

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**YUNAN ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇEYİ ÖĞRENİRKEN
KARŞILAŞTIKLARI ZORLUKLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mesout KALIN SALI

**ÇANAKKALE
Şubat, 2018**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı

Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar

Mesout KALIN SALI
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale
Şubat, 2018

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05.02.2018

Mesout KALIN SALI



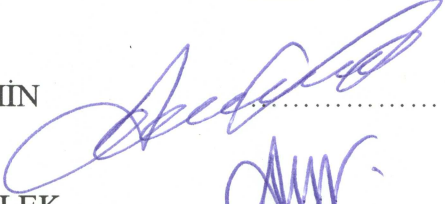


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Mesout KALIN SALI tarafından hazırlanan çalışma, 05.02.2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10138236

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN		Danışman
Yrd. Doç. Dr.	Mehmet GÜRLEK		Üye
Yrd. Doç. Dr.	Funda ÖRGE YAŞAR		Üye

Tarih: 02.03.2018

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

İnsan, sosyal bir varlıktır ve sosyal bir varlık olarak iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. Kişiler arası iletişimdeki en temel araç da dildir. Birey normal şartlarda, doğası gereği dil öğrenme yetisine sahip olarak doğar ve ailesinden, sosyal çevresinden ilk dili edinir. Kişinin doğal yollarla edindiği bu dile “ana dili” denir. Ancak insan, hayatı boyunca sadece tek bir dille yetinmeyebilir ve ekonomik, politik, eğitim gibi nedenlerle başka diller de öğrenme ihtiyacı duyabilir. Sonradan öğrenilen bu diller -en genel anlamda- “yabancı dil” kavramıyla karşılanmaktadır.

Her dönemde toplumlar, etkileşime geçtikleri veya geçmek durumunda kaldıkları diğer toplumların dillerini öğrenmişlerdir. Günümüzde, teknolojinin hızlı gelişimi ile dünyadaki iletişim ağı gelişmiş ve dünyadaki toplumlar birbirleriyle iş, eğitim, siyasi vb. durumlardan dolayı daha çok etkileşimde bulunmaya başlamışlardır. Böylece yabancı dil öğrenme ihtiyacı artmış ve yabancı dil öğrenme bir sektör haline gelmiştir. Bunun doğal bir getirisi olarak da yabancı dil öğrenme ihtiyacı artmıştır. Böylece devletler, dil politikalarını revize etmeye ve kendi dillerini dünyadaki farklı ana dili ve kültürden kişilere öğretme çabasına girişmişlerdir. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de kaynakları, materyalleri, metodolojisi ve yaygınlaşması açısından dünyada önemli bir yere gelmiştir.

Kişilerin, farklı ana dili ve kültürden olmasından dolayı yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken farklı zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu çalışmanın ilk bölümünü, yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde karşılaşılan zorlukların tespiti ile ilgili alanyazın araştırmasını içermektedir. İkinci bölümde çalışmanın yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Üçüncü bölümde çalışma konusu olan, Yunan öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespitiyle ilgili bulgular yer almaktadır. Son bölüm olan dördüncü bölümde, bulgulardan hareketle tespit edilen sonuçlar tartışılmış ve bu sonuçlar ışığında öneriler getirilmiştir.

Bu çalışmada, örneklem grubuna ulaşabilme ve araştırmanın verilerini toplayabilme adına gösterdiği ilgi ve destekten dolayı Makedonya Üniversitesi “Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü” öğretim üyesi Sayın Dr. Νικολαος ΛΙΑΖΟΣ’a teşekkür ederim. Ayrıca, tez çalışmama gösterdiği detaylı ilgi ve katkılarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR’a; yüksek lisans öğrenim sürecim ve tez çalışmam boyunca üzerimden manevi ve akademik desteklerini esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN’e ve danışman hocam Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN’e yürekten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çanakkale, 2018

Mesout KALIN SALI

Özet

Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar

Bu araştırmada, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespiti yapılmıştır. Çalışmanın verileri, nitel araştırma yöntemi kullanılarak elde edilmiş ve elde edilen veriler betimsel tarama modeli ile tanımlanmıştır.

Çalışmanın örneklemi, Makedonya Üniversitesi (Selânik/Yunanistan) “Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü”nde seçmeli ders olarak Türkçe dersini alan 31 öğrenciden oluşmaktadır. Verilen toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmamış anket formu kullanılmıştır. Türkçe dersinin sorumlu öğretim elemanı tarafından öğrencilere bizzat uygulanan anket formları, uygulama sonrasında kendisinden teslim alınarak içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

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

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar; “Türkçe dil bilgisi ve söz varlığı olduğu, mevcut ders saatlerinin azlığı, görsel-işitsel etkinliklerle konuşma etkinliklerinin eksikliği, yeterli uyarının olmamasından dolayı en çok zorlandıkları dil becerisi alanının konuşma olduğu ve en çok zorlandıkları dil seviyesinin B1 (orta seviyenin ilk aşaması) olduğu” şeklinde tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar, yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Yunanca, Yunanistan.

Abstract

The Difficulties Encountered by Greek Learners while Learning Turkish as a Foreign Language

In this research, the difficulties encountered by Greek students in learning Turkish as a foreign language have been determined. The data of the study were obtained by using the qualitative research method and the obtained data were defined by the descriptive scanning model.

The sample of the study consisted of 31 students from the University of Macedonia (Thessaloniki/Greece) “Department of Balkan, Slavic and Oriental Studies”, who took Turkish lessons as elective courses. An unstructured questionnaire form developed by the researcher was used to collect data. The questionnaire forms, which were applied to the students by the responsible teaching staff of Turkish course, were assessed by the content analysis technique by taking them after the application.

The findings of the research were evaluated within the framework of problem statement and sub problems. The evaluated findings are presented and interpreted in categories with the tables.

When the findings obtained from the research are evaluated, the difficulties encountered by Greek students as they learn Turkish as a foreign language are; “The fact that language skills are the most challenging because of lack of Turkish language knowledge and vocabulary, lack of available class hours, lack of conversational activities with audiovisual events, lack of adequate stimulation, and the most difficult language level B1 (the first stage of the middle level)”.

Keywords: Challenges in Turkish education, foreign language teaching, Greece, Greek, Teaching Turkish as a foreign language, Turkish.

İçindekiler

Onay	i
Ön Söz.....	ii
Özet	iv
Abstract	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Listesi.....	ix
Fotoğraflar Listesi	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	3
Problem cümlesi.....	4
Alt problemler	4
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	7
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Varsayımlar	8
Tanımlar.....	9
Yer Yüzündeki Diller	11
Dünya dillerinin kaynak bakımından sınıflandırılması.....	12
Dünya dillerinin biçim bakımından sınıflandırılması.....	15
Yalınlayan (Tek heceli) diller.....	15
Çekimli diller (Bükümlü diller).....	15
Eklemeli diller (Bitişimli, bitişken, bağlantılı diller).....	15
Çok bireşimli diller.....	15
Dünya dillerinin coğrafi ölçütlere göre sınıflandırılması.....	16
Dünya dillerinin söz dizimi bakımından sınıflandırılması.....	16
Dille İlgili Kavramlar	17
Ana dil (Ata dil).....	17
Ana dili.....	17
İkinci dil.....	17
İkidillilik.....	18
Çokdillilik.....	19

Yabancı dil	19
Dil Edinimi	20
Ana Dili Eğitimi	20
Yabancı Dil Öğretimi	21
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ)	23
Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin tarihçesi.....	25
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tarihindeki Eserlere Örnekler.....	26
Divânü Lugati't-Türk.	30
Muhâkemetü'l-Lugateyn.....	31
Kitabü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk.	31
El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lûgati't-Türkiyye.	31
Et-Tuhfetü'z- Zekiyye fil-Lûgati't-Türkiyye.	31
Leksikon Ellinoturkikon.....	32
Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin günümüzdeki durumu	33
Türkçenin Balkanlardaki durumu.	35
Türkçenin Yunanistan'daki genel durumu.....	36
Türkçenin Yunanistan'daki özel durumu.....	37
Türkçe ve Yunancanın Tarihsel Süreci	38
Türkçe.	38
Yunanca.....	40
Yunancanın dil meselesi.....	41
Katharevousa ve çağdaş Yunanca.	42
Türkçe ve Yunancanın Yapı Bakımından Temel Farkları.....	45
Türkçe ve Yunancanın Ortak Kelime, Deyim ve Atasözleri.....	48
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar	52
Bölüm II: Yöntem	63
Araştırmanın Modeli.....	63
Evren ve Örneklem.....	63
Veri Toplama Aracı	63
Verilerin Toplanması.....	64
Verilerin Analizi	64
Katılımcıların Yaşı	65
Katılımcıların Cinsiyeti	65
Katılımcıların Yaşadıkları Şehir	66

Katılımcıların Ana Dilleri.....	66
Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Süreleri.....	67
Katılımcıların Eğitim Bilgileri.....	67
Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Yeri	68
Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Amaçları.....	68
Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklarla ilgili genel görüşleri	71
Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, çevresel faktörlere bağlı karşılaştıkları zorluklar	73
Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, hedef dilin dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar	75
Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, ana dili ve hedef dil farkı yönünden karşılaştıkları zorluklar	77
Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken derslerde kullanılan teknik, yöntem ve ders materyalleri yönünden karşılaştıkları zorluklar	78
Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, dil becerileri yönünden karşılaştıkları zorluklar	79
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler	86
Tartışma.....	86
Sonuç	89
Öneriler.....	91
Kaynakça.....	92
Ekler	111
Ek A: Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu.....	111
ÖZ GEÇMİŞ	115

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Dünya Dillerinin Söz Dizimi Bakımından Sınıflandırılması	16
2	Latin Kökenli Türk Alfabesinde Bulunan Harfler	40
3	Yunan Alfabe ve Harf Sistemi	44
4	Türkçe ve Yunanca Dil Bilgisindeki Zamanlar	48
5	Türkçe ve Yunancadaki Kipler	48
6	Türkçe ve Yunancadaki Ortak Kelimeler	49
7	Türkçe ve Yunancadaki Anlamca Ortak Deyimler	50
8	Türkçe ve Yunancadaki Anlamca Ortak Atasözleri	51
9	Katılımcıların Yaş Değişkeni	65
10	Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni	65
11	Katılımcıların Yaşadıkları Şehir	66
12	Katılımcıların Ana Dilleri	66
13	Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Süreleri	67
14	Katılımcıların Eğitim Bilgileri	67
15	Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Nereden Öğrendiği	68
16	Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Amaçları	68
17	Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Yaşadıkları Genel Zorluklar	71
18	Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Dışında Yaptıkları Çalışmalar	73
19	Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Saatleri İle İlgili Görüşleri	74
20	Katılımcıların Türkçe Dil Bilgisine Yönelik Görüşleri	75
21	Katılımcıların Türkçe İmla ve Telaffuzda Yaşadıkları Sorunlar	76
22	Katılımcıların Ana dili ve Hedef Dil Farkı Yönünden Karşılaştıkları Zorluklar	77
23	Katılımcıların Türkçe Dersinde Yapılması Beklenen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri	78
24	Katılımcıların Türkçe Okuma-Anlamadaki Zorlanma Durumları	79
25	Katılımcıların Türkçe Dinleme-Anlamadaki Zorlanma Durumları	80

26	Katılımcıların Türkçe Yazmadaki Zorlanma Durumları	81
27	Katılımcıların Türkçe Konuşmadaki Zorlanma Durumları	82
28	Katılımcıların Türkçeyi Öğrenirken Zorlandıkları Dil Becerileri ve Sebepleri	83
29	Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Dil Seviyeleri	84



Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Dünya dillerinin kaynakları bakımından sınıflandırılması	14
2	Dünya dillerinin biçimleri bakımından sınıflandırılması.....	16



Fotoğraflar Listesi

Fotoğraf Numarası	Başlık	Sayfa
1	ΛΕΞΙΚΟΝ ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΟΝ Adlı Eserden Bir Örnek.....	30



Kısaltmalar Listesi

A: Başlangıç dil seviyesi

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

B: Orta dil seviyesi

bkz: Bakınız

C: İleri dil seviyesi

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

f: Frekans

K: Katılımcı

MÖ: Milattan Önce

MS: Milattan Sonra

N: Nesne

Ö: Özne

ör.: Örnek

s.: Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

vb.: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

Y: Yükleme

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

yy.: Yüzyıl

Bölüm I: Giriş

Dünyadaki toplumlar, ister dost ister düşman olsun, tarih boyunca farklı toplumlar ve kültürlerle hep bir etkileşim hâlinde olmuştur (Coşkun, 2014). Dolayısıyla, etkileşim hâlinde bulunulabilmek için, bir şekilde iletişim kurmaları gerekmektedir. Bu noktada, iletişim için bir araca, yani dile ihtiyaç duyulmaktadır.

Dünyada konuşulan birçok dil mevcuttur. Türkçe de bu diller arasında, konuşmacı sayısı bakımından, geniş bir coğrafyaya sahip güçlü bir dildir. Günümüzde Türkçe; Türkiye başta olmak üzere farklı lehçe, şive ve ağızlarıyla Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkmenistan, Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, ve Azerbaycan gibi yedi bağımsız Türk Cumhuriyeti'nde konuşulmaktadır. Bunun yanı sıra Türkçenin konuşulduğu yerler arasında Uygur Özerk Bölgesi, Şincan Eyaleti gibi özerk bölgeler de bulunmaktadır. Ayrıca Türkçe; Yunanistan (Batı Trakya), Bulgaristan, Arnavutluk, Makedonya gibi Balkan ülkeleriyle Almanya, Fransa gibi Avrupa ülkelerinde de konuşulan bir dildir (Bayraktar, Ercan, Şengezer, Bulan, Aydın Kasımoğlu, Yaşar Öрге, Yüzbey, Üstün, Sezen, Eldemir, Tarhan ve Külcü, 2009). Bu, Türk dilinin önemini gösteren başlıca durumlardandır.

Yabancı dil bilmek günümüzde büyük bir öneme sahiptir. Kişiler artık içinde buldukları sektöre göre kendi dillerinden başka bir veya birkaç yabancı dil bilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü artık, teknoloji sayesinde tüm dünya toplumları birbirleriyle anlık etkileşimde bulunabilmektedir. Küresel bir etkileşim çemberi hâlini almış bu durum da beraberinde yabancı dil eğitimini ön plana çıkarmıştır.

Sürekli dışarıya açılmakta olan Türkiye, dünya ile yoğun siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler kurmuştur. Dolayısıyla bu ilişkilerin bir getirisi olarak yabancılar da Türkiye'ye ilgi duymaya başlamışlardır (Arslan ve Akbarov, 2010). Türkiye'ye olan bu ilgi Türkçeye de yansımış ve yabancıların Türkçeyi öğrenme istekleri ve talepleri daha da artmaya başlamıştır.

Bugün dünya genelinde Türkçe öğrenenlerin sayısı hızlı bir şekilde artış göstermektedir (Kuşçu, 2014). Ayrıca Asya, Afrika ve Avrupa gibi üç kıtanın birleşme noktası olan Türkiye, coğrafi konumundan dolayı farklı kültürlere ve medeniyetlere ev sahipliği yapmakta ve Türkiye'deki üniversitelerde eğitim görmek isteyen yabancı öğrenci sayısının her geçen gün artmasına vesile olmaktadır. "Türkiye'nin son yıllarda sosyal ve ekonomik alanlarda olduğu kadar devletlerarası ilişkiler ve eğitim alanında gösterdiği gelişimin dikkat çekici olması ve aynı zamanda Türkiye'nin burs ve eğitim imkânlarının da cazipliği, yabancıların Türkiye'ye olan ilgisini artırmıştır." (Gürbüz ve Güleç, 2016, s. 142). Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), TİKA, Diyanet İşleri Başkanlığı (DİB) gibi kurumlar yabancı uyruklu öğrencilere burs sağlayan başlıca kurumlar arasındadır. Tüm bunlar, her geçen gün, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin önemini artırmaktadır. Günümüzde, yurt içinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, özellikle, üniversiteler bünyesindeki Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) yapmaktadır. Yurt dışında ise Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlar tarafından desteklenmekte ve sürdürülmektedir (Akın, 2015; Çelik, 2014).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlara yönelik kapsamlı tanımlamalara ve bunlara paralel olarak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Candaş Karababa, 2009). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin çeşitli kültür ve ana dillerine sahip olduğunu düşündüğümüzde, daha kapsamlı araştırmalara gerek duyulduğu bir gerçektir. Ancak bu şekilde problemlere tam olarak vakıf olunabilir ve bunlara yönelik çözümler getirilebilir.

Bu araştırmanın da temel ögesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı kültür ve ana dile sahip gruplardan sadece, ana dili Yunanca olan ve Yunanistan'da yaşayan kişilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar yönünden araştırmak, tespit ve analizler yapmaktır.

Problem Durumu

İletişim çağı olan günümüzde; ülkeler arası siyasi, ekonomik ve sosyal ilişkilerin sağlıklı şekilde sürdürülebilmesi için, kişilerin yabancı dil bilmesi zorunlu bir hâl almış durumdadır. Bu da küreselleşen çok kültürlü bir toplumun, çok dilli olmasını beraberinde getirmektedir (Yağmur Şahin, 2013).

Aslında diller, insanın yapısını oluşturan en önemli temel yapı taşlarından sayılmaktadır. Dil, bir insanın kimliğinin göstergesi olup, kişi onu korumak ve sürdürmek için çabalamaktadır. Yabancı bir dili ve kültürü öğrenmek kişinin daha etkin ve üretken bir birey olmasını sağlayabilir. Ayrıca, yaşam koşullarının ve sorumluluklarının üstesinden gelebilmeleri için bir ön koşul durumundadır (İşcan, Yağmur Şahin, Varışoğlu, Kana ve Şengül, 2013).

Dilin öğretildiği hedef kitlenin hangi milletten olduğu, nereden geldiği, dil seviyesi gibi unsurları belirleyebilmek, dil öğretimini kolaylaştırmaktadır. Bu ve bunlar gibi faktörleri belirlemek öğrenenler için olduğu kadar, öğretmenler için de önem arz etmektedir. Çünkü dilin öğretilmesi hedeflenen gruba uygun bir dil öğretim metodu ve tekniği belirlenerek daha sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilir (Alshirah, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişiler, doğal olarak, farklı özelliklere sahip durumdadırlar. Bu da süreçte, aynı hedef dil için farklı zorluklarla karşılaşmayı beraberinde getirmektedir. Öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar hedef kitlenin öğrenme sürecini etkilemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amaçlanan farklı kültür yapısına ve farklı ana dile sahip kişilere, tek tip yaklaşımla dil öğretimi yapmak süreci zora sokabilmektedir. Bu sebeple “yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken öğreticiden, öğrenciden ve kurumlardan kaynaklı ne tür sorunların yaşandığını tespit edip, düzenlemelere ışık tutmak gerekmektedir.” (Maden ve İşcan, 2015, s. 26).

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin arasında Yunanlar da bulunmaktadır. Özellikle son yıllarda Yunanların Türkçeye ilgilerinin arttığı görülmektedir. Artan bu ilginin en önemli nedenlerinden biri de Türk dizilerinin Yunan televizyon kanallarında yayınlanıyor olmasıdır. Bu dizi filmlerin neredeyse tamamı altyazılı olarak yayınlanmaktadır. Ayrıca Yunanistan'daki üniversitelerde bulunan Türkoloji Bölümü; Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü; Karadeniz Ülkeleri Dil, Edebiyat ve Kültürü Bölümü gibi bölümlerin öğretim programlarında Türk dili dersleri yer almaktadır (www.bscc.duth.gr; www.uom.gr). Selânik'teki Makedonya Üniversitesinde bulunan "Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü"nde yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Paizani (2013), hem mezun olduğu bu bölümün içeriğinden hem de aynı bölümde öğretim yapıyor olmasından edindiği deneyimle, Yunanların Türk dili ve kültürüne olan ilgilerinin sürekli arttığını ifade etmiştir. Dolayısıyla bir an önce ana dili Yunanca olanların Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukların tespit edilmesi ve buna yönelik çalışmaların yapılması ve böylece yayıncılara, öğreticilere ve öğrencilere yol gösterilmesi gerekmektedir.

Problem cümlesi. Ana dili Yunanca olan ve Yunanistan'da yaşayan öğrenciler, Türkçe öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?

Alt problemler. Bu çalışmada, problem cümlesinden hareketle belirlenen alt problemler aşağıdaki şekildedir:

1. Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, karşılaştıkları zorluklarla ilgili *genel görüşleri* nelerdir?
2. Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, *çevresel faktörlere bağlı* karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, *hedef dilin dil bilgisi yönünden* karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

4. Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, *ana dili ve hedef dil farkı yönünden* karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
5. Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, *derslerde kullanılan teknik, yöntem ve ders materyalleri yönünden* karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
6. Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, *dil becerileri yönünden* karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Türkçe, eski tarihlerden bu yana yabancı dil olarak öğretimi yapılan diller arasındadır. Bu konuyla ilgili -çok sayıda olmasa da- çalışmalar mevcuttur. Ancak, son yıllarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ciddi anlamda önem kazanmış durumdadır. Bu da beraberinde daha sistemli bir öğretimi gerekli kılmaktadır. Özellikle, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda öğretim programları ve öğrenci gereksinimlerine ilişkin araştırmalar oldukça eksiktir (İşcan, 2011). “Dil öğretiminde, öncelikle ihtiyaç analizlerin yapılarak hedeflerin saptanması, içeriğin tanımlanması ile ne öğretileceği, kime, nasıl ve ne kadar zamanda öğretileceği sorularının cevabına göre dil öğretim programları hazırlanmalıdır.” (Kara, 2011, s. 194).

Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik yapılması gereken başlıca çalışmalar, öğrenimde karşılaşılan zorlukların tespiti üzerine olmalıdır. Bu çalışmanın amacı, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı kültür ve ana dile sahip kişiler, öğrenme ve öğretme sürecinde farklı sorunlarla karşıımıza çıkabilmektedir. Dolayısıyla karşılaşılabilecek farklı yapıdaki sorunlara hep tek tip yaklaşımlarla yönelme çabası yetersiz kalabilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler, farklı ana dillerine sahip olmaları ve farklı kültürden gelmelerinden dolayı, kendilerine has sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu da, farklı her grup için ayrı sorun tespiti yapmayı gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma ile

sadece ana dili Yunanca olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır.



Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde pek çok olumsuz durum mevcuttur ve bu durumlar dil öğretiminde büyük engeller teşkil etmektedir (Ünlü, 2011). Bu engellerden biri yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaşılan zorlukların tespiti konusudur. Maden ve İşcan'a (2015) göre, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yaşanan problemlerin tespiti konusunda alanyazın oldukça yetersizdir. Konuyla ilgili örnek teşkil edecek çalışmalar olsa da bunların sayıları oldukça yetersiz kalmaktadır. Bu da beraberinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususunda yaşanan sorunların tespitine yönelik çalışmalara duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ), farklı kültür ve ana dillerinden gelen kişileri kapsadığı için çeşitlilik içermekte ve dolayısıyla farklı sorunları da beraberinde getirmektedir.

Bu kapsamda yapılmış olan *“Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar”* isimli araştırmada çalışmanın önemi, “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen diğer milletler gibi Araplar da Türkçeyi öğrenirken sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu konuda çeşitli çalışmaların yapılması artık bir gereklilik olmuştur.” (Polat, 1998, s. 1) şeklinde vurgulanmaktadır. Ayrıca, Maden ve İşcan'ın (2015) da *“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)”* isimli çalışmalarındaki bulgulardan hareketle, farklı ülkelerdeki ve gruplardaki var olan amaçların ve sorunların tespit edilmesi ve bu konuda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve bu konuda yaşadıkları sorunlar tespit edilmemiş diğer gruplarla ilgili de çalışmaların yapılması gerekliliği ortadadır.

Türkiye ve Yunanistan coğrafi konum olarak birbirlerine çok yakın ve ortak geçmişe sahip ülkelerdir. Tarihte uzun yıllar birlikte yaşamışlar ve hem dil hem de kültür bakımından etkileşim hâlinde bulunmuşlardır. Bu etkileşim günümüzde de devam etmekte olup, bağların daha da güçlenmesi amacıyla iki ülke arasında çeşitli siyasi, ekonomik ve sosyokültürel

çalışmalar yapılmaktadır. Bunlardan biri de dille ilgili çalışmalar olup Türkçenin öğretiminin en doğru şekilde yapılması büyük önem teşkil etmektedir. Türk dilinin ve doğal olarak da Türk kültürünün öğretilmesi iki ülke arasındaki mevcut sorunların çözümüne ve ön yargıların giderilmesine vesile olabilir. Bu durumun sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için de, öncelikle, ana dili Yunanca olan kişilerin Türkçe öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştıklarının tespit edilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda, “*Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*” adlı çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan veriler;

- Yunanistan’ın Selânik şehrindeki Makedonya Üniversitesi; Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü’nde öğrenim gören ve seçmeli ders olarak “Türkçe Dersi”ni alan 31 öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaşılan Zorluklar Yapılandırılmamış Anket Formu*” ile sınırlıdır.
- Araştırmanın verileri, anket formunun sınıf içinde bir gözetmen eşliğinde uygulanarak elde edilmesiyle sınırlıdır.

Varsayımlar

Karasar (2014, s. 71) varsayımı “araştırmada, bazı başlangıç noktalarının, ayrıca kanıtlanmasına gerek görülmeden, ‘doğru’ olarak kabul edilmesi gerekebilir. Bu kabule varsayım (sayıltı, faraziye, assumption) denir.” şeklinde tanımlamıştır.

Araştırmanın temel varsayımları şu şekildedir:

- Araştırmada yer alan katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
- Araştırmada yer alan katılımcılar, evreni yeterli ölçüde temsil etmektedir.

- Araştırmada yer alan yabancı öğrencilerin, belirttikleri sorunlarla yaşadıkları sorunların örtüştüğü varsayılmaktadır.
- Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin, demografik bilgilerini ve araştırma sorularını içtenlikle doldurdıkları varsayılmaktadır.

Tanımlar

Araştırmada yer alan temel tanımlar aşağıda verilmektedir:

Ana dili: TDK Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü (TDK, 2018) ana dili, “bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisince ilk öğrenilen dil.” şeklinde tanımlanmaktadır.

İkinci dil: İkinci dil veya ikinci dil kodu tanımı, bir kişinin ana dili dışında başka bir dil kodunu edinmesi durumudur (Anastasopoulou, 2015).

İkidillilik: “Aynı devletin yurttaşları arasında birden çok dille konuşulması durumu.” (TDK, 2018).

Çokdillilik: “Çokdillilik, bir birey veya topluluğun çeşitli dillerde konuşup kendisini ifade edebilmesine verilen addır.” (Saydı, 2013, s. 277)

Yabancı dil: Kendi istediğimiz için veya ileriki dönemlerde yabancı kişilerle iletişim kurma hedefiyle öğrendiğimiz dildir (Manika, 2006).

Yabancı dil öğretimi: Bir milletin, dil biçimleri ve anlamlarını, başka bir yabancı dil ve kültürden kişilere aktarma eğilimine denir (Büyükkız, 2013).

Yabancı dil öğrenimi: Ana dili dışındaki “bir dili kullanmak için gereken becerileri kazanma süreci olarak tanımlanabilir.” (Derjaj, 2005).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ): Son zamanlarda önem kazanmaya başlayan ve Türkiye Türkçesinin yabancı dil olarak öğretimini kapsayan bir alandır (Bayyurt ve Yaylı, 2011).

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).

Yunan: Bir milletin adı olup Yunan milletine ait veya Yunan asıllı kimsedir. Bu terimin çeşitli yazılarda ve çalışmalarda, “Yunanlı” şeklinde yanlış bir kullanım şekli bulunduğu için tanımlarda yer verilmiştir. Zaten bir millet adı olan Yunan kelimesine, addan ad yapım eki olan “-li” getirilerek tekrar aynı millet adına karşılık kullanmak yanlıştır. Bu, son dönemde basında yaygınlaşan hatalı bir ifadedir (Bayraktar vd., 2009; TDK, 2017).



Yer Yüzündeki Diller

Dil, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıdır. Bu da dilin tanımına yansımakta ve karşımıza birçok dil tanımı çıkmaktadır. En genel tanımıyla dil, bir konuşma aracı ve insanlar arasındaki bir iletişim sistemidir (Manika, 2006). Diller, özel birer anlaşma sistemi olup her kavmin toplum yapısına uygun olarak şekillenmiştir. Bu şekilde düşünüldüğünde, yeryüzünde var olan dillerin sayısı tam olarak bilinemesi de, kavim sayısınca dil vardır diyebiliriz. Dillerin sayısını belirlemedeki güçlüğü ana sebebi, hâlen incelenmemiş ve yazılı olmayan dillerin olmasından kaynaklanmaktadır. Dil bilimi alanındaki çalışmalar ışığında çeşitli sayımlar yapılarak 3000'in üzerinde dilin varlığından söz edebileceğimiz ortaya konmuştur (Korkmaz, 2009).

Dil, bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir (Güneş, 2011). Öğrenmenin kalbi olan dil, insan beyninin sınırı olmayan becerisidir (Güneş, 2014b). Doğan Aksan'a (2007, s. 13) göre dil, "Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışları, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir." Bu da her toplumun kendine özgü bir dil yapısına sahip olduğu anlamına gelmektedir.

Toplum yapısıyla dilin bu kadar ilintili olması dillerin çeşitli "dil akrabalıkları" oluşturmasına sebep olmuştur. "Yaşayan dillerin birbiriyle bilinen en eski dillerle karşılaştırılması, bugünkü dünya dillerinin az sayıda birtakım eski ana dillerinin zamanla farklılaşarak kullanmasından oluştuğunu ortaya koymuştur. Böylece aynı ana dilden gelen diller birbirleriyle akraba sayılmış ve dil aileleri oluşmuştur." (Korkmaz, 2009, s. 62). Dillerin ses dizisi, biçim, yapı, söz dizimi bakımından oluşan kesin ilişkileri sonucunda dil akrabalıkları meydana gelir (Aksan, 2007). Bu dil akrabalıklarını sınıflandırma konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda dünyada konuşulan dilleri genellikle iki başlık altında

değerlendirebilmekteyiz. Bunlar, kaynak bakımından ve biçim açısından sınıflandırmalardır (Aksan, 2007). Ancak bunların dışında söz dizimi bakımından ve coğrafi bölgelere göre sınıflandırmalar da mevcuttur.

Dünya dillerinin kaynak bakımından sınıflandırılması. Bu sınıflandırma ile dillerin akrabalığını köken açısından ele alınır. Buradaki “akraba” terimi, bu sınıflandırmaya giren dilleri konuşan milletlerin birbirleriyle ırk bakımından ilişkisi olduğu anlamı taşımamaktadır. Bu adlandırma, sınıflandırmaya dâhil olan milletleri kültür ilişkisi bakımından ele alarak temelde aynı ana dile mensup, ama zamanla değişip farklılaşmış dilleri içermektedir (Balıkçı, 2008).

Bayraktar vd. (2009), Balıkçı (2008) ve Eker’in (2003) çalışmalarından yola çıkılarak oluşturulmuş olan dil ailelerinin kaynakları bakımından sınıflandırılması aşağıda verilmektedir.

1. Hint-Avrupa dilleri

Hint-İran Dilleri: Farsça, Afgan dili, Urduca, Hintçe, Nepal dilleri

Baltık-Slav Dilleri: Eski Slavca, Rusça, Bulgarca, Lehçe, Çekçe, Slovakça, Sırpça, Hırvatça, Slovence, Makedonca, Ukraynaca, Belarusaça, Baltık dilleri (Litvanca, Letçe)

İtalik-Kelt Dilleri (Latineden türetilmiş Roman dilleri): İtalyanca, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, Rumence, Katalanca, Brötonca, Galce, İrlanda dili, İskoç Galcesi

Germen Dilleri: İngilizce, Frizce, Yidiş dili, Danca, İzlanda dili, Almanca, Felemenkçe, İsveççe, Norveççe

Diğer Hint-Avrupa Dilleri: Yunanca, Arnavutça, Ermenice, Toharca, Hititçe, Luvi, Palâ Dilleri

2. Hami-Sami dilleri

Hami Dilleri: Eski Mısır dili, Kuşi dili, Libya-Berber dili, Çad dili,

Sami Dilleri: Arapça, İbranice (Kenanca), Habeşçe, Akadca. Bu ailenin yaşayan en önemli dilleri Arapça ve İbranicedir.

3. Bantu dilleri:

Bu aileye, Güney ve Orta Afrika'da konuşulan ve çok sayıda dille lehçeyi kapsayan Bantu dilleri girer.

4. Güney-Doğu Asya dilleri (Çin-Tibet dilleri)

Çince, Tibetçe, Birmanca, Thai dili, Vietnamca, Miao-yao dili, Kmer dili

5. Ural-Altay dilleri

Altay Kolu: Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguz, Korece, Japonca

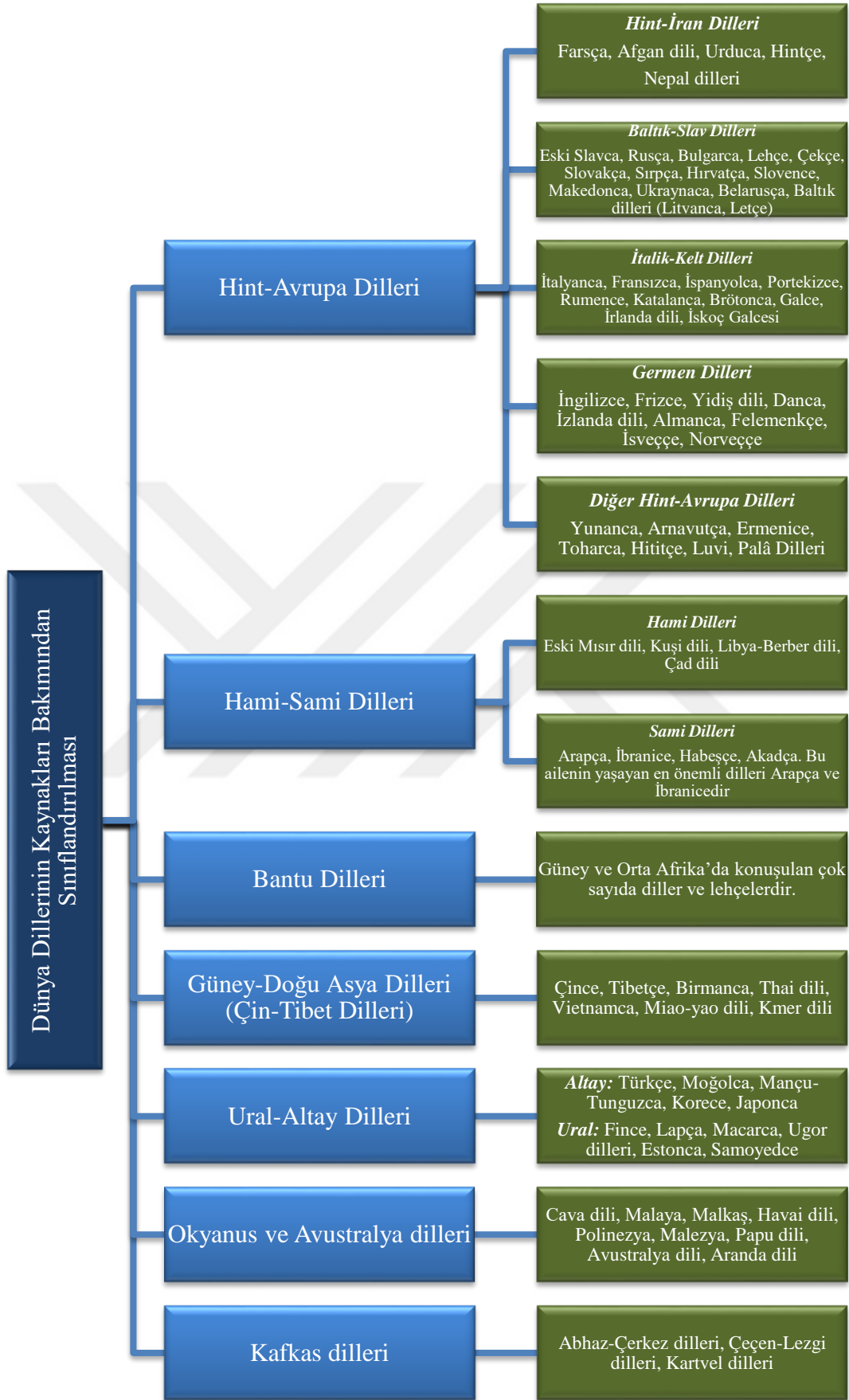
Ural Kolu: Fince, Lapça, Macarca, Ugor dilleri, Samoyedce

6. Okyanus ve Avustralya dilleri

Cava dili, Malaya, Malkaş, Havai dili, Polinezya, Malezya, Papu dili, Avustralya dili, Aranda dili

7. Kafkas dilleri

Abhaz-Çerkez dilleri, Çeçen-Lezgi dilleri, Kartvel dilleri



Şekil 1. Dünya dillerinin kaynakları bakımından sınıflandırılması.

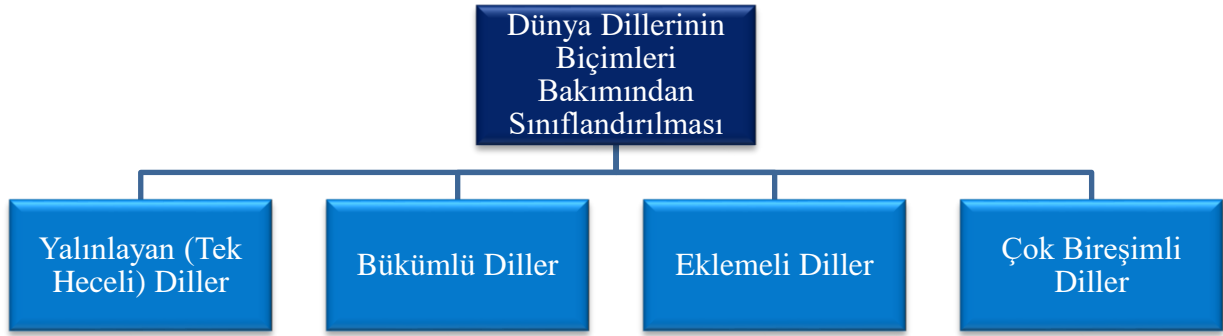
Dünya dillerinin biçim bakımından sınıflandırılması. Sınıflandırmaların ikincisi biçim bakımından sınıflandırmadır. Sözcükleri yapım ve biçimlerine göre kategorize ederek dili tanıma ve diğer dillerle karşılaştırma imkânı sağlar. Bu sınıflama, tek heceli (ayrışkan/yalınlayan) diller, eklemeli ve kaynaşık (bitişken/bağlantılı, kaynaştıran) diller ve çekimli (bükümlü/bükünlü/bükümleyen) diller olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır.

Yalınlayan (Tek heceli) diller. Her kelimenin tek heceden oluşarak çekimli şekillerinin bulunmadığı dillerdir. Kelimelerin sadece kök hâlinde bulunduğu bu dillerde cümleler, çekimsiz sözcüklerin yan yana getirilmesi suretiyle oluşturulur. Burada, anlam farkını ayırt edici unsurlar, vurgu ve kelimelerin cümledeki sıralanışlarıdır. Bu gruba mensup olan diller, Çin ve Tibet dilleridir.

Çekimli diller (Bükümlü diller). Bu dillerin özelliği, kelime köklerinin bazen tanınmayacak şekilde değişikliğe uğramasıdır. Ayrıca, getirilen ekler kökün önüne, ortasına ve sonuna gelebilmektedir. Kelime kökünde bulunan asıl sesler daima kalır. Hint-Avrupa dilleri ve Sami dilleri bu grupta olan dillerdendir.

Eklemeli diller (Bitişimli, bitişken, bağlantılı diller). Çekimde ve kelime türetmede kök sabit kalır. Kökün önüne veya sonuna ekler getirilerek kelimeler çekimlenir veya türetilir. Türkçenin de içinde bulunduğu Ural-Altay bu gruptandır (Balıkçı, 2008).

Çok bireşimli diller. “Eskimo dilleri gibi, temel bir sözlüksel ögeye getirilen eklerle tümce oluşturan, son ekleme yoluyla elde edilen geniş bir sözlüksel birimin çoğu kez tümceyle özdeşleştiği, bitişim olgusunun tümcenin bütününe yayıldığı dillerdir.” (Eker, 2003, s. 79).



Şekil 2. Dünya dillerinin biçimleri bakımından sınıflandırılması.

Dünya dillerinin coğrafi ölçütlere göre sınıflandırılması. Bu ölçüte göre oluşturulmuş gruplar; *Afrika, Avrupa ve Asya dilleri, Kuzey ve Orta Amerika dilleri, Güney Amerika ve Karaip dilleri, Pasifik dilleri* şeklindedir (Eker, 2003).

Dünya dillerinin söz dizimi bakımından sınıflandırılması. Dünya dilleri söz dizim bakımından, cümle içindeki öğelerine (özne, nesne ve yüklem) göre altı gruptan oluşur. Dünyadaki dillerin %86,57'si özne-nesne-yüklem (ÖNY) ve özne-yüklem-nesne (ÖYN) şeklinde söz dizimine sahiptir. Dillerin söz dizimsel açıdan aynı olması genetik akrabalık olmasını gerektirmemektedir. Aşağıdaki tabloda dünya dillerinin söz dizimi bakımından sınıflandırılması bulunmaktadır (Akalin, Türk, Eker, ve Aslan Demir, 2012; Eker, 2003).

Tablo 1

Dünya Dillerinin Söz Dizimi Bakımından Sınıflandırılması

ÖNY	ÖYN	YÖN	YNÖ	NYÖ	NÖY
Bengalce, Farsça, Hintçe, Japonca, Latince, Türkçe	Arapça (konuşma dili), Fransızca, İngilizce, İspanyolca, Malayca, Mandarin, Portekizce, Rusça	Arami, Arapça (edebî dil), İbranice, İrlanda dili	Aneitya, Baure	Apalai, Arecua, Hixkaryana	0
180 dil (% 44,78)	168 (% 41,79)	37 (% 9,20)	12 (% 2,99)	5 (% 1,24)	

(Kaynak: Akalin vd., 2012).

Dille İlgili Kavramlar

Ana dil (Ata dil). Her dil, tarihî olarak bir gelişim sürecinde bulunmuştur ve gelişmeye de devam etmektedir. Bir dilin veya o dilin bağlı olduğu dil ailesinin kuramsal olarak var olan en eski hâline “*ana dil*” denmektedir. Türkçeden yola çıkarsak bütün Türk yazı dilleri ve lehçelerinin teorik olarak bağlı olduğu ana dil “*İlk Türkçe*”dir ve tüm Türk dillerinin “*ana*”sı sayılmaktadır (Akalın, vd. 2012).

Ana dili. Her insan fizyolojik, biyolojik ve toplumsal şartlar altında bulunduğu çevrenin dilini, yani ana dilini konuşmayı öğrenmektedir. Ana dili veya ilk iletişim kodu tanımıyla çocuğun çevresinde yaygın olarak kullanılan iletişim kodu kastedilmektedir (Anastasopoulou, 2015).

Korkmaz’ın (1992, s. 8) Gramer Terimleri Sözlüğü’nde “ana dili” terimi; “insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil.” şeklinde ifade edilmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi ana dilin kişiyle içsel bir bağı olmasından yola çıkarsak, öğrenilmeden çok edinildiğini anlayabilmekteyiz.

Ana dili edinimi, her bireyin hayatında en belirleyici ve en önemli olaylardan biridir. Her insan ana dilini, hayatının ilk beş yılına kadar -nispeten kısa bir sürede- herhangi bir öğretim yapılmaksızın tamamen doğal ve sistematik bir şekilde edinebilmektedir. Bu edinim süreci herkes ve tüm diller için evrenseldir (Anastasopoulou, 2015).

İkinci dil. “İkinci dil” zamanlama olarak ana dilinden sonra öğrenilen dildir. Bir başka şekilde söylemek gerekirse ana dili edimi ile aynı zamanda ya da ana dili edinimin yarı tamamlanması veya tamamlanması sırasında öğrenilen dildir. Zaman kavramı dışında “ikinci dil” öğrenen kişiler dili, özellikle o dilin doğal konuşanları ile iletişim kurarak ve dilin konuşulduğu doğal ortamda öğrenmektedir. Buna ek olarak destekleyici dersler de

alınabilmektedir. Bir diğere durum ise; öğrenenlerin günlük hayatlarında, özel yaşamlarında, eğitim yaşamlarında, iş hayatlarında bu dile ihtiyaç duymalarıdır.

İkinci dil öğrenimine ailesel faktörlerin (ör. ebeveynlerden birinin farklı milletten olması) veya toplumsal durumların (başka ülkeye göç etmek) katkısının olabilmesi mümkündür (Manika, 2006).

İkinci dil kavramı çok dilli toplum ve ülkelere has olan bir durumdur. Zaten günümüzde neredeyse her ülke çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya bürünmüş durumdadır. Buna gelişmiş ülkelerin yanı sıra gelişmekte olan ülkeler de dâhildir. Türkiye’de ikinci dil kavramı çok kullanılmadığından dolayı kavram karmaşası mevcuttur. Ana dili ve ikinci dil kavramları birbiriyle karıştırılmakta ve ikinci dil yerine sıklıkla ana dili kavramıyla karşılaşabilmekteyiz. Oysaki çok dilli bir yapıya sahip olan Türkiye’de, Türk vatandaşı olup da birinci dili farklı olanlar için Türkçe ikinci dildir. Aynı şekilde, Almanya’da yaşayan ve birinci dilleri farklı olan Yunanların, Sırpın, İtalyanların vb. ikinci dilleri de Almanca olmaktadır (Oruç, 2016).

İkidillilik. İkidilli kişinin kim olduğu konusu çok kolay şekilde ayırt edilecek bir durum değildir. Çünkü genel anlamda iki dil ile karşılaşmak kişiye; dilleri ne kadar bildiği, ne kadar iyi kullandığı, hangi kriterlere göre kullandığı gibi durumlarla kendine has özellikler kazandırmaktadır. İkidillinin tanımı genellikle bu özelliklere göre ve bu özelliklerin belirli şekilde kategorize edilmesine dayalı olarak yapılmaktadır.

İkidilliliğin tanımı çok çeşitlilik göstermektedir. Bunlardan bir tanesi, “kişinin sahip olduğu diğere dili ana dili kadar iyi kullanması” şeklindedir (Stogios, 2007, s. 22). “Birey bazında ikidilli olmak, iki dilde düşünmek ve konuşmak, iki dilde kendini yazılı dilde ifade edebilmektir. Bu anlamdaki ideal tanımda, ikidilli birey her iki dilin kültürüyle bütünleşmiş olur.” (Saydı, 2013, s. 270). Bir diğere tanım ise, “ikidillilik eş zamanlı veya ardışık olarak iletişim kurma yeteneğidir, yetkinliğidir.” (Hayrullah, 2014, s. 9) şeklindedir.

Mevcut tanımlar ikidillilik konusunu iki şekilde kategorize etmektedir. Bunlardan birincisinde, olgunun dilbilimsel yönü vurgulanmakta ve bireyin dil yeteneğinin önemi üzerine durulmaktadır. Diğerinde ise ikidilliliğin işlevselliğine odaklanılır ve olguya psiko-sosyo-dilbilimsel bakış açısıyla yaklaşılır (Kelağa, 2005).

İkidilliliği, kişisel ikidillilik olgusu ve toplumsal ikidillilik olgusu olarak iki ayrı şekilde değerlendirmekte fayda vardır. Kişisel ikidillilik olgusu, kişinin bir dilden daha çok dil kullanma yeteneği olarak tanımlanabilmekte ancak, toplumsal ikidillilik bir toplumun iki dil kullanma özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Poursavidi, 2016).

Çokdillilik. Çokdillilik, bir bireyin veya topluluğun iki dilden fazla dilde konuşup kendisini ifade edebilmesidir (Demir, 2014). “Çokdillilik (Fransızca: Plurilinguisme) bazen, çeşitli dillilik (multilinguisme) olarak da anılır.” (Saydı, 2013, s. 277). Çokdilli olan birey, sahip olduğu her dili aynı derece ve yetenekte kullanamayabilir. Yani bir dili diğerlerine göre daha “iyi” veya “kötü” şekilde kullanabilir (Kelağa, 2005).

Yabancı dil. “*Yabancı dil*” terimi TDK’nin Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü’ne (TDK, 2018) göre; “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil.” şeklinde tanımlanmaktadır. Yağmur’a (2013) göre ise; yabancı dil, bir ülkenin halkı tarafından konuşulmayıp farklı amaçlar doğrultusunda sonradan öğrenilen dildir. İkinci dilin tanımıyla yabancı dilin tanımını karşılaştırdığımızda fark olduğunu görebilmekteyiz. Bunlardan bir tanesi zamanla ilgili farktır. Yani ikinci dil hemen hemen ana dilin ediniminin tamamlanması veya yarı tamamlanması ile öğrenilmeye başlanmaktadır. Bir diğeri ise, ikinci dilin doğal gelişen bir durum olmasıdır. Oysaki yabancı dil ikinci sırada öğrenilse dahi, ana dili ediniminden daha sonraki aşamalarda olmakta ve tanımdan da anlayabileceğimiz üzere bir ihtiyaçtan dolayı öğrenilmektedir.

Dil Edinimi

“Dil edinimi çocuğun çevresinde konuşulan dili çevresindekilerin düzeyinde konuşabilme sürecini içerir. Bu süreç çocukta yaklaşık 4-5 yaşlarında tamamlanır.” (Beydoğan, 2001). Dil edinimi konusu, bilim adamları tarafından uzun yıllardır tartışılan bir konudur. Genelde çalışmalar beynin üzerine odaklanmıştır. Araştırmacılar, yabancı dil edinimi ve öğretimi için de beyin ile dil arasındaki ilişkiyle özellikle ilgilenmişlerdir (Altmışdört, 2013).

İnsanlar hem bedenen hem de zihnen buldukları çevre şartlarıyla sıkı bir ilişki ve bağlılık içindedirler. Atalardan gelen özelliklerin bedenen olduğu gibi zihnen de benzerlik gösterdiği güçlü şekilde desteklenmekte olan bir konudur. Bu nedenle, ana dili ve doğuştan gelen dil yeteneği arasında sağlam bir ilişki kurabilmek mümkündür. Çünkü birey, örtük şekilde ve sezgisel olarak bir ana dili bilgisine sahip durumdadır (Çavuşoğlu, 2006).

Bir çocuğun dilin dizimsel kurallarına içsel olarak sahip olması gerekmektedir. Çünkü çocuğun tümevarımla bir dili öğrenecek vakti yoktur. Yani, dilsel topluluk fark etmeksizin, her kişide doğuştan dil bilgisi ile ilgili bir sistem bulunmakta ve doğan her kişi bir dil öğrenmekte ve konuşmaktadır. Bu aslında “dil öğrenmek” de değildir. Diğer fiziksel dizgiler gibi dil yeteneğinin de oluşmasından ibarettir. En basit söylemle kişi, istese de istemese de bir dil edinmektedir (Çavuşoğlu, 2006).

Ana Dili Eğitimi

Dünyamız bilgi çağını yaşamakta, gelişme ve yaşam boyu öğrenme kavramları bu çağın en önemli faktörlerinden sayılmaktadır. Gelişmenin ve yaşam boyu öğrenmenin kilit noktası ise dildir. Çünkü dille gerçekleştirilen okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi birçok olgu vardır. Özellikle zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin anahtarı olan dil; iletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde önemli rol oynamaktadır. Bilimsel düşünmeden

karmaşık problemleri çözmeye kadar birçok safhada dilin etkisi ve yeri oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenlerden dolayı dil becerilerinin okulla sınırlı tutulmasındansa hayat boyu geliştirilmesi kanaati doğmuş ve günümüzde çokça gündemde tutulan bir durum hâlini almıştır. Birçok ülke bugün sürekli yeni yaklaşımlar geliştirmeye çalışarak okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi gibi dil becerilerini geliştirme çabasına girişmiştir.

Ana dili, bilgiye ulaşmak için en güvenli ve etkin yol olmasının yanı sıra kişiye ruh ve güç vermektedir. Mesela ana dili olarak Türkçe, kişileri okur ve yazar hâle getirmenin yanı sıra Türk Milli Eğitimi için de en önemli amaçlar arasındadır. Çünkü Türkçenin her türlü varlığına sahip çıkmak, o milleti ileriye taşımak anlamına gelmektedir (Sağır, 2001).

1900'lü yıllara dayanan dil öğretim yaklaşımlarını incelediğimizde, bu yaklaşımların günümüze kadar ciddi değişiklikler geçirdiği görülebilmektedir. Dil bilgisi, kelime, kültür gibi yaklaşımlara dayalı olan eski dil öğretimlerinde; dil bilgisi kuralları, atasözleri, edebiyat, tarih, coğrafya, genel kültür gibi konular önem arz etmekteydi. Dil kurallarını çok iyi öğrenmenin dili daha iyi kullanmayı da beraberinde getireceği kanısı yaygındı.

Davranışçı yaklaşımla beraber dil, bir davranış olarak algılanmaya başlandı ve taklit, tekrar, ezberleme, şartlanmayla öğretim yoluna gidilmeye başlanmıştır. 1950'lerde ise bu dil öğretimi yaklaşımı yerini iletişim kurma ve günlük yaşamda kullanmayı ön planda tutan başka yaklaşıma bırakmaya başlamıştır. Bugün ise dil, tamamen bir sosyal etkileşim aracı olarak görülmeye başlamıştır. Artık bireyler, toplum içinde birer "sosyal aktör" olarak görülmekte ve sosyal yapı içindeki görevlerini yerine getirirken dili kullanmaktadır. Kısacası yeni dil öğretim yaklaşımları -eski yaklaşımların aksine- yapısında etkinlik, görev ve projeler barındıran ve bu şekilde yürütülen bir sistem hâlini almıştır (Güneş, 2011).

Yabancı Dil Öğretimi

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla ilerlemektedir. Evrensel standartlara, evrensel bilgi ve değerlere erişebilmek çağdaşlaşmanın temel amacı olmaktadır. Evrensel olana

erişebilmek ise bilimsel ve kültürel birikime sahip olmaktan geçmektedir. Bunun için de, uluslararası kabul gören yabancı diller başta olmak üzere, farklı dilleri öğrenebilmek ve kullanabilmek gerekmektedir. Yabancı dillerin işlevi sadece haberleşme değildir. Yabancı dille aynı zamanda çeşitli ilişkilerde ve paylaşımlarda da bulunulabilmektedir. Yabancı dil ve kültür bilinci de, uygarlık değerlerinin iyi bir şekilde özümsemesinden geçmektedir (Tok ve Arıbaş, 2008)

Çağımızda, yabancı dil öğrenmek büyük önem kazanmış bir durumdur. Sektör fark etmeksizin yabancı dil hatta ikinci yabancı dil öğrenmek büyük bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Yabancı dil bilmek, eskiden bir ayrıcalık sayılabilecekken, günümüzde bu durum ayrıcalık olmaktan çıkıp gerekli bir hâl almıştır. Tabii ki bu durum da yabancı dil öğretimini çok önemli kılmıştır (Göçer, 2009).

İşcan'a (2011) göre yabancı dil öğrenmek kişiye; dünyayı daha iyi tanıma, farklı bakış açılarını anlayabilme, kültürel gelişim, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme becerisi, edebiyat ve güzel sanatlar alanlarındaki terminolojiyi takip edebilme, yabancı dil konuşulan ortamda kendini ifade edebilme gibi kazanımlar sağlamaktadır.

Memiş ve Erdem'e (2013) göre yabancı dil öğretiminde kullanılan her yöntem diğerinin eksikliğini kapatmak için ortaya çıkmış ve bu alandaki açık noktaları kapatmaya çalışarak katkıda bulunmuştur. Memiş ve Erdem (2013) ilgili çalışmalarında, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen yabancı dil öğretim yöntemlerini aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar.

1. Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method),
2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method),
3. Doğal Yöntem (Natural Method),
4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method),
5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method),

6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method),
7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method),
8. Telkin Yöntemi (Suggestopedia),
9. Danışmanlı -Grupla- Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning),
10. Sessizlik Yöntemi (The Silent Way),
11. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response),
12. İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method),
13. Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method),
14. İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method).

Yabancı dil öğretimi için bu yöntemlerden hiçbiri kendi başına yeterli olmamaktadır. Bunun başlıca sebebi, öğrencilerin ve öğretim ortamlarının farklı özelliklere sahip olmasıdır. O yüzden yabancı dil öğretiminde, yerine göre farklı yöntemlerin kullanılması daha verimli sonuçlar ortaya koyabilmektedir. (Can ve Can, 2014). Ayrıca içinde bulunduğumuz çağın teknolojik gelişmelerini de öğretime katmak yararlı olacaktır. Öğretmen işlediği konularla ilgili bilgileri materyal, bilgisayar destekli dil öğretimi gibi teknolojik unsurlarla destekleyip eğitim-öğretim ortamına kullanabilir (Akçay ve Şahin, 2012). Bunun yanı sıra başarılı bir dil öğretiminin en önemli faktörlerinden biri de öğrenci, öğretmen ve yönetici arasındaki yakın ve olumlu ilişkinin bulunabilmesidir. Bunun gerçekleşebilmesi için de birbirini özellik ve ihtiyaç kapsamında algılayabilmelerini gerektirmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ)

Ana diller, ilk başta belirli bölgede ve sınırlı sayıdaki bir insan topluluğu tarafından konuşulmaktaydı. Geçen zaman ve toplumların yer değişiklikleri neticesinde bu ana diller çeşitli kollara ayrılmıştır. Türkiye Türkçesi, Güneybatı ya da Batı Türkçesi grubunda yer almakta ve etnik sınıflandırmaya göre de Oğuz Türkçesinin kolu sayılmaktadır (Akalin vd., 2012). Bunun yanı sıra Türkiye Türkçesi kendi içinde de birçok ağız yapısını

barındırmaktadır. Bu ağızlar içinde yaygınlaşan ve egemen olan da “ortak dil” adı verilmekte olup Türkiye’de egemen olan ve günümüzde kullanılan ortak dil İstanbul ağızıdır (Aksan, 2007). Dolayısıyla Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ) kavramı ile Türkiye Türkçesinin İstanbul ağızı ifade edilmektedir.

Günümüzde her alan hızla ilerlemekte ve gelişmektedir. Bu durum eğitimde de belirgin bir şekilde gerçekleşmekte ve bunun doğal bir sonucu olarak da insanlar kendilerini evrensel bir etkileşim çarkı içinde bulmaktadırlar. Evrensellik, beraberinde yabancı dil ihtiyacını ortaya çıkarmakta olup bu etkileşim çarkında yer alan milletlerin dillerinin önemini artırmaktadır. Türkiye’nin de evrensel etkileşimde ciddi bir yere sahip olması, Türkçenin ve beraberinde de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin önemini gündeme getirmektedir (Göçer ve Moğul, 2011). Özellikle yurt dışından yükseköğretim için Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilere yönelik kontenjanın yükseltilmesi ve öğrenci değişim programlarının hız kazanmasıyla bu önem daha da artmaktadır (Harputoğlu, 2015).

Günümüzde Türkçe öğretimi dört temel beceri olan okuma, konuşma, dinleme ve yazma ile dil bilgisi şeklinde oluşturulmuştur. Öğretimdeki ana amaç, bu dört beceriyi geliştirmek üzerinedir. Ana dili eğitiminin en önemli iki boyutunu anlama ve anlatma oluşturmaktadır. Anlama boyutu okuma ve dinlemeyi, anlatma boyutu ise konuşma ve yazmayı kapsamaktadır (Lüle Mert, 2014). “Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir.” (Epeçan, 2013). Anlama becerilerinden olan dinleme, diğer becerilerden önce kazanılmaktadır. Anlatma becerilerinden önce kazanılanı ise konuşma becerisidir. TDK’ye (TDK, 2018) göre konuşma, “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.” şeklindedir. İnsan toplumsal bir varlıktır ve

sürekli çevresiyle iletişim kurma ihtiyacı içindedir (Doğan, 2009). “Konuşma günlük yaşamda tercih edilen ve sevilen etkinliklerin başında gelmektedir. Zamanımızın çoğu soru sorma, bir olayı anlatma, sohbet etme, kendimizden bahsetme gibi etkinliklerle geçmektedir.” (Güneş, 2014a). Bu iletişimin sağlıklı biçimde olabilmesi için ise, konuşma becerisinin iyi ve doğru bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Bir diğer beceri alanı olan okuma, “okuyucunun metni anlamaya uğraştığı, anladıklarını ve ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalıştığı, uygun bir ortamda gerçekleşen, okuyucuyla yazar arasındaki bir görüş alışverişidir.” (Arslan, 2013). Bu alışverişte yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu sebeple okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan beceri alanı olarak sayılabilmektedir (Güneş, 2007). Dördüncü beceri de yazma becerisidir. “Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işidir. Yapılandırıcı dil yaklaşımında okuma kadar yazmaya da önem verilmektedir. Hatta yazma öğretimine okuma öğretiminden daha fazla yer verilmektedir.” (Sidekli, 2012).

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır. (Ungan, 2007, s. 462)

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin tarihçesi. Tarih boyunca Türkler başka milletlerle birlikte yaşamışlar ve etkileşimde bulunmuşlardır. Bu süreçte Türkçeyi öğretmek için yazılmış eserler bulunmakta ve bunlar günümüzdeki yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin tarihi sürecini oluşturmaktadır.

Türkçe, dünyada en çok konuşulan diller arasındadır. Toplum olarak Türkler, yaşadıkları coğrafyalarda birçok toplumla ve o toplumların dilleriyle etkileşime girmiştir. Bu

etkileşimin sonucunda, diğer dillere çok sayıda Türkçe kelime geçmiştir. Sümer dilinden başlayarak bunu; Arap, Çin, Fars, Rus ve Balkan dillerinde görebilmekteyiz.

Türkçenin diğer dillerle girdiği etkileşim sadece toplumsal anlamda değil, eğitim anlamında da olmuştur. Türk dilinin, dil bilimi bakımından başka dillere tercümesi yapılarak ortaya yabancı dil olarak Türkçe öğretecek nitelikte eserler meydana gelmiştir (Bayraktar, 2015).

Türk dili tarihi incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin 11. yüzyılda Karahanlı Türkçesi döneminde yazılmış olan Divânü Lugati't Türk adlı eser ile başladığını söyleyebiliriz. Bu süreç, Çağatay döneminde de Ali Şîr Nevâyî'nin Muhakemetü'l-Lügateyn'i ile devam etmiştir (Yağmur Şahin, 2013a).

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tarihindeki Eserlere Örnekler. Arslan (2012), tarihsel süreçte yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için yapılmış çalışmaları; Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi (*Divânü Lugati't Türk, Muhakemetü'l-Lügateyn, Memlük'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar, Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler*), Rusya'da Türkçe Öğretimi (*Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler, Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar, Moğol İstilas ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi, Çarlık Rusya'sı Türk Dili Faaliyetleri, Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri*), Balkanlar'da Türkçe Öğretimi (*Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin Öğrenimi ve Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin Öğrenimi*), Batılıların Türkçe Öğrenimi (*Codex Cumanicus, Thatarisch Pater Noster, 19. Asırdan İtibaren Batıda Türkçenin Öğrenilmesi*) ve Çağdaş Türkçe Öğretimi başlıkları altında toplamıştır.

Güzel ve Barın'ın (2013) çalışması incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili eserlerin, Türkçenin tarihi sürecine göre ele alındığı görülmektedir. Türkçenin dönemlerine göre yapılmış çalışmaların tasnifi aşağıda verilmektedir.

Karahan Dönemi

- Divânü Lugati't Türk

Harezm Sahası

- Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisan

Kıpçak Sahası

- Codex Comanicus
- Kitâbü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrak
- Kitâb-ı Mecmû-ı Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî
- Kitâbü Bulgati'l-Müşâk fi Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak
- Et-Tuhfetü'z Zekiye fi'l-Lûgat'i-t Türkiye
- El-Kavânînü'l-Külliyeye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye
- Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lûgati't-Türkiyye

Çağatay Sahası

- Muhakemetü'l-Lugateyn
- Kitâb-ı Zebân-ı Türkî
- Senglâh Lugati
- El-Tamga-yı Nâsirî
- Fethali Kaçar Lugati
- Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî

Eski Oğuz (Anadolu) Türkçesi Dönemi

- Hilyetü'l-insan ve Heybetü'l-lisân

Osmanlı Türkçesi Dönemi

- J.P. Sinan Alphabet, turc suivi d'une methode
- Güzeloğlu, E., Dialogues français-turcs, Precedes d'une vocabulaire, Constantinople, 1852
- Sinan, J.P., Abrege de Grammaire Turque, İst., 1854
- Fuad Efendi/Cevdet Efendi, Grammatik der Osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellegren, Helsinki, 1855
- Mehmet Mihri, Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye, Mısır, 1884
- Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca elcaliona, İst., 1893 (Güzel ve Barın, 2013)

Yeşilyurt'un (2016) "*Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*" adlı çalışmasında, Osmanlı döneminde İngilizlere yönelik yabancı dil olarak Türkçeyi öğretim çalışmalarının 1709 yılında başladığı ifade edilmektedir. Ayrıca çalışmada, İngilizlere Türkçenin öğretimiyle ilgili yapılmış olan 17 eserin tasnifi aşağıdaki şekilde verilmektedir.

1. Thomas Vaughan, Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisi), 1709 yılında Londra'da basılmıştır.
2. A. L. Davids, Grammar Of The Turkish Language (Türkçenin Dil Bilgisi Kuralları), 1832'de Londra'da basılmıştır.
3. Charles Boyd, The Turkish Interpreter Or A New Grammar Of The Turkish Language (Türkçe Tercüman ya da Türk Dilinin Yeni Dil Bilgisi), 1842 yılında Paris'te basılmıştır.
4. William Burckhardt Barker, A Reading Book Of The Turkish Language (Türk Dilinin Okuma Kitabı), 1854 yılında Londra'da basılmıştır.

5. William Burckhardt Barker, A Practical Grammar Of The Turkish Language; with Dialogues and Vocabulary (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi Kitabı – Diyalog ve Sözlük İle Birlikte), 1854’te Londra’da basılmıştır.
6. James William Redhouse, The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum Of Ottoman Colloquial Language (Türk Seferine Çıkanlara Osmanlı’nın Günlük Konuşma Dili), 1855 yılında basılmıştır.
7. Edwin Arnold, A Simple Transliterated Grammar Of The Turkish Language With Dialogues and Vocabulary (Türk Dilinin Basit Çevrilmiş Dil Bilgisi – Diyalog ve Sözlük İle Birlikte), 1877 yılında Londra’da basılmıştır.
8. Elias Riggs, Outline Of A Grammar Of The Turkish Language (Türk Dil Bilgisinin Ana Hatları) Bu eser İngilizlere Osmanlı Türkçesi öğretmek amacıyla 1856 yılında Ermenice ve Ermeni karakterleriyle yazılmıştır.
9. Frank Lawrence Hopkins, Elementary Grammar Of The Turkish Language: With A Few Easy Exercises (Türk Dil bilgisine Başlangıç: Birkaç Kolay Alıştırma ile), 1877 yılında Londra’da yayımlamıştır.
10. A. Said, Turkish Self – Taught Or The Dragoman For Travellers İn The East, Being A New Practical And Easy Method Of Learning The Turkish Language (Yeni Pratik ve Kolay Yöntemlerle Türk Dili öğretimi), 1877 yılında Londra’da basılmıştır.
11. Charles Francis MacKenzie, A Turkish Manual Comprising A Condensed Grammar With Idiomatic Phrases, Exercises, And Dialogues, And Vocabulary (Deyim Kalıpları, Alıştırmalar, Diyalog ve Sözlük ile Oluşturulmuş Dil Bilgisi İçeren Türkçe El Kitabı), 1879 yılında Londra’da basılmıştır.
12. Charles Wells, A Pratical Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Pratik Dil Bilgisi), 1880’de, Londra’da basılmıştır.

13. James William Redhouse, A Simplified Grammar Of The Turkish Language (Türk Dilinin Basit Dil Bilgisi), 1884'te Londra'da yazmıştır.

14. C. J. Tarring, Turkish Grammar (Türk Dil Bilgisi), 1886 yılında Londra'da basılmıştır.

15. Anton Tien, A Turkish Grammar, Containing Also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life (Sosyal Yaşam, Diplomasi ve Ordu ile İlişkili Diyalog ve Terimler İçeren Türk Dil Bilgisi), 1896 yılında yayımlanmıştır.

16. V. H. Hagopian, Ottoman Turkish Conversation Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi) 1907'de Londra'da basmıştır.

17. V. H. Hagopian, Key to the Ottoman - Turkish Conversation - Grammar (Osmanlı Türkçesi Konuşma Dilinin Dil Bilgisi Anahtarı) 1908 yılında Londra'da basmıştır. (Yeşilyurt, 2016, s. 278-279)

Bu alanla ilgili yapılmış her çalışma bir eser niteliğinde olup, ayrı ayrı hepsi önem arz etmektedir. Aşağıda, konuyla ilgili örnek teşkil etmesi açısından belli başlı eserler hakkında bilgi verilmektedir.

Divânü Lugati't-Türk. Dîvânu Lugâti't-Türk birçok açıdan Türkçenin ilklerinden sayılmaktadır. İçeriği incelendiğinde; dilimizin ilk ansiklopedik sözlüğü, ilk atasözü ve şiir antolojisi, ilk diyalektoloji kitabı, ilk grameri olduğu söylenebilir. Yazarı olan Kâşgarlı Mahmud, Karahanlı Türkçesi ve Türk lehçelerinin dil özelliklerine dair ipuçlarını barındıran eserini, 11. yüzyılda oluşturmuştur. Tam tarih olarak 1070 yılında kaleme alınan Dîvânu Lugâti't-Türk, Türkçenin ne kadar güçlü ve zengin bir dil olduğunu o zamandan gözler önüne sermektedir (Tamir, 2014).

Divanü Lugati't-Türk, Türk dili ve edebiyatı için bir hazine niteliğindedir. Eserin dili, sade bir yapıdadır ve halk Türkçesi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra edebî açıdan da çok zengin

bir eserdir. Bu eserle Kâşgarlı Mahmud, Arap dünyasına Türkçeyi birçok açıdan anlatmayı ve öğretmeyi hedeflemiştir. Türk diline ve edebiyatına tam bir güvenle Divanü Lugati't-Türk'ü oluşturan âlim, eğitim bakımından da donanımlıdır. Bu donanımı sayesinde günümüz yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine daha o zamandan ışık tutmuştur (Köksel, 2009).

Muhâkemetü'l-Lugateyn. Türkçe öğretimi konusunda Muhâkemetü'l-Lugateyn adlı eser çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu eser Türkçenin ilk adbilim ve anlambilim çalışması olup Ali Şîr Nevaî'nin ünlü yapıtıdır. Farsça ile Türkçenin karşılaştırmasını yapan ve Türkçenin Farsçaya üstünlüğünü sergileyen şair ayrıca, kavram bakımından Türkçenin ne kadar zengin olduğunu da ortaya koymuştur (Akın, 2015).

Kitabü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk. Memlûk sahasındaki Türkçe eserlerden bilinen eski olanı Kitabü'l-İdrâk li Lisâni'l-Etrâk'tır. Tamamlanma tarihi 18 Aralık 1312 olan eserin yazarı Ebû Hayyân'dır. Bu eserin üç nüshası bulunmaktadır. 1335 yılında istinsah edilen nüshası, İstanbul'da Bayezid Umumî Kütüphanesi'nin Veliyüddin Efendi bölümünde bulunmaktadır. Lâkin bu nüshanın nerede istinsah edildiği bilinmemektedir (Salan, 2012).

El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye. Yazıldığı dönemin Kıpçak kültürünü yansıtan ve bu kültür hakkında bilgi edinebileceğimiz El-Kavânînü'l-Külliyeye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, içinde bulundurduğu zengin kelime hazinesi ile Türk dili açısından değer taşıyan bir eserdir (Er, 2015). XV. yüzyılda Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla bir Arap tarafından yazılmıştır. Bu eser sözlük değildir ama dil bilgisi kısımlarında kelime listeleri bulunmaktadır (Akın, 2015).

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fil-Lûgati't-Türkiyye. Araplara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarından biri de Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fil-Lûgati't-Türkiyye'dir. Bu eser 15. yüzyılda kaleme alınmış ve yazarı bilinmemektedir. Eserin en belirgin iki özelliğinden biri, Türkçe kelimeleri detaylı şekilde incelemiş olmasıdır. Bir diğer özelliği ise, eserin Kıpçak Türkçesini esas almasıdır. Ayrıca, Kıpçak Türkçesini en iyi yansıtan eser özelliğine sahiptir.

Eserin müelliflerinin Türkçeye çok iyi hâkim olduğu, Türkçe kelimeleri ayrıntılı şekilde vermesinden anlaşılabilir. Bu da yazarın bir Türk olabileceği ihtimalini doğurmaktadır. Eserde, Türkçe söz varlığının bu denli yansıtılabilmiş olmasının yanı sıra, yazıldığı coğrafyanın etnik yapısı hakkında da ipuçları verilmektedir (Baskın, 2012, s. 51).

Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fil-Lûgati’t-Türkiyye adlı eser iki bölümden oluşmakta ve tek bir nüshası bulunmaktadır. Bu nüsha da İstanbul Beyazıt Kütüphanesi, Veliyüddin Efendi bölümü, 3092 numarada kayıtlıdır. Eserin birinci kısmındaki madde başları Arapça-Kıpçak Türkçesi olarak düzenlenmiştir. Alfabetik bir sözlük olarak düzenlenmiş olan bu eserin birinci bölümü isim ve fiil olarak ikiye ayrılmış bir düzenle oluşturulmuştur. Bu bölümün içinde Farsça, Süryanice ve pek çok konuşma diline ait kelime bulunmaktadır (Kaymaz ve Mohammad, 2016).

Leksikon Ellinoturkikon. Yunanca-Türkçe bir sözlük olan *Leksikon Ellinoturkikon*, Rumların Türkçe öğrenmesi amacıyla 1860 yılında İstanbul’da yazılmıştır. Sözlükteki madde başları Yunanca olarak düzenlenmiş ve bu madde başlarının önce Osmanlı Türkçesi sonra Karamanlı Türkçesiyle yazılışları verilmiştir. Eserin, kapak kısmında büyük harflerle ΣΟΥΛΑΝ ΑΠΔΟΥΑ ΜΕΔΖΙΤ ΧΑΝ (Sultan Abdul Mecit Han) yazmakta ve sözlük kısmının başında da ΛΕΞΙΚΟΝ ΕΛΛΗΝΟΣΟΥΡΚΙΚΟΝ (*Leksikon Ellinoturkikon*) şeklinde adı yer almaktadır. Toplam 956 sayfadan oluşan kitabın giriş kısmında tanrıya ve padişaha övgüler sıralanmıştır. Ayrıca eserde Osmanlı Türkçesinden de şu şekilde bahsedilmektedir: “Biz de bu dili çok iyi bilmeliyiz. Çünkü ticarete ve her türlü ilişkilerde bu dili kullanmak zorundayız. Osmanlı dili bütün gayr-ı müslim okullarda öğretilmektedir. Fakat bu dilin öğretilmesinde araç gereç eksikliği görülmektedir. Bu sözlük bu gaye ile oluşturulmuştur.” (Kılıçarslan ve Kahya, 2009).



Fotoğraf 1. ΛΕΞΙΚΟΝ ΕΛΛΗΝΟΤΟΥΡΚΙΚΟΝ adlı eserden bir örnek.

(Kılıçarslan ve Kahya, 2009, s. 739-740).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin günümüzdeki durumu. Günümüzün değişen şartları ve teknolojisi dünyadaki iletişimi ve ulaşılabilirliği artırmış, böylece Türkçenin de kendi sınırlarını genişletmesine vesile olmuştur. Türk toplumu tarih boyunca hiçbir zaman kapalı bir toplum konumuna gelmemiş ve dünya ile hep bir iletişim hâlinde olmuştur. Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla beraber Türk dünyası da kendini toparlamaya başlamış ve Türkiye'nin de ekonomik, siyasal, eğitim gibi alanlarda gösterdiği gelişmeler ülkeyi, dünya devletleriyle yarışır hâle getirmiştir. Bu durum Türkçe açısından da olumlu gelişmelere sebep olmuş ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, gün geçtikçe önemi artan bir unsur olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır (Arslan, 2012).

Türkçe öğretmeye ve öğrenmeye duyulan talep; Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin (TÖMER), enstitülerin, derneklerin ve özel merkezlerin artmasını sağlamıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin doğru bir şekilde yapılabilmesi için

uygun yöntem ve teknikler kullanılmaya başlanmış, bu alandaki problemlere çözüm olabilmesi adına, sorun odaklı yaklaşımlara yönelik çalışmalar ivme kazanmıştır (Yağmur Şahin, 2013b). Bunların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik lisansüstü düzeyde eğitim programları oluşturulmuş, TÖMER'ler başta olmak üzere, kitap setleri hazırlanarak eğitimde kullanılmaya başlanmıştır.

Devlet üniversitelerinde kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (YDTÖ) ders kitapları; Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe (A1, A2 B1, B2 C1), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (Temel, Orta, Yüksek), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (A1, A2 B1, B2), Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti İzmir Yabancılar İçin Türkçe (A1, A2 B1, B2 C1, C2), Yabancılar İçin Türkçe Metinler Okuyorum Öğreniyorum (Tek Kitap) ve Türkçe Konuşalım (I, II) setlerinden oluşmaktadır (Harputoğlu, 2016).

Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) yürütücülüğünde Türkoloji Projesi başlatılarak 2000-2001 yılında faaliyete geçmiştir. Bu proje çerçevesinde toplam 21 ülkede 29 tane Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji Bölümü ve Türkçe Kursu başlatılarak hem Türkiye'den hem de mahallen atanmış akademisyenlerle desteklenmiştir. Ayrıca, açılan bu merkezlere TİKA vasıtasıyla malzeme ve donanım desteği de sağlanmıştır (İşcan, 2014).

Son dönemde Yunus Emre Enstitüsü (YEE), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda ciddi girişimler ve çalışmalar yapmaktadır. Enstitü'nün yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin yanı sıra çeşitli kültür ve sanat etkinlikleri de yürütülmektedir (YEE, 2018).

Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü'nün, çeşitli ülkelerde 50'den fazla kültür merkezi bulunmaktadır. Bu ülkeler Türkiye başta olmak üzere; ABD, Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, KKTC, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Moldova, Mısır,

Pakistan, Polonya, Romanya, Rusya Federasyonu, Sudan, Sırbistan, Ukrayna Ürdün'dür (www.yee.org.tr).

Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) yurt içinde açtığı yaz okulları ve yurt dışındaki merkezlerinde yaptığı çalışmalarla, farklı ülkelerden birçok yabancı öğrenci Türkçe ile tanışmakta ve Türkçenin birer konuşanı hâline gelmektedirler (Göçer ve Moğul, 2011).

Türkçenin Balkanlardaki durumu. Balkan yarımadası konum olarak batı tarafında Adriyatik, doğu tarafında Karadeniz, kuzey tarafında ovalarla çevrili bölgedir. Güney tarafında ise Akdeniz bulunmakta olup birçok ada ile Akdeniz'in ortalarına kadar ilerlemektedir (Özay, 2006).

VI. yüzyılda Türk kavimlerinin Orta Asya'dan yaptıkları göçlerle beraber Balkanlarda Türk varlığı başlamış ve Osmanlı İmparatorluğu'nun farklı yerlerden Balkanlara yaptığı iskânlarla, bölgedeki Türk ve İslâm olgusu sabitlenmiştir. XV. ve XVI. yüzyıllarda Macaristan, Bosna-Hersek, Kosova, Sırbistan, Hırvatistan, Karadağ, Arnavutluk, Makedonya, Bulgaristan, Romanya ve Yunanistan'ın içinde bulunduğu geniş coğrafyada yaşanan 500 yıllık Türk etkisi sadece dil olarak değil, kültür ve yaşam biçimi olarak da büyük yer tutmuştur. Balkanlardaki Türkçe ve Türk kültürünün günümüze kadar ulaşmasındaki en önemli etkenlerden biri de bu olmuştur. Böylece, bölgedeki Türklerle Türkiye Cumhuriyeti'nin ilişkisi kesintiye uğramamış ve Balkanlardaki Türk dilinin ve kültürünün varlığı daima korunabilmiştir (Hüseyinoğlu, 2015; Xhanari & Harri, 2015). "Türklerle, Türk diliyle, Türk kültürüyle iç içe yaşayan Balkan halkları Türk kültüründen etkilenmişlerdir. Anadolu'ya gelen İslâmiyet'le Anadolu'da yeniden şekillenen ve oradan Avrupa ortalarına giden Türk kültürü, Balkanlar'da yerli halkın kültürünü etkilemiş, onlardan da etkilenmiştir." (Artun, 2007, s. 3).

Türk hâkimiyetinin ardından Balkanlar'da huzur ortamı sağlanmış; bilim, kültür ve sanat açısından ciddi gelişmeler olmuştur. Balkanlarda bulunun pek çok yer Türklerden sonra

yerleşim biriminden şehir hâline gelmiştir. Bu sebeplerden dolayı bölgede Türkçe bilmek kişi için bir şehirlilik göstergesi sayılabilmekte idi. Ayrıca, Türkçe bölgedeki dillere etki etmiş ve bu dillere Türkçeden birçok kelime geçmiştir (Zorkul, 2016). “Boşnakça, Sırpça, Hırvatça, Arnavutça, Bulgarca, Romence, Yunanca, Osmanlı dönemindeki Türk hâkimiyeti altında birçok kelime ve unsurları bünyelerine dâhil etmişlerdir.” (Kırbaç, 2013, s. 897).

Türklerin Balkanlara yerleşmesi ile bu bölgelerde Türkçe eğitimi de başlamıştır. Balkanlarda Türkçe eğitimi dönem içinde inişli çıkışlı bir grafik sergilese de Arnavutluk, Makedonya, Bosna-Hersek, Bulgaristan ve Yunanistan gibi ülkelerde hâlen devam etmektedir. Türkçe eğitimi, bu ülkelerin bazılarında ilköğretim, bazılarında ortaöğretim, bazılarında ise sadece yükseköğretim seviyesinde varlığını sürdürmektedir (Kayadibi, 2013).

Türkçenin Yunanistan’daki genel durumu. Türklerin ilk yazılı eserlerinden bu yana geçirdikleri süreç izlendiğinde eğitim ve bilime ne denli önem verdikleri görülebilmektedir. Eğitime önem verilmeyen Orta Çağda dahi medreseler, açık ve özgür düşünceye yönelik bir karakter sergilemektedir. Bu sayede Türk bilim adamları insanlığa birçok önemli eser kazandırmıştır (Hoca, 2012).

Türkçe ve Yunancanın ilişkisi, eski devirler ve Bizans döneminde gerçekleşmiş olan sınırlı ilişkiler bir tarafa bırakılırsa, 11. Yüzyıldan başlayarak 1922’lere kadar devam etmiştir (Karaağaç, 2008). Uzun yıllar birlikte, aynı topraklar üzerinde yaşamış olan Türkler ve Yunanlar doğal olarak dil, kültür gibi birçok açıdan etkileşim içinde olmuşlardır. Bu etkileşim Türkçenin günümüz Yunanistan’ında yer etmesine neden olmuştur.

Yunanistan’da, son dönemde Türkçeye olan ilgi katlanarak artmakta ve İngilizce, Almanca ve Fransızcadan sonra en çok tercih edilen yabancı dil konumuna gelmektedir. Artan bu ilginin en önemli nedenlerinden biri, Türk dizilerinin altyazılı olarak Yunan televizyon kanallarında yayınlanıyor olması olarak görülmektedir. Bu ilgi, talep hâlinde de kendini göstermekte ve Yunanistan’daki Türkoloji Bölümüne, Selânik Balkan Dilleri Bölümündeki

Türkçe derslerine, dil okullarındaki Türkçe derslerine katılım artmaktadır. Yunanlardan Türkçeye en çok rağbet eden kesim genelde yetişkinlerden oluşmakta olup çoğunun üniversite ve yüksek lisans öğrencileri olduğu görülmektedir (Kirbaki, 2017; www.haber7.com; www.turkcede.org).

Türk dili, Yunanistan'da, üniversite düzeyinde, ilgi alanları değişik olan altı üniversite bölümünde, çeviri, Yunanistan, Balkan ülkeleri ve Akdeniz, Karadeniz'de kıyıları olan ülkelerle ilgili arşiv ya da tarih araştırmaları yapanlara, genellikle bu tür konularla ilgilenenlere yardımcı olmak amacıyla öğretilir. (Sella & Mavropoulou, 2012, s. 2)

Türkçenin Yunanistan'daki özel durumu. Yunanistan'da Türkçenin özel bir durumu bulunmaktadır. Osmanlı'nın Balkanlardan çekilmesinden sonra Batı Trakya bölgesi, 30 Ekim 1923'te Mondros Mütarekesi ile Fransız kuvvetleri tarafından ele geçirilmiştir. Fransız kuvvetleri Batı Trakya'dan çekilince bölge Yunanistan'a geçmiştir. Günümüzde hâlen Yunanistan sınırları içinde yaşayan Batı Trakya Türklerinin durumu 24 Temmuz 1923 tarihinde Lozan Antlaşması'yla belirlenerek, bölgedeki Türkler azınlık konumuna düşmüşlerdir (Demirel, 2014).

Lozan Antlaşması'nın içeriğinde Türkiye'deki Müslüman olmayan ve Yunanistan'daki Müslüman azınlıklarla ilgili maddeler yer almaktadır. Bunlardan 41. madde ile Yunanistan, topraklarındaki Müslümanların kendi ana dilinde eğitim almasını sağlamakla yükümlü tutulmaktadır. Yunanistan her ne kadar Batı Trakya Türklerinin Türk kimliğini kabul etmese de, bölgedeki azınlık mensuplarına kendi ana dilinde, yani Türkçe olarak eğitim sağlamaktadır (Kelağa Ahmet, 2005). Sağlanan bu eğitim kendi içinde birçok sorun içermektedir. Süreç içinde yapılan anlaşmalar ve protokollere rağmen Lozan Antlaşması'nın üzerinden neredeyse 100 yıl geçmiş ve azınlık eğitiminde -eğitim anlamında- çok az değişim olmuştur (Kalliga, 2016).

“Türkiye’de Yunan pasaportu taşıyan Türkleri, Avrupa ülkelerinde bulunan Batı Trakyalıları hesaba katmazsak Batı Trakya Türk nüfusu 120 bin civarındadır.” (Serdar, 2014, s. 102). Batı Trakya Türklerinin varlığı Yunanistan’da Türkçenin önemini daha da artırmaktadır. Sonuç itibarıyla Batı Trakya Türkleri Türk dilini ve Türk kültürünü Yunanistan topraklarında yıllardır yaşatmışlar ve yaşatmaya da devam etmektedirler.

Türkçe ve Yunancanın Tarihsel Süreci

Türkçe ve Yunanca farklı tarihsel süreçlerden geçmiş dillerdir. Bu dillerden birine sahip olup diğerini yabancı dil olarak öğrenebilmek veya öğretebilmek için iki dilin de sürecini bilmek fayda sağlayacaktır. Bu sayede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen veya öğreten kişiler yaşanabilecek muhtemel sorunlara çözüm üretebilme konusunda daha verimli olabilirler.

Türkçe. Ural-Altay dil grubu, Ural ve Altay dil ailelerinden oluşur. Ural Kolu, Fin-Ugor ve Samoyet olmak üzere iki dala ayrılmaktadır. Fin-Ugor dalında; Fince, Estonca, Lapça, Macarca ve Ugorca bulunmaktadır. Samoyet dalı ise Samoyetce dilini içermektedir. Altay Koluna giren diller ise; Türkçe, Moğolca, Mançu-Tunguz, Korece, ve Japoncadır. Yani Türkçe, Ural-Altay dil grubunun Altay dil ailesindedir (Korkmaz, 2009).

Türk dili köklü bir geçmişe sahiptir. Türkçenin ana kaynağından günümüze kadarki dönemleri yedi başlık altında toplayabilmekteyiz.

1. Altay devri,
2. En Eski Türkçe devri,
3. İlk Türkçe devri,
4. Eski Türkçe devri,
5. Orta Türkçe devri,
6. Yeni Türkçe devri,
7. Modern Türkçe devri. (Caferoğlu, 1984)

Türkçe konuşma dili olarak binlerce yıllık bir geçmişe sahiptir. Yazı dili olarak ise, ilk Türkçe yazılı metin sayılan Orhun abideleri ile başlamaktadır. Orhun abideleri, bir Türk hükümdarı olan Bilge Kağan'ın zamanında dikilmiş kitabelerdir. İlk kitabeyi Bilge Kağan, kardeşi Kül Tigin'in ölümü üzerine 732 yılında dikmiştir. İkincisi Bilge Kağan için 735'te ve üçüncüsü de Tonyukuk için 720-725 yıllarında dikilmiştir (Ergin, 2004). Bu kadar derin bir tarihe sahip olan Türkçe, ayrıca çok geniş bir alanda varlık göstermektedir. Türk dili 20. asra kadar Asya, Afrika ve Avrupa olmak üzere üç kıtada konuşulan ve yazılan bir dildir (Ergin, 1993).

Türkçenin yazı dili, eski ve yeni olmak üzere iki devre ayrılmaktadır. Eski devir Türkçenin eski gramer yapısını, yeni devir ise yeni gramer yapısını taşımakta olup iki devir arasındaki sınır 13. yy. olarak görülmektedir. Kısacası, Türkçe 13. asırdan sonra yeni dil bilgisi yapısına sahip olmuştur. 13. asırda Türkler Kuzeye ve Batıya yönelmişler, yeni yerleşim alanları bularak yerleşim merkezleri kurmuşlardır. Bu da Eski Türkçe dönemini sona erdirmiş, Kuzey-Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesi olmak üzere iki yeni yazı dili meydana getirmiştir (Ergin, 1993). Batı Türkçesi de kendi içinde üç dönemden (Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlı Türkçesi ve Türkiye Türkçesi) oluşmakta ve Türkiye Türkçesi son dönemi ihtiva etmektedir. Bu son dönem de 1908 Meşrutiyetinden başlamakta olup bugün bulunduğumuz dönemdir (Ergin, 1993).

Türkiye Türkçesi günümüzde Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin resmî dilidir. Ayrıca, konuşur bakımından Türk yazı dilleri ailesinin en büyük dilidir. Ana dili olarak; Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Romanya gibi Balkan ülkelerinde; göçmen azınlık dili olarak Almanya, Avusturya, Danimarka, Belçika, Fransa gibi Avrupa ülkelerinde; ABD'de, Avustralya'da ve Suriye, Irak gibi Arap ülkelerinde konuşulmaktadır. Ayrıca, Kosova'da Türklerin yoğun yaşadığı bazı belediye sınırları içinde resmî dil olarak da kullanılmaktadır.

Malazgirt Zaferi ile Anadolu'nun kapılarını açmış olan Türklerin, Osmanlı döneminde İstanbul merkezli kurdukları ve Cumhuriyetle beraber sadeleşmeye gittikleri yazı dilinin adı Türkiye Türkçesidir (Akalin, vd. 2012). Türkler tarihleri boyunca birçok alfabe kullanmış ve bu şekilde Türkçe çok çeşitli alfabelerle yazılmıştır. Türk dili yaklaşık 1300 yıllık tarihinde; Köktürk, Soğd, Uygur, Arap, Grek, Ermeni, İbrani, Lâtin ve Slav gibi 12 alfabe ile yazılmıştır (Gülensoy, 2010). En son olarak, alfabe konusu, 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde görüşülmüş ve oybirliği ile Latin alfabesi kabul edilmiş ve 3 Kasım 1928 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak resmen Latin alfabesine geçilmiştir (Çelik, 2015).

Türk dili için günümüzde 29 harften oluşan Latin alfabesi kullanılmaktadır. Bunlar, 8 ünlü harf ve 21 ünsüz harf olmak üzere iki gruptan oluşur (Keskin, 2003). Türkçedeki harfler ünlü ve ünsüzler olmak üzere tablo hâlinde aşağıda verilmektedir.

Tablo 2

Latin Kökenli Türk Alfabesinde Bulunan Harfler

ÜNSÜZLER		ÜNLÜLER	
Büyük Ünsüzler	Küçük Ünsüzler	Büyük Ünlüler	Küçük Ünlüler
B, C, Ç,	b, c, ç,	A, E,	a, e,
D, F, G,	d, f, g,	I, İ,	ı, i,
Ğ, H, J,	ğ, h, j,	O, Ö,	o, ö,
K, L, M,	k, l, m,	U, Ü	u, ü
N, P, R,	n, p, r,		
S, Ş, T,	s, ş, t,		
V, Y, Z	v, y, z		

(Kaynak: Selçuk, 2014, s. 12-14)

Yunanca. Hint-Avrupa dil ailesi çok büyük bir grup olup Hindistan'dan ve Hint Okyanusu'ndan Avrupa ve Atlantik Okyanusu'nun Avrupa sahillerine kadar uzanmaktadır. Yunan dili de Hint-Avrupa dil ailesindedir (Tsolakis, 2005).

Yunanca dünya üzerinde konuşulan yaklaşık 4000 dilden biridir. Ayrıca, dünyaca en iyi şekilde araştırılmış dillerden olduğu da bilinmektedir. Bunun sebebi sadece çok eski bir dil olması değil -Çince gibi çok eski olan başka dilleri de vardır- en baştaki sebebi önemli ve yüksek seviyeli metinlerin, eski yıllarda bu dil ile yazılmış olmasıdır.

Yunanca, eski kalıntılar açısından bakıldığında, MÖ 1700'lü yıllara kadar giderek Hint-Avrupa ailesinin Hitit dilinden sonra gelen en eski dili olarak kabul edilmektedir. Yunan dili tarihi Miken ve Minos uygarlıklarının saraylarında yazılı olan Çizgisel B (Linear B) yazısıyla yaklaşık MÖ 15.-16. yüzyıllar arasında başlamaktadır. Yunancanın tarihi beş ana döneme ayrılmaktadır.

- İlk (Mycenae) Yunanca (MÖ 15. yüzyıla kadar)
- Eski (Klasik) Yunanca (MÖ 15. yüzyıl - 300)
- Helenistik Ortak Dil (MÖ 300 - MS 6. yüzyıl)
- Ortaçağ Yunancası (MS 6. yüzyıl - 15. yüzyıl)
- Çağdaş Yunanca (15. yüzyıl - Günümüz). (Eker, 2003; Vertoudakis, 2017)

Günümüzdeki Yunanlar antik Yunancayı okuyabilmekte ama kısmen anlamakta veya hiç anlamamaktadır. Okunabilmesinin sebebi, antik Yunanca harflerin seçilebilir (Çağdaş Yunancanın harfleriyle benzer) olmasından kaynaklanmaktadır. Antik Yunancanın anlaşılabilmesi için özel olarak buna yönelik eğitimin alınması gerekmektedir. Hatta antik ve yeni Yunancanın hem sentaks hem de kullanılan kelimeler bakımından farklı olmaları, kimileri tarafından, iki ayrı dil olarak değerlendirilmelerine sebep olmuştur. Diğer görüşe göre ise tek dilin farklı görünüşleri olarak kabul edilmektedir.

Yunancanın dil meselesi. Yunan dilinin tarihinde “*dil meselesi*” diye bir durum bulunmaktadır. Bu “dil meselesi”nin kökeni, kimi Hristiyan yazar ve aydınların halk diline karşı çıkıp “Atikistik” Yunancayı (Atik lehçesi) kullanmasıyla ortaya çıkmıştır (Argiropoulou, 2015). Bu hareket sonucunda Yunan dili “*yazı dili*” ve “*konuşma dili*” olarak

iki şekle bürünmüştür. O zamandan bu yana konuşma dili, bazı yazarların ısrarla kullandıkları eski prototiplerinden ayrılmaya ve uzaklaşmaya başlamıştır. Bu yazarların kullandıkları dilin konuşma dilinden bariz bir şekilde farklı olması durumu günümüze kadar devam etmiştir (Macridge, 1985'tan aktaran Petropoulos, 2007).

Katharevousa ve çağdaş Yunanca. Yunancada “*yalın*” veya “*temiz*” anlamına gelen “*katharevousa*”, “*arı dil*” olarak anlaşılmakta olup ilk defa Osmanlının son döneminde görülmeye başlanmıştır. Katharevousa, Bizans döneminin Atikizmi (Atika'da yaşamış olan ünlü yazarların kullandığı dilin Bizans dönemindeki şekli) ile halkın konuştuğu dil arasındaki uzaklaşmadır. Sözcük açısından daha eskiye bağlıdır ama sentaks açısından yenilikçidir. Sadece yazı dilinde kalan katharevousa, kimi zaman eskiye yaklaşmış ve “*arkaik*” ismini almış, kimi zaman ise konuşulan dile yaklaşarak “*basit katharevousa*” olarak adlandırılmıştır (Millas, 2003).

Antik Yunancaya özenen katharevousada, eski unutulmuş sözcükler yeniden kullanılmış ve bunun yanı sıra yeni sözcükler de üretilmiştir. Hatta halkın günlük kullanımındaki kelimelerin yerine yenileri önerilmiştir. Önerilerin bazıları yerleşip hâlen kullanılsa da bir kısmına bugün gülünç olarak bakılmaktadır (Millas, 2003)..

Bir dilin dönemlerini saptamak her zaman çok zor olmuş ve göreceli bir kavram olarak kabul edilmiştir. Bu durum Yunancada da böyledir ve ne zaman “*Antik*” ne zaman “*Çağdaş*” olduğu konusunda net bir yargı oluşmamaktadır. Yine de belirlenen dönemler ışığında Çağdaş Yunancanın Helenistik Dil döneminde oluşmaya başladığı ve Orta Çağlar'da bugünkü şeklini aldığı belirtilebilir. Ayrıca “*bugün*” ifadesi de çok geniş bir kavramdır ve belki de yüzyıl anlamını karşılayabilmektedir. Çağdaş Yunancaya sentaks ve kelimeler açısından bakıldığında; Helenistik Ortak Dil (MÖ 300-MS 550), Ortaçağ Dili (550-1453) ve Yunanistan Yunancası (1453'ten bugüne) olarak dönemlere ayırabilmekteyiz (Millas, 2003).

Çağdaş Yunanca zaman içinde değişim geçirmiş ve her ses için bir sembol kuralına uymayan bir yapı oluşmuştur. Bu da Yunancanın fonetik bir dil olmadığı anlamına gelmektedir. Söyleniş ile yazı arasındaki farklılık dilbilimcileri farklı semboller kullanmak durumunda bırakmaktadır.

Çağdaş Yunan alfabesi yedi sesli, on yedi sessiz olmak üzere 24 harften oluşmaktadır. Yunancada, farklı sesleri karşılayabilmek için sesli ve sessiz harfler bitişik harfleri oluşturmaktadır. Ayrıca, iki ünlüden oluşan diftonglar (çift sesliler) farklı sesbirimleri karşılamaktadır (Kelağa Ahmet, 2007).



Tablo 3

Yunan Alfabe ve Harf Sistemi

ÜNSÜZLER		ÜNLÜLER		İKİLİ HARFLER		DİFTONGLAR
Büyük Ünsüzler	Küçük Ünsüzler	Büyük Ünlüler	Küçük Ünlüler	Sesli Bitişik Harfler	Sessiz Bitişik Harfler	
B(V)	B(v)	A(A)	α(a)	ου(u)	μπ(b)	αϊ(ay)
Γ(G*)	γ(g*)	E(E)	ε(e)	αι(e)	ντ(d)	αη(ay)
Δ(D**)	δ(d**)	H(İ)	η(i)	ει(i)	γκ(g/ng)	οη(oy)
Z(Z)	ζ(z)	I(İ)	ι(i)	οι(i)	τζ(tz)	οϊ(oy)
Θ(TH**)	θ(th**)	O(O)	ο(o)	υι(i)	τσ(ts)	
K(K)	κ(k)	Υ(İ)	υ(i)		γγ(ng)	
Λ(L)	λ(l)	Ω(O)	ω(o)			
M(M)	μ(m)					
N(N)	ν(n)					
Ξ(KS)	ξ(ks)					
Π(P)	π(p)					
P(R)	ρ(r)					
Σ(S)	σ/ς(s)					
T(T)	τ(t)					
Φ(F)	φ(f)					
X(H)	χ(h),					
Ψ(PS)	ψ(ps)					

*gırtlaktan seslendirilir

**peltek olarak seslendirilir

(Aksoy, 2001; Aksoy, 2006; Kelağa Ahmet, 2007; Triantafillidi, 2006; Vikiapistimio, 2017)

Türkçe ve Yunancanın Yapı Bakımından Temel Farkları

Dünyadaki dilleri, farklılıkları ve benzerlikleri açısından karşılaştırabilmek için belli başlı ölçütler önemli rol oynamaktadır. Genel olarak diller; sözcük yapılarına, oluşumlarına, dizilişlerine, cümle kuruluşlarına, ses vurgusuna göre anlam yüklenebilir olup olmayışı, kullanıldıkları coğrafi bölgeler gibi ölçütlere göre karşılaştırılabilmekte ve sınıflandırılabilmektedir (Onan, 2009).

Türkçe, Ural-Altay dilleri ailesinin Altay kolundandır. Sondan eklemeli olan Türkçede cinsiyet kategorisi bulunmamakta ve buna bağlı olarak kelimeler şekil bakımından değişiklik göstermemektedir. Sözcüklerin kökü ve gövdesi sabittir ve kelime kökleri eksizdir. Türetme, ekler vasıtasıyla yapılmaktadır. Sayı sıfatı alan isimlere (özel durumlar dışında) çokluk eki getirilmez. Yani sayı sıfatı alan adlar teklik biçimindedir. Tamlamalarda, belirten belirtilenden önce gelir. Cümle yapısında ise, fiil özneden sonra gelir. Cümle yapısına göre asıl unsur olan yüklem sonda bulunur ve Türkçe yazıldığı gibi okunur (Işık, 2015; Sefer ve Konuk, 2014).

Yunanca, Yunanistan'ın resmi dilidir. Bugün yalnızca Yunanistan'da ve Kıbrıs'ta değil, azınlığa sahip veya göçmen toplulukları olan ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, Gürcistan, Ukrayna gibi ülkelerde yaklaşık 12-15 milyon arası kişi tarafından birinci veya ikinci dil olarak konuşulmaktadır. Ayrıca Modern Yunanca, Avrupa Birliği'nin resmi dillerinden biridir.

Eski Yunancadan gelen Modern Yunanca, Hint-Avrupa dil ailesinin bağımsız bir koluna aittir. Modern Yunanca, atası ile karşılaştırıldığında daha basit bir fonolojik sisteme sahiptir. Yunancadaki vurgu kelimenin son üç hecesinden biriyle sınırlandırılmıştır. Tipik olarak, modern Yunanca, dil bilgisel bilgilerin (sayı, durum, zaman, yön vb.) değişen sözcüklerin (isimler, zamirler, tanımlıklar, sıfatlar, fiiller) bitişleriyle gösterildiği çekimli bir dildir. Modern Yunancanın başlıca söz dizimsel özelliklerinden biri, bağımsız sözcük düzenidir. Cümlenin ana unsurları (özne, fiil veya nesne) içinde farklı pozisyonlar işgal

edebilir. Sözcük oluşumunun ana mekanizmaları birleşim ve türedir. Bu, birçok kelimenin, hatta çok yaygın kelimelerin bile oldukça uzun olduğu anlamına gelir. İngilizceye göre Modern Yunanca okumak kolaydır. Tek yapılması gereken Yunan alfabesindeki her harfin (veya harf kombinasyonun) hangi sesi temsil ettiğini öğrenmek ve sonra bunları uygulamaya koymaktır. Ancak, yazımı o kadar kolay değildir. Ünsüzlerden farklı olarak, ünlü harfler çeşitli şekillerde temsil edilir ve bu doğru yazma açısından bir sorun oluşturabilmektedir (Poulopoulou, 2015).

Çeşitli çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda Türkçe ve Yunanca arasındaki belli başlı farklar, örnekleriyle birlikte aşağıda verilmektedir.

Türkçe sondan eklemeli bir dildir ve ön ek almamaktadır. Yunanca ise çekimli bir dil olup ön ek de alabilmektedir. [ör. οδός (sokak) – έξοδος (çıkış)]

Türkçede her harf tek bir sesi karşılamakta, Yunancada ise çift harf sistemi de olup tek ses için çift harf kullanımı bulunmaktadır. [ör. πουλί (puli) – kuş]

Yunanca bir kelimenin vurgulanacağı yere vurgu işareti (´) konmaktadır. Türkçedeki vurgulama için ise özel bir işaretle kullanılmamaktadır. [ör. πόρτα (porta) – kapı]

Yunancada; eril (ο), dişil (η) ve nötr (το) olmak üzere üç çeşit gramatikal cinsiyet bulunmakta ve bu cinsiyetler artikellerle gösterilmektedir. Türkçede ise böyle bir durum söz konusu değildir. [ör. το σχολείο (to sholeio) – okul]

Türkçe kelime yapısında ünlü uyumu bulunmakta olup Yunancada bu uyum gözetilmemektedir. [ör. Ελληνικά (Ellinika) – Türkçe]

Yunancada sıfatlar ismin tekil veya çoğul olmasından etkilenerek isme göre, tekil veya çoğul olabilmektedir. Türkçede ise sıfatlar sadece tekil durumda olup ismin tekil veya çoğul olmasından etkilenmemektedirler. [ör. μεγάλοι άνθρωποι (megaloi anthropoi/büyükler insanlar) – büyük insanlar]

Yunancadaki iyelik zamirleri isimden veya sıfattan sonra müstakil bir şekilde bulunmakta olup Türkçedeki iyelik zamirleri isim veya sıfatın sonuna ek şeklinde gelmektedir. [ör. αυτοκίνητο **μου** (aftokinito mou)– arabam**m**]

Yunancadaki yardımcı fiil müstakil şekildedir. Türkçede ise ek hâindedir. [ör. είμαι δάσκαλος (eimai daskalos) – öğretmen**im**]

Türkçe ve Yunancada ismin hâlleri aşağıdaki şekildedir:

- Türkçede ismin hâlleri; yalın hâli (çiftçi), belirtme hâli (çiftçi-y-**i**), yönelme hâli (çiftçi-y-**e**), bulunma hâli (çiftçi-**de**) ve ayrılma hâli (çiftçi-**den**).
- Yunancada ismin hâlleri; yalın hâli (ο γεωργός), ilgi hâli (**του** γεωργ-ού), belirtme hâli (**τον** γεωργ-ό) ve hitap hâli (γεωργ-έ).

Türkçe ve Yunancanın söz diziminde de fark bulunmaktadır. Türkçe cümle yapısı özne-nesne-yüklem (ÖNY) şeklinde iken, Yunanca cümle yapısı özne-yüklem-nesne (ÖYN) şeklindedir.

ör. Ben kitabı **aldım**.

Εγώ **πήρα** το βιβλίο. (Keskin, 2003; Triantafillidi, 2006; Ergin, 1993; Salim, 2014; Vasiliadou, 2015; Dafnopatidis & Sanlioglou 2011; Karanikolas, Spyropoulos, Aggelidou, Vetsopoulou, Grigoriadis, Kandros, Karpouza, Lanaris, Moumtzakis, Tompaidis & Tsolakis, 2001).

Türkçe ve Yunancanın dil bilgisindeki zamanlar ve kipler aşağıda, tablolar hâlinde, karşılıklı bir şekilde verilmiştir. Buna göre, tablolar incelendiğinde, hem zamanlarda hem de kiplerde belirgin farklar vardır. Yunancada zamanların sayısı fazla iken Türkçede kipler daha fazladır.

Tablo 4

Türkçe ve Yunanca Dil Bilgisindeki Zamanlar

YUNANCA	TÜRKÇE
Etken (Ενεργητική Φωνή)/Edilgen (Παθητική Φωνή)	Hikâyesi/Rivayeti
Şimdiki Zaman (Ενεστώτας)	Geniş Zaman
Şimdiki Zamanın Hikâyesi (Παρατατικός)	Şimdiki Zaman
Duyulan Geçmiş Zaman (Παρακείμενος)	Duyulan Geçmiş Zaman
Görülen Geçmiş Zaman (Αόριστος)	Görülen Geçmiş Zaman
Duyulan Geçmiş Zamanın Hikâyesi (Υπερσυντέλικος)	Gelecek Zaman
Sürekli Gelecek Zaman (Εξακολουθητικός Μέλλοντας)	
Anlık Gelecek Zaman (Στιγμιαίος Μέλλοντας)	
Tamamlanmamış Gelecek Zaman (Συντελεσμένος Μέλλοντας)	

(Kaynak: Ergin, 1993; Salim, 2014)

Tablo 5

Türkçe ve Yunancadaki Kipler

Yunanca	Türkçe
Dilek-Şart (Υποτακτική)	Emir
Emir (Προστακτική)	Şart
	İstek
	Gereklilik

(Kaynak: Ergin, 1993; Salim, 2014)

Türkçe ve Yunancanın Ortak Kelime, Deyim ve Atasözleri

Millas (2007) ,“*Türkçe ve Yunanca Ortak Kelimeler, Terimler ve Atasözleri Listesi*” adlı çalışmasında, Türkçe ve Yunanca ortak kelimeleri 4660 adet olarak belirlemiştir. Bunun yanında ortak deyimlerin ve atasözlerinin sayısı ise 1300 tanedir. Aşağıdaki tablolarda da mevcut çalışmadan alınan belli başlı ortak kelime, deyim ve atasözleri verilmektedir. Sadece iki dil arasındaki bu bilgi dahi, Yunanlar için yabancı dil öğretiminde işlenebilecek bir veri

durumundadır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi uzmanının, hedef grupla/gruplarla ilgili çeşitli özelliklere vakıf olması öğretim sürecine katkı sağlayabilir.

Tablo 6

Türkçe ve Yunancadaki Ortak Kelimeler

Okka: Οκά (Oka)	Balkanlar: Βαλκάνια (Valkania)
Akademi: Ακαδημία (Akadimia)	Veresiye: Βερεσέ (Verese)
Alışveriş: Αλισβερίσι (Alisverisi)	Yelek: Γελέκο (Geleko)
Organ: Όργανα (Organa)	Yoğurt: Γιαούρτι (Giaourti)
Palavra: Παλάβρα (Palavra)	Defne: Δάφνη (Dafni)
Rota: Ρότα (Rota)	Hatır: Χατίρι (Hatiri)
Sazan: Σαζάνι (Sazani)	Psikoloji: Ψυχολογία (Psihologia)
Tellal: Τελάλης (Telalis)	Omuz: Όμος (Omos)
Çakmak: Τσακμάκι (Tsakmaki)	Tip: Τύπος (Tıpos)
Fakir: Φακίρης (Fakiris)	Davul: Νταβούλι (Davuli)
Irgat: Εργάτης (Ergatis)	İnat: Ινάτι (İnati)
Zamanlar: Ζαμάνια (Zamania)	Etik: Ηθική (İthiki)
Mantar: Μανιτάρι (Manitari)	Temel: Θεμέλιο (Themelio)
Naftalin: Ναφταλίνη (Naftalini)	Kavgas: Καβγάς (Kavgas)
Fincan: Φλιτζάνι (Flitzani)	Lokum: Λουκούμι (Loukoumi)

(Kaynak: Millas, 2007, s. 6-112)

Tablo 7

Türkçe ve Yunancadaki Anlamca Ortak Deyimler

Temel atmak:	Ρίχνω / βάζω θεμέλιο (rihno / vazo themelio)
İyi gözle bakmak:	Καλοβλέπω (kalovlepo)
Suları bulandırmak:	Θολώνω τα νερά (tholono ta nera)
Hamur açmak:	Ανοίγω ζυμάρη / ζύμη (anigo zimari / zimi)
Haber almak:	Παίρνω είδηση / χαμπάρι (perno idisi / habari)
Soğuk davranmak:	Φέρεται ψυχρά / κρύα (ferete psihra / kria)
Pamuk ipliğine bağlı olmak:	Κρέμομαι από μια κλωστή (kremome apo mia klosti)
Ayakta uyumak:	Κοιμάμαι όρθιος / στο πόδι (kimame orthios / sto podi)
İşin kolayını bulmak:	Παίρνω το κολάι της δουλειάς (perno to kolai tis doulias)
Dünyaya getirmek / gelmek:	Φέρνω / έρχομαι στον κόσμο (ferno / erhome ston kosmo)
Kürek çekmek:	Τραβώ κουπί (κωπηλατώ) [travo kupi (kopilato)]
Akıntıya kürek çekmek:	Τραβώ κουπί κατά το ρεύμα (travo kupi kata to revma)
Cesaret vermek:	Δίνω κουράγιο (dino kuragio)
Çamur atmak:	Πετώ / ρίχνω λάσπη (peto / rihno laspi)
Hiçkırıklarla ağlamak:	Κλαίω με λυγμούς (kleo me ligmus)
Problemi çözmek:	Λύνω το πρόβλημα (lino to provlima)
Masayı toplamak:	Μαζεύω το τραπέζι (mazevo to trapezi)
Madara etmek:	Τα κάνω μάνταρα (ta kano madara)
Göze kestirmek:	Βάζω στο μάτι (vazo to mati)
Göz kırpmak:	Κλείνω το μάτι (klino to mati)

(Kaynak: Millas, 2007, s. 113-154)

Tablo 8

Türkçe ve Yunancadaki Anlamca Ortak Atasözleri

Duvarların da / yerin de kulağı var: Κι οι τοίχοι έχουν αφτιά

Kötü haber tez duyulur: Η κακή είδηση δεν αργεί να έρθει

Dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur: Βουνό με βουνό δεν σμίγει

Geç olsun güç olmasın: Κάλιο αργά παρα ποτέ

Öfkeyle kalkan zararlar oturur: Το γινάτι βγάζει μάτι

Bugünün işini yarına bırakma: Τη σημερινή δουλειά μη την αφήνεις γι' αύριο

Görünen köy kılavuz istemez: Χωριό που φαίνεται κολαούζο δεν θέλει

Aşğın gözü kördür / kör olur: Ο έρωτας είναι τυφλός κι ανοιχτομάτες πιάνει

Para parayı çeker: Τα λεφτά πάνε στα λεφτά

Ne ekersen onu biçersin: Ό,τι σπείρεις θα θερίσεις

Para ile saadet olmaz: Τα λεφτά δεν κάνουν την ευτυχία

Boynuz kulaktan sonra çıkar ama kulağı geçer: Το κέρατο ξεπερνά τ' αφτί

Yavuz hırsız ev sahibini bastırır: Φωνάζει ο κλέφτης να φοβηθεί ο νοικοκύρης

Görünen köy kılavuz istemez: Χωριό που φέεται κολαούζο δεν θέλει

Kurt sisli havayı sever: Ο λύκος στην αναμπουμπούλα χαίρεται

Yuvarlanan taş yosun tutmaz: Πέτρα που κατρακυλά δεν μαζεύει χόρτα

Demir tavında dövülür: Το σίδερο ζεστό χτυπιέται

Az söyle çok dinle: Άκουε πολλα και λέγε λίγο

Çayı geçerken at değiştirilmez: Δεν αλλάζεις άλογο όταν μερνάς το ποτάμι

Rüzgâr eken fırtına biçer: Όποιος σπέρνει τον άνεμο θερίζει θύελλες

(Kaynak: Millas, 2007, s. 113-154)

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar

Pek çok kişi yabancı bir dili öğrenme sürecinde zorluk yaşayabilir. Bu öğrenmeyi zor kılan birçok faktör bulunmaktadır (Erdil, 2016). Yabancı dil öğretiminde çeşitli yöntemler bulunmakta ve bu yöntemlerin hiçbiri tek başına yeterli olamamaktadır. Bunun sebebi yabancı dil öğretimi yapılan kişilerin özelliklerinde; çevrenin kültürü, konuşulan dil, ekonomik ve sosyal özellikler vb. gibi durumların farklılık göstermesidir (Can ve Can 2014).

Alyılmaz'a (2010) göre "Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar temelde programlardan (ilköğretim Türkçe dersi programlarından, Türkçe öğretmenliği lisans programından), takip edilen kitaplardan, öğretim metotlarından, alanla ilgili kurumlardan, öğretim elemanlarından, öğrencilerden... vd. kaynaklanmaktadır." Ayrıca, yabancı dil olarak Türkçenin "öğretim ortamının çok dilli ve kültürlü olması zaman zaman öğretmen ve öğrencilerin ortak paydada buluşmalarını zorlaştırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ana dillerinin farklı bir dil ailesine bağlı olması ve dil sistemlerinin Türkçeden farklı bir yapıda olması sorunların başında gelmektedir." (Miyasoğlu ve Gülден, 2010).

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) "*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi*" adlı çalışmalarında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili literatür doğrultusunda araştırmışlardır. Bu kapsamda yayımlanmış 34 makale incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin genel olarak karşılaştıkları zorluklar tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde tespit edilen zorluklar şu şekilde sıralanmıştır:

1. Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler
2. Öğretim programı yetersizliği
3. Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması
4. Teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler

5. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği
6. Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler
7. Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar
8. Alfabe farklılığı
9. Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar
10. Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar

Konuyla ilgili yapılmış olan bir başka çalışma ise “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar*”dır. Candaş Karababa’nın (2009) yapmış olduğu bu çalışmanın sonucundan elde edilen verilere göre tespit edilmiş olan sorunlar, yedi madde hâlinde verilmektedir. Bu maddeler şunlardır:

1. Türkçenin dil bilgisini işlevsel olarak betimleyen çalışmalar yeterli değildir.
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun öğretim programları bulunmamaktadır.
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç, gereçleri ve ders kitapları yeterli değildir.
4. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin çeşitliliğine uygun olarak hazırlanmamış olan “tek tip öğretim programı”nın olumsuz etkisi bulunmaktadır.
5. Karma gruplara ders veren öğretim elemanlarının buna hazırlıksız olması durumunda çeşitli sorunlar oluşmaktadır.
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler süreçte Türkçenin sesletimi, biçim bilgisi ve tümce yapısından kaynaklanan çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar.
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, Türkçeyi anlamaya ve anlatmaya ilişkin sorunlar yaşamaktadır.

Açık (2008) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları “*Öğrenme Sorunları*” başlığı ile vermiştir. Bu sorunlar; anlama, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır. Çalışmada, genel kapsamda sorunların çözümüne yönelik olarak öğrencilerin sosyokültürel yapılarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

Biçer, Çoban ve Bakır’ın (2014) çalışmalarında tespit ettikleri temalardan yola çıkarak en fazla sorun, dil kaynaklı sorunlardan oluşmaktadır diyebilmekteyiz. Öğrencilerin çoğu özellikle telaffuz, alfabe ve yazmada sorun yaşamaktadırlar.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan genel sorunlar; Türkçenin öğretiminin bir devlet politikası olamaması, uzman eksikliği, belirli bir programın olmayışı, kaynakların yetersizliği, öğrenme ortamındaki sorunlar ve yetersizlikler, hedef dilden, ana dilden ve alfabeden kaynaklanan sorunlar şeklindedir (Şengül, 2014).

Bir başka çalışma da Tüm’ün (2014) “*Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları*” isimli çalışmasıdır. Tüm’e (2014) göre, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili tespit edilen problemlerden birisi öğrencilerin sesbirimleri doğru ve akıcı bir şekilde seslendirememeleridir. Bir diğer sorun ise, mevcut sözlüklerin sesletimi daha basitleştirecek sesbirimsel yapılarının evrensel simgelerinin gösterilememesi konusundaki sözlük, kitap gibi kaynak eksikliğidir.

Arslan ve Adem (2010) göre, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde materyal eksikliği bulunmakta ve bu eksiklik öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sorunun çözümü için gerekli araç gereçler, öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde işitsellik ve görsellik son derece önem arz etmektedir. Derman’ın (2010) görüşleri de Türk dili ve kültürünün öğretilmesinde, görsel iletişim araçlarının bilinçli ve programlı olarak kullanılmasının etkili olacağı yönündedir.

Barın'a (2010) göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanı ayrı bir disiplindir ve bu alana uygun uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesi konusuna daha önem çok verilmelidir. Büyükaslan (2007) da konuya yönelik, Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik üniversitelerimizde bir bölümün olmadığını ve bunun bir eksiklik olduğunu vurgulanmaktadır. Göçer (2009) yabancı dil olarak Türkçeyi öğretecek nitelikli öğretmenlerin eksik olduğunu ve altyapısı uygun üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin açılması gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen grupların özellikleri çok farklı olabilmektedir. Dolayısıyla genel kapsamdaki sorun tespitleri belli bir yere kadar çözüm olabilmektedir. Sorunların tespiti kapsamında daha detaylı çalışmalar da bulunmaktadır. Bunlar, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin demografik yapılarını dikkate alarak yapılan sorun tespiti çalışmalarıdır. Ancak, bu kapsamda yapılan çalışmaların sayısı oldukça azdır.

Bu çalışmalardan bir tanesi, Kara'nın (2010) "*Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*" adlı çalışmasıdır. Bu araştırma incelendiğinde, öğrencilerin geldikleri coğrafya ve dillerine göre ayrılarak, yaptıkları temel yanlışların tespit edildiği görülmektedir. Elde edilen verilere göre; genel anlamda Orta Doğu ve Arap kökenlilerin anlama ve yazmada, Afrika ve Avrupa'dan gelenlerin ise konuşmada kendilerine özgü birtakım hatalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, Türk soylu olanların ve Arap kökenlilerin okuma ve yazmada diğerlerine göre daha çok sorun yaşadıkları ve bunun başlıca nedeninin alfabe farkı olduğu tespit edilmiştir. Öksüz'de (2011) çalışmasında Türk soyluların Türkiye Türkçesini öğrenirken karşılaştıkları en büyük sorunun, alfabe sorunu olduğunu vurgulamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar kapsamında, tek bir grup üzerinde yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara örnek olarak, Maden ve İşcan'ın (2015) yaptıkları "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar*

(*Hindistan Örneği*)” adlı çalışma verilebilir. Çalışmanın sonucunda tespit edilen sorunlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Yapılan araştırmada, Hintli öğrencilerin çoğunun Türkçe öğrenirken daha çok gramer, konuşma ve kelime hazinesini zenginleştirme alanlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yine öğrencilerin çoğunun dinledikleri Türkçe ifadeleri anlayamadığı bir kısmının ise biraz, çok az bir kısmının ise anladığı ortaya konmuştur. Buna ek olarak, çoğunun duygu ve düşüncelerini Türkçe yazarak anlatmada sorun yaşadığı belirlenmiştir. Genel olarak, Hintli öğrencilerin dört temel beceri alanında sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. (Maden ve İşcan, 2015, s. 35)

Chang’ın (2016) “*Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” isimli tez çalışması konuyla ilgili gösterilebilecek başka bir çalışmadır. Çalışmadan elde edilen sonuç; “Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Çincenin yapısından, öğrencilerden, öğretmenlerden, öğretim materyallerinden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar ve etkiler açıklanmış, bundan sonra Tayvan’da Türkçe öğretiminin geliştirilmesi için dikkate alınması gereken çözüm önerileri sunulmuştur.” (Chang, 2016, s. vi) şeklindedir.

Bu kapsamda yapılmış bir diğer çalışma da “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği*” isimli çalışmadır. Arslan ve Klicic (2016) bu çalışma ile öğrencilerin genelde Türkçedeki ğ, ö, ı, ü, j, gibi harflerin yazımında sorun yaşadıkları sonucuna varmışlardır.

Alshirah (2013) tarafından yapılmış olan “*Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*” adlı çalışma ile “Türk dilini öğrenen Arap kökenli öğrencileri, bu dili okumada, konuşmada, telaffuzda ve hatta bazen yazmada daha yetkin hâle getirmek için muazzam bir çaba sarf etmesi gerekmektedir.” (Alshirah, 2013, s. iii) sonucuna varılmıştır.

Fathi (2016) tarafında yapılmış olan araştırmanın sonucu, “İraklı öğrencilerin telaffuz, alfabe, dinleme, okutmanların hızlı konuşmaları, ses bilgisi, ekler, fiilimsi vb. konularda daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir.” (Fathi, 2016, s. vii) şeklinde ifade edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yaşanan sorunlarla ilgili yapılmış bir başka çalışma da “*Bosna Hersek’te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları*” tez çalışmasıdır. İbragiç’in (2017) bu çalışma ile belirlediği sorunlar aşağıdaki şekildedir:

Öğrencilerin yazma konusunda sorunlarının olduğu görülmüştür. Bu, Türkçenin dil özelliklerinin öğretimine ilişkin bir sorundur. Öğrenciler bir konu hakkında kompozisyon yazarken çoğu zaman kendi ana diline uyarlamalar yapmışlardır. Ses/harf açısından birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Boşnak alfabesinde “*ı, ö, ü, ğ*” harfleri olmadığı için kelimelerde bu harfleri yazmamışlardır. Buna bağlı olarak öğrencilerin kelimelerde birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bir metin yazarken öğrencilerin kelimeleri yanlış yerde kullanmalarından dolayı kendilerini doğru ifade edemedikleri de ortaya çıkmıştır. Türkçe, Boşnakçaya göre cümle yapısı bakımından farklı olduğu için öğrencilerin cümle dizilişini tam kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır. (İbragiç, 2017, s. 63)

Karazeybek (2016) “*Arnavutluk’ta Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri (İşkodra Örneği)*” adlı çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorlukları dört temel dil becerisi yönünden ele almaktadır. Konuyla ilgili elde edilen tespitler, öğrencilerin dört temel dil becerisinde de zorluk yaşadıkları yönündedir. Okumada karşılaştıkları zorluklar; ana dilleri ile hedef dil arasındaki yapı farklılığı, ana dillerindeki sesletim ve vurguları koruma eğilimleri ve Türkçedeki yabancı kökenli sözcüklerdir. Yazma becerisi ile ilgili karşılaşılan sorunlar; yazım hataları, yanlış veya gereksiz ek kullanımı, ek sıralama hataları, fiil eksikliği, özne-yüklem uyumsuzluğu, yanlış

sözcük seçimi, söz dizimi hatası şeklindedir. Ana dili Arnavutça olanlar konuşmada; vurgu ve ritim, telaffuz ve ahenk, söz dizimi, kelime zenginliği, ve cümle kurgusu yönünden zorluk yaşamaktadırlar. Dinleme becerisine yönelik karşılaşılan zorluklar ise, alandaki materyal eksikliğine dayanmaktadır.

Benzer bir çalışma da “*Bosna-Hersek’te Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*”dir. Çangal ve Hattatioğlu (2016) çalışmalarında, karşılaşılan zorlukları Türkçenin dil bilgisi yönünden ele almışlardır. Buna göre, ana dili Boşnakça olan öğrenciler yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken dil bilgisinin; alfabe, söz dizimi, var-yok yapısı, isim-fiil ekleri, isim tamlamaları, zamanlar, durum ekleri, ettirgen-oldurgan fiiller, zamir n’si, yardımcı fiil “-Dir”, “-I” ve “-sIz” ekleri ve tarihlerin öğretimi konularında zorluk yaşamaktadırlar.

Salduz ve Akbulut (2016) çalışmalarında Gürcistan’daki yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sorunlarını ele almışlardır. Araştırmadan hareketle tespit edilen sorunlar; ses bilgisi ve kullanımdan kaynaklanan sorunlar, Gürcü alfabesinde büyük harf bulunmamasından dolayı Türkçe alfabedeki büyük harflerin yazımında yaşanan sorunlar, var-yok yapısında yaşanan sorun, işaret zamirlerinin kullanımı sorunu, değil ve yok yapılarında karşılaşılan sorun, soru ekinin yazımı sorunu, hâl eklerinde yaşanan sorun, geniş zamanın kullanımındaki sorun, isim-fiil eklerinde görülen sorun, “-Dir”ın kullanımındaki sorun, yüzdelik ifadelerin yazımı sorunu ve saatlerin söylenişinde yaşanan sorunlar şeklindedir.

YDTÖ alanında yapılan bir başka çalışma da “*Kosova’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*”dir. Bu araştırma ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında karşılaşılan sorunlar dil bilgisi ve dört temel beceri yönünden ele alınmıştır. Türkçenin dil bilgisi kapsamında; alfabe sorunu, söz dizimi farkı yönünden yaşanan sorun, var-yok ve yok-değil yapılarının öğretiminde yaşanan sorun, işaret zamirlerinde yaşanan sorun, hâl ekleri sorunu, saatlerin öğretimindeki sorun, mahallî idare ve

yerel yönetimlere ait kavramların (il, ilçe, köy...) öğretimi sorunu, isim-fiil, edilgen çatı, dönüşlü çatı, ettirgen-oldurgan fiillerde yaşanan sorun, şahıs ve iyelik eklerinde karşılaşılan sorun, bağlaç ve edatların öğretiminde karşılaşılan sorun, isim ve sıfat tamlamalarından kaynaklı sorun, zamanların öğretimi sorunu ve son olarak da çokluk ekinde yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra dört temel dil becerisinden dinlemede yaşanan sorunun, Kosovalı öğrencilerin parça-bütün ilişkisi kuramaması ve tanıdık kelimelerden hareketle dinledikleri metin için genel bir çıkarım yapmaya çalışmasıdır. Okuma becerisine yönelik yapılan yanlışların genelde, Türkçedeki uzun hecelerden ve ana dillerinde bulunmayan harflerin (ğ ve ö gibi) sesletimlerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunların harf, ek, sözcük düzeyinde yapılan hatalar ve ses olayları ve uyumu ile ilgili hatalar olduğu görülmüştür (Yörüsün, Kardeş ve Erdoğan, 2016).

Başutku, Kaya ve Tomak'ın (2016) yaptığı çalışmada Macaristan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sorunları tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada, sorunlar sadece Türkçenin dil bilgisi yönünden ele alınmış ve bu sorunların alfabe farkı, hâl ekleri, zamanlar, edilgen-dönüşlü-ettirgen-oldurgan çatılar, şahıs ve iyelik ekleri, edatlar ve çokluk ekinde yaşanan sorular olduğu belirtilmiştir.

YDTÖ alanındaki sorunların tespitine yönelik yapılmış bir diğer çalışma da “*Makedonya’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*”dir. Bu çalışmada sorunlar öncelikle Türkçenin dil bilgisi yönünden ele alınmıştır. Türkçe dil bilgisinde karşılaşılan sorunlar sırasıyla; alfabe, söz dizimi, var-yok ve yok değil yapıları, işaret zamirleri, hâl ekleri, isim-fiiller, edilgen-dönüşlü-ettirgen çatı, şahıs ekleri, isim ve sıfat tamlamaları, zamanlar, saatlerin öğretimi, mahalli ve yerel yönetimlere ait kavramlar olmuştur. Bunun yanı sıra araştırmada sorunlar, dil becerileri yönünden de ele alınmıştır. Dinleme becerisinde sorunların, özellikle A1 ve A2 seviyelerinde yaşandığı tespit edilmiş ve buna sebep olarak da söz varlıklarının yeni oluşuyor olmasından dolayı dinleme metinlerini

anlamakta zorluk çektikleri gösterilmiştir. Dinleme konusunda orta ve ileri seviyenin ise; mizah, deyim ve atasözlerini anlamlandırmakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Okuma becerisi yönelik tespitlere bakıldığında başlangıç seviyesinin, orta ve ileri seviyeye oranla daha çok zorluk yaşadığı yönündedir. Makedonya'nın yazı dilinin Kiril alfabesi olması bunun en büyük sebebi olarak görülmektedir. Yazma becerisinde de yaşanan sorunların kaynağı alfabe farklılığıdır. Yazmada en sık görülen yanlış ise; Latin kökenli Türk harflerinin yerine, Kiril alfabesindeki harfleri kullanma şeklindedir. Son olarak konuşma becerisiyle ilgili de en büyük zorluğun A1 ve A2 seviyesinde yaşandığı görülmüştür. Özellikle “ö, ü, ğ” gibi seslerde yaşanan zorlukların yanı sıra vurgu ve iki dildeki (Türkçe-Makedonca) ortak kelimelerin Makedoncada telaffuz ve anlam farklılığına sahip olması konuşmayı olumsuz yönde etkilemektedir (Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya ve Ali, 2016).

Mısır'da, ana dil Arapça olanların YDTÖ alanında karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlarda bir tanesi olan İskenderiye örneğinde, katılımcıların dört temel dil becerisinde ve dil bilgisindeki çeşitli yapılarda zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu zorluklar; hâl ekleri, Türkçede erillik-dişillik kavramının olmaması, şahıs ekleri vb. durumlardan oluşmaktadır. Karşılaşılan bu zorlukların temelinde, Türkçe ve Arapçanın farklı dil ailelerine mensup olması yatmaktadır (Özdemir, Yazıcı ve Shiha, 2016). Bir diğer çalışma da Kahire örneği olup çalışmanın genelinde, dil bilgisi yönünden karşılaşılan zorluklara değinilmiştir. Bu zorluklar özellikle; alfabe, söz dizimi, işaret zamirleri, var-yok ve yok-değil yapısı, hâl ekleri, isim-fiiller, çatı ekleri, bağlaç ve edatlar, tamlamalar ve zamanlar konularındadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin vurgu, yalancı eşdeğerlik (ortak kelimelerin Türkçe ve Arapçada farklı kullanılma durumu) ve çok anlamlı kelimelerde de zorlandıkları ifade edilmektedir (Hamaratlı, Aydoğdu, İltar, Mantı, Samuel, Zakaria ve Akto, 2016).

Albayrak (2016) “*Moğolistan’da Türkçe Öğretiminin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği*” adlı çalışmasında hedef kitlenin yaşadığı sorunları ayrı bir başlık altında değerlendirmiştir.

Buna göre, Moğolistan'da yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen hedef kitlenin öğrenme sürecinde karşılaştığı sorunlar; ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklardan ve benzerliklerden kaynaklanmaktadır. Moğolca ve Türkçenin aynı söz dizimine sahip olması, iki dilin şekil bilgisi ve fonetik özelliklerinin benzer olması gibi durumlardan dolayı iki dil arası olumsuz aktarım olabilmektedir.

Bir başka çalışma olan “*Polonya’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri*”nde hedef kitlenin Türkçeyi öğrenirken yaşadığı sorunlar; telaffuz, söz dizimi, isim tamlamaları, hâl ekleri, zamir n’si, A1 kurunda çokluk eki, belirsiz geçmiş zaman, B1 ve B2 kurunda ettirgen yapı, isim-fiiller ve yazma yanlışları olarak belirlenmiştir (İpek, 2016).

Sevindik, Okur ve Curtomer (2016) YDTÖ alanındaki sorunların tespitine yönelik Romanya’da (Bükreş) bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre, Romanya’da yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin; alfabede, söz diziminde, var-yok yapısında, yönelme ve bulunma hâlinde, edatlar ve “en” zarfında, görülen geçmiş zaman ve gelecek zamanda, çokluk ekinde, temel soru kalıplarında, tamlamalara getirilen eklerde, vurgu ve tonlamada, ortak söz varlığında ve işaret zamirlerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Gürler, Türkyılmaz, Türkyılmaz ve Tamkoç (2016) “*Ürdün’de Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” adlı çalışmalarında Arapların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların; alfabe, çokluk eki, hâl ekleri, şahıs ve iyelik ekleri, zamanlar, işaret zamirleri, isim-fiil ekleri, isim ve sıfat tamlamaları, kalıp sözler, yok-değil yapısı, var-yok yapısı, saatlerin öğretimi, mahalli idareler ve yerel yönetimlerin öğretimi, bağlaç ve edatlar, çok anlamlı sözcükler, kültür farklılığı ve dört temel dil becerisi yönünden olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmalardaki genel ileti; yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin niteliklerinin ve öğrenme süreçlerinin iyi şekilde analiz edilerek, mümkün olduğu ölçüde düzeylerine ve

öğrenme süreçlerine uygun şartların oluşturulmaya çalışılması yönündedir (Durmuş, 2013). Dolayısıyla buna engel olabilecek eksiklikler, çözülmesi gereken birer sorun olarak önümüzde durmaktadır. İlk aşama olarak bu sorunlar detaylı bir şekilde tespit edilmeli ve ardından uygun çözümler üretilerek sorunlar giderilmeye çalışılmalıdır.



Bölüm II: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacıyla, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 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). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2011) göre nitel araştırma, öğrenme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen etmenlerin neler olduğunu araştırır şeklinde ifade edilmektedir. Bu araştırmanın modeli, betimsel-tarama modelidir. Tarama modeli, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır.” (Karasar, 2014, s. 77). Betimsel araştırmalar, olan bir durumu mümkün olduğunca ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2011).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni; Makedonya Üniversitesi (Yunanistan-Selânik) “Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü” 2016-2017 Güz yarıyılında seçmeli ders olarak Türkçe dersini alan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılmış olup, evren ve örneklem aynıdır. Sadece, ulaşılan 32 öğrenciden elde edilen anket formları incelenmiş ve ana dili Yunanca olmayan 1 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. Buna göre araştırmanın örneklem grubu; ana dili Yunanca olan ve mevcut bölümde yabancı dil olarak Türkçe dersini alan 31 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örneklem grubunda yer alan 16 katılımcı 7. yarıyıl ve 15 katılımcı da 5. yarıyıl öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespiti amacıyla geliştirilmiş olan yapılandırılmamış anket formu

kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan anket formu, demografik bilgileri içeren sorulardan ve 14 maddelik açık uçlu sorudan oluşmaktadır. “Açık uçlu sorular, katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu sorularda cevaplayıcı, sorulara serbestçe cevap verir.” (Büyüköztürk vd., 2011, s. 123).

Anket formu, geçerliğinin sağlanması amacıyla, Türkiye’den ve Yunanistan’dan ikişer tane olmak üzere toplamda dört tane alan uzmanına incelenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütlere göre anket formuna son şekli verilmiş ve ilgili anket, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzmanlardan gelen verilere göre düzenlenen anket formu, çalışmanın verilerini toplayabilmek için, örneklem grubunun yabancı dil olarak Türkçe dersi sorumlusu olan öğretim elemanına gönderilmiştir. Öğretim elemanı tarafından öğrencilere bizzat uygulanan anket formları, uygulama sonrasında kendisinden teslim alınarak analize tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcılara uygulanan anket formları içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. “İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk vd., 2011, s. 269). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Şahin, 2010). Buna göre, içerik analizinden elde edilen veriler uygun şekilde maddeleştirilmiş ve maddelerin frekans değeriyle yüzdelik oranları belirlenmiştir. Belirlenmiş olan maddeler, madde analizi yöntemiyle yorumlanmış ve aktarılmıştır.

Bölüm III: Bulgu ve Yorumlar

Araştırmada yer alan katılımcıların demografik bilgileri, aşağıda tablolar şeklinde verilmektedir. Ayrıca, bulgu ve yorumlarda katılımcılar “K” şeklinde kodlanmış ve hepsine sırayla numara (K1, K2, K3...) verilmiştir.

Katılımcıların Yaşı

Tablo 9

Katılımcıların Yaş Değişkeni

<i>Yaş</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
20-25	28	90,32
26-30	3	9,68
Toplam	31	100,00

Katılımcıların yaş değişkeni incelendiğinde, “20-25” yaş grubunun frekansının 28, yüzdelik oranının 90,32 olduğu görülmektedir. Katılımcılardan, “26-30” yaş grubuna girenlerin ise frekans değeri 3 ve yüzdelik oranı 9,68’dir. Buna göre katılımcılar yaş değişkeni açısından homojenlik göstermektedirler.

Katılımcıların Cinsiyeti

Tablo 10

Katılımcıların Cinsiyet Değişkeni

<i>Cinsiyet</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kız	25	80,65
Erkek	6	19,35
Toplam	31	100,00

Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine baktığımızda kız öğrencilerin frekansı 25, yüzdelik oranı 80,65 iken erkek öğrencilerin frekans değeri 6, yüzdelik oranı ise 19,35’tir. Buna göre cinsiyeler arasında eşit bir dağılım söz konusu olmayıp, kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Yaşadıkları Şehir

Tablo 11

Katılımcıların Yaşadıkları Şehir

<i>Yaşadıkları Şehir</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Selânik	27	87,10
Diğer	4	12,90
Toplam	31	100,00

Verilerden elde edilen sonuçlara göre katılımcılar, frekans değeri 27 ve yüzdelik oranı 87,10 ile Selânik’te yaşamaktadırlar. Sadece frekansı 4 ve yüzdeliği 12,90 olan bir kesim Yunanistan’ın diğer şehirlerinde ikamet ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar yaşadıkları şehir değişkeninde de homojenlik göstermektedirler.

Katılımcıların Ana Dilleri

Tablo 12

Katılımcıların Ana Dilleri

<i>Ana dili</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yunanca	31	100,00
Toplam	31	100,00

Araştırmada yer alan katılımcıların tamamı ana dilleri değişkenine “Yunanca” cevabını vermişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmanın başlığında belirtilen “ana dili” ile örneklem grubunun ana dili tam olarak örtüşmektedir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Süreleri

Tablo 13

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Süreleri

<i>Türkçe Öğrenim Süreleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
2 yıl	5	16,13
3 yıl	14	45,16
4 yıl	9	29,03
5 yıl	2	6,45
6 yıl	1	3,23
Toplam	31	100

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde “*Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar; 2 yıl ($f=5$, %16,13), 3 yıl ($f=14$, %45,16), 4 yıl ($f=9$, %29,03), 5 yıl ($f=2$, %6,45) ve 6 ($f=1$, %3,23) şeklindedir. Dolayısıyla katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenim süreleri homojenlik göstermemektedir. Bunun yanı sıra frekansı 14 ve yüzdelik oranı 45,16 ile en yüksek oran 3 yıl olarak karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcıların Eğitim Bilgileri

Tablo 14

Katılımcıların Eğitim Bilgileri

<i>Eğitim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
5. Yarıyıl (Lisans)	15	48,39
7. Yarıyıl (Lisans)	16	51,61
Toplam	31	100,00

Örneklem grubu; 15 öğrenci 5. yarıyıl ve 16 öğrenci 7. yarıyıl (Lisans) olmak üzere 31 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen verilere göre,

eğitim durumlarının frekans değeri toplamı 31 ve yüzelik oranı toplamı 100'dür. Dolayısıyla tüm katılımcılar eğitim durumu olarak lisans öğrencisidir.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Yeri

Tablo 15

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Nereden Öğrendiği

<i>Türkçeyi Öğrenme Yeri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Üniversite	26	83,87
Üniversite ve Kurs	5	16,13
Toplam	31	100,00

Öğrencilerin, “*Türkçeyi nereden öğreniyorsunuz veya öğrendiniz?*” sorusuna verdikleri cevaplar, 26 frekans değeri ve 83,87 yüzelik oranı ile sadece “*Üniversite*” olmuştur. Frekansı 5 ve yüzelik değeri 16,13 ile diğer madde ise “*Üniversite ve Kurs*” olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre, çalışma grubundan, okul dışında, Türkçe konusunda destek alanların oranı oldukça azdır.

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Amaçları

Tablo 16

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Amaçları

<i>Kategori</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Türk diline ilgi	15	38,46
Çalışma hayatı	10	25,64
Üniversite sebebiyle	8	20,51
Kişisel gelişim	2	5,13
Yurt dışında eğitim almak	2	5,13
Özel durumlar	1	2,56
Türkçeden Yunancaya geçmiş kelimelerin kökenini anlamak	1	2,56
Toplam	39	100

Araştırmada yer alan öğrencilerin, “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme amacınız nedir?*” sorusuna verdikleri cevaplar gruplandırılmış, frekans ve yüzdelerinin analizleri yapılmıştır. K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K30 ve K31 soruya birden fazla cevap vermiştir. Buna göre, çalışmadan elde edilen veriler ana dili Yunanca olan katılımcıların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme amaçlarının; “*Türk diline ilgi, Çalışma hayatı, Üniversite sebebiyle, Kişisel gelişim, Yurt dışında eğitim almak, Özel durumlar ve Türkçeden Yunancaya geçmiş kelimelerin kökenini anlamak*” olmak üzere yedi başlık altında toplandığı görülmektedir. “*Türk diline ilgi*” maddesi, 15 frekans değeri ve 38,46’lık yüzdeler oranıyla ilk sırada yer almaktadır. Bu verilerden yola çıkarak ana dili Yunanca olan kişilerin Türk dili ile alakadar oldukları sonucuna varılabilmektedir. Genel anlamda Türkçenin çok güzel ve ilgi çekici bir dil olduğunu vurgulayan K4, K6, K7, K8, K9, K11, K14, K15, K16, K19, K20, K23, K24, K27 ve K30 kodlu katılımcılardan özellikle bazılarının yorumları dikkat çekicidir. K4, Türkçenin uzun zamandır öğrenmek istediği bir dil olduğunu ve üniversite sayesinde öğrenme fırsatı bulduğunu dile getirmiştir. K8 ise Türkçenin üniversitede okutulan diğer yabancı dillerden daha çok ilgisini çektiğini belirtmiştir. Yunanistan’ın Batı Trakya bölgesinde Türk azınlığı olmasından dolayı, bölgede yaşayan Yunanlar etraflarında Türkçe konuşmalara şahit olmaktadır. K11 kodlu katılımcı da Batı Trakya’nın İskeçe bölgesinden olduğu için etrafında Türkçe konuşmalara şahit olmuş, bunun ilgisini çektiğini ve çok etkilendiğini ifade etmiştir.

Dil ve kültür iç içe olan olgulardır. Bir milletin kültürü ve tarihi, diline olan ilgiyi artırabilmektedir. K15 ve K20 kodlu katılımcıların yorumları da bu doğrultudadır. Türk kültürünün ve tarihinin yarattığı ilgi, onları Türk dilini öğrenmeye sevk etmiştir. Ayrıca, K19’un diğer seçmeli dillere karşı Türkçeyi seçmek istemesi ve bunu belirtmesi Türkçenin Balkan dilleri arasında da tercih edilen bir dil konumunda olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak 10 frekans değeri ve 25,64 yüzdellik oranıyla “*Çalışma hayatı*” başlığı gelmektedir. K1, K3, K6, K7, K8, K13, K15, K17, K22, K28 kodlu katılımcılardan elde edilen verilere göre, ana dili Yunanca olan kişiler çalışma hayatlarında da Türkçeyi önemli görmekte ve Türk dilinin kariyerlerine katkı yapacağını düşünmektedirler. K1’in “*Kendime nitelik katmak için seçtim. Böylece yurt dışında da çalışma fırsatı bulabilirim.*”, K7’nin “*Türkçenin, gelecekteki mesleğimde kullanabileceğim bir araç olmasından dolayı*”, K15’in “*Türkiye’de yaşamak ve çalışmak isterdim.*” ve K17’nin “*İlerideki iş arayışında bana (Türkçenin) yardımcı olacağını umuyorum.*” şeklindeki yorumlarına baktığımızda, çalışma hayatında, yabancı dil olarak Türkçenin öneminin açıkça vurgulandığı görülmektedir. Bu da Türkçenin iş sahalarındaki önemini arttığını göstermektedir.

Araştırma grubuna katılan öğrencilerin eğitim aldıkları kurumda Türkçenin ders olarak okutulmasından dolayı “*Üniversite sebebiyle*” başlığı karşımıza çıkarmaktadır. Üçüncü önem sırasında karşımıza çıkan bu başlığın frekans değeri 8 ve yüzdellik oranı 20,51’dir. Kodları; K5, K10, K13, K18, K23, K26, K29 ve K31 olan katılımcıların ortak yorumları, “*okul için gerekli*” ve “*okulda seçmeli ders olarak okutulmasından dolayı*” şeklindedir. Bir dilin başka ülkelerin yükseköğretim kurumlarında yer alıyor olması da o dilin dünya dilleri arasındaki yerinin önemini gösteren bir durumdur.

Frekans ve yüzdellik değerleri daha düşük olan başlıklar da belirlenmiştir. Bu başlıklar, 2 frekans değeri ve 5,13 yüzdellikleriyle “*Kişisel gelişim*” ve “*Yurt dışında eğitim almak*”tır. Bunların dışında “*Özel durumlar*” ve “*Türkçeden Yunancaya geçmiş kelimelerin kökenini anlamak*” şeklinde, 1 frekans değeri ve 2,56 yüzdellik oranıyla iki başlık daha yer almaktadır. Yüzyıllarca etkileşim hâlinde olmuş Türkçe ve Yunancanın, ortak kelimelerini anlayabilmek için Türkçenin öğrenilmesi isteği dikkat çekicidir. K25 kodlu katılımcının konuyla ilgili yorumu, “*kelimelerin kökenini anlayabilmek için*” şeklindedir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklarla ilgili genel görüşleri

Bu başlık altında katılımcılara, Türkçeyi öğrenirken dilin hangi alanlarında zorlandıklarına yönelik görüşleri sorulmuş ve verdikleri cevaplar doğrultusunda tespit edilen zorluklar maddeleştirilerek aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Yaşadıkları Genel Zorluklar

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Söz varlığı	18	46,15
Dil bilgisi	13	33,33
Sözlü anlatım	7	17,95
Hiçbir yerde	1	2,56
Toplam	39	100

Katılımcılardan elde edilen verilere göre, ana dili Yunanca olan kişilerin Türkçeyi, öğrenirken karşılaştıkları zorlukların başında “Söz varlığı” gelmektedir. K1, K7, K9, K10, K11, K12, K16, K17, K18, K19, K20, K23, K24, K25, K27, K29, K30 ve K31 kodlu katılımcıların ortak yorumları, Türkçe söz varlığında zorluk yaşadıkları yönündedir. K19 ve K20, Türkçedeki kelimeleri özümsemekte ve hafızalarında tutmakta ciddi anlamda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu kategori, “Yabancı dil olarak Türkçe dersinin neresinde zorluk yaşıyorsunuz?” soruna verilen cevaplarla oluşturulan kategoriler arasında, 18 frekans değeri ve 46,15 yüzdeliğiyle en yüksek orana sahip olmaktadır. Oysaki iki dil arasında, her ne kadar yapı farkı bulunsa da, birçok ortak kelime bulunmaktadır. Yunanlara Türkçe öğretimi veya tam tersi olarak Türklere Yunanca öğretimi konusunda, iki dildeki ortak söz varlığından yararlanma katkı sağlayabilir.

Dili öğrenirken doğru şekilde konuşabilmek, yazabilmek, düşünebilmek için yardımcı çalışma alanı olan dil bilgisini iyi bir şekilde öğrenmek, niteliği artırmaktadır (Güven, 2013). Dil bilgisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin kendi ana dillerinin yapısal farklılıklarından dolayı öğrenimde sorun teşkil eden doğal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Candaş Karababa, 2009). Bu araştırmada da, Yunan öğrencilerden elde edilen verilere göre, “*Dil bilgisi*” başlıca bir kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Frekans değeri 13 ve yüzdelik değeri 33,33 olan kategori, ikinci sırada yer almaktadır. K2, K4, K11, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K24, K26, K28 ve K13 kodlu katılımcılar Türkçe dersinin en çok dil bilgisi alanında zorlandıklarını belirtirken; K15, K16, K17, K22, K26 ve K28 özellikle dil bilgisinin söz dizimi kısmında sorun yaşadıklarını ifade etmektedirler. Söz diziminde yaşanan sorunlar “*Dil bilgisi*” kategorisinin, kendi içinde, %46,15’ini oluşturmaktadır. Bunun dışında, 7,69 yüzdelik oranıyla, belirtme hâli ekinde sorun yaşandığı belirtilmiştir. Bu, iki dilin farklı dil ailelerine mensup olmalarından dolayı aralarındaki dil bilgisel farklılardan kaynaklanan bir durumdur.

Frekans ve yüzdelik oranı, ilk iki kategoriye göre nispeten daha düşük olan kategori ise “*Sözlü anlatım*”dır. Bu kategorinin frekans değeri 7 ve yüzdelik oranı 17,95’tir. K5, K6, K8, K12, K14, K18 ve K19 kodlu katılımcılar Türkçe derslerinin en çok sözlü anlatım kısımlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yabancı bir dil öğrenirken, öğrenilen yabancı dilin konuşulmadığı yerlerde sözlü anlatım konusunda daha çok sorun yaşanabilmektedir. Bunun dışında 2,56 yüzdeliğiyle bir kişi hiçbir yerde zorlanmadığını ifade etmiştir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, çevresel faktörlere bağlı karşılaştıkları zorluklar

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların, ders dışında Türkçeyi öğrenmelerine katkı sağlayacak ne tür imkânlarla sahip oldukları ve ders sürelerinin yeterliği hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Dışında Yaptıkları Çalışmalar

Kategori	f	%
Film/Dizi İzleme	16	34,78
Okuma	12	26,09
Dinleme	8	17,39
Konuşma	4	8,70
Alıştırma	3	6,25
Hiçbir Şey	3	6,25
Toplam	46	100

Son yıllarda Türk dizileri ve filmleri, yurt dışında büyük ilgi görmeye başlamıştır. Bu da beraberinde Türkçeye olan ilgiyi de artırmakta ve yabancı birçok kişi bu sayede Türkçe ile tanışma fırsatı bulmaktadır. Özellikle dizi filmler Yunanistan'da çok rağbet görmüş durumdadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcı grubunun da yaptığı ders dışı etkinliklerin başında "*Film/Dizi İzleme*" gelmektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların ders dışı yaptığı bir başka etkinlik de "*Okuma*" etkinliği olup, frekansı 12 ve yüzdelik oranı 26,09'dur. Tablo 18'deki kategori sıralamasında üçüncü madde ise, "*Dinleme*"dir. Frekans değeri 8 ve yüzdelik oranı 17,39 olan bu madde için; K3, K6, K7, K14, K19, K20, K24 ve K31 kodlu katılımcılar genelde Türkçe radyo kanallarından müzik ve haber dinlediklerini belirtmişlerdir.

Yunanistan, Türkçenin hiç konuşulmadığı bir ülke değildir. Mesela Batı Trakya’da yaşayan azınlığın ana dili Türkçedir ve onlar Türkçe konuşmaktadır. Batı Trakya’ya nazaran Yunanistan’ın diğer şehirlerinde Türkçe konuşan sayısı çok azdır veya hiç yoktur. Yine de katılımcı grubundan bazı kişiler, ders dışında Türkçe konuşma çalışması yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna göre “*Konuşma*” maddesinin frekansı 4 ve yüzdeler oranı 8,70 olarak tespit edilmiştir. K6, K8, K13 ve K25 kodlu katılımcıların yorumları “*Akrabalarım ve arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.*” şeklindedir.

Tespit edilen son iki madde ise “*Alıştırma*” ve “*Hiçbir Şey*”dir. Bu maddelerin frekans değerleri 3 ve yüzdeler oranları 6,25’tir. Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin ders dışında çeşitli etkinlik yapma ihtiyacı duydukları kanısına varabilmekteyiz.

Tablo 19

Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Saatleri İle İlgili Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yeterli (Haftalık 4 saat)	15	48,39
Yetersiz	16	51,61
Toplam	31	100

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenci grubu, Türkçe dersini 8 akademik dönem süresince haftalık dört (4) ders saati olarak görmektedir. Yunan öğrencilerin, “*Ders saatinin süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli mi? Sizce kaç saat olmalı?*” sorusuna verdikleri cevaplar doğrultusunda “*Yeterli*” ve “*Yetersiz*” olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. K1, K3, K4, K5, K7, K9, K11, K13, K17, K23, K24, K28, K29, K30 ve K31 kodlu katılımcılar 15 frekans değeri ve 48,39 yüzdeler oranıyla “*Yeterli*” cevabını vermişlerdir. Özellikle K3’ün yorumu, “*Kişinin iyi bir seviyeye ulaşması için (Türkçe öğreniminde) kâfidir.*” şeklinde olup katılımcı, her akademik dönemde haftalık dört (4) ders saatinin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Bir diğer kategori ise, 51,61 yüzdelerik oranıyla “*Yetersiz*” kategorisidir. K2, K6, K8, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K25, K26 ve K27 kodlu katılımcılar haftalık dört (4) ders saatinin kesinlikle yetersiz olduğunu belirterek en az altı ila sekiz (6-8) ders saati olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak; K10, K18 ve K19’un yorumlarına baktığımızda, olması gereken orandaki bu ders saatlerinin hafta içine yayılmış şekilde düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, hedef dilin dil bilgisi yönünden karşılaştıkları zorluklar

Tablo 20

Katılımcıların Türkçe Dil Bilgisine Yönelik Görüşleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Zorlanıyorum	20	64,52
Zorlanmıyorum	11	35,48
Toplam	31	100

Tablo 20’den elde edilen verilere göre, katılımcıların Türkçe dil bilgisi hakkındaki genel görüşlerinin zorlandıkları yönünde olduğu görülmektedir. Katılımcılar, 20 frekans değeri ve 64,52 yüzdelerik oranıyla Türkçe dil bilgisinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. K2, K4, K5, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K17, K20, K21, K22, K24, K25, K26, K27, K28, K29 ve K31 kodlu katılımcıların yorumlarına göre en çok; ettirgen eylemler, işteş çatı, dilek-şart kipi, ilgi (genitif) hâli, dönüşlü eylem, belirtme hâli, iyelik eki, ortaçlar ve söz diziminde zorlanmaktadırlar. Bu zorlukların temel kaynağı, iki dil arasındaki yapı farkıdır denilebilir. Özellikle ettirgen eylemler gibi Yunancada tam karşılığı olmayan durumlar, bu zorluğun başlıca sebeplerindendir. Mesela “yapmak” fiilinin karşılığı vardır. Ancak “yaptırmak” fiilinin tam karşılığı Yunancada bulunmamaktadır. Bu durum, “*onu bir şey yapması için görevlendirdim*” şeklinde bir ifadeyle karşılanmaya çalışılmaktadır.

K1, K3, K6, K7, K10, K15, K16, K18, K19, K23 ve K30 kodlu katılımcılar ise Türkçe dil bilgisinde zorlanmadıklarını ifade etmişleridir. Bu katılımcıların yorumlarına göre, Türkçe dil bilgisi yapısı oldukça sistematik ve anlaşılabilir bir yapıdadır. Türkçe ve Yunanca dil bilgisi arasındaki en temel farklardan olan cinsiyet ve tanımlık (artikel) durumudur. Yunancada 3 cinsiyet ve tanımlık bulunurken Türkçede böyle bir durum bulunmamaktadır. Bu durum, Türkçe dil bilgisinin Yunanca dil bilgisine nazaran daha kolay olduğu izlenimini beraberinde getirmektedir.

Tablo 21

Katılımcıların Türkçe İmla ve Telaffuzda Yaşadıkları Sorunlar

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sorun Yaşamadım	19	59,38
Ses Uyumsuzluğu ve Telaffuzu	7	21,88
Vurgu	3	9,38
Uzun Kelimelerde	3	9,38
Toplam	32	100

Dünyada var olan her dilin kendine has fonetik ve morfolojik özellikleri bulunmaktadır. Hâliyle bir dili yabancı dil olarak öğrenen kişi için, o dilin imla ve telaffuzu da yeni bir durumdur. Ana dili Yunanca olan kişiler yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları bu yeni durum için, %59,38 oranla, sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun; Türkçenin Latin alfabesiyle yazılması, Türkçedeki her harfin bir sese tekabül etmesi ve Yunancanın başka dillerden -özellikle Türkçeden- geçmiş kelimelerdeki sesleri karşılayabilmek için çift harf sistemi kullanması gibi etkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra “*Ses Uyumsuzluğu ve Telaffuzu*” konularında sorun yaşayanların frekans değeri 7 ve yüzdeleri oranı 21,88’dir. K9, K13, K15, K18, K19, K28 ve K31 kodlu

katılımcıların yorumlarına göre, kelimelerdeki seslerin uyumsuz olma durumunda sorun yaşadıklarını, ayrıca “ı” ve “ğ” seslerinde de oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Yunancadaki vurgu özel bir işaretle gösterilmektedir. Katılımcılara göre Türkçede bu durumun olmaması kelimelerin nerede vurgulanacağı konusunu zorlaştırmaktadır. Bu hususta zorlandıklarını ifade edenlerin frekans değeri 3 ve yüzdelik oranı 9,38’dir. Aynı oranda sorun yaşadıkları bir başka madde de “*Uzun Kelimeler*”dir. Türkçenin eklemeli bir dil olması, bazı kelimelerin uzun olma durumunu da beraberinde getirmektedir. Yunancaya göre farklı olan bu durum, katılımcıları zorlayan noktalardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, ana dili ve hedef dil farkı yönünden karşılaştıkları zorluklar

Tablo 22

Katılımcıların Ana dili ve Hedef Dil Farkı Yönünden Karşılaştıkları Zorluklar

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Dil bilgisi	30	81,08
Söz varlığı	4	10,81
Zorlanmıyorum	3	8,11
Toplam	36	100,00

Türkçe ve Yunanca farklı dil ailelerine mensup dillerdendir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlar, Türkçeyi kendi ana dilleriyle kıyasladıklarında zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Örneklem grubundan edinilen verilere göre, bu zorlukların başında 81,08 yüzdelik oranı ve 30 frekans değeriyle “*Dil bilgisi*” gelmektedir. Dil bilgisinde zorlandıklarını ifade edenlerin ise %60’lık bölümü söz diziminde zorlandıklarını ifade etmektedirler. Türkçe ve Yunanca farklı dil ailelerine mensup dillerdir. Dil bilgisi olarak birbirinden çok farklı yapıya sahip olmaları öğrenim açısından zorluk teşkil edebilmektedir. Bunun yanında, K10, K26, K30 ve K31 kodlu katılımcılar 4 frekans değeri ve 10,81 yüzdelik

oranıyla “Söz varlığı”nda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Frekans ve yüzdeler oranı en düşük kategori, “Zorlanmıyorum” kategorisi olmuştur. Bu kategorinin frekansı 3 ve yüzdeler değeri 8,11’dir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken derslerde kullanılan teknik, yöntem ve ders materyalleri yönünden karşılaştıkları zorluklar

Tablo 23

Katılımcıların Türkçe Dersinde Yapılması Beklenen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

Kategori	f	%
Görsel ve İşitsel Etkinlikler	14	38,89
Konuşma Etkinlikleri	12	33,33
Yazma Etkinlikleri	5	13,89
Eğitim Gezileri ve Etkinlikleri	3	8,33
Kelime Etkinlikleri	2	5,56
Toplam	36	100

Bir dili öğrenirken koşullar ve şartlar çok önemlidir. Öğrenilmekte olan yabancı dil, o dilin konuşulmadığı bir ülkede öğrenilmeye çalışılıyorsa şartlar daha da zorlaşmaktadır. Çünkü ders dışında hedef dille ilgili uyaran çok azdır veya hiç yoktur. Bu yüzden ders kapsamında yapılması gereken etkinlikler daha da önem arz etmektedir. Tablo 23’ten hareketle, Yunan öğrencilerin, Türkçeyi öğrenirken ders kapsamında ihtiyaç duydukları etkinliklerin başında, “Görsel ve İşitsel Etkinlikler” gelmektedir. Yüzdeler ve frekans değeri olarak ilk sırada yer alan “Görsel ve İşitsel Etkinlikler” maddesinin frekansı 14 ve yüzdeleri 38,89’dur. Bu da Türkçeyle daha çok etkileşim hâlinde olma ve hedef dile daha çok maruz kalma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. İlk maddeyi destekleyen ikinci madde, 12 frekans değeri 33,33 yüzdeler oranıyla “Konuşma Etkinlikleri”dir. “Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişim için öğretmektir. Dolayısıyla, bu dil becerileri arasında konuşma becerisi

her zaman en önemlisi olarak göze çarpmaktadır.” (İşisağ ve Demirel, 2010). Katılımcılardan K1, K2, K3, K4, K7, K12, K15, K18, K24, K27, K28 ve K29’un yorumları ders içinde daha çok Türkçe konuşma çalışmalarının yapılması yönündedir. Türkiye ve Yunanistan’ın coğrafi olarak yakın olmaları ve Türklerle Yunanların fiili olarak etkileşimde olmaları durumu da, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde konuşmaya duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bunun yanı sıra katılımcılar, yabancı dil olarak Türkçe derslerinde “*Yazma Etkinlikleri*” ($f=5$, %13,89), “*Eğitim Gezileri ve Etkinlikleri*” ($f=3$, %8,33) ve “*Kelime Etkinlikleri*”nin ($f=2$, %5,56) yapılmasının uygun olacağını düşünmektedirler. Özellikle eğitim gezilerine duyulan ihtiyaç, çevresel olarak Türkçeye maruz kalamamalarından doğan zorluğa karşı bir talep olarak görülebilir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, dil becerileri yönünden karşılaştıkları zorluklar

Tablo 24

Katılımcıların Türkçe Okuma-Anlamadaki Zorlanma Durumları

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Okuduğumu anlıyorum	21	67,74
Az zorlanıyorum	3	9,68
Zorlanıyorum	6	19,35
Okuduğumu anlamıyorum	1	3,23
Toplam	31	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe okuyup anlamalarına yönelik bildirdikleri görüş, yüksek oranda, “*Okuduğumu anlıyorum*” olmuştur. “*Okuduğumu anlıyorum*” kategorisine baktığımızda frekans değeri 21 ve yüzdelik oranı 67,74’tür. Bu oranı oluşturan; K1, K2, K3, K5, K7, K8, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K24, K25, K27, K28, K29, K30 ve K31 kodlu katılımcılar, okuduğunu anlama konusunda sorun yaşamadıklarını

belirtmişlerdir. %19,35'lik oranıyla 6 kişi (K11, K12, K18, K19, K23 ve K26) zorlandıklarını ifade etmişlerdir. K19 kodlu katılımcının yorumu; “*Genelde zorlukla anlayabiliyorum, fakat okuduğumdan genel bir anlam çıkarabiliyorum.*” şeklindedir. Bunun yanı sıra “*Az zorlanıyorum*” diyen 3 kişi ve “*Okuduğumu anlamıyorum*” diyen sadece 1 kişi olmuştur. Bu tablodan çıkan genel sonuca göre, ana dili Yunanca olan kişilerin Türkçe okuma anlama konusunda çok sorun yaşamadıklarıdır. Bunun başlıca sebebi iki dil arasındaki alfabe benzerliği olduğu söylenebilir. Hatta Türkçede her sesin bir harfle gösterilmesi Yunanlara göre kolaylık sağlayan bir durum olarak görülmektedir.

Tablo 25

Katılımcıların Türkçe Dinleme-Anlamadaki Zorlanma Durumları

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Dinlediğimi anlıyorum	5	16,13
Az zorlanıyorum	5	16,13
Zorlanıyorum	15	48,39
Dinlediğimi anlamıyorum	6	19,35
Toplam	31	100

Tablo 25'teki verilere göre, ana dili Yunanca olan katılımcıların “*Türkçe dinleyip anlayabiliyor musunuz?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde frekans ve yüzdelik değeri en yüksek olan madde “*Zorlanıyorum*” maddesi olmuştur. Katılımcılar, 15 frekans değeri ve 48,39 yüzdelik oranıyla dinleme anlama konusunda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Zorlandıklarını belirten; K4, K6, K8, K11, K13, K15, K17, K18, K19, K23, K24, K25, K26, K29 ve K30 kodlu katılımcılardan K19'un yorumu, “*Daha zordur (okuma anlamaya göre). Konuşan kişinin çok yavaş ve net bir şekilde konuşması gerekmektedir.*” şeklindedir. İkinci sıradaki madde ise “*Dinlediğimi anlamıyorum*” olmuştur. K5, K7, K9, K10, K12 ve K28 kodlu katılımcılar, 6 frekans değeri ve 19,35 yüzdelik oranıyla, dinleyip anlayamadıklarını ifade etmişlerdir. “*Dinlediğimi anlıyorum*” ve “*Az zorlanıyorum*” maddeleri ise, 5 frekans

değerleri ve 16,13 yüzdeler oranlarıyla sıralaması en düşük maddeler olmuştur. Elde edilen dört maddeden oranları en yüksek olan maddelerin “Zorlanıyorum” ve “Hayır” olduğunu göz önüne aldığımızda ana dili Yunanca olan kişilerin dinleme anlama konusunda daha çok zorlandıkları görülebilmektedir.

Tablo 26

Katılımcıların Türkçe Yazmadaki Zorlanma Durumları

Kategori	f	%
Yazabiliyorum	13	41,94
Zorlanıyorum	9	29,03
Yazamıyorum	9	29,03
Toplam	31	100

Katılımcılara yöneltilen “*Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazabiliyor musunuz?*” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde; 13 frekans değeri ve 41,94 yüzdeler oranıyla K1, K3, K4, K5, K7, K13, K14, K15, K16, K20, K21, K22 ve K31 kodlu katılımcıların duygu ve düşüncelerini Türkçe yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra K2, K6, K8, K10, K18, K24, K26, K28 ve K29 kodlu katılımcılar “Zorlanıyorum” ve K9, K11, K12, K17, K19, K23, K25, K27 ve K30 ise “Yazamıyorum” cevabını vermişlerdir. K19 kodlu katılımcının yorumuna baktığımızda yazamamasını, “*Hayır. Yazma beni çok zorluyor. Bunun sebebi (Türkçe) söz varlığımızın eksik olması.*” şeklinde ifade etmektedir.

Tablo 27

Katılımcıların Türkçe Konuşmadaki Zorlanma Durumları

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Konuşabiliyorum	8	25,81
Az zorlanıyorum	3	9,68
Zorlanıyorum	12	38,71
Konuşamıyorum	8	25,81
Toplam	31	100

İnsan, yaşantılarını karşı tarafa aktarmak ister. Kişiler arasında, yaşantılarını sözlü olarak paylaşılma süreci ise konuşmadır (İşcan, 2015). Ana dili Yunanca olanların Türkçe konuşmalarına yönelik görüşleri incelendiğinde en yüksek değere sahip maddenin, 3 frekans değeri ve 38,71 yüzdellik oranıyla, “Zorlanıyorum” olduğu görülmektedir. Türkçe konuşmakta zorlandıklarını beyan eden K2, K4, K6, K8, K10, K11, K13, K17, K19, K21, K27 ve K30 kodlu katılımcılardan K13’ün yorumu “Günelik hayatta konuşulan Türkçenin daha farklı olmasından dolayı”, K19 ve K27’nin yorumları ise “Çok zor şekilde. Sadece basit konuşmalar” şeklinde olmuştur. İkinci sırada yer alan maddeler ise “Konuşabiliyorum” ve “Konuşamıyorum” maddeleridir. Her iki madde de 8 frekans değeri ve 25,81 yüzdellik oranına sahiptir. Türkçe konuşabildiklerini söyleyen; K1, K3, K7, K14, K22, K24, K25 ve K31 kodlu katılımcılar günelik konuşmaları yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunu yanı sıra K16, K20 ve K29 ($f=3$ ve %9,68) kodlu katılımcılar az zorlandıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Tablo 28

Katılımcıların Türkçeyi Öğrenirken Zorlandıkları Dil Becerileri ve Sebepleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Konuşma	20	40,82
Dinleme	17	34,69
Yazma	10	20,41
Okuma	2	4,08
Toplam	49	100

Tablo 28'den elde edilen verilere göre katılımcıların, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken zorlandıkları dil becerilerinin başında, 20 frekans değeri ve 40,42 yüzdelik oranıyla “*Konuşma*” gelmektedir. K1, K2, K3, K5, K6, K8, K10, K11, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K27, K28 ve K29 kodlu katılımcılar Türkçe konuşma konusunda zorlanmalarının sebebi olarak; çok az uyarana maruz kalmalarını, uygulamadaki zaman azlığını ve Türkçenin farklı yapıda olmasını göstermektedirler. Zorluk derecesine göre, ikinci sırada “*Dinleme*” becerisi yer almaktadır. Dinlemede zorluk çektiklerini ifade eden K1, K4, K5, K7, K10, K12, K13, K14, K16, K19, K21, K22, K23, K24, K25, K28 ve K30 kodlu katılımcıların frekans değeri 17 ve yüzdelik oranı 34,69'dur. Bu beceri alanında güçlük yaşamalarını yine çok az uyarana maruz kalmalarına, Türkçenin temposunu hızlı olarak algulamalarına, uygulamadaki zaman azlığına, Türkçenin zor bir dil olmasına ve söz varlıklarındaki eksikliğe bağlamaktadırlar. “*Yazma*” becerisi ise, 10 frekans değeri ve 20,41 yüzdelik oranıyla üçüncü sırada yer almaktadır. K2, K8, K15, K17, K19, K21, K22, K26, K28 ve K29'un yorumlarını değerlendirdiğimizde yazmada yaşanan zorluğun uygulamadaki zamanın azlığından, Türkçenin zor bir dil olmasından, dilin yapısındaki farklılıktan (Yunancaya göre) ve söz varlıklarındaki eksiklikten kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra “*Okuma*” becerisiyle ilgili zorluk yaşadıklarını belirtenler katılımcılar örneklem grubunun sadece % 4,08'lik dilimini oluşturmaktadırlar.

Tablo 29

Katılımcıların Yabancı dil olarak Türkçe Öğrenirken Zorlandıkları Dil Seviyeleri

<i>Kategori</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
A1	1	2,56
A2	1	2,56
B1	20	51,28
B2	8	20,51
C1	3	7,69
C2	3	7,69
Hiçbiri	2	5,13
Bilmiyorum	1	2,56
Toplam	39	100

Yabancı dil öğrenme aşamasında, zorluk alanları ana dili ve hedef dil arasındaki duruma göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, aynı dil ailesinden olan diller yapı bakımından benzerlik göstermekte ve farklı dil ailelerinden olanlara göre, o yabancı dili öğrenmede daha az zorluk yaşamaktadırlar. Bu da farklı grupların hedef dilin farklı seviyelerinde zorluk yaşamaları sonucunu getirebilmektedir. Tablo 29'dan elde edilen verilere göre, ana dili Yunanca olan katılımcıların en çok orta (B) seviyede zorlandıkları görülmektedir. B1 seviyesinin frekans değerinin 20 ve yüzdeler oranının 51,28 olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda katılımcıların özellikle, ortanın ilk seviyesi olan B1 seviyesinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. B2 seviyesinin ise frekansı 8 ve yüzdeler oranı 20,51'dir. Katılımcıların zorlandıkları bir diğer seviye, ileri (C) seviyesidir. İleri seviyenin zorluk oranları kendi içinde eşit şekilde dağılım göstermekte olup, C1'in de C2'nin de frekans değeri 3 ve yüzdeler oranı 7,69'dur. Kendi içinde eşit dağılım gösteren ve katılımcıların en az zorlandıkları bir diğer seviye ise, başlangıç (A) seviyesidir. A1 ve A2'nin frekans değerleri 1

ve yüzdellik oranları 2,56'dır. Bu verilerden hareketle Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken en az zorluğu, iki dilin de Latin alfabesini ile yazılıyor olması ve binlerce ortak kelime bulundurmalarından dolayı, A1 ve A2 seviyelerinde yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, dildeki mecaz anlam ve dolaylı anlatımların öğretilmeye başlanması ve konuşurken daha çok söz varlığına ihtiyaç duymaları gibi durumlar neticesinde en çok B1 ve B2 seviyelerinde zorlanmaktadırlar. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar hiçbir seviyede zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Aralarından sadece 1 katılımcı zorlandığı seviyeyi tespit edememiş ve belirtememiştir.



Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Araştırmanın bulgularından elde edilen tespitlere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaşılan sorunlar, bu kapsamda yapılmış olan çalışmalar ışığında değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı ve alt problemler doğrultusunda edinilmiş tespitlerin, nitelik bakımından öne çıkarılabilmesi adına, konuyla ilgili yapılmış çalışmalardan hareketle karşılaştırmalar yapılmış; bu çalışmayla örtüşen veya örtüşmeyen yönler üzerinde durulmuştur.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen, farklı kültür ve ana dile ait grupların karşılaştıkları zorlukların, ayrı ayrı tespit edilmesi gereğinin üzerinde durulmuştur. Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) çalışması incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin genel olarak yaşadıkları sorunlarla ilgili tespitler yapılmıştır. Bu tespitlerden özellikle kaynakların yetersizliği, yöntem ve teknikler bakımından sorunlar ve alfabe farklılığı vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, Candaş Karababa'nın (2009) araştırmasından çıkan sonuçlara göre; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç gereçleri ve ders kitapları yetersizliği, uygun öğretim programları bulunmaması ve “tek tip öğretim programı” sorunuyla Türkçenin yapısından kaynaklanan sorunlar gibi tespitler dikkat çekmektedir. Ayrıca Açık (2008), yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen grupların sosyokültürel yapılarının dikkate alınmasının gerekliliği üzerinde durmaktadır. İlgili alanyazında yer alan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, mevcut araştırmada vurgulanan, farklı kültür ve ana diline sahip grupların özelliklerine göre çalışma yapılmalı tezini destekler niteliktedir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklardan biri de materyal eksikliğidir. Bu konuda katılımcılar, derslerde özellikle görsel ve işitsel materyallerin kullanılması konusunda görüş bildirmişlerdir. Arslan ve Adem (2010) de

çalışmalarında YTDÖ alanı ile ilgili materyal eksikliğine değinmişlerdir. Derman (2010) ise alanda özellikle görsel ve işitsel araçların etkin bir şekilde kullanılmasını belirtmiştir.

Araştırmada, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları genel zorluklar; Türkçenin söz varlığı, dil bilgisi ve sözlü anlatım olarak belirlenmiştir. Kara'nın (2010) "*Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler*" adlı çalışması incelendiğinde, Avrupa'dan gelenlerin konuşmada kendilerine özgü birtakım hatalar yaptıklarının görüldüğü ifade edilmiştir. Mevcut çalışmada da konuşmayla ilgili zorluklarla karşılaşıldığı tespit edilmiş olup, iki çalışmanın bu kapsamdaki sonucu örtüşmektedir.

Bir dili, çevresel olarak hiç konuşulmayan bir bölgede yabancı dil olarak öğretmenin belli başlı zorlukları bulunmaktadır. Bu zorluklar, dili öğrenen kişilerin ders dışında yapabildikleri ve yapamadıkları durumlara göre şekillenebilir. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, ders dışında en çok dizi/film izledikleri, okuma ve dinleme yapabildikleri sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla ders dışında Türkçeyle ilgili çeşitli alıştırmalar, etkinlikler yapabilme ve konuşma imkânı bulabilmeleri güçtür. Bu da çevresel olarak karşılaşılan bir sorundur. Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) çalışmasında tespit edilen "*Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar*" maddesi, bu konuyla alakalı bir durumdur. Dil öğretiminin sadece ders saatleriyle sınırlı kalması öğrencilerin zorluk yaşamasına neden olabilir. Zaten, ana dili Yunanca olan kişilerin haftada gördükleri ders saatleriyle ilgili görüşleri de ders saatlerinin genel olarak yetersiz olduğu yönündedir. Buna göre haftalık dört (4) ders saatinin yetersiz olduğu ve Türkçe konuşulan bir çevrede olmamaları nedeniyle zorluk yaşamaktadırlar.

Çalışmanın bulgularından hareketle tespit edilen bir başka durum ise, ana dili Yunanca olanların yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken hedef dilin dil bilgisi yönünden zorlanmalarıdır. Bunun başlıca nedeni, bir diğer alt başlığımız olan "ana dili ve hedef dil farkı

yönünden karşılaştıkları zorluklar”da (bkz. Tablo 22) belirtilmektedir. Buna göre, ana dili Yunanca olan kişiler Türkçeyi öğrenirken ana dilleri ve hedef dil arasında en çok dil bilgisi ve söz varlığı yönünden zorlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla iki dil arasındaki yapı farkı, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Benzer bir durumdan Chang (2016) “*Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” isimli çalışmasında, Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda en çok zorluğun Çincenin yapısından kaynaklanan sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak da Türkçe ve Çincenin farklı dil ailelerinden mensup olması ve farklı yapıya sahip diller olmasını göstermiştir.

Bu çalışmadan elde edilen verilere göre, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken %59,38 oranında imla ve telaffuzda zorlanmadıkları görülmektedir. Geriye kalan öğrenciler ise; vurgu ve uzun kelimelerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu da arada bariz bir alfabe sorunu olmaması ve iki dilin (Türkçe ve Yunanca) ortak kelime ve kelime gruplarına sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Biçer, Çoban ve Bakır’ın (2014) “*Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği.*” adlı çalışmalarında da karşılaşılan zorlukların özellikle, telaffuz ve alfabe konularında olduğu ifade edilmiştir.

Ana dili Yunanca olup yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden elde edilen verilere göre, derslerde daha çok görsel ve işitsel etkinliklerin, konuşma etkinliklerinin, eğitim gezileri ve etkinliklerin, yazma etkinliklerinin ve kelime etkinliklerinin yapılması gerektiği yönündedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) ve Candaş Karababa’nın (2009) çalışmalarında da derslerde kullanılan teknik, yöntem ve ders materyalleri yönünden eksiklikler olduğu ortak bir kanıdır.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, dil becerileri yönünden karşılaştıkları zorluklar; dinleme, konuşma ve yazma yönündedir. Diğer yandan öğrenciler,

genel anlamda, okuma becerisine yönelik zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ana dili Yunanca olanların okuma becerisi noktasında zorluk yaşamamalarının başlıca sebebi alfabe benzerliğidir. Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) yurt dışındaki merkezlerinden örnekler seçilerek “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar -Cilt 2-*” adlı bir çalışma yapılmış ve YTDÖ alanında karşılaşılan sorunlardan bahsedilmiştir. Bu çalışmada, özellikle dil becerileri ve dil bilgisi yönünden sorunların tespiti yapılmış ve ana dili ile hedef dil olan Türkçe arasındaki alfabe farklılıklarının sorun teşkil ettiği vurgulanmıştır.

Sonuç

Bu araştırmada, ana dili Yunanca olanların yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar tespit edilmiştir. Bu nedenle, belirlenmiş olan çalışma grubundan, açık uçlu sorularla oluşturulmuş olan anket formu kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında analiz edilerek ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklarla ilgili genel görüşleri sırasıyla; Türkçenin söz varlığı, dil bilgisi ve sözlü anlatım üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunun yanı sıra az bir kesim de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken herhangi bir şekilde zorlanmadığını ifade etmiştir.

Çalışma grubunun, ders dışında Türkçeye ilgili yapabildikleri çalışmalardan yola çıkarak sadece okuma ve dinleme (film/dizi, radyo vb. yerlerden) yapabildikleri ve çevresel faktörlerin getirisi olan bir durum olarak da, konuşma ve yazma ile ilgili çalışmalar yapamadıkları tespit edilmiştir. Örneklem grubundan 6 kişi ise ders dışında herhangi bir şey yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Yunan öğrenciler için mevcut şartlarda haftalık ders saatlerinin (4 ders saati) yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme açısından yeterli olamadığı görülmektedir. Buna göre, ders

saatlerinin yeterliliği açısından öğrencilerin çoğunluğu olumsuz görüş belirtmiş ve bunun süreci zora soktuğu sonucuna varılmıştır.

Çalışma grubunun Türkçe dil bilgisine yönelik görüşleri incelendiğinde, yüksek bir oranda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak, Türkçenin imla ve telaffuz konuları açısından görüşleri, genel anlamda zorlanmadıkları yönündedir. Katılımcıların bir kısmı ise; ses uyumsuzluğu ve telaffuzda, Türkçenin vurgusunda ve uzun kelimelerde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin, ana dili ve hedef dilin (Türkçenin) farkı yönünden karşılaştıkları zorlukların; dil bilgisi ve söz varlığı olduğu sonucuna varılmıştır. Sadece az bir kesim herhangi bir şekilde zorlanmadığını belirtmiştir.

Yunan öğrencilerin Türkçe dersi kapsamındaki etkinlikler bakımından; görsel ve işitsel etkinliklere, konuşma etkinliklerine, yazma etkinliklerine, eğitim gezileri ve etkinliklerine ve kelime etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu etkinliklerin olmaması veya azlığının karşılaştıkları zorluklar kapsamında bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Örnekleme grubundaki öğrencilerin YDTÖ açısından karşılaştıkları zorluklara yönelik görüşleri her dil becerisi için ayrı ayrı değerlendirildiğinde, zorlandıkları dil becerileri sırasıyla; dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Ancak, genel anlamda zorlandıkları dil becerilerine yönelik zorluk sıralaması; konuşma, dinleme, yazma ve okuma olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların konuşma, dinleme ve yazmada karşılaştıkları zorlukların; daha az uyarana maruz kalmaları, uygulamadaki zamanın azlığı, Türkçenin yapısındaki farklılığa bağlı durumlar olduğu sonucu elde edilmiştir. Dil becerilerinden okumayla ilgili zorlandıklarını ifade edenler, örneklem grubunun az bir kısmını oluşturmaktadır.

Son olarak tespit edilen sonuç, katılımcıların hangi dil seviyesinde daha çok zorluk yaşadıkları yönündedir. Buna göre, Yunan öğrenciler yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken en az başlangıç (A1 ve A2) seviyesinde, en çok orta seviyede (B1 ve B2) zorlanmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda, Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar tespit edilmiştir. Tespit edilmiş olan sonuçların ışığında getirilebilecek önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin, farklı kültür ve ana dile sahip olmaları sebebiyle, Türkçeyi öğrenirken farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla her grup için, sorun tespiti çalışmaları başta olmak üzere, ayrı ayrı çalışmalar yapılabilir.

Yunan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeleriyle ilgili Türkçe ve Yunancanın ortak ve farklı yönleri göz önünde bulundurularak bir öğretim yolu izlenebilir.

Çevresel olarak eksik kalan yönlerin ders kapsamında; görsel-işitsel etkinlikler, konuşma etkinlikleri, yazma etkinlikleri, eğitim gezileri ve etkinlikleriyle desteklenebilir.

Ana dili Yunanca olanların yabancı dil olarak Türkçe dil becerilerinde karşılaştıkları zorluklar dikkate alındığında, özellikle, konuşma ve dinleme becerisine yönelik çalışmalara ağırlık verilebilir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa. https://turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/turkiyede-yabancilara-turkce-ogretilirken-karsilasilan-sorunlar-ve-cozum-onerileri.pdf (Erişim Tarihi: 20.12.2017).
- Akalın, H., Türk, V., Eker, S. ve Aslan Demir, S. (2012). *Türk dili I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akın, L. (2015) Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir eser “Kitâb-ı Türkiyât Dili”. *Dil Araştırmaları*, 16, 163-189.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.
- Aksoy, A. (2001). *Modern Yunanca*. İstanbul: Fono Yayınları.
- Aksoy, A. (2006). *Kendi kendine Yunaca ilk adım*. İstanbul: Fono Yayınları.
- Albayrak, F. (2016). Moğolistan’da Türkçe öğretiminin geçmişi, bugünü ve geleceği. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (349-382). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler enstitüsü, İstanbul.

- Altmışdört, G. (2013). Dil Edinimi ve Dil öğrenimi olgusuna beyin ve dil gelişimi açısından bir bakış. *Ege Eğitim Dergisi* 14(2), 41–621.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.
- Anastasopoulou, G. (2015). *Tautotita kai Glwssa - Mia erevnikiki proseggisi se politismika diaforetikous mathites (Kimlik ve Dil - Kültürel olarak farklı olan öğrencilere bir araştırma yaklaşımı)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Patra Üniversitesi, Patra.
- Argiropoulou, H. (2015). Glwssa kai eksousia mesa apo poikila keimena stin katharevousa kai ti dimotiki morfi tis ellinikis glwssas, 1967-1994 (Yunan dilinin arı dili ve halk dili şekillerindeki, 1967-1994 arası, çeşitli metinler içinde dil ve güç). *Erkyna, Epitheorisi ekpaideutikwn – epistimonikwn thematwn*, 7, 52-69.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, M. & Klicic, E (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. https://www.researchgate.net/publication/281118229_YABANCI_DIL_OLARAK_TURKCE_OGRETIMINDE_YAZMA_BECERISININ_GELISIMINDE_KARSILASILAN_SORUNLAR_BOSNA_HERSEK_ORNEGI (Erişim Tarihi: 08.01.2018).
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.

- Artun, E. (2007). *Güney-Doğu Avrupa'da Osmanlı ve Osmanlı Sonrası Türk Uygarlıklarının Öteki Uygarlıklarla Halk Kültürü Yönünden Karşılıklı Etkileşimi*. 4. Uluslararası Güneydoğu Avrupa Türkoloji Sempozyumu, 03-07.12: Zagreb.
- Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme (2. Baskı)*. Almanya: telc GmbH.
- Balıkçı, S. (2008). *Eklemeli ve bükünlü dillerde sebep-sonuç, etki-amaç ve zıtlık-tezat ifade eden yan cümleciklerin söz dizimsel karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30.
- Baskın, S. (2012). Türklerin Araplarla ilk münasebetleri ve Osmanlı dönemine kadar Türkçenin Araplara öğretimi. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3(5), 45-53.
- Başutku, S., Kaya, S ve Emine, T. (2016). Macaristan'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (169-210). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bayraktar, F. B. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretiminde faydalanılan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, N., Ercan, Y., Şengezer, N., Bulan, H. İ., Aydın Kasımoğlu, H., Yaşar Öрге, F., Yüzbey, İ., Üstün, Ö., Sezen, N., Eldemir, M., Tarhan, N. ve Külcü, M. (2009). *Türk dili yazılı anlatım-sözlü anlatım*. İstanbul: Kriter Yayınları.

- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). Giriş. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (1-4). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Beydoğan, H. Ö. (2001). Dil öğretim yaklaşımlarına göre çocukta anadili edinimi gelişimi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 17-23.
- 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.
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: bilişim uygulamaları, çözüm önerileri. *Department D'etudes Turques Turcologue u-strasbourg*. <http://turcologie.u-strasbg.fr/dets/images/travaux/ali%20buyukaslan.%20yabanci%20dil%20turkce.pdf> (Erişim Tarihi: 14.01.2018)
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Can, E. ve Can, C. I. (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(2), 265-277.
- Chang, W. C. (2016). *Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Coşkun, O. (2014). Grammaire turque à l'usage des français et anglais kitabında hedef dillere aktarılan deyim ve kalıpların çeviride eşdeğerlilik (équivalence) yöntemine göre tahlili. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 19-38.
- Çangal, Ö. ve Hattatioğlu, A. (2016). Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanhoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (71-112). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11(1), 37-46.
- Çelik, H. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkiye'de kültüre ve dine ait algıları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 41-52.
- Çelik, M. (2015). Latin alfabesine geçiş sürecinin gazete reklamlarına olan etkisi. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 184-201.
- Dafnopatidis, V. & Sanlioglou, H. (2011). *Tourkiki grammatiki sta ellinika (Yunancada Türkçe Dil bilgisi)*. Atina: Perugia Yayınları.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 144-158.
- Demirel, F. (2014). Batı Trakya'da Osmanlı eğitim kurumları. O. Köse, S. Yazıcı, S. Abdurrahman ve Ş. Hylton Akyıldız (Ed.). *History Studies International Journal of History, Geçmişten Günümüze Yunanistan'da Türkler içinde* (84-96).

- Derjaj, A. (2005). *Arnavut Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Biçimbilimsel Düzlemdeki Sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), 227- 247.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış*, 7(1), 185-204.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı* (11), 207-228.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk dili* (2. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* 6(11), 331-352.
- Er, Biçer ve Bozkırlı (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Er, O. (2015). Türkiye El-Kavânînü'l-Küllîyye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye'de yer alan kültürel öğelerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 294-304.
- Erdil, M. (2016). *TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Ergin, M. (1993). *Üniversiteler için Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (2004). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

- Fathi A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1298-1313.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. ve Moğul S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Gülensoy, T. (2010). *Türkçe el kitabı (4. baskı)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2011) Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2014a). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güneş, F. (2014b). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153.
- Gürler, S., Türkyılmaz, E. Ç., Türkyılmaz, N. ve Tamkoç, F. (2016). Ürdün’de Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Bükreş örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil*

olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2- (481-511). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Haber7.com, (2017, 8 Haziran). *Yunanistan'da en popüler dil Türkçe*. Erişim <http://www.haber7.com/dunya/haber/692817-yunanistanda-en-populer-dil-turkce>

Hamaratlı, E., Aydoğdu, İ., İltar, L., Mantı, M. İ., Samuel, M., Zakaria, S. ve Akto, T. (2016).

Mısır'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Kahire örneği).

H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt,

İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin*

yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2- (297-348). İstanbul:

Kültür Sanat Basımevi.

Harputoğlu, B. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Harputoğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç (Ed.), *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi içinde* (97-111). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Hayrullah, P. (2014). Azınlık eğitiminde iki dillilik ve dilsel yeterliliğin gelişimi. P. Hayrullah (Ed.), *Azınlık eğitiminde iki dillilik ve dilsel yeterliliğin gelişimi* (9-12). Komotini (Gümülcine): BAKEŞ.

Hoca, F. (2012). Osmanlı'nın son döneminde Makedonya'da Türkçe eğitim. Ü. Şenel (Ed.), *III. Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu Bildirisi II. Cilt içinde*.

- Manisa: Celal Bayar Üniversitesi. http://turktarih.cbu.edu.tr/db_images/file/Merkez-Yayinlari/III.%20Uluslarasi-Balkanlarda-Turk-Varligi-Sempozyumu.pdf (Erişim Tarihi: 20.12.2017)
- <http://www.turkcede.org/dunyada-turkce/681-yunanistanda-turkce-ye-ilgi-artiyor.html>
- Hüseyinoğlu, A. (2015). Balkanlarda Türk dilinin dünü ve bugünü: Batı Trakya (Yunanistan) örneği. *Elektronik Siyaset Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 79-96.
- Işık, C. (2015). Arapça ile Türkçe arasındaki temel farklılıklar. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6, 119-146.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (383-424). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Varışoğlu, B., Kana, F. ve Şengül, K. (2012). Hindistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç-yetişkinlerin öğrenme geçmişlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 407-415, Ankara.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (3-29). Ankara: Pegem Yayınları.

- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Konuşma Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler* (1-27). Ankara: Pegem Yayınları.
- İşsağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 190-204.
- Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Kalliga, D. (2016). *Oı fones twñ pleonotikwn ekpaideutikwn pou ergazontai sta meionotika sholeia tis protovathmias ekpaideusis tou nomou Xantis (İskeçe ilinin ilköğretimdeki azınlık okullarında çalışan çoğunluk eğitimcilerinin sesi)* Yayımlanmamış lisans tezi. Batı Makedonya Üniversitesi, Pedagoji Fakültesi, Florina.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Karaağaç, G. (2008). *Türkçe verintiler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karanikolas, A., Spyropoulos, İ., Aggelidou, D., Vetsopoulou, M., Grigoriadis, N., Kandros, P., Karpouza, D., Lanaris, E., Moumtzakis, A., Tompaidis, A. & Tsolakis, H. (2001). *Syntaktiko tis neas ellinikis (Çağdaş Yunancanın sözdizimi)*. Atina: Öğretim Kitapları Yayın Kurumu.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (İşkodra örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve

- M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (11-42). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Kayadibi, N. (2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ve öğretimine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi bildiri kitabı II içinde* (129-138).
https://www.academia.edu/30614304/BALKANLARDA_T%C3%9CRK%C3%87E_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_VE_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NE_GENEL_B%C4%B0R_BAKI%C5%9E._ULUSLARARASI_T%C3%9CRK_D%C4%B0L%C4%B0_VE_EDEB%C4%B0YATI_KONGRES%C4%B0_2013
- Kaymaz, Z. ve Mohammad, R. (2016). Et-tuhfetü'z-zekiyye fi'l-lûgati't-türkiyye hakkında bazı açıklamalar. *Türkbilig*, 32, 1-20.
- Kelağa Achmet, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Kelağa Ahmet, İ. (2007). *Türkçe Yunanca & Yunanca Türkçe konuşma kılavuzu*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Keskin, R. (2003). *Türkçe dil bilgisi*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kılıçarslan, M. ve Kahya, H. (2009). Yunanca-Osmanlıca/Karamanlıca bir sözlük: leksikon ellinoturkikon. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 725-742.
- Kırbaç, S. (2013). Türk dilinin Boşnakça ile ilişkileri ve Abdulah Škaljić. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(4), 895-911.

- Kirbaki, Y. (2017, 8 Haziran). *Yunanistan'da Türkçe modası*. Erişim <http://www.hurriyet.com.tr/yunanistanda-turkce-modasi-23049454>
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksel, B. (2009). Dîvânu Lugâti't-Türk'te yer alan efsaneler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2(9), 262-269.
- Kuşçu, S. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen bilişi ve öğrenci inanışları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 111-119.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Macridge, P. (2007). *H neoelliniki glwssa (Modern Yunan dili)* (Çev. K. N. Petropoulos). Atina: Patakis Yayınları.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37. <http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/16226/169931> (Erişim Tarihi: 08.01.2018).
- Manika, D. (2006). *Paragontes pou epirezoun tin ekmathisi tis ellinikis os deuteris se allodapous foitites tou panepistimiou patrwn (Patra üniversitesi'nin yabancı uyruklu öğrencilerine ikinci dil olarak Yunanca öğretimini etkileyen faktörler)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnsan ve Sosyal Bilimler Fakültesi Patra Üniversitesi, Patra.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretimde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(9), 297-318.
- Millas, İ. (2003). *Geçmişten bugüne Yunanlılar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Millas, İ. (2007). *Κατάλογος Κοινών Ελληνικών και Τουρκικών Λέξεων, Εκφράσεων και Παροιμιών* (Türkçe ve Yunanca Ortak Kelimeler, Terimler ve Atasözleri Listesi). Atina: Papazis. <http://www.herkulmillas.com/pdf/katolgos-ekoinon-lekseon.pdf> (Erişim Tarihi: 14.02.2018).
- Miyasoğlu, M. ve Gülden T. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf (Erişim Tarihi: 08.01.2018).
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*. 45, 279-290. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Öksüz, A. (2011). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 72-84.
- Özay, R. (2006). Balkanların coğrafi yapısı. O. Karatay ve B. A. Gökdağ (Derleyen). *Balkanlar El Kitabı içinde* (13-34). Ankara: Vadi Yayınları.
- Özdemir, S., Ruşid, F., Çevik, A. İ., Yerlikaya, E. ve Ali, M. (2016). Makedonya’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu,

- M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (211-258). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Özdemir, V., Yazıcı, M. H. ve Shiha, M. (2016). Mısır'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (İskenderiye örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (259-296). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Paizani, P. O. (2013). *Anahwrwntaw gia ti didaskalia stin Tourkia: o glwssikos kai politismikos mou fakelos* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Makedonya Üniversitesi, İktisadi ve Çevre Bilimleri Fakültesi, Selânik.
- Polat, H. (1998). *Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Poulopoulou, M. (2015). *Modern Greek: grammar notes for absolute beginners a user-friendly grammar for levels A1-A2*. Athens: ΣΕΑΒ (SEAV).
- Poursavidis, A. (2016). *Didaskalia tis ellinikis glwssas se diglwsous/poliglwwsous mathites: diereunisi tw n apopsewn tw n ekpedeutikwn dimotikwn sholiwn tis Xanthis* (Yabancı dil olarak Yunancanın çiftdilli/çokdilli öğrencilere öğretimi) Yayımlanmamış lisans tezi. Batı Makedonya Üniversitesi Pedagoji Fakültesi, Florina.
- Sağır, M. (2001). Ana dili öğretimi. *Kâzım Karabekir Fakültesi Dergisi*, (5), 135-139.
- Salan, M. (2012). Kitabü'l-idrak li lisâni'l-etrâk'te alıntı kelimeler. *Gazi Türkiyat*, 11, 53-66.
- Salduz, H. ve Akbulut, E. (2016). Gürcistan'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R.

- Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (113-142). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Salim, R (2014). *Dialogoi (Diyaloglar)*. Atina: Ellinoekdotiki.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 6(28), 270-283.
- Sefer, A. ve Konuk, S. (2014). Yabancı dil öğretimi açısından Türkçe ve İngilizcenin yapısal özelliklerinin karşılaştırılması-Bosna-Hersek örneği. A. Balaban, B. Çağlayan ve Ü. Gülseven (Ed.). *III. Uluslararası Dil ve Edebiyat Konferansı Cilt II* içinde (25-39). Tiran.
- Selçuk, A. (Ed.) (2014). *Yazım kılavuzu*. Konya: Karatay Yayınları.
- Sella, E. & Mavropoulou, M. (2012). Türk dilinde ortaçlar – Yunan dilinde ilgi yantümceleri: Türkçe’de parasentemler, Yunancada sentagmlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1835-1861.
- Serdar, A. (2014). Tarihsel süreç içerisinde Batı Trakya Türklerinin ekonomik ve demografik gelişimi. *Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 97-126.
- Sevindik, C., Okur, S. ve Curtomer, G. (2016). Romanya’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Bükreş örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar -Cilt 2-* (425-450). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Shakhin, Z. (2009). *Dillerin tipolojik sınıflandırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Sidekli, S. (2012). Yazma becerisinin geliştirmek için hikâye piramidi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-18.
- Stogios, N. (2007). *Pories mathisis ton diglwsson mathiton sto elliniko sholi-zitima glwssas kai taftotita (Yunan okullarındaki ikidilil öğrencilerin öğrenim süreçleri – dil ve kimlik meselesi)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Pedagoji Bölümü, Rodos.
- şahin, Ç. (2010). Verilerin analizi. Remzi Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (189). Ankara: Nobel Yayınları.
- şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Tamir, N. (2014). Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun ve Prof. Dr. Ziyat Akkoyunlu'nun hazırladıkları Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eser üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 260-276.
- Tok, H. ve Arbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(15), 205-227.
- Triantafillidi, M. (2006). *Neoelliniki grammatiki (Çağdaş Yunanca grameri)*. Atina: Öğretim Kitapları Yayın Kurumu.
- Tsolakis, H. (2005). *Ti glwssa mou edosan elliniki (Dili bana Yunanca verdiler)*. Selânik: Nisides.
- Turkcede.org, (2017, 8 Haziran). *Yunanistan'da Türkçe'ye ilgi artıyor*. Erişim
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Türk Dil Kurumu, (2018). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a990c850181e0.31874753 adresinden 06 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu, (2018). *Büyük Türkçe sözlük.*

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a990e072b1852.64165871 adresinden 13 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu, (2018). *Sıkça yapılan yanlışlara doğrular.*

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_yanlis&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a990d6362e287.95199860 adresinden 14 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Türkan, H. K. (2017). Türkçe öğretiminin tarihsel süreci ve yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine dair bazı öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 147-158.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.

Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1). <http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/dergi/yil-1/sayi-1/11-unlu-hatice.pdf> (Erişim Tarihi: 06.10.2011).

Vasiliadou, V. (2015). *Mathe monos sou Tourkika (Kendi kendine Türkçe öğren)*. Atina: Ellinoekdotiki.

Vertoudakis, V. (2017). *Ístorias tis ellinikis glwssas (Yunan dilinin tarihi)*.

https://www.academia.edu/5524456/%CE%99%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82_History_of_Greek_language_ adresinden 20 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.

Vikiepistimio, (2017). *Elliniko alfavito (Yunan alfabesi)*.

https://el.wikiversity.org/wiki/%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%CF%82_History_of_Greek_language_

E%B9%CE%BA%CF%8C_%CE%B1%CE%BB%CF%86%CE%AC%CE%B2%CE%B7%CF%84%CE%BF adresinden 21 Haziran 2017 tarihinde edinilmiştir.

Xhanari, L. & Harri, U. (2015). Osmanlı Devleti'nin Balkan halklarıyla beş yüz yıllık ortak Tarihinin değerlendirilmesi ve yeniden yazılması hususunda yeni bir vizyon. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 2(7) 42-64.

Yağmur Şahin, E. (2013a). Arnavutluk'taki Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin etkili öğretimi üzerine görüşlerinin incelenmesi: bir durum çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (23), 57-79.

Yağmur Şahin, E. (2013b). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)* 6(15), 433-449. DOI No: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>

Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Ana dili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* (181- 200). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yeşilyurt, E. (2016) Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapların dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 277-294.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörüsün, S., Kardaş, M. D. ve Erdoğan, T. (2016). Kosova'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar - Cilt 2-* (143-168). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

Yunus Emre Enstitüsü, (t.y.). *Yunus Emre enstitüsü*. <http://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 14 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Yücel, M. S. (2006). Avrupa ortak başvuru metni - Avrupa dil portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Haziran*, 8(1), 110-122.

Zorkul, T. (2016). Rumeli'ye, tarihe ve yaşananlara bir yolculuk: Balkan yolcusu. H. Babacan ve İ. Avcı (Ed.), *Uluslararası Balkan Tarihi Araştırmaları Sempozyumu Balkanlar'da Türk Dili kitabı içinde* (1-16).



Ekler**Ek A: Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu**

Yaş:

Cinsiyet: Bayan Erkek

Yaşadığınız Şehir:

Ana dili:

Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?

Eğitim Durumu:

Türkçeyi nereden öğreniyorsunuz veya öğrendiniz?

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

Yabancı dil olarak Türkçe dersinin neresinde zorluk yaşıyorsunuz?

Ders saatinin süresi Türkçe öğrenmeniz için yeterli mi? Sizce (haftada, ayda, yılda) kaç saat olmalı?

Türkçe okuyup anlayabiliyor musunuz?

Türkçe dinleyip anlayabiliyor musunuz?

Duygu ve düşüncelerinizi Türkçe yazabiliyor musunuz?

Çevrenizdeki Türklerle veya kendi aranızda Türkçe konuşabiliyor musunuz?

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken temel dil becerilerinden (okuma, yazma, konuşma, dinleme) hangisi veya hangilerinde zorluk yaşadınız? Sizce bunun sebebi nedir?

Türkçe dil bilgisinin konularında zorluk yaşadınız mı? Hangi konularda zorlandınız? Sizce bunun sebebi nedir?

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, ana diliniz olan Yunanca ile karşılaştırdığınızda neleri öğrenmekte zorlandınız?

Yabancı dil olarak Türkçeyi daha iyi öğrenmek için derste ne tür etkinlikler yapılmalıdır?

Ders dışında Türkçenizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

Türkçe imla ve telaffuzda yaşadığınız sorunlar nelerdir?

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken en zorlandığınız seviye (A1, A2, B1...) nedir?

İlgili Makama

Makedonya Üniversitesi “Balkan, Slav ve Doğu Araştırmaları Bölümü”nde öğretim elemanı olarak çalışmaktayım. **“Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar”** adlı çalışmanın anket verilerinin toplanması aşamasında destek verdiğimi bildiririm.

21.02.2018



Dr. Nikolaos LIAZOS

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Mesout KALIN SALI

Doğum Yeri: Gümülcine (Komotini) Yunanistan

Doğum Tarihi: 05.01.1986

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Sakarya Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Bildiği Yabancı Diller: Yunanca

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar-SCI-Diğer

- Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Aydın, G., Kalın Salı, M., Emre, K. ve Yıldırım, N. (2017). Uzaktan Türkçe dersler alan Batı Trakyalı Türk öğrencilerin kendilerini değerlendirme çalışması. *Journal of Awareness*, 2(3), 291-300.
- Yağmur Şahin, E., Aydın, G., Şahin, A., Kalın Salı, M. ve Emre, K. (2017). Batı Trakyalı Türk öğrencilerin, okudukları kitapları anlama düzeyleri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 2(3), 285-290.
- Aydın, G., Şahin, A., Yağmur Şahin, E., Emre, K. ve Kalın Salı, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliliklerinin belirlenmesi (ÇOMÜ TÖMER örneği). *Journal of Awareness*, 2(3), 549-564.
- Şahin, A., Kalın Salı, M. ve Emre, K. (2017). Batı Trakya'da bir hazine: Rodop Rüzgârı Dergisi. *Türk Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (11), 311.

b) Bildiriler-Uluslararası-Ulusal

- Şahin, A., Yaşar, C. ve Kalın Salı, M. (2016). Uzaktan öğretimle Balkanlar'da yaşayan soydaşların eğitimine etkisi. A. Koyuncu (Ed.), *Uluslararası Balkan Tarihi ve Kültürü Sempozyumu Bildirisi II. Cilt içinde* (444-453). Çanakkale: ÇOMÜ
- Aydın, G., Şahin, A., Kalın Salı, M., Emre, K. ve Yağmur Şahin, E. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin emoji kullanım sıklığı ve emoji'lere verdikleri anlamlar. *II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirisi* (299-308). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi

c) Katıldığı Projeler

- Batı Trakya Bölgesi'nde Yaşayan Türk Öğrencilere Yönelik Uzaktan Öğretim Ders Destek Sistemi Projesi

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 2017- Devam ediyor (Okutman)

İLETİŞİM

E-posta Adresi:

- mesut.salih@gmail.com
- mesoutsali@comu.edu.tr