabüler ihtiyacım var.*” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Boşnakça ve Arnavutça, Türkçe gibi Lâtin alfabesiyle,

Makedonca ise Kiril alfabesiyle yazılmaktadır. Bilindiği üzere, alfabelerin klavye üzerinde dağılımı farklı olabilmektedir. Özellikle ana dili Makedonca olan bir bireyin Türkçe klavye ile yazabilmesi diğerlerine oranla daha zor olabilmektedir. Burada da “*Sosyal medya / Mail*” cevabı veren katılımcıların çoğunun ana dili Makedoncadır. Alfabenin klavye üzerindeki dağılımı ve katılımcıların bu klavyeye alışkın olmayabileceği düşünüldüğünde, bu şekilde gerçekleştirilen yazma yolunun zorluğunun, alfabe farklılığından kaynaklanabileceği kanısına varılabilir. Ayrıca yazma becerisi kelime hazinesiyle doğru orantılıdır. Kelime dağarcığının zengin olması, yazmayı kolaylaştıran bir durumdur. Bu noktada, K9 kodlu katılımcının daha iyi bir söz varlığına ihtiyacı olduğunu belirtmesi de dikkat çekici bir örnektir.

Bunu 5 frekans değeri ile “*Not Alma*” takip etmektedir. K1, K6, K7, K8 ve K16 kodlu katılımcıların ortak cevaplarıyla bu yazma yolu ikinci sırada yer alır. Özellikle K1 kodlu katılımcının kelimeleri karıştırdığını, hızlı yazarken hata yaptığını ifade etmesi dikkat çekicidir. Yabancı dil öğrenen bir birey, dil hakimiyeti arttıkça, o dili kullanırken daha az zamana ihtiyaç duymaya başlar.

“*Ev ödevi / uzun metin*” başlıklı yazma yolu, 4 frekans değeri ve 15,3 yüzdellik oranıyla üçüncü sıradadır. K18, ev ödevi yaparken söz diziminde zorluk yaşadığını belirtmektedir. Söz dizimini anlayamayan bir öğrencinin konuyla ilgili ödevlerini yapması da zorlaşabilmektedir. K22’nin ev ödevlerinde dersleri bazen tam olarak anlayamadığını ve bu durumda ev ödevlerinde sözlük kullandığını, K27’nin de yazmada zorlandığını ve ödevlerini yaparken internet, sözlük kullanarak zorluğu aşmaya çalıştığını kendi ifadelerinden öğreniyoruz. Bu ifadelerden hareketle, katılımcıların yazma konusunda ders dışında materyal desteği aldıkları söylenebilir. Ayrıca K26 kodlu katılımcı: “*En çok uzun metin yazarken zorlanıyorum. Düzenli bir metni yazmak için en az 30 dk lazım.*” demektedir.

Bunun dışında K5, K13, K15 ve K24, Türkçe yazarken yazma yollarından hiçbirinde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. K10, K11 ve K12 ise Türkçe yazarken yazma yollarından hepsinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak, K20, K21 ve K23 kodlu katılımcılar, yazma yolu olarak ‘‘Sınav’’da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle K21’in K9 kodlu katılımcı gibi, sınavda söz varlığı konusunda zorluk yaşadığını belirtmesi dikkate değerdir. Konuyla ilgili soruya K21 kodlu katılımcı: ‘‘Türkçe yazmada daha çok sınav sırasında zorlanıyorum. Bilinmeyen kelimeler olduğunda zorlukla anlıyorum.’’ sözleriyle cevap vermektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar

Araştırmaya katılan öğrencilere konuşma becerisi ile ilgili sorulan soru *Katılımcıların Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Durumları* başlığı ile temel becerilerden konuşma becerisi doğrultusunda belirlenen alt problemin altında yer almaktadır.

Tablo 14

Katılımcıların Türkçe Konuşma Becerisine Yönelik Durumları

<i>Konuşarak Anlatabilme</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zorlananlar	23	85,1
Zorlanmayanlar	3	11,1
Diğer	1	3,7
Toplam	27	100

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türk dilini konuşarak istediklerini anlatıp anlatamadıkları sorulduğunda, bu konuda zorlananlar 23 frekans değeri ve 85,1 yüzdeler oranıyla açık ara farkla ilk sırada yer almaktadır. K10, K11 ve K12 kodlu katılımcıların: ‘‘Türkçe konuşmak zordur.’’ şeklindeki ifadeleri buna örnek olarak verilebilir. Katılımcıların zorlandıkları konular ise; ‘‘Eğitim, edebiyat, hukuk, ekonomi, siyaset, özel konular, söz

varlığı” şeklinde sıralanmaktadır. Konuyla ilgili K9: “*Edebiyatla ilgili konularda zorlanıyorum.*”, K23 ise: “*Hukuk, ekonomi ve siyaset konular konuşmayı zorlanıyorum.*” demektedir. Bunların içinde en çok zorlanılan konular “*Eğitim*” ve “*Özel konular*”dır. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların birçoğu, ders dışında Türkçe konuşmadıklarını veya az konuştuklarını ifade etmektedir. Bu durum, yabancı dil öğretimini yavaşlatabilir. K17 kodlu katılımcı bir başka soruda okul dışı ortamlarda Türkçe kullanmak için çok fırsat olmadığını söylemektedir. Ayrıca, aynı katılımcı Türkçe konuşarak istediğini anlatmakta zorlandığını, söz varlığının yeterli olmadığını belirtmektedir. Etkin kelime dağarcığı gelişmemiş olan bireyler, söylemek istediklerinin Türkçe karşılığını bilmediklerinden konuşmakta zorlanabilirler.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar

Katılımcılara yöneltilen sorular ve verilen cevaplar doğrultusunda belirlenen “*Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular*”, “*Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*”, “*Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*”, “*Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*” ve “*Türkçe Okurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*” başlıklarının bir kısmı aynı zamanda temel dil becerilerini kapsasa da, bu başlıklar dil bilgisi ile ilgili olan alt problemin altında yer almaktadır.

Katılımcılara, Türk dilini öğrenirken Türkçe dil bilgisinin en çok hangi konularında zorlandıklarına yönelik görüşleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar neticesinde tespit edilen zorluklar maddeleştirilerek tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 15

Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular

<i>Zorlanılan Konular</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Ekler	9	29,9
Sözcük Türleri	8	26,6
Morfoloji	6	19,9
Yenikonu / birçok konu	3	9,9
Hiçbiri	2	6,6
Haber Kipleri	1	3,3
Söz Dizimi	1	3,3
Toplam	30	100

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar, “*Türkçe Dil Bilgisinin En Çok Zorlanılan Konuları*” kategorisinin başında 9 frekans değeri ve 29,9 yüzdeler oranı ile “*Ekler*” geldiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili K2: “*Eklerde çok zorlanmıştım, çünkü ekler çok bölüme ayrıldıkları için hatırlamakta zorlanıyordum.*” şeklinde yorumda bulunmaktadır. “*Ekler*” konusunun farklı bölümlerinde zorlanıldığı belirtilmekte ancak “*Hâl Ekleri*” konusu K3, K10, K11, K12, K23, K26, K27 kodlu katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda 7 frekans değeri ile ilk sırada yer almaktadır. Buradan hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler hâl eklerini öğrenirken epey zorlanmaktadır denebilir.

Zorlanma derecesi olarak 8 frekans değeri ve 26,6 yüzdeler oranı ile “*Sözcük Türleri*” ikinci sırada yer almaktadır. “*Sözcük Türleri*”nin içeriğini açacak olursak, K17, K18, K21 ve K25 “*Eylemler*”, K25 ve K26 “*İsim Tamlaması*”, K14 “*İsimler*” ve K17 “*Ortaçlar*” konusunda zorlanmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin zorlandığı konular

arasında yer alan ‘‘Ettirgen eylem’’ konusu bu alanda çalışanlar tarafından tanıdık bir zorluktur. Bu zorlukla burada da karşılaşılmaktadır.

Bunun dışında, ‘‘Sözcük Türleri’’ konusunu 6 frekans değeri ve 19,9 yüzdellik oranı ile ‘‘Morfoloji’’ izlemektedir. Araştırmamızın alışma grubu heterojen bir yapıya sahiptir ve ana dili Arnavutça, Makedonca ve Boşnakça olan katılımcılardan oluşmaktadır. Söz konusu diller Hint-Avrupa dil ailesine mensuptur ve Türkçe ile yapı bakımından farklı özelliklere sahiptir. Bu bilgiden ve elde edilen verilerden hareketle katılımcıların Türkçenin yapı bilgisi konusunda zorlanma nedenlerini, öğrencilerin ana dilleri ile Türkçe arasındaki yapısal farkla ilişkilendirebiliriz. Ayrıca, K11, K12 ve K17’nin verdikleri cevaplar incelendiğinde, zorlandıkları konuların farklı fakat hepsinin nedeninin aynı olduğu dikkat çekmektedir. K11 ve K12 ‘‘Hâl ekleri’’, K17 ‘‘Ortaçlar’’ ve ‘‘Eylemler’’ konusunda zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu sonuçlar ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dillerinde olmayan kavramları öğrenirken zorlandıkları ve Makedonca ile Türkçenin farklılığından kaynaklanan zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Öğrencilerin dil bilgisini öğrenirken yaşadıkları zorlukları ‘‘Morfoloji’’nin ardından 3 frekans değeri ve 9,9 yüzdellik oranıyla ‘‘Yeni konu/birçok konu’’ başlığı takip etmektedir. Katılımcıların dil bilgisinin yeni konularında ve birçok konusunda zorlandıklarını ifade etmeleri sebebiyle yorumlar, bu başlıkta toplanmıştır. Bunun dışında, Türkçe dil bilgisini öğrenirken hiçbir konuda zorlanmadığını belirten bir grup da, 2 frekans değeri ve 6,6 yüzdellik oranıyla ‘‘Hiçbiri’’ başlığı ile hemen altında yer almaktadır.

Frekans ve yüzdellik değerleri daha düşük olan başlıklar da mevcuttur. Bu başlıklar, 1 frekans değeri ve 3,3 yüzdellikleriyle ‘‘Haber Kipleri’’ ve ‘‘Söz Dizimi’’ şeklinde sıralanmaktadır.

Öğrencilerin dil bilgisi yapılarıyla ilgili eksiklerinin olması, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini de olumsuz etkileyecebilecek bir durumdur. Dil becerileriyle dil bilgisi konularının harmanlanıp yöneltildiği sorulara verilen cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 16

Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Haber kipleri	10	37
Ekler	6	22,2
Sözcük türleri	4	14,8
Söz dizimi	3	11,1
Hiçbiri	3	11,1
Hepsi	1	3,7
Toplam	27	100

Çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan elde edilen verilere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin Türkçe konuşurken Türk dilinin dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorlukların başında 10 frekans değeri ve 37 yüzdellik oranıyla ‘‘Haber kipleri’’ gelmektedir. Konuyla ilgili soruya öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde K1, K2, K4, K6, K7, K8, K10, K11, K12 ve K22 kodlu katılımcıların, Türkçe konuşurken Türkçe dil bilgisinin ‘‘Haber kipleri’’ konusunda zorlandıklarını ifade ettikleri saptanmaktadır. K4 ‘‘Belirli Geçmiş Zaman’’ ve ‘‘Şimdiki Zaman’’, K10 ‘‘Geniş Zaman’’ ve ‘‘Gelecek Zaman’’, K11 ve K12 de ‘‘Geniş Zaman’’ konularında zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Genellikle ‘‘Haber kipleri’’ konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, özellikle ‘‘Geniş Zaman’’ konusunda zorlandıklarını söylemektedirler.

Araştırma verileri analiz edildiğinde, öğrencilerin konuşurken de “*Ekler*” konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmeleri dikkat çekici boyuttadır. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda 6 frekans değeri ve 22,2 yüzdelik oranı ile ikinci sırada yer alan “*Ekler*”, konuşurken dil bilgisinde karşılaşılan zorluklar arasında yer almaktadır. K15, K16 kodlu katılımcılar eklerden özellikle “çekim ekleri”nde zorluk yaşadıklarını söylerken, K21, K26 ve K27 kodlu katılımcılar “hâl ekleri”nde zorlandıklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla burada da “*Ekler*” konusunun en çok zorlanılan alt başlığı “hâl ekleri” olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo incelendiğinde öğrencilerin “*Ekler*”den sonra “*Sözcük türleri*”nde zorlandığı saptanmaktadır. Bir sözcük türü olan “Ettirgen Eylem”le ilgili yaşanan zorluk burada da karşımıza çıkmaktadır.

“*Sözcük türleri*”nin ardından öğrenciler konuşurken “*Söz dizimi*”nde zorluk yaşamaktadır. Burada katılımcılar, cümle gruplarında ve karmaşık cümlelerde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil, Hint-Avrupa dillerinin ise ön ekli diller olduğu düşünüldüğünde ana dili Arnavutça, Makedonca ve Boşnakça olan öğrencilerin, Türk dilini öğrenirken söz diziminde zorluk yaşamalarının sebeplerinden birinin bu farklılık olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkçede yan cümle ve temel cümle arasındaki ilişkiler fiilimsilerle, Hint-Avrupa dillerinde ise çeşitli bağlayıcılarla oluşturulmaktadır. Bu farklılık yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin söz dizimi konusunda zorluk yaşamalarının sebebi olabilir.

Katılımcıların Türkçe konuşurken Türkçe dil bilgisinin hiçbir konusunda zorlanmadıklarını ifade eden “*Hiçbiri*” maddesinin ardından, en düşük değer ve yüzdelik oran olan “*Hepsi*” maddeleri ile tablo sonlanmaktadır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe dinlerken Türkçe dil bilgisinde en çok zorlandıkları konular, elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17

Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Hepsi	11	42,2
Haber kipleri	4	15,3
Sözcük türleri	4	15,3
Hiçbiri	3	11,5
Ekler	2	7,6
Söz varlığı	1	3,8
Öğrenilmeyen konu	1	3,8
Toplam	26	100

Katılımcılara yöneltilen ‘‘Türkçe dinlerken Türkçe dil bilgisinin (gramer) hangi konularında zorlanıyorsunuz?’’ sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, ilk sırada 11 frekans değeri ve 42,2 yüzdeler oranıyla ‘‘Hepsi’’ cevabı yer almaktadır. K1, K2, K4, K9, K10, K11, K12, K18, K19, K20, K27 kodlu katılımcılar dil bilgisinin tüm konularında zorlandıklarını belirtmektedir. Bu cevapların içinde yine hız konusunda yaşanan zorluk dikkat çekmektedir.

Bunun yanı sıra tespit edilen diğer başlıklar; ‘‘Haber kipleri’’ (f=4 ve %15,3), ‘‘Sözcük türleri’’ (f=4 ve %15,3), ‘‘Hiçbiri’’ (f=3 ve %11,5), ‘‘Ekler’’ (f=2 ve %7,6), ‘‘Söz varlığı’’ (f=1 ve %3,8) ve ‘‘Öğrenilmeyen konu’’ (f=1 ve %3,8) olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda isimlerle fiilleri ayırt etme konusunda yaşanan zorluğun dışında, zamanlar, sıfat-fiiller ve ettirgen eylem konusunda zorluk yaşanmakta ve bunlar,

“Sözcük türleri” başlığı altında toplanmaktadır. Ayrıca, katılımcılar Türkçe dinlerken Türkçe dil bilgisinin sadece hâl ekleri konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmekte ve yaşanan bu zorluk, “Ekler” başlığı olarak tabloda yerini almaktadır. Bunun dışında, K25 kodlu katılımcı dil bilgisinde öğrenmediği konunun anlamasını etkilediğini ifade etmektedir. Böylece “Öğrenilmeyen konu” başlığı da tabloda yer almaktadır.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe yazarken Türkçe dil bilgisinde en çok zorlandıkları konular, elde edilen verilerden hareketle aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 18

Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Sözcük türleri	6	19,9
Hiçbiri	6	19,9
Haber kipleri	4	13,3
Ekler	4	13,3
Diğer	4	13,3
Söz dizimi	2	6,6
Hepsi	2	6,6
Söz varlığı	1	3,3
Alfabe	1	3,3
Toplam	30	100

Yukarıda da belirtildiği gibi, yabancı dil öğretiminde en son ve en zor geliştirilen yetilerden biri olan yazma becerisi, araştırmamızdaki katılımcıların da çeşitli yönlerden zorlandığı bir beceridir. Katılımcılarımız, Türkçe dil bilgisi alanında Türkçe yazarken

“sözcük türleri, haber kipleri, ekler, söz dizimi, söz varlığı ve alfabe” konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan ilk sırada olan “*Sözcük türleri*”, katılımcılar tarafından verilen cevaplar doğrultusunda “fiil, ortaç, zarf, zamir ve isim tamlaması” olmak üzere 5 farklı zorluktan oluşmaktadır. Ayrıca ilk maddenin frekans değeri ile ikinci maddenin frekans değeri aynıdır. İkinci madde, Türkçe yazarken Türkçe dil bilgisi konusunda hiçbir zorlukla karşılaşmayan katılımcıların verdiği cevaplardan oluşmaktadır.

Bunların dışında, yaşanan bir başka zorluk olan “*Haber kipleri*”, K2, K6, K7 ve K8 kodlu katılımcıların ortak cevaplarından oluşmaktadır ve “*Ekler*” ve “*Diğer*” maddeleriyle aynı frekans ve yüzdelerle sahiptir. Bu noktada “*Ekler*”de yaşanan zorluğa değinmekte fayda olabileceği düşünülmektedir. Daha önceki sorularda olduğu gibi, burada da K3, K23 ve K26 kodlu katılımcıların cevaplarıyla “*Ekler*”in en çok zorlanılan aşaması “Hâl ekleri”dir. Bu nedenle, hâl ekleri konusu bu bölgede yaşayan kişilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaşadığı en büyük zorluklardan biridir denebilir.

Bunun dışında, K4 ve K17 kodlu katılımcılar “*Söz dizimi*”nde zorlandığını belirtmektedir. K4, konuyla ilgili özne ve nesne ile ilgili yaşadığı zorluğu vurgulamaktadır. K18 ve K20 ise dil bilgisinin her konusunda zorlanmaktadır.

Tablonun son iki maddesi olan “*Söz varlığı*” ve “*Alfabe*”, en düşük frekans ve yüzdelerle sahiptir. Buradan da hareketle katılımcıların Türkçe alfabe ve kelime dağarcığı konusunda çok zorluk yaşamadıkları söylenebilir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe okurken Türkçe dil bilgisinde en çok zorlandıkları konular, elde edilen veriler ışığında aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19

Türkçe Okurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar

<i>Karşılaşılan Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Hiçbiri	11	40,7
Söz varlığı	6	22,2
Diğer	5	18,5
Haber kipleri	3	11,1
Ekler	1	3,7
Hepsi	1	3,7
Toplam	27	100

Kuzey Makedonya, kozmopolit bir yapıya sahiptir ve orada yaşayan birçok birey, birden çok dil bilmektedir. Bu diller arasında İngilizce de vardır. Okuma becerisi, alfabeyi bilmeyi gerektiren bir beceridir. Türkçe alfabe, Lâtin harflerinden oluşmaktadır. Bu noktada, İngilizce bilen kişilerin Türkçe okumayı öğrenmeleri daha kolaydır denebilir. Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde İngilizce bilenlerin sayısının epey yüksek olduğu anlaşılır. Ayrıca katılımcıların hepsinin en az 3 dil bildiği, dikkat çeken bir diğer husustur. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe okurken % 40,7 oranla, Türkçe dil bilgisinin hiçbir konusunda zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Harflere olan aşinalık öğrencilere bu konuda yardım edebilir. Öte yandan Türkçe yazı dili ile konuşma dili arasında çok fark yoktur. Bu durum da okumayı kolaylaştıran bir etkidir. Araştırmamızı oluşturan çalışma grubumuzun demografik bilgileri incelendiğinde birden çok yabancı dil bilen sayısı dikkat çekmektedir.

Etken söz varlığının darlığı, okuma-anlamayı olumsuz etkileyen bir faktördür. K3, K17, K18, K22, K25, K26 kodlu katılımcılar ‘‘Söz varlığı’’nda zorluk yaşadıklarını

belirtmişlerdir. 4 frekans değeri ve 14,8 yüzdellik oranıyla “Diğer” maddesinin ardından, 3 frekans değeri ve 11,1 yüzdellik oranıyla, “Haber Kipleri” gelmektedir. K6, K7 ve K8 kodlu katılımcıların ortak cevaplarıyla bu zorluk bu tablonun da bir parçası olmaktadır. Bunun dışında “Ekler” ve “Hepsi” maddeleri, düşük frekansla tablodaki yerini almaktadır. “Yabancı dil öğretiminde öğrencinin tüm becerileri kazanması hedeflenir. Okuma becerisi özellikle yabancı dil öğretiminde ön plana çıkarak diğer becerilerin de geliştirilmesini etkileyen bir beceridir. Yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesi diğer becerilerin de daha etkin ve verimli bir duruma gelmesini sağlamaktadır.” (Şen, 2015, s. 77).

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorluklar

Verilerden yola çıkarak tespit edilen *Ders Kitabı ve Dersle İlgili Diğer Materyallerden Kaynaklanan Zorluklar / Sorunlar* ve *Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Diğer Zorluklar* başlıkları, ders ortamıyla ilgili olduğundan bu alt problemin altında toplanmıştır.

Tablo 20

Ders Kitabı ve Dersle İlgili Diğer Materyallerden Kaynaklanan Zorluklar / Sorunlar

Zorluklar / Sorunlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Zorluk / Sorun Yok	10	27,7
Anlama	7	19,3
Okuma	5	13,8
Dinleme	4	11,0
Yazma	4	11,0
Dil Bilgisi	3	8,3
Kitap / Materyal Eksikliği	2	5,5
Diğer	1	2,7
Toplam	36	100

Materyaller, yabancı dil öğretiminde etkin rol oynayan didaktikler olarak nitelendirilebilir. Ders kitabının dışında çeşitli materyaller, öğretimi kolaylaştırmak amaçlı kullanılmaktadır. Ayrıca, öğrenciler ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerden kaynaklanan bazı zorluklar yaşamaktadır. Zorluk yaşamayanlar en yüksek değerle ilk sırada olsa da, “Anlama, Okuma, Dinleme, Yazma, Dil Bilgisi ve Kitap / Materyal Eksikliği”nden dolayı zorluk yaşayanların sayısı epey yüksektir. Yaşanan bu zorlukların içinde en yüksek değere sahip olan zorluk, 7 frekans değeri ve 19,3 yüzdellik oranıyla “Anlama” becerisine yöneliktir. Anlama becerisinden sonra; “Okuma” becerisi (f=5 ve %13,8), “Dinleme” becerisi (f=4 ve %11,0), ve “Yazma” becerisi (f=4 ve %11,0) gelmektedir. Veriler incelendiğinde katılımcıların dört ayrı dil becerisinde zorluk yaşamalarının yanı sıra, dil bilgisinde de zorlandıkları tespit edilmektedir. 3 frekans değeri ve 8,3 yüzdellik oranıyla dil bilgisinde yaşanan zorluk anlama, okuma, dinleme ve yazma becerilerine kıyasla daha azdır. Yabancı dil öğretimleri, anlama, okuma, dinleme, yazma becerileri ve dil bilgisi öğretimi esas alınarak yapılmaktadır. Kitap ve materyaller de bu becerilere ve dil bilgisine yönelik hazırlanmakta ve öğretilmektedir. Katılımcıların bu konularla ilgili yaşadıkları zorluklar ve K9 kodlu katılımcının: “*Daha çok açıklama olması lazım*” şeklindeki yorumu dikkate değer niteliktedir. Bunun yanı sıra, K1 kodlu katılımcı da: “Türkçe zengin bir dil olduğu için bazen anlamakta zorlanıyorum fakat araştırıp dersi anlamaya çalışıyorum.” şeklinde yorumda bulunmaktadır. Ayrıca, yaşanan zorluklar arasında yer alan kitap / materyal eksikliği, öğrencinin birçok konuda zorluk yaşamasına sebebiyet verebilir. Konuyla ilgili K2 kodlu katılımcı ise kendini: “*Türkçe öğrenirken ders kitapları bulmakta zorlanıyoruz, çıktılarını yapmak zorundayız.*” şeklinde ifade etmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin yaşadıkları diğer zorluklar, elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 21

Türkçe Öğrenirken Yaşanılan Diğer Zorluklar

<i>Yaşanılan Diğer Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Yok	6	42,8
Harflerin telaffuzu	3	21,4
Pratik yapma zorluğu	3	21,4
Çeviri kitabı eksikliği	1	7,1
Sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar	1	7,1
Toplam	14	100

Katılımcılardan Türkçe öğrenirken yaşadıkları başka zorluklar varsa yazmaları istenmiştir. Veriler incelendiğinde 6 frekans değeri ve 42,8 yüzdeler oranıyla katılımcıların başka zorluk yaşamadıkları “Yok” başlığı ile ilk sırada yer almaktadır. K3, K9, K10, K11, K12, K13 kodlu katılımcılar başka zorlukla karşılaşmadıklarını belirtirken, K6, K7, K8 kodlu katılımcılar 3 frekans değeri ve 21,4 yüzdeler oranıyla “*Harflerin telaffuzu*”nda zorlandıklarını; K2, K17, K18 kodlu katılımcılar pratik yapma zorluğu yaşadıklarını ifade etmektedir. Konuyla ilgili K2’nin çok zorluklar yaşadığını, günlük hayatta etrafındakilerin Arnavutça konuştuğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Buradan da anlaşılacağı üzere çevre faktörü, dil öğrenen kişiyi olumlu veya olumsuz etkileyen bir faktördür. Ders dışında pratik yapabilme olanağı olan kişinin, hedef dili öğrenmede daha çabuk yol katettiği aşikârdır. Araştırmamızın sorularının geneli incelendiğinde, katılımcıların farklı sorulara aynı cevabı verdiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, ders dışında Türkçe konuşmadıklarını veya az konuştuklarını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra, K4 kodlu katılımcının Türkçe-Makedonca çeviri kitabı gerekliliğinden söz etmesi kayda değer bir durum olarak nitelendirilebilir. Son olarak, K5 kodlu katılımcının sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar konusunda zorluk

yaşadığını ifade etmesi de üzücü bir durumdur. İnternette kişiyi yanlış yönlendirebilecek kullanımlar bulunabilir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar

Katılımcılara ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar sorulmuş ve bu alt probleme yönelik veriler, *Türkçeyi Okul Dışı Ortamlarda Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar* başlığı altında tablolandırılmıştır.

Tablo 22

Türkçeyi Okul Dışı Ortamlarda Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar

<i>Zorluklar</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Hiçbiri	8	30,7
Kullanmama / az kullanma	6	23,0
Diğer	6	23,0
Konuşma	4	15,3
Dil bilgisi	2	7,6
Toplam	26	100

Dil ailesi olarak düşünüldüğünde, Türkçe ile Hint-Avrupa dilleri arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklılardan dolayı ana dili Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir birey, Türk dilini öğrenmekte bazı zorluklar yaşayabilmektedir. Karçiç ve Çetin (2015), Ercilasun (2012)'un “*Türkçe'nin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri*” isimli çalışmasında Türkçeye ait genel özellikleri şu şekilde özetlemiştir: Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Hint-Avrupa dilleri ise ön ekli (prefix) dillerdendir. Türkçede yan cümle ile temel cümle arasındaki ilişkiler fiilimsilerle (sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil) kurulmaktadır. Hint-Avrupa dillerinde ise çeşitli bağlayıcılar kullanılmaktadır. Hint-Avrupa dillerinde bulunan cinsiyet kategorisi

Türkçede yoktur. Bazı dillerde bir kelime hem isim hem de fiil kökü olabilirken Türkçede bu durum görülmemektedir. Türkçe onlu sayı sistemine sahiptir. Otuz, kırk, elli gibi kelimelerin üç, dört, beş gibi sayılarla hiçbir ilgisinin olmaması Türkçenin diğer dillerden ayrılan önemli bir özelliğidir (Karçiç ve Çetin, 2015, s. 540, 541). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların hepsi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Zira bu katılımcıların ana dilleri Arnavutça, Makedonca ve Boşnakçadır, yani Hint-Avrupa dil ailesinin bir parçasıdır. Araştırmadaki katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde *Türkçeyi Okul Dışı Ortamlarda Kullanırken Karşılaşılan Zorluklar* başlığı altında 8 frekans değeri ve 30,7 yüzdeler oranıyla ‘‘Hiçbiri’’ başlığının ilk sırada yer aldığı saptanmaktadır. İkinci sırada ise 6 frekans değeri ve 23,0 yüzdeler oranıyla ‘‘Kullanmama / az kullanma’’ başlığı yer almaktadır. K24’ün: ‘‘Türkçeyi okul/kurs dışı ortamlarda kullanmıyorum.’’, K26’nın: ‘‘Türkçeyi okul dışında çok az kullanıyorum.’’ şeklindeki ifadeleri buna örnektir. Bunun yanı sıra tespit edilen diğer başlıklar, ‘‘Diğer’’ (f=6 ve %23,0), ‘‘Konuşma’’ (f=4 ve %15,3) ve ‘‘Dil bilgisi’’ (f=2 ve %7,6) olarak belirlenmiştir. Konuyla ilgili K23 kodlu katılımcı şu ifadeleri kullanmaktadır: ‘‘Başlangıçta biraz zor durumdayım ama sonra rahatlayınca daha kolay konuşuyorum.’’

Ayrıca, problem durumuna yönelik alt problemlerin dışında, katılımcılara *Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Nedenleri, Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri, Türkleri ve Türk Kültürünü Tanımalarının Türkçeyi Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi, Öğrencilerin Türkçenin Zor Olup Olmadığı İle İlgili Görüşleri* ile ilgili sorular sorulmuş ve bu sorulardan hareketle de bazı verilere ulaşılmış, bu veriler tablolaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ‘‘Türkçeyi neden ve nasıl öğrendiniz?’’ sorusuna verdikleri cevaplar iki farklı tabloda gruplandırılmış, frekans ve yüzdeler değerlerinin analizleri yapılmıştır. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme nedenleri 6 alt

başlık altında, yabancı dil olarak Türkçeyi nasıl öğrendikleri ise 7 alt başlık altında toplanmıştır.

Tablo 23

Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Nedenleri

<i>Türkçeyi Öğrenme Nedenleri</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Türkçe / Türk kültürü sevgisi	13	49,9
Yeni Bir Dil Öğrenmek	7	26,8
Ailenin Türkçe İle İletişimi	3	11,5
Çevre / İletişim	2	7,6
İş	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 24 incelendiğinde Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başlıca dili öğrenme nedeni 13 frekans değeri ve 49,9 yüzdeler oranıyla “*Türkçe / Türk Kültürü Sevgisi*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle K4’ün: “*Türkçeyi çok seviyorum.*”, K5’in: “*Türkçe çok zengin bir dil olduğu için öğrendim.*”, K13’ün: “*Türkiye’yi, Türkçeyi ve Türkleri çok seviyorum. Eski ve tarihi bir millet ve bir dil.*”, K14’ün: “*Türkçe okumak her zaman istemişim*” ve K24’ün: “*Türkçeyi sevdiğim için öğrendim*” şeklindeki yorumları dikkat çekicidir. Ayrıca, K3: “*Türkçeyi yeni bir dil öğrenmek için öğrenmeye başladım. Türkçe çok eski ve geniş bir dil.*”, K21: “*Etrafımda pek çok Türkçe konuşan arkadaşlarım var. Bundan dolayı Türkçe öğrenmeye başladım.*” şeklinde ifadelerde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra tespit edilen diğer başlıklar “*Yeni Bir Dil Öğrenmek*” (f=7 ve %26,8), “*Ailenin Türkçe İle İletişimi*” (f=3 ve %11,5), “*Çevre / İletişim*”(f=2 ve %7,6) ve “*İş*”(f=1 ve %3,8) olarak belirlenmiştir. Başlıklardan hareketle, Kuzey Makedonya’da Türkçeye karşı bir

sevginin olduğu ve Türkçeyi öğrenmek istemelerinde bu sevginin büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 24

Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri

<i>Türkçeyi Nasıl Öğrendikleri</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Televizyon	6	28,5
İnternet	5	23,8
Aile	4	19,0
Şarkı / Müzik	3	14,2
Kitap	1	4,7
Çevre	1	4,7
Kendi Çabası	1	4,7
Toplam	21	100

Tablo 25 incelendiğinde ise; Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başlıca dili öğrenme şekilleri 6 frekans değeri ve 28,5 yüzdeler oranıyla “*Televizyon*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında tespit edilen diğer başlıklar “*İnternet*” (f=5 ve %23,8), “*Aile*” (f=4 ve %19,0), “*Şarkı / Müzik*” (f=3 ve %14,2), “*Kitap*” (f=1 ve %4,7), “*Çevre*” (f=1 ve %4,7) ve “*Kendi Çabası*” (f=1 ve %4,7) olarak belirlenmiştir. Türk dizilerinin dünyadaki popülerliği su götürmez bir gerçektir. Türkiye son zamanlarda dizi ihracatında epey yol almıştır. Tablodaki başlıklardan yola çıkarak, dünyanın çeşitli ülkelerinde olduğu gibi, Kuzey Makedonya’da da Türk dizilerine olan ilginin hayli büyük olduğu ve Türk dilini büyük oranda bu şekilde öğrendikleri söylenebilir.

Tablo 25

Türkleri ve Türk Kültürünü Tanımalarının Türkçeyi Öğrenmelerin Üzerindeki Etkisi

<i>Etki</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Olumlu	14	51,8
Nötr	9	33,3
Diğer	3	11,1
Genellikle olumlu	1	3,7
Toplam	27	100

Bir kültür, dil yoluyla tanınabilir ve dil öğrenme isteği kültür aracılığıyla güdülenebilir. Bazen bir dili öğrenme çabasına girişmek için, o milletin kültüründen etkilenmek kâfidir. Dil ve kültür iç içe geçmiş iki olgudur. Bir milletten ve kültüründen olumlu yönde etkilenen bir kişide, o milletin dilini öğrenme merakı başlayabilmektedir. Tablo 26 incelendiğinde verilerin analiz sonuçlarının da bu ilişkiyi doğruladığı saptanmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkleri ve Türk kültürünü tanımalarının Türkçeyi öğrenmeleri üzerinde, 14 frekans değeri ve 51,8 yüzdelik oranıyla olumlu etkisinin olduğu tespit edilmektedir. K1, K2, K4, K9, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K19, K20, K21 ve K22 kodlu katılımcıların ortak cevapları bizi bu sonuca ulaştırmaktadır. Özellikle K4'ün: “*Türk kültürü çok güzel ve zengindir.*” ifadesi, K17'nin Türkçe öğrenirken yaşadığının onun için çok ilginç ve yeni olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Ayrıca katılımcılar, yukarıda da söz edildiği üzere, kültürün dil yoluyla tanındığı gerçeği ile ilgili de yorumda bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili olarak K21, Türkçe öğrenirken Türkler ve Türk kültürü ile ilgili öğrendiklerinin kendisinde olumlu etki bıraktığını ve Türk dilinin zengin bir kelime dağarcığına sahip olduğunu ifade etmektedir.

Hemen ardından, 9 frekans değeri ve yüzdelik oranıyla “Nötr” maddesi yer almaktadır. Burada özellikle K4 kodlu katılımcının: “*Türkçeyi sadece sevdiğim için öğreniyorum.*” ve K24 kodlu katılımcının: “*Hayır olmadı, Türkçeyi sadece sevdiğim için öğreniyorum, başka nedeni yok.*” şeklindeki sözleri ile Türklerin ve Türk kültürünün herhangi bir etkisi olmasa da olumlu bir sebepten dolayı Türk dilini öğrendiğini ifade etmektedir. Tablonun üçüncü sırasında, “Diğer” maddesi yer almaktadır. Ardından en düşük frekans ve yüzdelik oranla “Genellikle olumlu” maddesi gelmektedir.

Tablo 26

Katılımcıların Türkçenin Zor Olup Olmadığı İle İlgili Görüşleri

<i>Katılımcıların Görüşleri</i>	<i>Frekans (f)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Zor	15	55,5
Kolay	9	33,3
Diğer	3	11,1
Toplam	27	100

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların çoğunun Türkçenin zor olduğunu belirttikleri ortaya çıkmaktadır. K4, K5, K10, K11, K12, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K25, K26, K27 kodlu katılımcılardan alınan ortak cevaplar doğrultusunda 15 frekans değeri ve 55,5 yüzdelik oranıyla bu cevap tablonun başında yer almaktadır. Türk dilinin zor bir dil olduğunu ifade edenlerden biri olan K2 kodlu katılımcı, istek olduğunda öğrenilebileceğini söylemektedir. K4 kodlu katılımcı: “*Evet, biraz, çünkü Makedoncada ad durum ekleri yoktur.*” diye ifade etmekte, K27 kodlu katılımcı Türkçenin zor bir dil olduğunu ifade etmekle beraber, Türk dilinin ilginç bir dil olduğunu söylemektedir. Ayrıca, K22: “*Evet, bana göre Türkçe öğrenilmesi zor bir dil, çünkü benim konuştuğum dillere yakın değil. Aralarında benzerlik yok.*”, K27 de: “*Türkçe benim için biraz zor ama çok ilginç bir dil.*” demektedir.

Ana dilleri farklı dil ailelerine mensup kişiler, birbirlerinin dillerini öğrenirken diğerlerine kıyasla daha çok zorlanabilmektedir. Katılımcıların ana dillerinin tamamı Hint-Avrupa dil ailesine mensuptur. Bu noktada, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde bu farklılık da dikkate alınabilir. Dilin yapısını kavrayabilmek, dili öğrenmeyle yakından ilişkilidir. Bunun dışında, K1, K2, K6, K7, K8, K13, K14, K16 ve K24 kodlu katılımcılar, Türk dilinin kolay bir dil olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca K2, dil bilgisine daha çok ağırlık verilmesi gerektiği kanısındadır. Bunun yanı sıra tablonun üçüncü sırasında yer alan “*Diğer*” maddesi, 3 frekans değerinde ve *11,1* yüzdeler oranındadır.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde ana dili Türkçe olmayan Kuzey Makedonya Bölgesi'ndeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlara dair elde edilen veriler, bu alanda yapılmış diğer çalışma verileri ile karşılaştırılmıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler, araştırmanın problem cümlesinin ve bu problem cümlesi altında yer alan alt problemlerin cevabı niteliğinde olduğundan, yapılmış benzer çalışmalarla benzeşen ya da benzeşmeyen taraflarının ortaya konması alanla ilgili yapılacak başka çalışmalara da rehberlik edebilir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders ortamında karşılaştıkları zorluklar.

Materyaller, yabancı dil öğretiminde etkin rol oynayan didaktikler olarak nitelendirilebilir. Ders kitabının dışında çeşitli materyaller, öğretimi kolaylaştırmak amaçlı kullanılmaktadır. Ancak araştırma verileri incelendiğinde öğrencilerin ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerden kaynaklanan bazı zorluklar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde destekleyici unsur olan materyallere bu çalışmada da yer verilmiş ve çalışma grubuna konuyla ilgili yöneltilen soruya öğrencilerin “*Anlama, Okuma, Dinleme, Yazma, Dil Bilgisi ve Kitap / Materyal Eksikliği*” başlıkları altında yer alan cevaplar verdikleri saptanmıştır. Benzer şekilde Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin bazı sorunları olduğunu belirten **Biçer, Çoban ve Bakır (2014)**, Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana dili, yaşı, eğitim düzeyi ve kültürü doğrultusunda hazırlanmadığını, programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmadığını ve eksik olduğunu ifade etmişlerdir. **Karataş Demirtaş ve Karataş Acer (2016)** de Passau Üniversitesi Dil Merkezinde yaptıkları çalışmada **Biçer, Çoban ve Bakır’ın (2014)** Atatürk Üniversitesi örneğindeki sonuçları gibi, hazırlanan

programların ve programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin sorunlu ve eksik olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, katılımcılardan Türkçe öğrenirken yaşadıkları başka zorluklar varsa yazmaları istenmiştir. Verilerden hareketle katılımcıların ayrıca, ‘‘*Harflerin telaffuzu, Pratik yapma zorluğu, Çeviri kitabı eksikliği, Sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar*’’ konularında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. **Gezer Fash (2018)** da doktora tezinde yaşanan sorunları tespit ederken kelimeleri doğru telaffuz etme ile ilgili yaşanan problemlere de değinmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaştıkları zorluklar.

Araştırmamız, ana dili bakımından heterojen bir çalışma grubundan oluşmaktadır. Bu çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ana dili Makedonca, Arnavutça ve Boşnakçadır ve bu dillerin hepsi Hint-Avrupa dil ailesine mensuptur. Dil ailesi olarak düşünüldüğünde, Türkçe ile Hint-Avrupa dilleri arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklardan dolayı ana dili Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir birey, Türk dilini öğrenmekte çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Çalışma grubumuzu oluşturan katılımcıların hepsi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. **Akkaya ve Gün (2016)**, ana dili kendi içinde aynı olanların (Arapça) Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik çalışma yapmışlar ve yapılan araştırma sonucu alfabe farklılığı, sesletim ya da konuşma becerilerinde zorlandıkları, dil bilgisinden kaynaklanan birçok sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. **Akkaya ve Gün (2016)**, çalışmalarında Türkçe öğrenenlerde var olan sorunları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin düşüncelerinden yola çıkarak saptamayı hedeflemişlerdir.

Milletlerin kendine özgü kültürleri vardır. Kendi kültürünü yaşayan ve hedef dilin kültürünü bilmeyen bir birey, dil öğrenmede zorluk yaşayabilir. **Okur ve Onuk da (2013)**, ‘‘*Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik İnceleme*’’ isimli çalışmalarında yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan söz ederken kültür

farklılığından kaynaklanan sorunlara da değinmiştir. **Kalın Salı (2018)** da çalışmasında bu konuya yer vermiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin, farklı kültür ve ana dile sahip olmaları sebebiyle, Türkçeyi öğrenirken farklı sorunlarla karşılaşabildiklerini ifade etmiştir.

Bunun dışında, çalışmamızdaki verilerden elde edilen bilgilerden hareketle katılımcılardan bir kısmının okul dışında Türk dilini kullanmadıkları veya az kullandıkları saptanmıştır. Ayrıca “Konuşma ve Dil Bilgisi” konusu katılımcıların ders dışında da zorlandıkları konular olarak tespit edilmiştir. **Fathi'nin (2016)** çalışmasında da, Iraklı öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda Türkçenin dil özelliklerinden, temel dil becerilerinden, dil bilgisinden, derslerin işleme yönteminden, öğretim elemanlarından, yaşanan çevreden, alfabe farklılığından ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar saptanmıştır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.

Yapılan araştırma doğrultusunda öğrencilerin, Türkçe olarak dinleyip anlamada bazı zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkçe olarak dinlerken zorlandıkları konular; “Şarkı, Dizi/film, Karşılıklı konuşma/konuşmacı, Şiir” olarak saptanmıştır. **Kalın Salı (2018)** da çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunan öğrencilerin, dil becerileri yönünden karşılaştıkları zorlukların; dinleme, konuşma ve yazmayla ilgili olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.

Çalışmada katılımcıların okuduklarını anlamada da zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler Türkçe okuyup anlamada zorluk yaşadıkları materyalleri “Kitap, Gazete, Dergi”

şeklinde sıralamaktadır. Zorluk derecesi açısından ilk sırada kitap, ikinci sırada gazete, üçüncü sırada dergi gezmektedir. Okuma becerisiyle ilgili bu materyalleri anlamada zorluk yaşayan Kuzey Makedonya'daki öğrenciler gibi, **Demirci (2015)** de okuma becerisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumada zorluk yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.

Katılımcılara yazma becerisi yönünden karşılaşılan zorluklarla ilgili iki farklı soru sorulmuştur. Bu beceriye yönelik problem cümlesi doğrultusunda katılımcıların anlatmak istediklerini yazarak anlatabilme durumu ve zorlandıkları yazma yolları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, katılımcıların anlatmak istediklerini yazarak anlatabilme konusunda büyük oranda zorlandıklarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların zorlandıkları yazma yolları ile ilgili veriler incelendiğinde ise en çok zorlandıkları konuların; “*Sosyal medya/Mail, Not Alma, Ev ödevi/Uzun metin, Hepsi, Sınav*” olduğu belirlenmiştir. **İbragiç (2017)** de “*Bosna Hersek’te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları*” isimli çalışmasında yazma becerileri sorunlarını belirleme ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunma konularına değinmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe yazmada; harf, kelime, cümle, paragraf, metin açısından yaşadıkları sorunlar tespit edilmiş ve ses, harf, kelime öğretimi ve dil bilgisi farklılıkları açısından değerlendirme yapılmıştır. **Gezer ve Kıymık (2018)** da “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Arap Dilli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Bir Çözümleme*” isimli çalışmada Türkçe öğretiminde Arap dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerin sebeplerini somut olarak tespit etmiş ve bu sebeplere dair değerlendirmelerde bulunmuştur. Bunun dışında, **Boylu (2014)** da “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin*

Yazma Problemleri'' isimli çalışmasında İranlı öğrencilerin yazma problemlerini tespit etmiş ve bunların çözümüne yönelik önerilerde bulunmuştur.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.

Ana dili Türkçe olmayan katılımcıların konuşma becerisi ile ilgili yöneltilen sorudan hareketle, Türk dilini konuşarak istediklerini anlatıp anlatamadıkları konusunda zorluk yaşadıkları ve yaşanan bu zorluğun çalışma grubundaki katılımcıların çoğunu kapsadığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da katılımcıların söz varlığı konusunda yeterli olmadığı için sorun yaşandığı belirlenmiştir. **Maden ve İşcan (2011)** çalışmalarında benzer bir konuya değinmişler ve şu ifadeleri kullanmışlardır: *“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe konuşarak anlatabilme durumlarına bakıldığında; % 56,89’unun Hayır, % 24,13’ünün Evet ve % 17,24’ünün Bazen şeklinde durumunu belirttiği tespit edilmiştir. Ayrıca, 1 öğrenci bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Bulgulara göre, Hindistan’daki üniversite öğrencilerinin duygu ve düşüncelerini Türkçe konuşarak anlatabilme düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.” Keser (2018)* de konuşma becerisinin gelişiminde öne çıkan güçlüklerin tespit edilmesi konusunun önemine değinmiş, *“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Karşılaşılan Güçlükler”* isimli yüksek lisans tezinde bu konuyu işlemiştir. **Keser (2018)**, elde ettiği bulgular sonucunda öğrencilerin iletişimsel yeti kapsamındaki dilsel yetiye ilişkin konularda ve soyut konularda zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar.

Araştırmada dil bilgisi ile ilgili sorulara büyük oranda yer verilmektedir. Dil bilgisiyle ilgili beş farklı soru sorulan çalışmada soruların dört tanesi temel becerilerle

harmanlanmıştır. Bunlar; *Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular*, *Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*, *Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*, *Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar*, *Türkçe Okurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar* şeklinde sıralanmaktadır. Bu beş başlık incelendiğinde ortak zorluğun “*Ekler*” olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, “*Sözcük Türleri, Haber Kipleri, Söz Dizimi, Söz Varlığı*” ile ilgili karşılaşılan zorluklar da azımsanmayacak ölçüdedir. **Çangal ve Hattatioğlu (2016)**, “*Bosna-Hersek’te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*” isimli çalışmalarında karşılaşılan zorlukları, Türkçenin dil bilgisi yönünden ele almış olduklarından çalışma konuyla yakından ilgilidir. **Çangal ve Hattatioğlu’nun (2016)** çalışmalarında, ana dili Boşnakça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin; alfabe öğretimi, söz dizimi, “var-yok” yapısının öğretimi, isim-fiil eklerinin öğretimi, isim tamlamalarının öğretimi, zamanların öğretimi, hâl eklerinin öğretimi, ettirgen-oldurgan fiillerin öğretimi, yardımcı fiil olan “-Dir”ın öğretimi, zamir n’sinin öğretimi, “-li” ve “-siz” ekleri öğretimi ve tarihlerin öğretimi konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, **Başutku, Kaya ve Tomak (2016)** da “*Macaristan’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*” isimli çalışmada yaşanan sorunları Türkçenin dil bilgisi yönünden ele almaktadır. Ayrıca, **Bülbül ve Güven (2017)**, çalışmalarında elde edilen veriler aracılığıyla öğrencilerin dil bilgisel zorlukları tespit edilerek bundan sonrasında oluşturulacak öğretim materyallerinde bu eksikliklerin giderilmesinde katkısı olacağını ifade etmektedir. Dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşmadaki zorlukların, Türkçe öğrenen Iraklı öğrenciler için ayrı bir zorluğunun olduğunu belirten **Fathi (2016)** de, Türkçe eğitimi alan Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan söz etmektedir. **Fathi’nin (2016)** çalışmasında da, Iraklı öğrencilerin düşünceleri doğrultusunda Türkçenin dil özelliklerinden, temel dil

becerilerinden, dil bilgisinden, derslerin işleme yönteminden, öğretim elemanlarından, yaşanan çevreden, alfabe farklılığından ve kültür farklılığından kaynaklanan sorunlar saptanmıştır.

Araştırmanın verileri incelendiğinde en çok hâl eklerinde zorluk yaşandığı tespit edilse de, çekim eklerinde de zorluk yaşandığı saptanmıştır. **Yağmur Şahin (2013b)** de “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları*” isimli çalışmasında da daha çok hâl, tamlama, kip ve şahıs, fiilimsi, fiil çatısı ve çokluk eklerinde hata yaptıklarını tespit etmiştir. Bunun dışında **Yağmur Şahin (2013b)**, öğrencilerin yazma çalışmasında eklerle ilgili birçok hata yaptığı ve öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanım konusunu incelerken eklerin tamamı düşünüldüğünde, en çok hatanın çekim eklerinde yapıldığı gerçeğine ulaşmıştır. Ayrıca, **Altıntop’un (2016)** çalışması yabancıların Türkçe öğrenirken ek seviyesinde nasıl zorluklarla karşılaştıkları, çekim ve yapım eklerinde ne tür hatalar yaptıkları ve bu hataları tekrarlamamaları için neler yapılabileceği temel alınarak hazırlanmış ve çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarındaki çekim ve yapım ekleri ile ilgili yapmış oldukları yanlışlar saptanmıştır.

Gürbüz ve Güleç (2016), özellikle Türk dili sondan eklemeli bir yapıya sahip olduğundan, öğrencilerin dil öğrenirken ekler konusunda zorlandıklarını ve dil bilgisi yapılarının ve kurallarının öğretilirken basitleştirilmesi ve yabancı dil olarak öğretildiğinin unutulmaması gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmada Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ana dili Türkçe olmayan katılımcılardan oluşan heterojen bir çalışma grubuna açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulardan oluşan anket formu kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın

bulgular bölümünden elde edilen sonuçlar, birçok bilim insanının alan yazında yapmış oldukları çalışmalar neticesinde tespit ettikleri sonuçları doğrular niteliktedir.

Türkçe öğretiminde ders ortamında karşılaşılan zorluklar ele alındığında dikkat çekici verilere ulaşılmıştır. Katılımcıların ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerle ilgili yaşadıkları zorluklar / sorunlar ‘‘Anlama, Okuma, Dinleme, Yazma, Dil Bilgisi ve Kitap / Materyal Eksikliği’’dir. Ayrıca, çalışma grubundan elde edilen verilerin sonucunda, ‘‘Harflerin telaffuzu, Pratik yapma zorluğu, Çeviri kitabı eksikliği, Sosyal medyadaki yanlış telaffuzlar ve yazılar’’ konularında da zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada Türkçe öğrenirken ders dışı ortamlarda karşılaşılan zorluklar da ele alınmıştır. Dil ailesi olarak düşünüldüğünde, Türkçe ile Hint-Avrupa dilleri arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Bu farklardan dolayı ana dili Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir birey, Türk dilini öğrenmekte çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Nitekim çalışma grubumuzu oluşturan katılımcıların hepsi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Zira bu katılımcıların ana dilleri Arnavutça, Makedonca ve Boşnakçadır, yani Hint-Avrupa dil ailesinin bir parçasıdır. Katılımcıların konuya dair soruya verdikleri cevaplardan hareketle, ders dışında en çok zorlandıkları konuların, ‘‘Konuşma’’ ve ‘‘Dil Bilgisi’’ olduğu tespit edilmiştir.

Kuzey Makedonya’daki öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar ele alındığında, elde edilen verilerden hareketle katılımcıların Türkçe olarak dinleyip anlamada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Türkçe olarak dinlerken zorlandıkları konular ise; ‘‘Şarkı, Dizi/film, Karşılıklı konuşma/konuşmacı, Şiir’’ olarak tespit edilmiştir.

Katılımcıların Türkçe öğrenirken okuma-anlama becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar incelenmiş ve yapılan çalışma sonucunda katılımcıların okuduklarını anlamada da

zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların Türkçe okuyup anlamada zorluk yaşadıkları materyaller; “Kitap, Gazete, Dergi” şeklinde sıranmaktadır. Zorluk derecesi açısından ilk sırada kitap, ikinci sırada gazete, üçüncü sırada dergi gelmektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisi yönünden karşılaştıkları zorluklar alt problemi doğrultusunda katılımcılara iki farklı soru yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle, katılımcıların anlatmak istediklerini yazarak anlatabilme konusunda büyük oranda zorlandıkları tespit edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin zorlandıkları yazma yolları ile ilgili veriler incelendiğinde ise en çok zorlandıkları konuların; “*Sosyal medya/Mail, Not Alma, Ev ödevi/Uzun metin, Hepsi, Sınav*” olduğu saptanmıştır.

Ana dili Türkçe olmayan katılımcılara konuşma becerisi ile ilgili yöneltilen soru doğrultusunda, Türk dilini konuşarak istediklerini anlatma konusunda zorluk yaşadıkları ve yaşanan bu zorluğun çalışma grubundaki katılımcıların çoğunu kapsadığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada da katılımcıların söz varlığı konusunda yeterli olmadığı için sorun yaşandığı belirlenmiştir.

Çalışmada dil bilgisi ile ilgili sorulara büyük oranda yer verilmektedir. Dil bilgisiyle ilgili beş farklı soru sorduğumuz çalışmada soruların dört tanesi temel becerilerle harmanlanmış vaziyettedir. Bunlar; *Türkçe Dil Bilgisini Öğrenirken En Çok Zorlanılan Konular, Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar, Türkçe Konuşurken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar, Türkçe Dinlerken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar, Türkçe Yazarken Türkçe Dil Bilgisi Konusunda Karşılaşılan Zorluklar* şeklinde sıralanmaktadır. Bu beş başlık incelendiğinde ortak zorluğun “*Ekler*” olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, “*Sözcük Türleri, Haber Kipleri, Söz Dizimi, Söz Varlığı*” ile ilgili karşılaşılan zorluklar da azımsanmayacak ölçüdedir. Ayrıca

araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler incelendiğinde en çok hâl eklerinde zorluk yaşandığı tespit edilse de, çekim eklerinde de zorluk yaşandığı saptanmıştır.

Öneriler

Çalışmanın sonucunda, Kuzey Makedonya’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak tespit edilen sonuçlar doğrultusunda getirilebilecek önerilere aşağıda değinilmiştir.

Her dil, kendine has bir yapıya sahiptir. Bu durum dil öğretiminde büyük rol oynamaktadır. Farklı dil ailesine sahip olan dillerde öğretim esnasında daha büyük zorluklarla karşılaşılabilir. Dolayısıyla ana diline yönelik sorun tespiti çalışmaları yapılabilir.

Heterojen bir yapıya sahip olan sınıflarda sınıf içi dil eğitimi zorluğu ile karşılaşılabilir. Bu durumu engelleyebilmek ve verimli bir eğitim sağlayabilmek için çeşitli önlemler alınabilir.

Türk dili, Balkan dilleri ile büyük bir etkileşim halinde olmuş ve olmaya devam etmektedir. Bölgede Türk diline yoğun bir ilgi vardır. Dil öğretimini de destekleyen bir unsur olarak Türkçe çeviri kitaplarına yoğunluk verilebilir.

Çalışma grubumuzu oluşturan öğrenciler ders dışında Türkçe konuşmadıklarını veya az konuştuklarını ifade etmektedir. Bu durum dil öğretimini yavaşlatabilmektedir. Dolayısıyla öğrencileri ders dışında da Türkçe konuşmaya teşvik edecek çalışmalar yapılabilir.

Dil bilgisi, temel dil becerileri ile ilgili yaşanan zorluklar dikkate alınarak bu zorluklara yönelik dil bilgisi etkinlikleri, yazma etkinlikleri, konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri ve okuma etkinlikleri yapılabilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.”*
- Adıyaman, Ş. (2012). Makedonya ülke bülteni. G. Bahçecik, (Ed.) *Türkiye-Makedonya İlişkileri* (ss. 33-45). Bilge Adamlar Stratejik Araştırma Merkezi. EkoAvrasya. Avrasya Ekonomik İlişkiler Derneği.
- Aka, M. (2012). Prof Dr. Ahat Üstüner, Türkçenin tarihî gelişmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Elazığ. 3371-3374.
- Akalın, Ş. H. (2009). *Türk dili: Dünya dili*. Türk Dili. 687. 195-204.
- Akkaya, A. Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Ankara. 9-18.
- Alili, A. (2013). *Makedonya Türk ağızlarında fiil yapım ekleri*. Üsküp “Aziz Kiril ve Metodi” Üniversitesi. Üsküp “Blaje Koneski” Filoloji Fakültesi Lisans Programı..Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. Mezuniyet Tezi. Üsküp.
- Altıntaş, A. (2005). Makedonya sorunu ve çete faaliyetleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 7. cilt. 2. sayı.
- Altıntop, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kompozisyonlarındaki ek yanlışları ve nedenleri*. Hacettepe Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6. 9-20.
- Arıcı, A. F. ve Kaldırım, A. (2015). 21. yüzyılda bir medeniyet ve bilim dili olarak Türkçe: Sorunlar ve çözümler. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. Kırıkkale Üniversitesi. Akademik Arşiv Sistemi. 5. cilt.
- Aslan, B. (2009). “Sovyet Rusya Hâkimiyetindeki Türk Halklarının ‘Birleştirilmiş Türk Alfabeti’ne Geçışı ve Bu Olayda Azerbaycan’ın Rolü.” *Uluslararası Karadeniz İncelemeleri Dergisi*. 6. sayı. 81-111.
- Aydemir, Â. (2017). Orta Türkçede “Eski” ve “Yeni” sözcükleri. *Türk Dünyası, Dil ve Edebiyat Dergisi*. Ankara.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi (DİLMER). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. Erzurum.
- Balıkçı, S. (2008). *Eklemeli ve bükünlü dillerde sebep-sonuç, etki-amaç ve zıtlık-tezat ifade eden yan cümleciklerin söz dizimsel karşılaştırılması*. Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Batı Diller ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Baloğlu, B. (2005). Hipotez ve varsayım birbirlerinin yerine kullanılabilir mi? 32. sayı. 125-129.
- Barutçu Özönder, F. S. (2002). Türk dilinin tarihî dönemleri üzerine birkaç söz. *Türkbilig*.

- Başutku, S., Kaya, S. ve Tomak, E. (2016). *Macaristan'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar (2)*. Kültür Sanat Basımevi. Ankara.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılarla Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*.
- Berbercan, M. T. (2014). Türk yazı dilinin tarihî dönemleri ve Orta Türkçenin yeri meselesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (29), 125-135.
- Birinci, N. (1995). *Sırp, Hırvat, Arnavut ve Makedon dilleri üzerine Türkçenin etkisi*. İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri. 83-90.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken. Journal of World of Turks* Vol. 6, No. 2
- Bülbül, A. ve Güven, Z. Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10. cilt. 52. sayı.
- Can, E. ve Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2), 43-63
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42. cilt, 2. sayı. 265-277.
- Clauson, S. G. (2012). Türk “Runik” alfabesinin kökeni. (Çev. D. Apaydın). *Dil Araştırmaları*. 11. sayı. 163-183.

- Çangal, Ö. ve Hattatioğlu, A. (2016). *Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* (2). Kültür Sanat Basımevi. Ankara.
- Çelik, M. ve Gürel, Z. (2017a). “Balkanlar’da Çocukların Türkçe Sevinci Bahçe” çocuk dergisi. 22. *Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu ve Karma Türk Sanatları Sergisi*. Üsküp.
- Çelik, M. ve Gürel, Z. (2017 b). Makedonya`da Türkoloji Bölümünün kırkınıcı yıl dönümü. *I. International World of Turks Symposium of Sociences*.
- Çelik, H. S. (2018). Harf inkılabından önce alfabe tartışmalarında üç farklı görüş. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*. 30. sayı.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2002). *Ural-Altay dilleri ve Altay Dilleri Teorisi*. Türkler. c. I, 394-402. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 333-35.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 2(2). 90-99.
- Durmaz, M. (2015). Makedonya sorunu ve Yunanistan’ın isim uzlaşmazlığı. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi. (ASSAM - UHAD) ASSAM International Refereed Journal*.

- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages. Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 4/3
- Erdem, M . D. , Gün M. ve Sever P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies*. Ankara.
- Erol, E. (2013). *Yahya Kemal Beyatlı'nın eserlerinde balkanlar*. Selçuk Üniversitesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi (Uluslararası Hakemli Dergi)*. 33. sayı.
- Eyüp, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini kullanmaya yönelik tutumları. *Millî Eğitim*. 197. sayı.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Gezer Faslı, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının akademisyen ve öğrenci görüşleri temelinde değerlendirilmesi*. KKTC. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi. Lefkoşa.
- Gezer, H. ve Kıymık, M. N. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Arap dilli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin bir çözümleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 43-64.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 7(4). 40-50.
- Güler, A. (2015). *Türkler ve kullandıkları alfabeler*. HëÇK O PXIIIto "BOHër" Üniversitesi. Filoloji ve Eğitim Fakültesi. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü. Tiran.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8. cilt. 15. sayı. 123-148.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya University Journal of Education. 141-153.
- İsiloğlu, S. (2015). *Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Doktora Tezi.
- Işık, U. (2016). *Karahanlı Türkçesinde tıp terimleri*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Türk Dili Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- Işıksalan S. N. (2015). Yahya Kemal’in Ahmet Âgâh’lı yılları ve Üsküp. Ahi Evran Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Y.201, C.2, S.1. 1-24.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek’te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kadiu, S. (2015). Türkçe ve Arnavutçada sözcüklerin yapısında somutlaştırma kavramı ve bu sözcüklerin tipolojik yapısı. *Tehlikedeki Diller Dergisi*.
- Kadiu, S. (2012), Türkçe unsurlarının Arnavutça gramer yapısına etkisi. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “Türk ve Arnavut Kültüründe Ortak Yönler”. Bildiri Kitabı.
- Kalın Salı, M. (2018). *Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı. Çanakkale.
- Karademir, F. (2016). Türk dilinin tarihî dönemlerini adlandırma sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 5 (2), ss. 545-564.
- Karadoğan, A. (2018). *Alfabeler arası imla geçişleri ve yeni Türk imlası*. Yeni Türkiye.
- Karasu A. (2019). Pulevski'nin üç dilli (Makedonca-Arnavutça-Türkçe) eseri ve eserde ele alınan konular. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 1. cilt. 1. sayı. 24-33.
- Karataş Demirtaş, S. ve Karataş Acer, E. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau Üniversitesi örneği. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. 177-184.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edinimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16. cilt.
- Karçiç, A., Çetin, M. (2015). Bosna-Hersekliilere Türkçe öğretimi bağlamında karşılaştırmalı bir çalışma: Türkçede ve Boşnakçada çatı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 535-562.
- Kartalçık, V. (2009). Geçmişten günümüze Türk dünyasında alfabe gelişimi. Süleyman Demirel Üniversitesi. Fen-Edebiyat Fakültesi. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
- Keser, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yüksek Lisans. Ankara.
- Koçak, A ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi Dergileri*. Selçuk İletişim. 4. cilt. 3. sayı.
- Kolçak, Ş. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında Moğol öğrencilerin Türkçe öğrenme durumunun Altayistik yönden incelenmesi. Marmara Üniversitesi. Eğitim

- Bilimleri Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.
- Köycü, S. (2012). Lehçe ve Makedonca'ya yönelik karşılaştırmalı bir çalışma (Lehçe ve Makedonca'da adlar). *Dil Dergisi*. 155. sayı.
- Leontiç, M. (2012). *Türkçe-Makedonca kitapların Türk dilinin öğretilmesinde ve Türk edebiyatının tanıtılmasında etken olarak*. 17. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu. Üsküp.
- Leontiç, M. (2013). *Makedonca-Türkçe ve Türkçe-Makedonca konuşma kılavuzlarının Türkçe ve Makedoncanın öğretilmesinde yararları*. 18. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu, Üsküp, Makedonya-Bildiriler-Ankara. 104-113.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 3(5). 23.
- Mermer, A. (2009). *Dil ve edebiyat (Türkler ve Türkçe)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı. Türkiye Kültür Portalı Projesi. Ankara.
- Mete, F. (2015). Türkçe Öğretmenliği Bölümünde Yazma Eğitimi Dersi: Bilme ve Uygulama Karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 3(2), 81-91.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 15. sayı.
- Okur, A. ve Onuk, A. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*.
- Özdemir, S., Ruşid, F., Çevik, A. İ., Yerlikaya, E. ve Ali, M. (2016). *Makedonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar (2). Ankara: Kültür Sanat Basımevi.

- Özdemir, M. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edatlar*. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özgün, T. O. ve Koçak, O. (2014). Tarihi ve kültürel perspektifte Türkiye-Makedonya ilişkileri (Turkey-Macedonia Relations from Cultural and Historical Perspective). International Conference on Eurasian Economies.
- Pilav, S. ve Ayrancı, B. B. (2018). *Yahya Kemal Beyatlı'nın kaybolan şehri: Üsküp*. II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu (II. International World of Turks Symposium of Social Sciences).
- Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “Bellek stratejilerinin” Kullanımı. *E-Dil Dergisi*. 4. sayı. 64-83.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Başkanlığı. Atatürk Bulvarı. Ankara.
- Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Türk, V. (2015). *Türk dili-1*. T. C. Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi. 1. Baskı. Eskişehir.
- Uçan Eke, N. Türk dilinin gelişmesi ve tarihî devirleri.
- Ülker, Ç. (2005). Makedonya'daki Türkçe üzerine bazı değinmeler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi*. 19. sayı.
- Yağmur Şahin, E. (2013 a). Arnavutluk'taki Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin etkili öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi: Bir durumu çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10. cilt. 23. sayı. 57-79.

- Yağmur Şahin, E. ve Ergin, A. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen tek dilli ve çok dilli öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumu. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*. 745-760. Erzurum.
- Yağmur Şahin, E. (2013 b). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanıtları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 6(15), 433-449. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>
- Yaman, E. (2002). Türkler (Türk dünyası). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi. 19. cilt. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ekler

Ek A: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu

Değerli öğrenciler. Elinizdeki anket, tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Kişisel verileriniz hiçkimseye paylaşılmayacaktır. Sorulara içtenlikle ve mümkün olduğunca ayrıntılı cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliği ve sonuçları açısından çok önemlidir.

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Ülkeniz:

Ana diliniz:

Hangi dilleri biliyorsunuz?:

Türkçe dil seviyeniz:

Okuduğunuz bölüm:

Sınıfınız:

Türkçe öğrendiğiniz yer neresidir (Yunus Emre Enstitüsü, üniversite, özel kurs vb.)?

Türkçeyi neden ve nasıl öğrendiniz? Açıklayınız.

Türkçe olarak dinlediğiniz şarkıları, filmleri, karşılıklı konuşmaları ya da konuşmacıyı anlayabiliyor musunuz? Bunlardan en çok hangisini/hangilerini anlamakta zorlanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız?

Türkçe kitap, ders kitabı, gazete, dergi ve afiş gibi materyalleri okuyup anlayabiliyor musunuz? Zorlandıklarınız varsa bunlar hangileridir?

Anlatmak istediklerinizi tam olarak yazarak anlatabiliyor musunuz? Yazarken nelerde zorlanıyorsunuz? Açıklayınız.

Türkçe yazmada ev ödevi, mail, not alma, sınav ve sosyal medya araçlarıyla mesajlaşma gibi yazma yollarından hangilerinde daha çok zorlanıyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

Türkçe konuşarak anlatmak istediklerinizi anlatabiliyor musunuz? Konuşurken en çok hangi konudaki konuşmalarda (alışveriş, özel, eğitim vb.) zorlanıyorsunuz?

Türkçe dilbilgisinin (gramer) en çok hangi konularını öğrenirken zorlandınız? Açıklayınız.

Türkçe konuşurken Türkçe dilbilgisinin (gramer) hangi konularında zorlanıyorsunuz?

Türkçe dinlerken Türkçe dilbilgisinin (gramer) hangi konularında zorlanıyorsunuz?

Türkçe yazarken Türkçe dilbilgisinin (gramer) hangi konularında zorlanıyorsunuz?

Türkçe okurken Türkçe dilbilgisinin (gramer) hangi konularında zorlanıyorsunuz?

Türkçeyi okul dışı ortamlarda kullanırken zorlanıyor musunuz? Hangi durumlarda zorlanıyorsunuz? Açıklayınız.

Türkçe öğrenirken ders kitabı ve dersle ilgili diğer materyallerden kaynaklanan yaşadığınız sorunlar/ zorluklar nelerdir?

Türkleri ve Türk kültürünü tanımanızın Türkçeyi öğrenmeniz üzerinde olumlu ya da olumsuz etkisi oldu mu? Anlatınız.

Türkçe size göre öğrenilmesi zor bir dil mi? Neden? Açıklayınız.

Türkçe öğrenirken yaşadığınız başka zorluklar varsa lütfen aşağıya yazınız.

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ferchan KALIN SALI
Doğum Yeri : Yunanistan / Gümülcine (Komotini)
Doğum Tarihi : 02.01.1990

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Sakarya Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi
Bildiği Yabancı Diller : Yunanca

İLETİŞİM

- E-posta Adresi : ferhan.salih@gmail.com