



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR (ÜSKÜP ÖRNEĞİ)**

Alpay ORMANŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER

Uşak

Ocak, 2018

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR (ÜSKÜP ÖRNEĞİ)**

ALPAY ORMANŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER

Uşak

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ocak, 2018

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR (ÜSKÜP ÖRNEĞİ)

Alpay ORMANŞAHİN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2018

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER

Bu çalışmanın amacı tarihi ve kültürel bağlarımızın çok kuvvetli olduğu, uzun dönemler Türkçenin öğrenildiği-öğretildiği, ana dili ya da yabancı dil olarak konuşulduğu Makedonya/Üsküp'te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmaları incelemek, aksayan yönleri, sorunları sebepleri ile beraber ortaya koymaktır. Böylece sorunların giderilmesi yönünde, yerinde elde edilen bulgular ışığında çözüm ve önerilerde bulunmaktır.

Çalışmada, Makedonya/Üsküp'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Üsküp Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen A1 ve A2 seviyesini tamamlamış 22 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşme formu alanyazında yer alan farklı ülke ve bölgelerde yapılmış içerik yönüyle benzeyen çalışmalardan da yararlanarak 3 alan uzmanının ve Enstitü merkezinde görev yapan 3 öğretim elemanının/öğretmenin görüşleri etrafında oluşturulup son hali verilmiş bir formdur. Görüşme formunda Türkçe öğrenirken karşılaşılan sorunları anlamaya yönelik sorular sorulmuş, yapılan görüşmeler sonucunda alfabe sorunu, dil yapısından kaynaklı sorunlar, seviyeye uygun sözlük ve okuma kitabı olmayışı, mobil öğrenme için uygun içerikte program olmayışı gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Bu sorunların giderilmesi için Üsküp'te faaliyet gösteren üniversitelerin Türkoloji ve Türk Dili Edebiyatı bölümlerinin de katkılarıyla hazırlanabilecek sözcüğün anlamını cümle içerisinde pekiştirici örnek cümlelerin olduğu Türkçe-

Makedonca ve Türkçe-Arnavutça olarak hazırlanmış seviyeye uygun sözlük ve okuma kitabı yayımlamakla başlanabilir. Mobil öğrenmeye uygun dil öğretimi uygulamaları, öğretmenlerin Türkçe öğretimine başlamadan önce hedef dil- erek dil arasındaki farklılıkları benimseyerek, ilgili dillerin kültürlerinin özelliklerini kavramış olmaları gibi çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üsküp, yabancı dil olarak Türkçe, sorunlar, öğrenme



ABSTRACT**THE PROBLEMS FACED IN THE PROCESS OF TEACHİNG TURKISH AS
A FOREIGN LANGUAGE (THE CASE OF SKOPJE)**

Alpay ORMANŞAHİN

Department of Turkish Education

Uşak University Social Sciences Institute, January 2018

Advisor: Assistant Professor Salih GÜLERER

The aim of this study is to research the ongoing studies on teaching Turkish as a foreign language in Macedonia / Skopje where the historical and cultural ties are very strong, the Turkish language is learned and taught by the Turkic people in the mother tongue or the foreign language spoken, it is put forward. Thus, solutions and suggestions are made in the light of the findings obtained in order to solve the problems.

The study attempted to identify the problems encountered in the language learning process of learners of Turkish as a foreign language in Macedonia / Skopje. For this purpose, the Semi-structured interview form of 22 students who completed Turkish at A1 and A2 level was applied in Skopje Yunus Emre Institute. This interview form is a form created around the opinions of 3 field experts and 3 faculty members / teachers working in the center of the institute, taking advantage of the works similar to the contents made in different countries and regions in the field writing. In the interview form, questions about the problems encountered while learning Turkish were asked and problems such as the alphabet problem, problems caused by the structure of the labguage, lack of appropriate dictionary and reading book at level, and lack of program for mobile learning were found.

In order to overcome these problems, it is possible to start by publishing appropriate dictionary and reading book in Turkish-Macedonian and

Turkish-Albanian language, which is a sample sentence that reinforces the meaning of the word that can be prepared by the contributions of the departments of Turkology and Turkish Language Literature in universities operating in Skopje. The applications of language teaching suitable for mobile learning included suggestions for solutions such as the concept of the characteristics of the cultures of the relevant languages by adopting the differences between the target language and the language before the teachers started teaching Turkish.

Key Words: Skopje, Turkish as a foreign language, problems, learning





UŞAK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
 Tezli Yüksek Lisans Jüri ve Enstitü Onayı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 154009007 No'lu öğrencisi Alpay ORMANŞAHİN'in "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği)" adlı tezi 12 /01 / 2018 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Jüri	Adı Soyadı	İmza
Danışman	: Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER	
Üye	: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ	
Üye	: Doç. Dr. Zekerya BATUR	
Üye	: Doç. Dr. Mehmet Akif HELVACI	
Üye	: Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ	

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde verimli akademik yaşantısından, alanımızdaki yetkin kimliğinden, çok değerli fikir ve önerilerinden faydalandığım tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Salih GÜLERER'e içten teşekkürlerimi ifade etmeyi borç bilirim. Çalışmanın kapsamında, içeriğinde farklı perspektifler oluşturacak etkiye sahip olması için kıymetli öneri ve görüşlerini esirgemeyen Doç. Dr. Zekerya BATUR'a da şükranlarımı sunarım. Bu çalışmanın konusunun belirlenmesinde ve yazımı sırasında değerli yönlendirme ve katkıları olan Dr. Mustafa ULUTAŞ'a teşekkürlerimi dile getirmeyi borç bilirim.

Ayrıca çalışma yaptığım Üsküp Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde görevli öğretmen ve idari çalışanlara da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Alpay ORMANŞAHİN

ÖZGEÇMİŞ**ALPAY ORMANŞAHİN**

Doğum Yılı : 04.12.1988
Doğum Yeri : Uşak / Merkez
Yabancı Dil : İngilizce (İleri Düzey) – Arapça (Başlangıç Düzeyi)
Mail Adresi : a.ormansahin@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU:

DERECE	ALAN	ÜNİVERSİTE	YIL
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Uşak Üniversitesi	2009 - 2013
Master	Türkçe Eğitimi	Uşak Üniversitesi	2015 - 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vii
ÖNSÖZ.....	viii
ÖZGEÇMİŞ.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
KISALTMALAR.....	xiv
TABLolar LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Alt Problemler.....	5
1.5. Araştırmanın Önemi.....	5
1.6. Varsayımlar.....	7
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihçesi.....	9
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi ve Yürütülen Çalışmalar.....	21
2.3. Balkanlarda Türk Etkisi ve Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	24
2.3.1. Balkanlara Türklerin Gelişi.....	24
2.3.2. Balkanlarda Türk Etkisi.....	25
2.3.3. Sarı Saltuk ve Balkanlarda Osmanlı Öncesi Kültürel Faaliyetler.....	26
2.3.4. Balkanlarda Osmanlı Dönemiyle Oluşan Kültürel Yapı.....	28
2.3.5. Balkanlarda Türkçe Öğretimi.....	31
2.3.5.1. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan’da Türkçenin öğrenimi.....	31
2.3.5.2. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan’da Türkçe Öğretimi...32	
2.4. Makedonya’da Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi.....	33
2.4.1. Makedonya’da Türk Kültürü ve Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	33
2.4.2. Makedonya’da Türkçe’ nin Ana dili ya da Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	35
2.5. İlgili Alanyazın.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Aracı.....	42
3.4. Verilerin Analizi	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**BULGULAR VE YORUMLARI**

4. Bulgular ve Yorumları.....	44
-------------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM**TARTIŞMALAR**

5. Tartışmalar.....	65
---------------------	----

ALTINCI BÖLÜM**SONUÇ VE ÖNERİLER**

6. Sonuç ve Öneriler.....	75
---------------------------	----

KAYNAKÇA.....	82
----------------------	-----------

EKLER

EK 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	92
---	----



KISALTMALAR

DEDAM: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi

DİLMER: Dil Öğretim Merkezi

F: Frekans

FÜDEM: Fırat Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezi

HÜDİL: Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi

Ö: Öğrenci

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TÖMER: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi

YETKM: Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerini Gösteren Betimsel İstatistikler...44	
Tablo 2: Öğrenci Görüşlerine Göre Kullanılan Materyallerin Sıklık Durumları.....46	
Tablo 3: Katılımcıların Derslerde Kullanılan Materyalleri Anlama Sorununa Sebep Olan Alanlar..... 48	
Tablo 4: Katılımcıların Kullanılan Okuma Metinleriyle İlgili Sorunları..... 51	
Tablo 5: Katılımcıların Türkçe Öğrenirken Yaptıkları Kelime, Ödev-Alıştırma ve Metin Çalışmalarıyla İlgili Sorunları..... 53	
Tablo 6: Katılımcıların Ders İşlenişi İle İlgili Sorunları.....55	
Tablo 7: Katılımcıların Alfabe ve Dilin Yapısından Kaynaklı Sorunları.....57	
Tablo 8: Katılımcıların Okuma/Yazma/Konuşma/Dinleme Ve Dil Bilgisi Becerilerine İlişkin Sorunları..... 60	
Tablo 9: Katılımcıların Okuma Kusurları..... 61	
Tablo 10: Katılımcıların Sözcüklerin Anlam Farklarını Kavrayamama Durumu..... 61	
Tablo 11: Katılımcıların Sorun Grupları.....62	

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Çağımızda bilgi hızla yenilenmekte, bilgi alanları farklı disiplinler çerçevesinde gelişmektedir. Bilginin son derece hızlı bir şekilde yenilediği böylesi bir dönemde; birey ve toplum için bilgiye erişim, bilgiyi işleme-kullanma sürecinde ve sonrasında bilgiye yeni bir şekil vermesi durumu her şeyden önce temel dil becerilerinin gelişmişlik düzeyiyle mümkündür (Girmen, P., v.d, 2010: 133).

İnsan yaşamını düzenleme işlevi yönüyle dil, hem bireyi hem de bireylerin birliktelikleri sonucunda topluluk olma ve milletleşme çizgisinde onlara düşünme yetisi, anlamlandırma ve anlamlandırılan şeylerin aktarımını sağlayan son derece etkili temel becerilerin başında gelir. Dil bu yönü itibariyle canlıdır. Bu canlılık birey ve toplum yaşamını yansıtan ve dönüştüren bir durumdadır.

Diller, kendilerine has yapılarıyla etraflarındaki evreni algılayıp, yorumda bulunurlar. Bir dil, dünyada değişen olayları, anlama, yorumlama ve anlatma durumunda kendine özgü yol kullanır. Örneğin yeni doğmuş bir çocuk etrafındaki canlı bir dil evreninde ana dilinin ses dizgelerine sahip olur ve o dilin içerisinde anlama-anlatma süreci içerisinde bilinç yapısı ortaya çıkar (Adalı, 1983: 31).

Değişen ve küreselleşen dünyada, etkileşim hızının teknoloji ve ulaşım olanaklarıyla günden güne artmasıyla ana dili öğrenmenin yanı sıra ikinci bir dil edinimi hiç kuşkusuz büyük bir öneme sahiptir. Bir birey için ikinci dil öğrenmek; özel amaçlara, değişik kültür yapılarına ilgi duymaya, içerisinde bulunmayı hedeflediği toplumda kalıcı ya da süreksiz olarak yaşama durumunun getirdiği bir zorunluluğa, meslek yaşantısında yükselme arzusuna ve biçimsel eğitim içerisinde öğrenme mecburiyeti gibi sebeplere bağlıdır (Harmer, 1991).

Yabancı dil öğrenme genel ve özel amaçlarla bireylerin gelişimlerinde çok önemli rol oynayan bir edinimdir. İç içe geçmiş kültürel yapıların olduğu mesafeye bağlı zorlukların giderildiği günümüzde ikinci dil/yabancı dil öğrenimi büyük bir önem kazanmıştır. Bireyler sektör ayırt etmeksizin birden fazla dilde konuşma, yazma, dinleme ve okuma yetilerine sahip olma zorunluluğu hissedebilmektedir. İkinci bir dilde temel dil becerilerine sahip olmak eskiye kıyasla ayrıcalık değil zorunluluk durumuna yükselmiştir. Bu nedenle günümüz dünyasında ikinci bir dilde eğitim-öğretimin önemi de artmıştır (Göçer, 2009: 28).

Etki sahasındaki coğrafi sınırların genişliği, günümüzde yaşayan dünya dillerinin içerisinde eski dönemlerden kalma yazılı belgelere sahip oluşu gibi özellikleriyle Altay dillerinden birisi olan Türkçe dünya genelinde en fazla konuşulan beşinci dildir. Türkçe kendi düşünce evrenini yaratmış zengin söz varlığına sahip farklı dönemlerde, farklı coğrafyalarda çok sayıda yazılı eserin kalıcı izleriyle köklü bir kültürel mirasın taşıyıcısı olmuştur.

Köklü tarihi ve sahip olduğu zengin mirası içerisinde Türkçenin ana dili olarak öğretimi yapıldığı gibi politik, ticari, sosyolojik, askeri, dini gerekçelerle farklı uluslardan Türkçeyi öğrenmek isteyenlere de çok erken dönemlerden bu yana yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmıştır. Bahsi geçen erken dönemlerde çeşitli gerekçelerle ikinci dil olarak öğrenilen Türkçe, günümüz dünyasında var olan tüm disiplinlerdeki hareketlilik gibi eğitim alanındaki gelişme, değişim ve dönüşümün etkisiyle küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulunan insanlar tarafından da öğrenilmektedir. Öyle ki yukarıda çeşitli tanımlarla ele alındığı üzere bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğuran sebepler doğrultusunda etkililik düzeyi yüksek, özellikle politik alanda rol belirleyici durumdaki ulusların dilleri de sürece bağlı bir şekilde önemli duruma gelmiştir. Bu anlamda Türkiye'nin politik düzlemde farklı alanlarda ağırlığının artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini günden güne arttırmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalarda, son yıllarda Türkiye'nin bahsedilen atılım hamleleriyle doğru orantılı olarak hız kazandığı göze çarpmaktadır. Türkiye'de çeşitli yaş grupları ve seviyelerde

yabancılara Türkçe öğretiminin yapılmasının yanında yurt dışında da birçok merkezde çeşitli amaçlarla Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütülmektedir. Yapılan bu çalışmalar sonuç itibariyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ne tür ihtiyaçların karşılanması gerektiğini ve yürütülen süreçlerde hangi sorunların baş gösterdiğini de ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yurtiçinde ve yurtdışında çeşitli merkezler tarafından yürütülmesiyle günden güne farklı başlıklarda ele alınabilen sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan öğretmen kaynaklanan öğretim programından kaynaklanan öğretim ortamından kaynaklanan materyal kaynaklanan Türkçe dil bilgisinden kaynaklanan gibi ana başlıklarla ifade edilebilen genel sorunların yanında Türkiye’de yürütülen çalışmalarda homojen sınıflar oluşturmanın zorluğu, uyum sorunu gibi alt başlıklarla ifade edilen sorunlarla da karşılaşmaktadır.

Bu sorunların daha detaylı ele alınması yabancıların dil ihtiyaçlarının belirlenmesi sorun tespitine yönelik çalışmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerinin daha etkin yürütülmesi amacıyla hizmet etmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı bölgelerde, farklı sorunları ele alan araştırmacıların çabalarıyla, Türkçe eğitiminde sürdürülebilir bir başarıyı yakalamak için odak grup çalışmaları, görüşme gibi farklı yollarla sorunun çözümüne katkı sağlamaya çalışıldığı görülmüştür. Örneğin Irak/Erbil’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan 2 ortaokul ve 2 lisenin 3’ünden rastgele seçilmiş olan 11 Türkçe öğretmenin/öğretim görevlisinin görüşleriyle “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler; Irak Örneği” (2013) başlıklı makale ile doğrudan daraltılmış bir bölgede sorunlar ele alınmış ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur. Ortadoğu coğrafyasının dışında Balkan ülkelerinden Arnavutluk’ta, Arnavutlara yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenlerin bu alanla ilgili yaşadıkları tecrübelerin neticesinde Türkçe öğretimi sırasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve çözüm önerilerinde bulunmak amacıyla farklı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan durum çalışması deseniyle, 18 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurularak oluşan bulgular içerik analizi ile değerlendirilmiş ve “Arnavutluk’taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine

Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” (2013) başlıklı makale haline getirilmiştir. Yine Balkan coğrafyasında Bosna Hersek’te Türkçe öğretimi ve problemlerini incelemek için Türk Dili Edebiyatı lisans 3. ve 4. Sınıf öğrencileriyle görüşme yöntemi kullanılarak, 23 açık uçlu görüşme sorusuyla betimsel analiz ve içerik analizi sonucunda “Bosna Hersek’ te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri” (2013) başlıklı makale yayımlanmıştır.

Bu çalışmalar dışında da yapılan araştırmalar incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında bölgelere göre Türkçe öğrenirken karşılaşılan sorunların sıralamasında değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kurumsal anlamda en kapsamlı ve yoğun çalışmaları yürüten kurum olan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışı faaliyetleri bu sorunları ele almak için farklı bölgelerde çalıştaylar, konferanslar, bilgi şölenleri tertip ederek çözüm odaklı akademik çalışmalar yürütmektedir.

Bu bağlamda 25-26 Aralık 2016 tarihlerinde Makedonya’nın başkenti Üsküp’te Makedonya Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve TİKA’nın ortaklaşa olarak “Makedonya’da Türkçe Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri Çalıştayı” düzenlenmiştir. Türkçenin yüzyıllardır konuşulduğu bir coğrafyada günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. İlgili çalışma Makedonya genelinde Türkçe eğitim veren 65 ilköğretim okulu ve 13 lisede görev yapan eğitimciler, Makedon üniversitelerinin Türkoloji bölümlerinde görev yapan üniversite öğretim üyeleri ve Makedonya ile Türkiye’den konuyla ilgilenen çeşitli sivil toplum kuruluşları temsilcileri bir araya gelmiştir. Karşılaşılan sorunlar ele alınarak değerlendirilmiş ve ortaya çıkan görüşler bir rapor halinde yayımlanmıştır.

Bu çalışma 25-26 Aralık 2016 tarihlerinde Üsküp’te gerçekleştirilen ilgili çalıştayın sonunda yayımlanan rapordan hareketle çalıştay kapsamında ele alınan konuları, değerlendirilen sorunları da içine alacak şekilde uzman görüşü etrafında şekillendirilen bir yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Bu görüşme formunda sorunlar detaylı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Temmuz 2017’de Üsküp’te gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler

sonucunda da bulgular elde edilip sorunlar tüm yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Makedonya-Üsküp'te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe açısından değerlendirildiğinde çok uzun dönemlerde meydana gelmiş bir ortak geçmişe ve kültür mirasına sahip olunan Balkan coğrafyasındaki Makedonya'nın başkenti Üsküp'te, günümüzde devam eden yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarını incelemek ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları tespit edip aksayan yönleri gün yüzüne çıkarmaktır.

1.4. Alt Problemler

1. Üsküp'te Türkçe öğretimiyle ilgili karşılaşılan materyal kaynaklı problemler nelerdir?
2. Üsküp'te Türkçe öğretimiyle ilgili karşılaşılan öğretmen kaynaklı problemler nelerdir?
3. Üsküp'te Türkçe öğretimiyle ilgili karşılaşılan öğrenci kaynaklı problemler nelerdir?
4. Üsküp'te Türkçe öğretimiyle ilgili müfredat kaynaklı problemler nelerdir?
5. Üsküp'te Türkçe öğretimiyle ilgili işitsel ve görsel alanlarda yaşanan problemler nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Uluslar tarih içerisinde teolojik, politik, iktisadi, sosyolojik vb. nedenlerden kaynaklı olarak farklı diller öğrenme ve kendi kültürlerini aktarma amacıyla farklı uluslara dillerini öğretme zorunluluğunda kalmışlardır. Örneğin teolojik alanda kutsal metinlerin kaynak dilden öğrenilme ihtiyacı gibi sebepler, yabancı dil öğreniminde etkili olmuştur. Politik egemenliği olan

devletlerin dilleri diplomatik ihtiyaçlarla öğrenilmiştir. Ticaret yoluyla kültürlerarası etkileşimin tarih boyunca yoğun bir şekilde arttığı görülmüştür. Bu etkileşim karşılıklı bir şekilde dil öğrenimini tetiklemiş günlük kullarımdaki sözcüklerin, ticari terimlerin, satılan ürünlerin vs. adlarının farklı diller tarafından kullanılmasına zemin hazırlamıştır.

Günümüz dünyasında geniş bir coğrafyada, farklı uluslar tarafından da konuşulan ve köklü bir tarihe sahip olup uzun bir gelişim süreciyle işlenip zengin bir kültürün yansıtıcısı olmuş Türk dilinin ana dili ya da ikinci dil olarak öğretiminde somut eserler ortaya konulmuştur (Karakuş, 2006: 12).

Türkçe öğretimi hem bir ulus için ana dil hem de çeşitli nedenlerden dolayı o dili öğrenmek isteyen yabancılar için yabancı dil olarak öğretilmesi bakımından iki kola ayrılabilir. Günümüz de halen daha Türkçenin ana dili olarak öğretiminde farklı güçlükler yaşandığı bilinmektedir. Bu güçlükleri ortadan kaldırmak için süren tartışmalar; dil bilincini, doğru bir dil kullanmayı ve dilin doğal seyri içerisinde gelişimini etkileyeceği için gerek akademi gerekse bilim dünyası açısından çok önemlidir. Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili tartışmalarla kıyaslandığında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili olan sorunlara kafa yorulması geri planda kalıyor ya da önem sırasına göre ikincilmiş gibi yorumlandığı anlaşılabilir. Fakat bir dilin zengin ve köklü oluşunun göstergesi, yalnızca ana dili olarak etkili bir şekilde öğretiminde ya da sözcük sayısındaki gelişmişlikte, başka dillere verdiği sözcük sayısında, tarihi bağlamda verilmiş eserlerde, toplumsal anlamda kurallı ve düzgün kullanımında değildir. Aynı zamanda o dilin yabancı bir dil olarak öğretiminin yaygınlaşması bu amaca uygun olarak öğretim süreçlerinin sürdürülebilirliğidir.

Günümüz dünyasında geniş coğrafyalarda farklı sosyo-kültürel çevrelerden insanlarca benimsenen teknoloji-inovasyon, akademi, fen bilimleri, sosyal bilimler, iletişim, diplomasi gibi alanlarda yaygın olarak kullanılan dillere bakıldığında bu dillerin yabancı dil olarak öğretimi hususunda ilerlemiş diller olduğu görülür. Herhangi bir dilin ikinci dil olarak öğretimi demek; doğduğu yaşadığı sınırları aşip farklı ulus ve kültür çevrelerince etkileşimde olmasıdır. Ayrıca tanınırlığını artırmak için ve o dilin

etkin bir konumda olması amacıyla detaylı çalışmaların yapıldığı ve öğretiminde yoğun bir çaba sarfedildiği gibi anlamlarda taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yaygınlaşmaya başladıkça öğretimi için kullanılan materyaller, yardımcı materyaller, çeşitli uygulamalar ve öğretiminin yapıldığı ortamlar gelişim ve çeşitlilik göstermektedir. Dünyada çeşitli alanlardaki gelişim durumuna adapte olmak ve modern öğretim yöntem-tekniğini yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uygulamakla ilgili süreçlerde farklı alanlarda sorun durumlarıyla karşılaştığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışma boyunca 14. yüzyıldan günümüze kadar Balkan coğrafyasında çeşitli şekillerde konuşulmuş olan Türkçenin, Makedonya-Üsküp'te günümüzde öğretimi sırasında yaşanan sorunlar ele alınacaktır.

Özetle bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda gelişmekte olan alanyazına katkı sağlaması ve daha önce yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Makedonyalıları ele alan sorun odaklı bir çalışma olmaması bakımından önemlidir. Makedonya'da yaşayan başta Makedon, Arnavut ve Türkler olmak üzere Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşadıkları sorunların eğitim sistemi, alfabe ve dil yapısı gibi temel konuların dışında da olabileceğini gösterebilmesi adına da önem taşımaktadır.

Karşılaşılan sorunlar çalışmanın temelini oluşturduğu göz önüne alındığında bu türden bir çalışmanın müfredat çalışmalarından, materyal geliştirmeye, dijital ve mobil öğrenme yöntemlerinden, seviyeye uygun okunacak kitap ve sözlük basımına kadar öğretmen için, öğrenci için, Türkçe öğretim merkezleri için değişik alanlarda fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme formundaki sorulara samimi ve içten yanıtlar vermişlerdir.
2. Araştırmada kullanılan görüşme formu bu araştırmanın amacına hizmet edecek yeterliliktedir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılı içerisinde içerisinde Makedonya-Üsküp Yunus Emre Enstitüsü Eğitim Merkezinde, A1 ve A2 seviyesindeki 144 saatlik kursları tamamlayan öğrencilerle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma kuramsal boyuta ilişkin olarak nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile sınırlıdır.
3. Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Ana Dil: Birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil.

Ana Dili: Bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil.

İşitsel ve görsel materyaller: Öğrenmede daha çok duyu organını güdüleyen öğrencinin ilgi ve dikkatini canlı tutan kavramları somutlaştırmasına yarayan araç-gereçlerdir.

Müfredat: Okulu, kursu, öğrenme sürecini bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı.

Yabancı Dil: Bireyin ana dilinden sonra bilinçli işlemlerle öğrenilen dil.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihçesi

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile dil yapımızı, kültürel öğelerimizi, hayata bakış tarzımızı, hayatı anlamlandırmamızı ve farklı kültür havzalarıyla etkileşimizi, Türkçeyi öğrenme ihtiyacında ya da isteğinde olanlarla paylaşma olanağı buluruz. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yalnızca dil öğretimi çalışması olarak bakmak başlı başına bir yanılgıdır. Yüzyıllar boyunca ürettiğimiz bütün kültürel öğeleri, modern bilimin tanımladığı dil öğretimi yöntemlerini dünyanın sayılı dillerinden Türkçenin yapısına uyarlayarak sürdürmek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının esasıdır. Türkçe çok geniş bir coğrafyada ana dili ya da ikinci dil seviyesinde konuşulmaktadır.

Dünyadaki güç denkleminde dilin, kültürün rolü esas parametrelerin başında gelir. İç içe geçmiş küreselleşmiş günümüz dünyasında güç sahibi durumda olan uluslar; akademi, bilim, politika, teknoloji, iktisat, diplomasi, sanat gibi alanlarda kendi dillerini tanıtıp başka dillerle kıyaslanıldığında tercih edilir duruma getirmek için çaba sarf ederler. Böylece dilin kazandığı önem bağlı bulunduğu kültürün tanıtımını sağlamasıyla da paralellik gösterir. Öyle ki yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bilinen tarihin en eski dönemlerinden bu yana birçok alanda güçlü tecrübesi olan Türk kültürünün de öğretimi, aktarımı anlamına gelmektedir.

Türk ulusunun uzun tarih boyunca değişik bölgelerde yaşamış olduğu çok sayıda ulusla ilişki kurduğu farklı disiplinlerin verileriyle ve tarihi kaynakların incelenmesiyle anlaşılmıştır. Öyle ki Türk ulusunun bu özelliği sayesinde Türkçe çok geniş sahalara yayılıp Asya'da, Afrika'da, Avrupa'da geniş kitlelerin konuştuğu-yazdığı etkili bir iletişim dili durumundadır (Ergin, 2007: 60).

Geniş bir coğrafya da konuşulan Türkçe tarih boyunca sadece ana dili olarak değil farklı sebeplerle yabancı dil olarak da öğrenilmiş bir dildir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çok köklü bir tarihe sahip olan ve

yaşadığımız zamanda önem durumu gittikçe artan bir disiplindir. Bilinen tarihin erken dönemlerinden bu yana gelişen işlenen zaman içerisinde zenginleşen yapısı ile Türkçe, ana dili ve ikinci dil olarak işlenmiş ve zenginleşmiş bir dildir. Dolayısıyla gerek ana dil olması gerekse de yabancı dil olması yönüyle öğretimi konusunda verilmiş somut eserlere sahiptir (Karakuş, 2006: 12). Bu somut eserler farklı uluslara değişik dönemlerde Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınmıştır.

Arslan(2012)'ın ifade ettiğine göre bahse konu olan farklı uluslara değişik dönemler içerisinde hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başlıca kaynak eserler şunlardır:

- Dîvânu Lugâti't-Türk
- Muhakemetü'l-Lügateyn
- Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)
- El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtü'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)
- Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)
- Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)
- Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı)
- Hilvetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü)
- Codex Cumanicus
- Thatarisch Pater Noster

Yukarıda başlıca kaynak eser olarak sıralanan edebi yapıtların başlangıcını farklı tarihlere ve eserlere götürmek mümkündür. Ancak sistematik bilgi kaynağı oluşu bakımından Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmış olan Dîvânu Lugâti't-Türk sözlüğü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başlangıç noktası olarak genel kabul görmektedir. 1072 yılında Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan bu sözlükle, Arapların Türkçe öğrenmesi amaçlanmış ve sözlüğün önsöz bölümünde Arap halkına, Türklerin

çok büyük bir millet olduğu, Türk dilini öğrenmeleri durumunun ve Türk ulusuyla barış içerisinde yaşamalarının Araplara fayda getireceğini ifade edilmiştir. Karahanlı Türkçesi kullanılarak XI. yüzyılda kaleme alınmış olan eserde Türkçenin zengin dil mirasını yansıtan atasözü ve deyim örnekleri işlenilmiştir. Ayrıca bu sözlükte Türkçenin ses yapısı, biçim özellikleri ve anlam derinliği konu edilmiştir (Hengirmen, 1993: 10).

Türkçenin zengin yapısını, sahip olduğu derin mirası ortaya koyan Dîvânu Lugâti't-Türk, Arap ulusuna Türkçeyi öğretme amacıyla üstün bir sözlük olarak hazırlanmış edebi bir başyapıttır. Sözlük, Türkçeyi öğretmesi Türkçe dil şuurunu aktarması bakımından çok büyük bir öneme sahiptir (Karakuş, 2006: 16-17).

Akyüz (1994)'ün ifade ettiğine göre bu kitapta baştan sona kadar dil öğretimiyle ilgili takip edilen yöntemler şöyle ifade özetlenebilir:

- *Öncelikle başlangıçta örnekleri zengin tutarak kurala sonradan erişme yöntemi uygulanmış ve şu anda dil öğretim yöntembiliminde benimsenmiş olan bir yöntemi kullanmıştır.*
- *Günlük yaşantıya yakın, atasözü, şiir gibi söz varlıklarını dil öğretiminde örnek olarak derleyerek etkili metinler kullanmıştır.*
- *Özellikle dil-kültür bağlamında düşünüldüğünde köklü Türk halk kültürünün tanıtılmasına büyük bir özen göstermiştir.*
- *Tekrarlara yer vererek önemli bulduğu kuralları lüzum gördükçe hatırlatmıştır.*
- *Bu eserde yazar, başarı sağlayabilmek için doğru yöntem-teknikleri bulma adına 2 yıllık yazımı sürecinde üç defa yazdığını beğenmeyip değiştirmiş eseri dördüncü defa da yazmayı bitirebilmiştir.*

Dîvânu Lugâti't-Türk'ten sonra yazılan bir başka edebi yapıt olan "Codex Comanicus" misyonerlerin kaleme aldığı bir eserdir. Kıpçak Türklerinin içerisine Hıristiyanlık inancını, öğretilerini benimsetmek hedefiyle kaleme alındığı anlaşılmıştır (Karakuş, 2006: 20-21).

Codex Cumanicus adlı eser, Kıpçakları Hıristiyan akidesine yakınlaştırmak, inanç yapılarını etkilemek amacıyla Hıristiyanlığı yaymak için

yetiştirilmiş batıdan gelen misyoner grupların Kıpçak dilinin inceliklerini bilmelerini, bu dili öğrenmelerini hedefleyen bir eserdir. Bu yönüyle yabancı dil öğretimi üzerine hazırlanmış bir kitaptır. Cenova ve Venedik asıllı Katolik mezhebine bağlı misyoner gruplar ve Fransisken rahip topluluklarının temasıyla Kıpçak Türklerinin Hıristiyanlaştırılması hedeflenmiştir (Gömeç, 2000: 76).

Kıpçak Türklerini etki altına almak için misyoner gruplar tarafından iki bölüm halinde bu eser ortaya konulmuştur. Sözlüğün ilk bölümünde Latin-Fars-Kıpçak dillerini ihtiva eden İtalyan dilinde Codex olarak nitelenen bir içeriye sahiptir. Farklı sözcük türleri ve Kıpçakça gramer yapısı, Kıpçak gramerinin incelikleri bu bölümde yer alır. Sonraki bölümde ise Latin-Kıpçak-Alman dillerinden meydana gelen ve geneli düşünüldüğünde Hıristiyan teolojisine ait Almanca metinlerin olduğu bir Codex'tir. İlgili bölümde Kıpçakçanın grameri, bu dilde yazılmış bilmece türleri, Hıristiyan teolojisinde yer alan ilahi gibi metinlerin yer aldığı görülmüştür (Çağatay, 1994: 761-762). Bu sözlük tarih içerisinde batılı grupların farklı amaçlarla Türkçe (Kıpçakça) öğrendiklerini ortaya koyan somut bir kanıttır.

Latin harfleri kullanılarak yazılmış olan Codex Cumanicus sözlüğünden sonraki Türkçe en eski metinler Schiltberger tarafından kaleme alınmış olan Thatarisch Pater Noster isimli edebi eser sayılır. Türklerin yaşadıkları coğrafyaları gezen Schiltberger'in gezi hatıralarında yer alan Hristiyan teolojisine ait rabani dualar olan (Pater Noster) denilen dualardan oluşan metinleri Kıpçakçaya (Thatarisch Pater Noster) tercüme etmiştir. Kırım sahasında Hristiyan misyonerlik faaliyetlerinde bulunmak için Kıpçakça öğrendikleri anlaşılmıştır (Türk Ansiklopedisi, 1983: 435). Dolayısıyla Batılı misyonerlerin Türkçe öğrendiklerini konuşabildiklerini ispat niteliği taşıyan eserler Codex Cumanicus ve Thatarisch Pater Noster'dir.

Türkçe açısından düşünüldüğünde Türkçenin tarihi derinliği anlamında en önemli dönüm noktalarından birisi de resmi dil olarak ilan edilmesi sayılabilir. Karamanoğlu Mehmet Bey'in 15 Mayıs 1277 Perşembe günü tarihli yayımlanmış olduğu "Bugünden sonra divanda, bargâhta, dergâhta, Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır" fermanıdır. Bu emir Türkçe öğretimi, dil şuurunu

kazandırma, Türkçenin aktif kullanımı konusunda Türk kültürü açısından da büyük bir önem arz etmektedir.

Tarih içerisinde Türklerin İslam dinini kabulü sonrasında Türkçenin öğretilmesini amaçlayan önemli yapıtlardan birisi Arap ulusuna Kıpçakça öğretmeyi hedefleyerek kaleme alınmış bir sözlük ve Türkçe konuşma kılavuzu özelliği taşıyan Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye isimli yapıttır (Tiryaki, 2011).

Türklerin İslamiyeti kabulünden sonraki süreçte XV. yüzyılın ikinci yarısına ait döneme tarihlendirilen Çağatay sahasının ünlü şairi Ali Şir Nevai'nin kaleme aldığı Arap ve Fars dillerinin, Türk diline yönelik oluşturdukları etkiden, üstün tutulmasından rahatsız olarak Muhakemetü'l-Lügateyn isimli yapıt dikkat çekmektedir (Hengirmen, 1993). Bu yapıt yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan çalışmaların içerisinde farklı bir niteliğe sahiptir. Çağatay sahasının büyük ozanı Ali Şir Nevai'nin kaleme aldığı Muhakemetü'l-Lügateyn isimli bu yapıtta Türkçe ve Farsça mukayese edilmiştir. Ali Şir Nevai Türk dilinin, Fars dilinden daha güçlü ve derinlikli olduğunu dile getirmiştir. Büyük Çağatay ozanı Nevai, Türk dili kullanılarak edebi yönü itibariyle yüksek eserler ortaya koymanın olanaklı olduğunu kaleme aldığı yapıtlarla da ispat etmiştir. Nesilden nesile dil şuurunun ve estetiğinin geçişini sağlamak için Türkçe eserler verilmesini salıklamıştır. Ali Şir Nevai'nin Muhakemetü'l-Lügateyn isimli eseri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Eserde Türkçe ve Farsça sözcükler gerek ses gerekse yapı bakımından mukayese edilmiştir. Bu eserde Türkçe sözcüklere Farsçaya ait karşılıklar verilmiştir. Türkçeye ait söyleyiş özellikleri ve anlatımda yer alan zenginlikler çeşitli örnekler verilerek dile getirilmiştir. Muhakemetü'l-Lügateyn'de ikinci dil öğretiminde kullanılan dil bilgisi merkezli çeviri yöntemleri ve tümevarım yöntemini içine alan örnekler kullanılmıştır. Türkçeye ve Farsçaya ait kavram dünyası mukayese edilerek akademik alanda Türkçe öğretimi hedeflenmiştir (Aksan, 1978: 42-49).

Dîvânu Lugâti't-Türk ve Muhakemetü'l-Lügateyn gibi son derece önemli Türkçe öğretimi kaynaklarından sonra 1850'ye kadar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine kaleme alınmış eserlere şu ana kadar yapılmış akademik

çalışmalarda rastlanılmamıştır. Ancak Mısır-Suriye bölgesinde Kıpçak Türkçesi üzerine çalışma yapanların sözlük olarak değil gramer alanında yoğunlaştıkları eserleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında değerlendirmek olanaklıdır. 1245 tarihinde Mısır'da kaleme alınmış olan ve yazarı bilinmeyen “Tercüman-ı Türki ve Arabi” başlıklı çalışma bahse konu olan gramer alanındaki çalışmalardandır. İsim, fiil, zamir, edat çeşitlerini detaylı bir biçimde göstermiştir (Dilaçar, 1971).

Yaklaşık sekiz asır sonra J. P. Sinan tarafından kaleme alınan 1850 yılında İstanbul'da yayımlanan “Alphabet Turc Suivi D'une Methode” isimli kitapla bu alandaki eser verilmeyen fetret dönemine bir son verilmiştir. Bu eserle birlikte aynı dönemde çeşitli eserler farklı yazarlar tarafından kaleme alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmalarındaki alanyazınına geniş katkılar sağlanmıştır. Bu dönemdeki eserler: E. Güzeloğlu'nun İstanbul'da 1882'de yazdığı “Dialogues fraçais-turcs, Pre'ce'dts d'une vocabulaire” eseri, J.P. Sinan'ın 1854'te kaleme aldığı “Abrigt de Grammaire Turque” adlı eseri, Fuad Efendi ve Cevdet Efendi'nin beraber Helsinki'de 1855'te kaleme aldığı “Grammatik der osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellgren” eseridir. Ayrıca Mehmet Mihri'nin Mısır'da 1884'te yazdığı “Kitabüt-tuhfetti'l-Abbmıyyetti'l Medreset el aliyetii't-tevfikiye” eseri, Mehmet Ruhi'in 1893'te kaleme aldığı “Conversazione in Lingua Turca elkaliona” eseridir (Hengirmen, 1993).

Yazılan bu eserler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzun bir süredir devam eden suskunluğa bir son vermiştir. Farklı bölgelerde, farklı toplulukları hedef alarak kaleme alınmış olmaları yönüyle de dikkat çekmektedirler.

Bahsi geçen Osmanlı son dönemindeki çalışmalardan yakın tarihe doğru bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları kapsamına giren üniversite merkezli adımların atıldığını görürüz. Yurtdışından lisans eğitimi almak üzere Türkiye'ye gelen öğrencilere yönelik olarak planlanmış Türkçe eğitim veren hazırlık sınıfları bu adımların başında gelir. Türkiye'deki üniversiteler içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına başlamış olan ilk üniversite 1958 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi olmuştur (O

tarihlerde kullanılan adı Robert Koleji). 1974-1975 eğitim öğretim döneminde başlayıp günümüze kadar devam eden bir başka yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyeti İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü bünyesinde yürütülen çalışmalardır. İlgili üniversitede lisans öğrencisi durumunda olmayan öğrencilerden de Türkçe öğretimine kabul edilenler olmaktadır (Şahin, 2008).

Ankara’da cumhuriyetin kuruluşundan sonraki hedeflere yönelik nitelikli akademik çalışmalar yapan Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ve Türk Dili Edebiyatı Başkanlığı bünyesinde 1963-1964 akademik yılı içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları kapsamında Türkçe kurslar açılarak öğretime başlanılmıştır. Birkaç yıl içerisinde müfredata katkı sağlayacak nitelikte 1969’da bahsi geçen üniversitenin Türk Dili Bölümü öğretim üyesi Hamza Zülfikar’ın yazdığı “Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi” kitabı bu sahadaki gramer öğretimiyle ilgili eksikliği gidermeye yöneliktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsal düzeyde planlanması müfredat içerikleri ve öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli duruma getirilmesi hedeflenerek 1984 tarihinde etkili bir adım atılmıştır. Bundan sonra Türkçe öğretimi yapan kursların idari yapısı rektörlük bünyesinde yer alacak şekilde Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) adlı bir kuruma devredilmiştir (Hengirmen, 1993: 22).

1994’te kurulan Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında atılmış bir diğer stratejik kurumsal adımlardandır. İlgili kurum Büyük Öğrenci Projesi kapsamında Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklardan Türkiyedeki farklı bölümlerde okumaya gelen öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretmek için kurslar düzenlemek için kurulmuştur.

Yabancılara Türkçe öğretiminin 1960’lı yıllarda önem kazandığı görülmektedir. Bu dönemden itibaren yazılan eserler arasında dikkati çeken Kenan Akyüz tarafından kaleme alınmış olan “Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma” (Ankara Üniversitesi, 1965) eseri başta gelmektedir. Hüseyin Aytaç ve M. Agâh Önen tarafından kaleme alınmış olan “Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe” (Ankara, 1969) eseri yine bu alana yöneliktir. Sermet Sami Uysal tarafından kaleme alınan “Yabancılara Türkçe

Dersleri” (İstanbul, 1979) eseri, Kaya Çan’ın kaleme aldığı “Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri” (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1981) adlı eseri, Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç’un beraber yazdıkları “Türkçe Öğreniyoruz 1” (Ankara, 1982) eseri bu alanda hizmet vermiştir. Tahir Nejat Gencan tarafından kaleme alınan “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum” (İstanbul, 1985) adlı eser yabancılar için Türkçe öğretimi alanına yöneliktir.

Ankara Üniversitesi bünyesinde yer alan TÖMER tarafından hazırlanarak 2002 yılı Ocak ayı tarihinde uygulanmaya başlanan “HİTİT Yabancılar İçin Türkçe” isimli eser dil öğretim seti şeklinde hazırlanmış ve bu alandaki etkili eserlerden birisi olmuştur. Ayrıca 2003 tarihli Murat Özbay ve Fahri Temizyürek’in kaleme aldığı ve “Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN” adıyla TİKA yayını olarak basılan dil öğretim setleri de yabancılar için Türkçe öğretimine yönelik yayınlar arasında yer almaktadır (Barın, 2004: 24).

Açık (2008)’ın yaptığı çalışmaya göre alanyazına bakıldığında Türkiye içerisinde yayımlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan kaynaklardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere set olarak hazırlanmış yayımlar şunlardır:

- Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları)
- Gökkuşluğu Öğretim Seti (Dilset Yayınları)
- Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1, 2, 3 (N. Koç, İnkılâp Kitabevi)
- Sevgi Dili Türkçe Ders Kitabı 1, 2 (Dilset Yayınları)
- Turkish For Foreigners: Yabancılar İçin Türkçe Cilt: 1, 2; (H. Sebüktekin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları)
- Türkçe Öğreniyoruz 1, 2, 3, 4, 5, 6 (M. Hengirmen, N. Koç, Engin Yayınları)
- Türkçe’ye Doğru 1, 2, 3 (G. Vural, Selt Publishing)
- Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Türkofoni Yayınları)
- Yabancılar İçin Türkçe 1, 2, 3, 4 (Ş. Yılmaz, H. Aslantaş, Sürat Yayınları)

- Yabancılar için Türkçe A1 Seti (Papatya Yayınları)
- Yabancılar İçin Türkçe A1-A2-B1-B2-C1 (Gazi Üniversitesi Tömer Yayınları)
- Yedi İklim A1-A2-B1-B2-C1-C2 Seviyelerinde: Ders, Çalışma ve Öğretmen Kitapları (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti)

Ders kitabı olarak dil bilgisi ve temel dil becerilerine yönelik hazırlanan yayımlar şunlardır:

- Bizim Türkçe 1 (Dilset Yayınları)
- Easy Turkish Course (Fono Yayınları)
- Elementary Turkish (K. Öztöpcü)
- Elementary Turkish A Complete Course for Beginners (Santa Monica, California İstanbul Yayınları)
- Güle Güle (Lehrerhandbuch by Margarete I. Ersen-Rasch, H. Seyhan)
- İlerleyen Türkçem (Dilmer Yayınları)
- Lâle Türkçe Ders Kitabı (Dilset Yayınları)
- Practical Course in Turkish (M. Yıldırımalp)
- Turkish Grammar for Foreign Students (Engin Publication)
- Türkçe Dinleyelim (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları)
- Türkçe Okuyorum (Dilmer Yayınları).
- Türkçe Öğrenelim (Filiz Kitabevi)
- Türkçe/Turkish (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları)
- Türkçenin Yapısı- I Sesbilimi (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Türkçenin Yapısı Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları)
- Yabancılar İçin Dil Bilgisi (N, Koç, İnkılâp Kitabevi)
- Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (İstanbul Üniversitesi Yayınları)
- Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (H. Zülfikar, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları)
- Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (M. Hengirmen, Engin Yayınları)
- Yabancılar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (C. Kaya, ODTÜ Yayınları)

- Yabancılara Türkçe Dersleri (S. Sami Uysal, Beta Basım Yayım Dağıtım)

Yukarıda anlatıldığı üzere ilk olarak 1984 tarihinde Ankara Üniversitesi içerisinde kurulmuş olan TÖMER yardımıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tarihi bir adım atılmış artık kurumsallaşma sürecine girilmiştir. Bu adım ilgili alandaki çalışmalara kimlik kazandırmıştır. Daha sonra hemen hemen her üniversite de Türkçe öğretim merkezleri kurulmuştur. Türkiye genelinde sayıca artan Türkçe öğretim merkezlerinde günümüz koşullarında modern yöntemler kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine hızlı bir biçimde devam edilmektedir. Şu anda Türkiye içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları üniversitelere bağlı ya da çeşitli kuruluşların Türkçe öğretimini gerçekleştirdikleri merkezlerde, genellikle de Eğitim Fakültelerine bağlı Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümleri ve Fen Edebiyat Fakültelerinde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerince uygulanmaktadır.

Şu anda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik önemli çalışmalar yürüten merkezleri şöyle sıralanabilir:

- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü
- Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER)
- Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER)
- Balıkesir Üniversitesi-BAÜ Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi
- Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM)

- Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Düzce Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi
- Erciyes Üniversitesi ERSEM
- Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı
- Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi
- Fırat Üniversitesi Dil Eğitim - Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM)
- Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER)
- Gaziantep Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Gediz Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Giresun Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL)
- İnönü Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi
- Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü
- Kastamonu Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü
- Kırklareli Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Kilis 7 Aralık Üniversitesi DÖMER
- Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Marmara Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Mersin Üniversitesi TUAM

- Millî Eğitim Bakanlığı
- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi-NEÜ Türkçe ve Öğretimi Merkezi
- Okan Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Pamukkale Dil Araştırma Merkezi (DADAM)
- Sakarya Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
- TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Uşak Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Üsküdar Üniversitesi Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında şüphe yok ki atılmış en büyük adımlardan birisi de Türkiye Cumhuriyeti tarafından 2009 tarihinde kurulmuş olan Türkçe öğretimi üzerine faaliyetler yürüten günden güne yaygınlaşan ve günümüzde çok geniş sahalarda çeşitli ülkelerdeki 46 merkeziyle hizmet veren Yunus Emre Enstitüsü'dür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına farklı bir soluk getirmiş ve küresel dünyadaki güç denkleminde Türkiye'nin kültürel diplomasi atılımına dair attığı güçlü bir adım olmuştur. Bugün Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Kasım 2017 itibariyle yurt dışında 38 ülkede 46 merkezde hizmet vermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmayı planlayan devlet eliyle açılan merkezlerde sadece Türkçe öğretimi değil aynı zamanda "Osmanlı Türkçesi" dersleri yapılmakta "Türk Kültürü" ve "Türk Tasavvufu" dersleri işlenmekte "Osmanlı Metinleri Üzerine Araştırmalar" dersi, "Türk ve Osmanlı Edebiyatı" gibi farklı alanlardaki dersler de okutulmaktadır. Bunlara ek olarak çeşitli zaman aralıklarıyla kültür-edebiyat sohbetleri de düzenlenmektedir (Dolunay, 2007).

Yukarıda bahsedildiği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hem Türkiye’de hem de dünya genelinde ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Farklı coğrafyalardan, farklı köken, din ve mezheplere bağlı insanlarda çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmeye yönelik isteğin küçümsenmeyecek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öyle ki bu ilgiyi doğru yönde değerlendirmek ve Türk devletinin kültürel diplomasi alanındaki faaliyetlerinden sayılan Türkçe öğretimi süreçlerinde var olan sorun durumlarını açığa çıkartmak ve bunları gidermek için çözüm önerilerinde bulunmak gerekmektedir. Ancak sorun tespitleri ve çözüm önerilerinde bölgelere yönelik, daraltılmış odak çalışmalara yer verilmelidir. Aksi halde ikinci bir dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sahip oldukları ana dil özellikleri, coğrafyaları, Türkçeye ve Türk kültürüne yatkınlık düzeyleri, yaşadıkları yerlerdeki Türkçenin tanınırlık durumları gibi etmenler gözden kaçırılmış olur.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi ve Yürütülen Çalışmalar

Türkçenin ikinci bir dil olarak ya da diğer ifadesiyle yabancı dil olarak öğretimi demek; köklü Türk kültür yapısının yayılması demektir. Dolayısıyla da bu alan Türkçeyi öğrenmiş, Türk kültür hayatını benimsemiş insanların eliyle, yabancı ülkelerle kurulacak olan çeşitli disiplinlerdeki gelişim ve etkileşime faydalı olması yönüyle epeyce stratejik bir sahadır. Günümüz dünyasında Türkiye, politika ve finans alanları başta olmak üzere gün geçtikçe etkinliği artan bir görüntü sergilemektedir. Son yıllardaki mülteci göçü ve var olan turizm potansiyeli de göz önünde bulundurulduğunda Türkiye; yabancıların Türkçe öğrenimini sağlayacak adımlar atmak, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine özen göstermek durumundadır. Türkiyenin tarihi tecrübesi, köklü medeniyet mirasına sahip olması gibi var olan durumlarla epey mesafe kat etmiş olması gerekirken çeşitli sorunlar yaşadığı gözlerden kaçmamaktadır. Alana dair pek çok çalışmaya geç kalınmıştır.

Günümüzde üniversite çatısı altında yer alıp yabancı dil olarak Türkçe alanıyla ilgili olan Türkoloji Bölümleri, Eğitim Fakülteleri, Fen Edebiyat Fakültelerinde yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim dalı, Türkçe

Eğitimi Anabilim dalı gibi bölümlerde amaç dışında dolaylı çalışma sahalarina yoğunlaşıldığı görülmektedir. Öyle ki bahsi geçen bölümlerde yapılan çalışmalar daha çok tarih-kültür bağlamında etkili olan ve eski dönemdeki edebi değeri yüksek eserlere yöneliktir. Türkçe açısından düşünüldüğünde alan uzmanlarının yoğunlukla standart gramer yapısını belirlemek gibi dil öğretimindeki esaslı konulara yönelmesi gerekirken bu gibi konular ihmale uğramıştır (Ungan, 2006: 223).

Yabancı dil olarak Türkçe ğretimi üzerine yürütülen en önemli ve etkileri itibariyle uzun soluklu olması planlanan, çok boyutlu dış politikanın ve diplomasininde içerisinde yer alan çalışmalardan birisi 1991 tarihinde başlamıştır. Bu alışma Türk dünyası ğrenci projesi adıyla anılan ortaöğretim-yükseköğretim çağında olan ya da lisansüstü eğitim almayı amaçlayarak Türkiye'ye gelecek öğrenciler için Milli Eğitim Bakanlığının yürüttüğü çok kapsamlı bir yapıya sahiptir. Projenin temel hedefleri içerisinde o tarihlerde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliğinden ayrılan ve bağımsızlık statüsüne kavuşan köken olarak akraba olduğumuz Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan geç nesillere Türkiye Türkçesinin öğretimini gerçekleştirmek köklü medeniyet değerlerimizi ve eğitim pratiklerimizi onlara benimsetmektir. Böylece Türkiye'ye gelecek olan soydaş toplulukların geleri eliyle; Türkiye Türkçesinin konuşulduğu saha genişleyecek medeniyet değerlerimiz nesilden nesile aktarılmış olacaktı.

Yaşadığı dönemde Türkçe şuurunu kazandırmak için politik ve sosyokültürel alanlarda düşünce dünyamızı etkileyen isimlerden olan İsmail Gaspiralı'nın savunduğu dil-fikir-iş birlikteliğini yakalamaya yönelik bu devlet ve toplumlarla bahsi geçen birlik ülküsü için başlangıç adımlarının atılması hedeflenmiştir (Açık, 2008: 2).

Yürütülen bu projeler ve Türkçe ğretim merkezlerinde süregelen ortaöğretim ve yükseköğretim kapsamındaki Türkçe eğimi çalışmalarının dışında yabancı dil olarak Türkçe ğretimi alanında lisansüstü eğitimde yüksek lisans ve doktora seviyesinde atılımlar başlamıştır. Başkent niversitelerinin çatısı altında öğretime başlayan Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER), yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde kullanılmayı

amaçlayarak kitap seti hazırlatmışlardır. Yakın döneme gelindiğinde ise TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmayı amaçlayarak hazırlatılmış olan her düzeyden öğrenciye uygun sekiz kitaplık Güneş-Türkçe Öğreniyoruz adı verilen dil öğretim seti alan için hazırlanan ciddi bir öneme sahip eserlerden sayılır (Göçer, 2009).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara’da 2001 yılının Avrupa Diller Yılı ilan edilmesinden hareketle “Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi” başlıklı çok sayıda devletten katılımcının olduğu bir bilgi şöleni gerçekleştirilmiştir. İlgili bilgi şöleni sonunda kapanış bölümünde bir bildiri yayımlanmıştır. Bahsi geçen bildiri tarihi bağlamda eski dönemlerden beri Avrupa kıtasında Türkçe bilen yabancı dil olarak konuşan toplulukların olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Avrupa kıtasında Avrupa değerleri çerçevesinde demokratikleşme adımlarıyla adı geçen toplulukların dillerini, edebi eserlerini ve medeniyet mirasını nesilden nesile aktarmak için yabancı dil olarak Türkçenin öğrenilmesinin kıta Avrupasının zengin kültür varlığına, sosyal dokusuna katkı sağlayacağı düşünülmüştür (Bölükbaş, 2004).

Türkiye’nin coğrafi derinliğinden, jeostratejik öneminden kaynaklı olarak çeşitli kültürel yapılara, derin medeniyet değerlerine beşik olması üzerinde bulunduğu topraklarda farklı devlet ve imparatorlukların eserlerinin görülüyor olması çok farklı doğal güzelliklerinin olması gibi faktörlerle gerek dünya ülkelerinden gerekse bölge ülkelerinden yabancı ziyaretçileri ağırlamaktadır. Ayrıca bölge ülkelerinde devam eden politik istikrarsızlıklar, savaşlar ve iç çatışmalar insanları Türkiye’ye iltica etme durumuna getirmiştir.

Türkiye’ye eğitim, finans, araştırma, sığınma talebi gibi çeşitli sebeplerle gelen geçici süreli ya da kalıcı olarak hayatını sürdürmek durumunda kalan yabancıların Türkçe’de temel dil becerilerine sahip olmaması çok büyük bir zorluk oluşturmaktadır. Özellikle ülkemizde kalacağı süre uzun olan yabancıların Türkçe öğrenmeleri zorunluluk durumudur (Özyürek, 2009: 3).

Tüm bu durumlardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında hem kamu bünyesinde hemde özel

girişimlerle belli bir seviye yakalanmıştır. Bu alanda kitaplar, makaleler, lisansüstü tezler, bilgi şölenleri, seminerler ve kurultayların sonunda bildiriler hazırlanarak ilgili alana ait gelişmiş bir alanyazın oluşmuştur.

2.3. Balkanlarda Türk Etkisi ve Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

2.3.1. Balkanlara Türklerin Gelişi

Balkan coğrafyasına gelmiş olan ilk Türk topluluğu Hunlar'dır. Bu Türk topluluğu zaman içerisinde Tuna nehri yönünde yayılmıştır. Bu topluluğun yayılmacılığı, o coğrafyada var olan Roma Devletinin ikiye ayrılma sürecine sebep olmuştur. Hun topluluğunun bölgedeki geçirdiği egemenliğin bitimiyle, Avar topluluğu Orta Avrupa merkezli bir devleti meydana getirerek Germen ve Slav klanlarını hükümlerine içine alarak milattan sonraki Hun hâkimiyetinden sonra Balkan ve Avrupa bölgesinin tarihine damga vurmuştur (Kafesoğlu 1988: 151). Uzlar tarafından göç etmeye zorlanmış olan Peçenek Türkleri, 1036 tarihinden sonra Balkan coğrafyasına yerleşmeye başlamış farklı bir Türk topluluğudur (Kurat, 1972). Balkan tarihi incelendiğinde MS 11. yüzyıl başlarından itibaren Bizans İmparatorluğunca Bulgar ve Makedon devletlerinin sınırlarına iskân edilmiştir. Kuman Türk topluluğu bugünkü Türkiye siyasi sınırlarında yer alan Karadeniz bölgesi kuzeyinde yer alan bozkır alanlarında yaşamlarına devam ederken MS 1080'li yıllarda Tuna nehrinin aşağısına doğru ve günümüz Romanya siyasi sınırlarında yer alan Karpat dağlarına kadar yerleşmişlerdir. Kuman Türkleri, Balkan coğrafyasının politik tarihinde etkin rol oynamış bir topluluk olarak dikkat çekmektedir (Rasonyi, 1974: 59-88).

Balkan coğrafyası incelendiğinde bazı yer adlarının Kıpçak diline ait olduğu görülmektedir. Örneğin Macaristan içerisinde yer alan Debretsen, Kıpçakça Tepresin, Kartsağ ise Kıpçakça Karsak sözcüklerinden geldiği anlaşılmıştır. Bagdaş ile Bogaz sözcüklerinde köken bilgisi açısından incelendiğinde Kıpçakçaya ait olduğu bilinmektedir. Romen bazı devlet adamlarının kullandığı isim ve unvanlar Kıpçakça kökenden gelme sözcüklerdir (Rasonyi, 1988).

Balkanlara zaman içerisinde gelip yerleşmeye başlayan Hunlar, Kıpçaklar, Kumanlar, Peçenekler başta olmak üzere diğer Türk boylarının

etkisiyle genellikle yer adlarında Türkçe sözcüklerin kullanıldığı görülmüştür. Bölge dillerinden olan Sırpçaya, Bulgarçaya, Arnavutçaya, Macarcaya, Yunancaya ve Makedoncaya çok sayıda Türkçe sözcük geçmiştir. Bir süre sonra Türkçenin, Balkan coğrafyasında kök salmaya başlamış olan Türk kavimlerinin yerel unsurlarla etkileşimi sonucunda öğrenilmeye başlanıldığı anlaşılmıştır. Fakat bahsi geçen yerel dillerin tarihi incelendiğinde dillerine geçmiş ve kullandıkları Türkçe söz varlığının az sayıda olduğu görülmüştür.

Yukarıda bahsedildiği gibi geniş Balkan coğrafyasına gerçekleşen Türk göçleri ve sonrasında bölgenin Slav toplulukları tarafından ele geçirilmesiyle, Balkanlarda tam anlamıyla sosyokültürel ve teoloji temelinde rekabet oluşmaya başlamıştır. Bu rekabette özellikle Slavların bazı dini önderlerinin çalışmalarıyla Hıristiyanlık ya da doğrudan Ortodoks mezhebinin ağırlığı ve bazı Türk dervişlerinin bölgeye yerleşmeye başlamalarıyla da İslam'ın etkileri görülmeye başlamıştır. Öyle ki, Slav toplulukların beraberlerinde getirdikleri teolojik esaslar, öğretiler sonucunda bölge Hıristiyanlaşırken, İslama girmiş olan Türk boylarının, Osmanlı kökenli Türklerin Balkan coğrafyasında yerleşmeye başlamalarıyla birlikte artık bölgede geniş anlamda İslam temelli teolojik öğretiler yayılmaya başlamıştır (Ural, 2011).

2.3.2. Balkanlarda Türk Etkisi

Tarih boyunca Türkler, Balkanların en eski kavimlerinden biri olmuştur. Birçok araştırmacının da uzlaşmış olduğu gibi Balkanlara çok hızlı bir göç silsilesiyle doğudan gelen Türkler, bölgenin tarihi sürecinde, dini, kültürel, sosyolojik, ticari olarak hep etkin bir rol oynamışlardır. Balkan yarımadası çok eski dönemlerden itibaren çift yönlü ilerleyen çok sayıda kavim ve boyun güzergâhı olmuş bir bölgedir (Atlan, 1970: 70-77).

Balkanlardaki Türk varlığının, burada Türklerin olduğunun izleri ise Osmanlı döneminden çok daha eski bir tarihi olgudur (Ahmetbeyoğlu, 2001: 137). Farklı isimlerde Türk kavimlerinin Balkan yarımadasında etkileşiminin başlangıcı ortaçağın ilk başlarından sonraya kadar tarihlendirilebilir (Göyünç, 1997: 120). Balkanlara ilk gelen Türk boyu olan Hunlar MS 376 tarihinde İdil nehrinden geçerek bu coğrafyada etkisi büyük politik, sosyolojik olaylar meydana getirmişlerdir. Öyle ki Hunlar, Türk mevcutiyetinin Asya

steplerinden çıkarak kıta Avrupası yönlü genişlemesine sebep olmuşlardır (Ahmetbeyoğlu, 2001: 137).

Tarih seyri içerisinde Balkanlardaki en önemli Türk etkisi düşünüldüğünde, Osmanlı Türklerinin Batıya doğru ilerleme göstermesini böyle bir etki ile ifade edebiliriz. Geniş fütuhata ve etkileri yüzyıllarca sürecek kültürü ile Osmanlılar için aynı zamanda, kuruluş aşamasını tamamladıkları Anadolu coğrafyasından çıkış ve beraberinde gelişen tarihi süreçte Balkanlara doğru yöneliş hareketi, devletin gelişmesi ve genişlemesi bağlamında son derece önemlidir.

Asya içlerinde geniş bozkırların ortasında yaşamaktayken çeşitli sebeplerle Balkan sahasına gelip buraların politik, teolojik ve sosyolojik yapısında büyük etkiler meydana getiren farklı Türk toplulukları olmuştur. Bu Türk boylarını takiben bölgenin yeni ziyaretçileri Osmanlı Türkleri olmuştur. İçinde buldukları dönemin şartları, Osmanlı Türklerini önce Bizans'a ve sonra da Doğu Avrupa devletlerine etki edecekleri merkez Avrupa içlerine kadar iletilecek bir süreçte doğru sürüklemiştir (Ural, 2011).

Tarihi açıdan bakıldığında Osmanlı Devletinin, özellikle kuruluşunun ilk yüz yılı içinde Balkanların bir bölümüne egemen olması, yönetim kurumlarını ve geniş çapta idare mekanizmasını oluşturması, bu sahanın iktisadi kaynaklarını harekete geçirmesi ve bu bölgede modern şehirler kurması olağanüstü bir gelişme olarak gösterilebilir. Bu olağanüstü gelişmede göze çarpan şey özellikle Osmanlı Türklerinin, Balkanların yapısını değiştirmede ve Rumeli'deki yayılmada kullandıkları birincil faktör olan Anadolu kökenli insan gücüdür.

2.3.3. Sarı Saltuk ve Balkanlarda Osmanlı Öncesi Kültürel Faaliyetler

1292 yılından itibaren, Balkanların bazı yerlerine (özellikle Dobruca ve civarı) Türkmenler yurt tutmaya başlamıştır. İşte bu tarihlerde bölgeye gerçekleşen Türk göçlerinin içerisinde yer alan Sarı Saltuk, Balkanlara özellikle Makedonya'da Ohri nehri civarına yerleşmiştir.

Ural (2011)'ın aktardığına göre Sarı Saltuk isimli şahsiyet çeşitli bölgelerde fütuhatta öncülük eden Türkmen bir alperendir. Rumelide, özellikle

Arnavutluk ve civarında İslami öğretilerin yayılmasında öncülük eden alperen dervişlerden birisidir (Popoviç, 1995).

Ancak Sarı Saltuk ile başlayacak olan İslamlaşma sürecinden çok önce, ilk bölümlerde açıklamaya çalıştığımız gibi bölgede bir Slav unsuru ve Hristiyan öğretilerinin mevcut olduğu bilinmektedir. Balkanlara Türklerin gelişiyle ilgili bölümde bahsi geçen Hristiyan önderlerin Hristiyanlık dininin yayılması konusundaki çalışmaları neticesinde, Balkanların sosyal yapısında dini yaşantı ve gelenekler açısından tam bir Hristiyanlık kültürü ön plana çıkmıştır. İşte tam bu noktada İslam tarihi bakımından da sonrasında her açıdan büyük dönüşümlerin olmasına başlangıç olacak olan önemli gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerin başında Sarı Saltuk ve yaşantısı ile birlikte bölgede yaydığı öğretilerinin olduğu görülmüştür. Bu yaşantısal örnekler özellikle Anadolu Selçuklu Devleti'nin çözülme sürecine girmesiyle birlikte bölgeye gelen Türkmenler ve bu Türkmen grupların liderliğini yapan, son derece etkili bir şahsiyet durumundaki Sarı Saltuk'un hayatında kendini göstermiştir.

Tarih boyunca Balkanlarda yaşayan bölge genelinde farklı şehirlere yayılmış olan çeşitli uluslardan yerel halklar, dönem içerisinde farklı yönetimlerin zorbalıklarına maruz kalmışlardır. Bu zulümlerden sonra yerel unsurlar daha önce ekilip biçilmemiş olan tenha yerlere yerleşmek durumunda kalmıştır (Barkan, 1964). Sonuçta içinde buldukları bu zor durum, Balkan bölgesine göç edip yerleşen gezginci Türk dervişlerinin ortaya koydukları sistemi büyük ölçüde tercih etmelerine sebep olmuştur (İzeti, 2004). Bir dönem sonra Balkanları fethedecek olan Osmanlılar, alperen-derviş şahsiyetlerin İslam öğretilerini yayma temelinde gösterdikleri gönüllü faaliyetlerinden azami ölçüde istifade etmişler; daha sonra kuracakları sistemin alt yapısı olarak yararlanmışlardır (Öngören, 2002).

Osmanlıların Balkanlara gelmesinden çok daha önceleri, tamamen dini duygularla seyahat ederek İslam'ı yaymak amacı taşıyan öncü alperenler buralarda kök salıp yıpranmış yerel unsurların gönlünü kazanarak idari, ticari ve mesleki alanlarda çok güzel örnekler ortaya koymuşlardır (İzeti, 2004: 45-46).

Rumeli ve Balkanların İslamları benimsemesinde bu alperenlerin büyük payı vardır (Barkan, 1964). Alperenlerin bir bölümünün Anadolu'nun sınır bölgelerindeki Bizansa yönelik yürütülen fetih hareketlerine dâhil oldukları bir bölümünün de Balkan fetihlerinde Osmanlı Türklerinin arasına katılarak çok büyük bir mücadele içerisinde yer aldıkları görülmüştür. Bu gazi dervişlerin menkıbelerine sözlü kültürde sıkça rastlanır ve bu şahıslar kulaktan kulağa nesiller boyu anlatıla gelen velilerdir (Ocak, 1983: 15). Bu durum aslında Balkanlar'ın manevi anlamda Osmanlılardan önce bu dervişlerin çalışmaları neticesinde fethedildiğinin çok büyük bir göstergesidir. Osmanlı Türklerine kalan ise, devletleşme süreçlerini tamamladıktan hemen sonra maddi anlamda fetih hareketini gerçekleştirmek ve daha önceden inanç-kültür bağlamında ön hazırlığı yapılmış olan Balkanları topraklarına katmak olacaktır. Nitekim Osmanlılar devletleşme süreçlerini tamamladıktan hemen sonra devletin genişleme politikasının yönünü jeostratejik önemi olan farklı etmenlerde düşünüldüğünde hazırlığının tamamlandığı düşünülen batı (Balkanlar) olarak belirlemişlerdir.

Balkanlarda yerleştikleri bölgelerde sadece dini anlamda çalışmalarda bulunmakla yetinmeyen bu seyyah dervişler, yaşadıkları coğrafyanın topraklarını işlemişler, tarım ve ziraatla meşgul olmuşlar; bu sayede nüfusları genişlemiş ve köyler-kasabalar kurmuşlardır. Tüm bu çalışmalar sonuç vermiş ve bölgesel anlamda birleşen toplulukların başında, idari konuma yükselip bölge halkını sevk ve idare eden hep bu Türk dervişleri olmuşlardır. Böylece ekip biçme faaliyetlerinin yanında sanatsal, kültürel, dinsel faaliyetlerde birlikte yürütülmüştür. Tüm bu faaliyetler bölgede diğer dinlere bağlı yaşayan ya da kilisenin bariz dini baskısına, zorba yönetimine maruz kalan topluluklara çok farklı bir hayat tarzı ortaya koymuştur.

2.3.4. Balkanlarda Osmanlı Dönemiyle Oluşan Kültürel Yapı

Balkanlarda Osmanlı Türkleri ile İslam'ın yayılmasından önce bahsi geçen dervişlerin Balkanlara gelip İslam inancının alt yapısını ve kültürel unsurlarının temelini oluşturdukları kesindir. Bu doğrultuda söylenebilecek diğer bir etken de, altıncı ve onbirinci yüzyıllar arasında Asyanın iç kısımlarından Balkanlara süreklilik içerisinde devam eden Hun, Avar, Peçenek,

Kuman, Kıpçak Türklerinin yaşam tarzlarını, örf ve adetlerini, töresini, geleneklerini kaybetmemiş olmaları ve sürdürebilmiş olmalarıdır (Ural, 2011). Bölgede yaşayan Türk boyları onuncu asırdan sonraki dördüzyıl boyunca Slavların hücumlarına hedef olmuş bölgedeki kiliselerin zorba tutumlarının etkisi altında yaşamışlar. Bu süreçte dini ve milli kimliklerini sürdürmekte zorlanmışlardır. Nitekim Balkanlara yerleşmiş olan bu kavimlerin yaşam tarzları daha sonra bölgeye gelen İslam bilginleri ve dervişlerinin çalışmaları sonucunda, Osmanlı Türklerinin bölge ölçeğinde İslam inanç esaslarını, kültür değerlerini taşıması ve yaymasını kolaylaştırmıştır.

Bu olayların yanısıra 13.yüzyıl ve 14.yüzyıl arasında Balkanlarda egemen unsur durumunda olan Bizans İmparatorluğunun gücünü yitirmeye başlaması ve bu durum dolayısıyla ortaya çıkan otorite boşluğu, beraberinde Balkanlarda yaşayan toplulukların birbirleriyle çatışmasına, yerli ve fakir halkın çok farklı türde zulümlerle karşılaşmasına sebep olmuştur. Bu durumda oluşan tablo ise Balkanlara giriş yapmak için fırsat kollayan Osmanlı Türklerinin işini kolaylaştırmıştır. Sonuç itibariyle Osmanlıların bölgedeki yönetim tarzı ve insanlara olan yaklaşımı, yerli halk tarafından son derece hoş karşılanmış ve bölgede Osmanlıların yerini sağlamlaştırmıştır. İslam'ın inanç değerlerinin bölge halkları tarafından kabul görmesi ve hızla yayılma göstermesi gerek Selçuklular döneminde bölgeye gönderilen gerekse Osmanlılar zamanında bölgede görevlendirilen din önderlerinin yoğun, uzun soluklu ve sabırlı çalışmaları üzerine inşa edilmiş bir gerçektir.

Türk geleneklerinin, kültür yapısının merkezini bölge çapında inşası süren tekke, türbe, mektep, medrese ve han gibi yapılar oluşturmuştur. Osmanlı İmparatorluğunun en geniş anlamda alt yapısını oluşturan unsur, İslam dininin esaslarının, Türklerin kültürel değerlerinin ortaya çıkmasını takiben kısa süre içerisinde geniş coğrafyalara ve özellikle de Türklerin yaşadıkları bölgelere yayılmasını sağlayan tasavvufi anlayış olmuştur. Anadolu coğrafyasının hızla Müslümanlaşması, bu değerlerin kökleşmesi beraberinde kuruluş merhalesini tamamlamış Osmanlıların Balkanlarda da İslam'ı temsil etme amacını mümkün kılmıştır.

Osmanlı Türklerinin fetih ve gazaları sonucunda Balkan coğrafyasında yerli nüfusun sosyal yaşantısında hızlı bir değişim meydana gelmiştir. Bölgede Türkçe yaygın bir şekilde konuşulur olmuş çeşitli imar faaliyetleri eliyle

bölgede köklü değişimler olduğu belinmektedir. Çok sayıda tasavvuf ve halk edebiyatı ürünlerinin verildiği ve bölge insanı tarafından benimsendiği anlaşılmıştır (Artun, 2007).

Balkan kültür havzasını oluşturan temel kültürel çalışmaların başında uzun asırlar boyunca etkisi yoğun bir şekilde görülen Türk kültürü gelmektedir. Türk halkının kültür değerleri Balkan sahasındaki Türklerin kimliklerinin meydana gelmesine temel teşkil etmiştir (Saatçı, 1996). İslam dininin önce Anadoluya sonra Balkan coğrafyasına yayılması köklü Türk medeniyet değerleriyle, bölgedeki yerel nüfusun pratiklerini buluşturmuş çok yönlü etkileşime sebep olmuştur. Halkın kültürel alanda verdiği ürünler, kültürel unsurların dışavurumudur. Bu ürünler halkın sosyal dokusunun edebi sanatlar yoluyla gösterilmesidir (Fıglalı, 1996: 3).

Osmanlı Türklerinin Balkanları yurt tutmasıyla bölgedeki yerli nüfusun günlük uğraşları, yaşam pratikleri değişmiştir. Türkçe yaygın bir biçimde konuşmaya başlamış imar-inşa faaliyetlerine ağırlık verilmiştir. Türkçe ile Türk kültür değerleriyle muhatap olan yerel halk etkilenmişler ve süreç içerisinde benimsemişlerdir (Hafız, 1985: 5-10).

Osmanlı devletinin imparatorluk sürecine girmesiyle politik sahada olan gelişmişlik edebiyat alanında da kendini göstermiştir. Bu dönem politik gelişmeleri sonucu olarak Balkan sahası Anadolu merkezli büyüyen bir edebiyata dâhil olmuştur (Kaya, 1986).

Balkan coğrafyasına çeşitli sebeplerle gelmiş olanlardan halk edebiyatının inceliklerini bilen âşıklık geleneğinden gelen kişilerde vardı. Bu durum Balkanlardaki mevcut kültürel pratikleri etkiledi. Farklı tasavvuf ekollerinden gelen sufiler, alperenler zamanla tekkelerini inşa ettiler. Kentlerin önemli noktalarına medrese inşa ettiler. Tekke ve medresede yetişen insanlar zamanla halk edebiyatının ve tasavvuf edebiyatının ürünlerini vererek bu bölgede köklü bir kültürün temellerini attılar (Hafız, 1983).

Tüm bu bahsi geçen kültürel faaliyetlerin yüzyıllar boyu etkisiyle günümüz Balkanlarında Türkçeye ait sözlü edebiyat ürünleri canlılığını sürdürmektedir. Hatta bu edebi ürünlerden bölgedeki dillere girmiş ve günümüzde o dilde kullanılanları da vardır. Türk kültür mirası yerel unsurlar üzerinde ciddi bir etki bırakmıştır. Yerli unsurların dillerinde çok sayıda

Türkçe sözcük olduğu bilinmektedir. Sırp-Hırvat dilinde 7000, Makedon dilinde 7000-8000 civarı, Bulgar dilinde 5000, Rum dilinde 3000, Arnavut dilinde 8000, Macar ve Romen dillerinde de epeyce Türk dilinden kelime geçmiştir (Genç, 1998: 2).

2.3.5. Balkanlarda Türkçe Öğretimi

2.3.5.1. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türkçenin Öğretimi

Balkan coğrafyasında Mehmed Hevâî Üsküfî tarafından hazırlanan Türkçe-Boşnakça lügat çalışması olan Makbûl-i Ârif (Potur Şâhidî) kaynaklarda geçen ilk ve tek lügattir. Manzum tarzda kaleme alınmıştır. Anadolu'da nazım kullanılarak yazılan lügat kültürünün Balkanlarda da devam ettiğini gösterir. Dil öğretim aracı olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Eser Osmanlı padişahlarından IV. Murat devrinde 1631 tarihinde yazılmıştır. Müellifi tarafından padişaha sunulmuştur (Okumuş, 2009). Osmanlı Türklerinin bu bölgeye gelmiş olduğu ilk devirlerde kaleme alınan bu lügat; bölgede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarını gösteren önemi büyük bir belgedir.

Balkanlarda Türkçenin gelişimiyle ilgili olarak yaptığı çalışmada Artun (2014) 'na göre Abdullah Škaljic isimli araştırmacının Boşnak, Hırvat ve Sırp dillerine Türk dilinden 8000 sözcüğün geçtiği yönünde araştırma sonuçlarına ulaştığını belirtir. Araştırma sonucunda Abdullah Škaljic, Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku (Sırpça ve Hırvatçadaki Türkçe Unsurlar) adlı sözlüğü hazırlamıştır. Balkan dillerinde yaşayan Türkçe sözcüklerin, o dillerdeki karşılıklarıyla bir sözlük haline getirilmesi Türkçe öğretimi adına önemli gelişmelerden sayılır.

Filan (2001)'da yaptığı çalışmada Türkçe kökenli olup yerel unsurların dillerine geçmiş olan sözcüklere "turcizmi" denildiğini aktarır. Yine bu çalışmada Türkçe kökenli olup Boşnakçaya, Sırpçaya ve Hırvatçaya geçmiş sözcükleri ele alır. Bu sözcükler ödünçleme denilen yolla yerel dillere girmiştir. Boşnak, Sırp ve Hırvat kökenli insanlar günlük yaşantıda, ev eşyalarında, öğünlerde(yiyecek adlarında) ve giyim-kuşamda Türkçe kökenli birçok sözcüğü kullanmaktadırlar. Türkçe ile yoğun etkileşimin ve Türkçe konuşmuş olmanın kanıtı sayılacak düzeyde yoğun bir biçimde ödünçlemeler söz konusudur.

2.3.5.2. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türkçe Öğretimi

Osmanlı Türklerinin Balkan coğrafyasına yerleşmesiyle, etkileşimler sonucunda Bulgar diline geçmiş olan yaklaşık olarak 4000-5000 Türkçe sözcük bulunmaktadır. Bu sözcükler Bulgarcada hâlen daha kullanılmaktadır (Eren, 1998: 74). Bulgarca üzerindeki Türkçe etkisini akademik alanda çalışan Benü Tsonev, Türkçe kaynaklı alıntılar tasnif etmiş anlamca farklılıklar üzerinden bunları gruplara ayırmıştır.

Makedon dilinde Türkçe etkisiyle diğer bölge dillerindeki Türkçenin etkililik düzeyi karşılaştırıldığında Makedoncada oran yüksek çıkmaktadır. Türkçe-Makedonca ilişkiselliği üzerine çalışmaları bulunan Jaşar-Nasteva Türkçe kökenli sözcük yoğunluğunun sahadaki Yunanca vb. farklı dillere kıyasla elli-altmış kat daha çok olduğunu ifade etmektedir. Hamdi Hasan'ın 1994 tarihli çalışmasında Makedoncada 3404 tane Türkçe kökenli sözcük olduğu ortaya çıkmıştır (Aruç, 2010: 18-22).

Balkan tarihine bakıldığında Osmanlı döneminden yirminci asrın ilk yıllarına kadar Makedon topraklarında temel dil becerilerinde konuşma-yazma dilinin Türkçe olduğu görülür. Ayrıca Balkan coğrafyasında Türkçe yayınlarda en fazla Makedonya merkezli basım yapıldığı görülmektedir. Osmanlı Makedonyasının Üsküp, Manastır gibi şehirlerinde Türkçeye hâkim olup edebi değeri yüksek metinler ortaya koyan çok sayıda yazar ve şair olduğu görülmektedir (Özkan, 2007: 59).

Daha önce bahsedildiği gibi yaklaşık 4000 Türkçe sözcüğün geçtiği bir diğer dil de Arnavutçadır. Tahir Dizdari'nin yaptığı derleme çalışmasına göre Arnavutça içerisinde 4406 Türkçe sözcük yer almaktadır (Kadıu ve Abdü, 2009). Ancak günümüz Arnavutçasında 1400 civarı Türkçe sözcük bulunmaktadır. Arnavutluk devletinin dil politikalarının ve Osmanlı dönemi sonrasındaki etkileşim düzeyinin düşmesinin bu durumda etkisi büyüktür.

Farklı tarihlerde Türkçe-Yunanca ilişkiselliğini inceleyen araştırmacılar olmuştur. Bu araştırmacılardan bazıları P. Georgiadis, E. Newton, E. Kahayia, C. Manouilidou ve K. Kazasiz'dir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgulara

göre günümüz Yunancasında 3000'den fazla Türkçe sözcük var olduğu anlaşılmıştır.

Bir diğer bölge dili olan Rumence ile Türkçe arasındaki ilişkiselliği inceleyen H. Wend ve Muammer Nurlu, Rumencenin içerisinde yaşayan 1500-3000 Türkçe sözcüğün yer aldığını belirtmişlerdir (Karatay vd. , 2006: 582).

Rumence, Arnavutça, Makedonca, Yunanca ve Bulgarca üzerindeki Türkçe etkisine yönelik araştırmalar en eski dönemlerde bölgeye gelmiş olan Hun kavimlerinden beri Türkçenin öğrenildiğini ve konuşulduğunu göstermektedir. Günümüz Balkanları da Türkçenin geniş kitlelerce okunup yazıldığı yeni nesillere aktarılan bir coğrafya konumundadır. Dolayısıyla Türkiye Türkçesinin en yaygın olduğu sahalardan kabul edilmektedir.

2.4. Makedonya'da Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi

2.4.1. Makedonya'da Türk Kültürü ve Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Makedonya topraklarına Türk boylarının gelmesiyle, bölgede Türk mevcudiyeti başlamıştır. M.S. 378 tarihinde Hun Türklerinin Bizanslılarla mücadelesinde bu yolu kullanarak Edirne tarafına geçmeleri ilk temas sayılabilir. Hun Türklerinden sonra Kuman-Peçenek-Uz gibi Türk kavimleri Makedon topraklarında etkili adımlar atmışlardır (Özkan, 2002: 57). Bahsi geçen topluluklardan Uz boyu, 1065 tarihinde Tuna nehrinden Balkan coğrafyasına doğru geçiş yapmış peşi sıra Peçeneklerde bu sahaya akınlar düzenlemişlerdir. Bu topluluklar Makedon bölgesi, Trakya-Selanik civarında bulunmuşlardır. Çeşitli kaynaklara göre bu bölgeleri yağmaladıkları aktarılır (Demir, 2011: 10).

Makedonya topraklarının farklı bölgelerine (Gostivar, Kalkandelen, Selanik, Manastır, Üsküp vb.) 14. yüzyıla yakın dönemlerde Anadolu'nun çeşitli yerlerinden Türklerin geldiği ve zamanla yerleşmeye başladığı bilinmektedir. Bu yüzyıl bitimine yakın tüm Makedon toprakları Osmanlı hükümlerine geçmiş ve atılan köklü adımlar sonucu Makedonya, Türk

kültürünün yoğun şekilde yaşandığı bir yurt durumunda görüntü vermiştir (İnbaşı, 2002).

Balkan siyasi tarihi incelendiğinde 541 yıl kesintisiz bir şekilde Osmanlının hükümranlılığı görülür. Balkan savaşlarının nihayetinde Osmanlının tümüyle Makedonya'dan çıkmak durumunda kaldığı ve bu toprakların Yunanistan-Bulgaristan-Sırbistan arasında bölüşüldüğü bilinmektedir (Turan, 1996: 21). İki Balkan savaşının sonucundaki göçlerle bölgedeki Türklerin nüfusu gitgide azalmıştır. Artık bölge Türkleri, tüm Makedonya içerisinde azınlık düzeyinde kalmıştır. Makedon bölgesindeki Osmanlı İmparatorluğunun egemenliğinin sona ermesine rağmen ihmal edilmemesi gereken sayıdaki Türk, bu ülkede mevcudiyetini devam ettirmektedir (Turan, 1996: 21).

Balkan siyasi tarihinin önemli dönemlerinden birisi de Osmanlının bölgeyi terk etmesiyle bu coğrafyada 1945 tarihinde Yugoslavya Sosyalist Devletler Federasyonu adıyla yeni bir devlet kurulmasıdır. Makedon toprakları artık bu federatif yapının içerisinde "Makedonya Sosyalist Cumhuriyeti" ismiyle yer alacaktır (Nuredin, 2008: 65).

Bu idari federatif yapı altı cumhuriyetten oluşmaktadır. Ancak 8 Eylül 1991'de Makedonya devleti, bu federasyonun dağılmasının ardından bağımsızlık statüsü kazanmıştır (Hamza, 1996).

1991'de kurulan yeni Makedonya Cumhuriyetinin Anayasasına göre; Türk ve diğer etnisiteler "milliyet" ifadesiyle geçmektedir (Makedonya Anayasası, 1991). Çok uluslu devlet yapılarında anayasal zeminde *milliyet* ifadesi ulusal toplulukların *ulusal azınlık* düzeyinde görüldüğü anlamına gelir. Makedon devletinde yaşayan Türkler, etnik olarak Makedonya'ya bağlı olmayan bir hüviyet kazanmışlardır (Ülker, 1998: 17).

Yeni Makedon devletinden günümüze gelindiğinde ulusal azınlık statüsündeki Türklerin farklı şehirlere dağılmış olduğu görülür. Bölgedeki Türklerinin Doğu-Batı Makedonya Türkleri olarak ayırmak olanaklıdır. Doğudaki Türklerin Batıdakilere kıyasla finansal durum, sosyokültürel düzey, akademik ve eğitim yönüyle gelişimleri daha yavaştır.

Doğu Makedonya Türklerinin yaşadığı çeşitli bölgelere Türkçe anadilde eğitim başta olmak üzere temel hizmetlerde eksiklikler görülmektedir. Dil-din-kültür çerçevesinde düşünüldüğünde Doğu Makedonya Türklerinin sosyal alanda güçlendirilmeye ihtiyaçları vardır (Çayırılı, 2002: 444).

Yukarıda bahsedildiği gibi ulusal azınlık statüsündeki bölge Türklerinin ana dilde eğitim alma sosyokültürel gelişimleri için çeşitli kurum/kuruluş ve dernek faaliyetleri düzenleme haklarının olduğu bilinmektedir (Makedonya Cumhuriyeti Anayasası, 1991, Madde 48).

Ülkede Türkçe eğitim-öğretim çalışmaları 1912 tarihinde Osmanlının bölgeden el çekmesiyle yasaklanılmıştır. Bu süreç 1951 tarihine kadar 40 yıl sürmüştür. Türkçe eğitiminin geç başlaması Türkiye Türkçesinin, Balkan Türkçesiyle konuşma-yazı dili bakımından ciddi farklılıklarını doğurmuştur (Hasan, 2001). Bu gecikmeden doğan Türkiye Türkçesi standartlarından uzaklaşma durumunun telafisi uzun soluklu çalışmalarla mümkün olacaktır. Ancak dört temel dil becerisindeki anlama-anlatma başlıklarıyla verilecek eğitimler Türkçenin yüzyıllar boyunca ana dili ya da yabancı dil olarak öğrenildiği Makedonya'da hemen etkisini gösterebilir.

2.4.2.Makedonya'da Türkçenin Ana Dili ya da Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Tarihî süreç içerisinde Makedonya bölgesinde türlü zorluklarla Türkçe eğitim devam etmiştir ve etmektedir. Makedon siyaseti açısından önemli dönüm noktalarından birisi olan Tito'nun ölümü ve ardından 1991 yılında altı cumhuriyetten kurulu federatif bir yapı olan Yugoslavya'nın parçalanmasıyla Makedonya Devleti bağımsızlığını ilan etmiştir. Yeni Makedonya Cumhuriyeti Anayasasının amir hükümlerince Türklerin de kendi kimlik ve ulusal özelliklerini geliştirebilecekleri birtakım hakları mevcuttur (Kayadibi, 2017). Daha önce de ifade edildiği gibi Makedon Türkleri ulusal azınlık statüsündedir. Bu anlamda Makedonya'da yaşayan Türklerin ana dil olarak Türkçe eğitimi almalarında herhangi bir yasal engel bulunmamaktadır.

Ana dili olarak Türkçe eğitim şehirlerde ilk 9 yıllık dönemde (ilkokul), lise-kolej-üniversite seviyesinde verilmektedir. Köylerdeki Türk nüfusu ise ana

dili olarak Türkçe eğitimini sadece ilk 9 yıllık (ilkokul) dönemde alabilmektedir.

Üsküp başta olmak üzere büyük nüfuslu şehirlerdeki Türk kökenlilerin ana dili eğitimleri sık rastlanmasa da farklı okullarda devam edebilmektedir. Genelde ortaöğretim-yükseköğretim seviyesindeki öğrencilerin eğitimi ayrı sınıf ortamında ancak tek bünyede uygulanmaktadır. Türk kökenli öğrenciler bahsi geçen okullarla farklı ulusal kökene sahip öğrencilerle kültürel etkileşimde bulunabilirler.

Makedonya yükseköğretiminde ana dili olarak Türkçe eğitimi, Pedagoji ya da Filoloji Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde verilir. Makedonya’da Türkçe öğretimi kapsamında eğitim alanlar başta Türk öğrenciler, değişik sebeplerle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi almak isteyenler bölgedeki yoğun nüfusa sahip olan Makedonlar ve Arnavutlardır. Sonra sırasıyla Ulahlar, Torbeşler, Boşnaklar, Sırp ve Hırvatlar yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek amacıyla eğitim alırlar. Farklı etnik kökenden evlilikler yoluyla dünyaya gelen çocuklar da çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmektedir.

2.5. İlgili Alanyazın

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalar incelendiğinde özellikle son yıllarda lisansüstü tez ve makale olarak yürütülen araştırmalarda artış olduğu görülmektedir. Bunun yanında bilgi şöleni, çalıştay ve seminer gibi çalışmalarla da yurtiçi ve yurtdışında yoğun bir akademik alan haline geldiği bilinmektedir. Bu çalışmalarda daha çok yöntem düzeyinde, kültür-dil ilişkisi bağlamında, materyal kullanımına yönelik, öğretmen ve öğrenci unsuru gibi başlıklar göze çarpmaktadır. Bir akademik alan olarak *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* kendi içerisinde alt başlıklar oluşturmaya, detaylı araştırmalara konu olmaya devam etmektedir.

Yurt içinde bu alanda yürütülen çalışmalar daha çok Tömer merkezli olarak ilerlemektedir. Araştırmaların çalışma grupları, evren ve örneklemi yurtdışından Türkiye’ye daha çok lisans düzeyinde eğitim için gelen öğrencilerle yürütülmektedir. Bu öğrencilerin eğitim aldıkları üniversitelerde, farklı akademik alanlarda eğitim

süreçlerinden önce; Tömer’de dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik aldıkları eğitimde karşılaştıkları sorunlar, öğrenme güçlükleri birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bu araştırmalar öğrencilerin hangi sebeplerden kaynaklı olarak Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yöneliktir.

Bu gibi çalışmaların yanında yurtdışında Türkçe öğretimiyle ilgili olarak yürütülen çalışmalarda daha çok Yunus Emre Enstitüsü merkezli olarak ilerlemektedir. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* alanında son derece stratejik bir kurumsallaşma atılımı olan bu merkezlerde; Türkiye Türkçesi öğretilmekte, Türk kültür yaşamının zengin mirası yaşatılmakta ve bu merkezlerin bulunduğu ülkelerle kültürel diplomasi adımları atılmaktadır. Bu çalışmalar sırasında farklı bölgelerde değişik sorun durumlarıyla karşılaşılmaktadır. İlgili çalışmaların yürütüldüğü coğrafya, sosyolojik etmenler, teolojik yapı, eğitim sistemi, ekonomik durum, Türkçe öğrenme amaç ve isteklendirme gibi değişik sebepler Türkçe öğrenme süreçlerinde farklı başlıklar altında toplanabilen sorunları oluşturmuştur.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği)” çalışmasının gerçekleştirildiği Balkan coğrafyasında Türkçe öğretimi ile ilgili hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak Türkçe öğretimini konu edinen çok sayıda lisansüstü tez, makale, bilgi şöleni bildirisi gibi araştırmalar bulunmaktadır. Bunun yanında Balkan kökenli olup Türkiye’ye eğitim ve akademik çalışma yapmak amacıyla gelen ve Tömer merkezli olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yapılmış çok sayıda çalışma da bulunmaktadır.

Kayadibi(2013)’nin gerçekleştirdiği “Balkanlarda Türkçe Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış” başlıklı çalışmada balkan ülkelerinden Makedonya, Kosova, Bosna-Hersek, Yunanistan, Bulgaristan ve Arnavutluk’ta devam eden Türkçe eğitimi ve öğretimi çalışmaları tarihi seyri içerisinde ele alınmıştır. Bu çalışma Türkçe eğitimini ana dili ve yabancı dil olarak bütüncül bir perspektifle ele almıştır.

Artun (2014)’un gerçekleştirdiği “Geçmişten Günümüze Kültürel Değişim ve Gelişim Sürecinde Balkanlarda Türkçe” başlıklı makale ise tarihi süreçte Türkçe’nin bölge dilleriyle etkileşimi ve Türkçe öğretimi için yapılan çalışmaları yansıtması yönüyle önemlidir. Ayrıca günümüzde Balkanlarda Türkçeyi ele alan ve Balkan Türk Edebiyatını eser yönüyle işleyen de bir çalışmadır.

Can ve Başoğul (2012)'un beraber kaleme aldığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler” başlıklı makale ise Balkan ülkelerinden Türkiye'ye gelen ve Türkçeyi Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencileri inceleyen bir çalışmadır. Bu öğrencilerin dört temel dil becerisinden olan yazma becerilerini ölçen yazılı anlatım sürecinde yaptıkları yazım hatalarını ve dilbilgisi hatalarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğrencilerin hata yapma sıklıkları ülkelere göre incelenmiştir.

Boylu ve Çangal (2015)'ın beraber kaleme aldığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışma Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin çeşitli değişkenlere bağlı olarak dört temel dil becerisinden konuşma alanında kaygı durumlarını incelemiştir.

Kayadibi (2017)'nin gerçekleştirdiği “Makedonya'da Türkçe Öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştirme” başlıklı makalede Makedonya Türkleri ve Türkçe eğitimi incelenmiştir. Çalışmada Makedonya'da Türkçe öğretmeni yetiştiren Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin lisans programları değerlendirilmiştir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini detaylı bir şekilde ele alan bir çalışmadır.

Yurtiçi ve yurtdışında gerçekleştirilmiş olan tüm bu çalışmalar Balkan bölgesinde ya da Balkan kökenli olan öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini ele almıştır. Ancak daha dar bir bölgede/şehirde doğrudan öğrenci, öğretmen, materyal, öğrenme ortamı, ana dildeki alfabe, ana dilinin bağlı bulunduğu dil ailesi gibi etmenleri göz önünde bulundurarak karşılaşılan sorunları derinlemesine inceleyecek çalışmalara ihtiyaç vardır. Özellikle Makedonya ile ilgili yürütölen çalışmalar daha çok Türk nüfusun ana dili eğitimi sorunlarını önceleyen düzeydir. Türk nüfusun anayasal haklardan kaynaklı eğitim alması bu eğitimin geliştirilmesi öğretmen yetiştirme programları gibi konular araştırmalarda belirgin obir şekilde göze çarpmaktadır. Makedonya'nın başkenti Üsküp'te Türk kökenli olmayan ama çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele alan tespite yönelik alanyazında çok sayıda lisansüstü tez ve makaleye ihtiyaç vardır.

Gerçekleştirdiğimiz bu çalışma ile ğretmen, ğrenci, öğrenme ortamı, materyal, müfredat gibi farklı etmenlerin Türkçe ğrenme sürecindeki sorunlara etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerin dört temel dil becerisinde, dil bilgisinde, sesletimde vb. konularda yaşadıkları deneyimler örnekler verilerek incelenmeye gayret edilmiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları Üsküp örneğiyle saptamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, aslında farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmayı sağlamaktadır. Bizlere tamamıyla yabancı olmayan, bununla birlikte anlamını net olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için Olgubilim (fenomenoloji) araştırmaya uygun bir zemin oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırma yöntemi, birey yaşamlarının olağan-olağandışı hatıralarını ve yükledikleri anlamları tanımlama faaliyetidir. Bunu gerçekleştirirken bireylerde tecrübe, hayat öyküsü, gözleme bağlı görüşme, içebakış, olay incelemesi, tarihe ait ve görselliği içeren metinler kapsamında kalır. Katılımlı gözlem ve görüşme ise bu araştırma türünde en yoğun şekilde kullanılan tekniklerdir (Kuş, 2003: 77).

Araştırma türlerinden nitel araştırmanın birçok tanımının ortaya konulması, çeşitli sosyal disiplinler (psikoloji, sosyoloji, eğitim vs) içerisinde etkin olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bugün birçok araştırmacının geniş bir şekilde yararlandığı en kapsamlı nitel araştırma tanımı Denzin ve Lincoln (1998) tarafından yapılmıştır. Onlar nitel araştırmayı, araştırmaya konu olan şeyleri tabii ortamında inceleme, olguları anlamaştırarak ifade etme ya da yorum yapma faaliyeti olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Ekiz, 2009: 31).

Yine Ekiz(2009)'e göre nitel araştırma yaklaşımının temel özellikleri başlıklar halinde ifade edilecek olursa;

- Araştırılan kişilerin gözüyle görme imkânı sunması
- Tanımlama şeklinde olması
- Durumsallaştırma olanağı sağlaması
- Sadece sonuçlardan daha çok süreç üzerine odaklanmayı sağlaması
- Esnek ve yapılandırılmamış olmasının pratiklik sağlaması

- Veri analizinin tümevarım şeklinde olmasıyla bütüncül bakışa olanak vermesi şeklinde sıralanabilir.

Nitel araştırmada dikkat çeken araştırmanın temelini oluşturan kavramlar mevcuttur. Bu kavramlar şu şekilde ifade edilebilir:

- Genelleme
- Güvenirlik
- Etik

Nitel araştırma alanında kullanılan yöntemler ise şu şekilde ifade edilebilir:

- Etnografik Yöntem
- Özel Durum Yöntemi
- Temellendirilmiş Kuram Yöntemi
- Tarihsel Yöntem

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Makedonya/Üsküp'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek amacıyla Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi Türkçe kurslarındaki A1 ve A2 sınıflarını 144 saatlik eğitim alarak tamamlamış olan 22 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler maksimum çeşitlilik ve amaçlı örnekleme yöntemleri ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme; evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2012). Amaçlı örnekleme yöntemleri, nitel araştırma geleneğinden ortaya çıkmış bir örnekleme belirleme yöntemidir (Yıldırım ve şimşek, 2005). Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin yanıt arayacağı cevapları verecek bilgi kaynaklarına odaklanır (Patton, 2005). Bu örnekleme tekniğıyle bir araştırmanın gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan seçilir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verebilmeleri adına gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Üsküplü öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan ve 7 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerine, dil bilgisine, materyal kullanımına, materyallerin anlaşılabilirliğine ait soruların alt bölümlerinde çeşitli örneklerde verilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu iki Türkçe eğitim uzmanına verilmiş ve incelemesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. İki öğretmen ile de ön görüşme yapılarak soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerden alınan randevular doğrultusunda, duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlamak adına, belirlenen zamanlarda ve kendi okullarında/odalarında ya da istedikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd. 2012). Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme kayıtları incelenip çözümlenmeler yapılmıştır. Görüşmelerden 82 sayfa veri elde edilmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlem, bağımsız bir Türkçe Eğitimi uzmanına da sunularak kavramsal kategoriler oluşturması istenmiştir. Bağımsız Türkçe Eğitimi uzmanının yaptığı yerleştirmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda yüzde 91 oranında fikir birliği olduğu anlaşılmıştır. Bu oran, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacının öncesinde hazırlık yaparak sormak istediklerini planlı bir şekilde sorular haline getirmesiyle meydana gelir. Bu soruları görüşme protokolü biçiminde kaleme alır. İlgili teknik, yapılandırılmış olan görüşmeden epeyce esnek bir görüntüdedir. Görüşme sürecinde araştırmacının kontrolünde olarak görüşme akışı çerçevesinde ekler veya alt soru-yan soru denilebilecek cevapları genişletmeye yönelik müdahaleler söz konusu olabilir (Türnüklü, 2000).

Bu teknik, araştırma yapan kişiye görece kolaylıklar sağlar. Çünkü öncesinde hazırlık yapılmış bir protokol vardır. Ayrıca buna bağlı bir şekilde devam etmek sistematize etme ve kıyaslamayı kolaylaştırır bilgiler verir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Alanyazında yeri olan tüm görüşme türlerinden ayrı bir şekilde Patton (1987), sohbet tarzı görüşmeden bahseder. Ayrıca görüşme formu yaklaşımı-standart açık uçlu görüşme türleri ile birlikte genel olarak 3 farklı yaklaşımı dile getirmiştir (Akt.Yıldırım ve Şimşek, 2004).

İçerik analizi görsel dokümanların (arşiv, belge, gazete, sinema, dizi vb.) farklı iletişim araçları yardımıyla edinilmiş bilgilerle anlamlandırılması için sistematize edilmiş inceleme çabasıdır. Örneğin günlük siyasi bir gazetede yayımlanan köşe yazısının, farklı edebi türde eserlerin, mahkeme eliyle yayımlanan tutanak-karar gibi şeylerin incelenmesidir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

Çalışmanın bu bölümünde yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ve bu verilerin yorumları yer almaktadır. Bu bölümdeki tablolar yorumlanırken, 22 katılımcının eş zamanlı olarak birden fazla tercihte bulunduğu göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin bir öğrenci ders sırasında kullanılan materyallerin sıklık durumunu ifade ederken aynı anda birden fazla materyali kullandığını ifade edebilmiştir. Öncelikle çalışma grubundaki katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri gösteren Tablo 1 verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Betimsel İstatistik Konusu	Değişkenler	f	%
Katılımcıların ana dillerine ilişkin betimsel istatistikler	Makedonca	10	45,5
	Arnavutça	11	50,0
	Sırpça	1	4,5
	Toplam	22	100,0
Katılımcıların Türkçe ile ilk kez karşılaşma durumlarına ilişkin betimsel istatistikler	Aile	7	31,8
	İş	2	9,1
	Yunus Emre	8	36,4
	Seyahat	2	9,1
	Diğer	3	13,6
	Toplam	22	100,0
Katılımcıların Türkçeyi öğrenmelerindeki amaçlarına ilişkin betimsel istatistikler	Eğitim	6	27,3
	İş	13	59,1
	Siyasi/Kültürel/Tarihi	3	13,6
	Toplam	22	100,0
Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin betimsel istatistikler	Erkek	13	59,1
	Kadın	9	40,9
	Toplam	22	100,0
Katılımcıların mezuniyet durumlarına ilişkin betimsel istatistikler	Lise	11	50,0
	Lisans	11	50,0
	Toplam	22	100,0
Katılımcıların yaşadıkları şehirlere ilişkin betimsel istatistikler	Üsküp	17	77,3
	Diğer	5	22,7
	Toplam	22	100,0

Tablo 1'deki katılımcıların ana dillerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde 10'unun (22/10, % 45,5) uyuşuğu Makedon, ana dili Makedonca, 11'inin (22/11, % 50) Arnavut, ana dili ise Arnavutça, 1'inin (22/1, %4,5) ise uyuşuğu Sırp, ana dili Sırpça olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 1'deki katılımcıların Türkçe ile ilk kez karşılaşma durumlarına ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Katılımcıların 7'si (22/7, % 31,8) Türkçe ile ilk kez ailesinde, 2'si (22/2, % 9,1) iş dolayısıyla, 8'i (22/8, % 36,4) Yunus Emre Enstitüsünde, 2'si (22/2, % 9,1) Türkiye'ye seyahat ederken, 3'ü (22/3, % 13,6) de diğer durumlar dolayısıyla karşılaşmış olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 1'deki katılımcıların Türkçeyi öğrenmelerindeki amaçlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde Türkçeyi öğrenmedeki amaçlarında 6'sının (22/6, % 27,3) eğitim için, 13'ünün (22/13, % 59,1) iş için, 3'ünün (22/3, % 13,6) ise siyasi/kültürel/tarihi nedenlerle Türkçeyi öğrenmek istemekte olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 1'deki katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde 13'ünün (22/13, %59,1) erkek, 9'unun (22/9, %40,9) kadın olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 1'deki katılımcıların mezuniyet durumlarına ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde 11'inin, (22/11, % 50) şu anda Üsküp'te çeşitli üniversitelerde eğitime devam etmekte, 11'i (22/11, %50) ise lisans eğitim hayatını tamamlamış, sivil yaşamdan kişiler olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 1'deki katılımcıların yaşadıkları şehirlere ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde 17'sinin, (22/17, % 77,3) Üsküp'te yaşadığı 5'inin (22/5, %22,7) ise üniversite eğitimi için Makedonya'daki başka şehirlerden Üsküp'e gelmiş olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada, çalışma grubuna öncelikle derslerde kullanılan materyaller ve bunların kullanımında karşılaşılan sorunların tespitine yönelik olarak *Derslerinizde ne tür materyaller kullanıldı/kullanılıyor?* sorusu yöneltilmiştir. Bu materyaller ile ilgili olarak şu örnekler sunulmuştur:

- a. *Ders kitabı ve her türlü basılı yardımcı kaynak (resim, poster, afiş, gazete, dergi, makale, talimat metinleri vb.),*
- b. *Görsel ve işitsel araçlar (film, canlı televizyon programı, ses kayıtları),*
- c. *Bilgisayar (müzik, slaytlar, kısa videolar),*
- d. *İnternet (özel hazırlanmış web sayfaları, çevrimiçi çeşitli uygulamalar)*

Tablo 2: Öğrenci görüşlerine göre kullanılan materyallerin sıklık durumları

	Materyaller	f
Yazılı/Basılı	Resim	15
	Poster	12
	Afiş	15
	Gazete	4
	Dergi	4
	Makale	1
Görsel/İşitsel	Film	5
	Tv Programı	0
	Ses Kayıtları	21
Bilgisayar	Müzik	1
	Slaytlar	0
	Kısa Videolar	22
İnternet	Web Sayfası	0
	Çevrimiçi Uygulamalar	0

Tablo 2’deki verilere göre derslerde öğrencilerin tamamının ifade ettiği %100 oranı ile en çok kullanılan materyalin bilgisayar başlığında yer alan kısa videolar olduğu anlaşılmıştır. Daha sonra sırasıyla % 95.45 ile görsel/işitsel cihazlar başlığında yer alan ses kayıtları, % 68.18 ile yazılı/basılı materyaller başlığında yer alan resim ve afişin; % 54.55 ile yine yazılı/basılı materyaller başlığında yer alan posterin kullanıldığı anlaşılmıştır. % 22.73 ile görsel/işitsel cihazlar başlığında yer alan filmi 5 öğrencinin derste sıkça kullanıldığını ifade ettiği anlaşılmıştır. %18.18 ile yazılı/basılı materyaller başlığında yer alan gazete ve dergi 4 öğrenci tarafından derste kullanım sıklık durumu olarak ifade edildiği anlaşılmıştır. % 4.55 ile yazılı/basılı materyaller başlığında yer alan makale ve bilgisayar başlığında yer alan müzik 22/1 öğrenciye göre sıklıkla kullanılmış ders materyalidir. Ancak çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamına göre görsel/işitsel cihazlar başlığında yer alan Tv programı, internet başlığında yer alan web sayfası ve çevrimiçi uygulamalar ders materyalleri olarak kullanım sıklığında % 0 ’lık durumu ifade etmiştir.

Öğrencilerin 1. Alt problem olan Türkçe öğretiminde karşılaştıkları materyal kaynaklı problemlerle ilgili görüşlerine bakıldığında genel olarak ders kitabı ve yardımcı materyalleri faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak internet üzerinden herhangi bir şekilde Türkçe öğretimini destekleyici bir çalışma yapmadıklarını tamamına yakını bir sorun olarak belirtmiştir.

Ö2 *Ders kitabından ve diğer materyallerden memnundum ama mobilimde ya da kompütürümde program yoktu hiç* diyerek telefonunda ya da bilgisayarında Türkçe-Makedonca bir uygulama olmadığını, boş zamanlarında pekiştirmek için Türkçe öğretimi için programlar geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ö4 *Evde aktif kullanacağım web sayfası da olsa iyi olurdu* diyerek Türkçe öğretimi için özel hazırlanmış bir web sayfasının olmasının evde aktif kullanabileceği tekrarlar yapabileceği bir öğrenme fırsatı anlamına gelebileceğini ifade etmiştir. Ö21 *Evde internetle tekrar yapamadık hiç* diyerek Türkçe öğretimi merkezinde öğrendiklerini evde, kendi çalışma ortamında kitap ve materyallerin dışında internet üzerinden girip çeşitli uygulamalarla bunları tekrar edemediğini belirtmiştir.

Dijital öğrenme ve mobil öğrenme istekleri dışında öğrenciler kullanılan materyallerle ilgili olumlu tutum sergilemiştir. Ö5 *Bana en zor yazmak geliyor bunu kitaptan yapıyorum, tekrar oluyor bana* diyerek en çok zorlandığı yazma konusunda “Yazma Kitabı”nın çok işine yaradığını, onu kullanarak çok sayıda tekrarlar yapabildiğini ifade etmiştir.

Ö7 ise *Materyallerimiz iyiydi ama konuşma, yazma kitabından az kullandık* diyerek ders sürecinde “Resimlerle Kelime Öğreniyorum” yardımcı kitabının, “Video Etkinlik Kitabı”nın yoğun bir şekilde kullanıldığını, çok sayıda tekrar yaptıklarını ancak “Konuşma Kitabı” ve “Yazma Kitabı”ndan çok az yararlanabildiklerini ifade etmiştir. Bunun yanında “Resimlerle Kelime Öğreniyorum” kitabını daha çok erken yaşlardaki öğrenmelere uygun ve çocuk seviyesinde olduğunu gözlemlediğini belirtmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin bazıları bölge dillerinin dışında ikinci bir dil öğrenme için dil öğrenme merkezlerine ya da dil kurslarına gittiklerini ifade etmişlerdir. Özellikle üniversite öğrencileri tarafından İngilizce ve Almanca iş bulma amacı gibi ekonomik gerekçelerle ya da eş durumu/aile birleşimi gibi özel durumlar için öğrenilen diller olmuşlardır. Bu taleplerden dolayı bölgede farklı dillerde yabancı dil eğitimi yoğun bir şekilde yürütülmektedir. Bu kurslardan Türkçe’nin dışındaki diller içinde katılım gösteren öğrenciler, Yunus Emre Enstitüsü merkezindeki eğitimi, materyal düzeyini, öğretim yöntembilimini kıyasladıklarında gayet başarılı bulduklarını belirtmişlerdir. Hatta yardımcı materyallerden *Z-kitabı, Video Etkinlik Kitabı,*

Resimlerle Kelime Öğreniyorum Kitabı gibi doğrudan temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik özel hazırlanmış olanları daha önce hiçbir dil eğitim sürecinde görmediklerini, çok kısa sürede kalıcı bir öğrenimi sağlayan üst düzey materyaller olduğunu dile getirmişlerdir.

2. soruda ise çalışma grubundaki öğrencilere *Derslerinizde kullanılan materyalleri anlamakta sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz? Ve Sorun yaşadınız/yaşıyor iseniz bunlar nelerdir?* sorusu sorulmuştur. Bu sorunlar şu şekilde örneklendirilmiştir:

- a. *Ders kitapları ve yardımcı kaynaklardaki metinleri anlamakta sorun yaşama,*
- b. *Görsel ve işitsel araçları takip etmede sorun yaşama,*
- c. *Bilgisayar kullanılarak yapılan etkinlikleri başarmakta sorun yaşama,*
- d. *İnternet ortamındaki dil etkinliklerini anlamak ve başarmakta sorun yaşama.*

Tablo 3: Katılımcıların derslerde kullanılan materyalleri anlama sorununa sebep olan alanlar.

	f
Ders Kitapları Ve Yardımcı Kaynaklardaki Metinleri Anlama Sorunu	3
Görsel Ve İşitsel Araçlarla İlgili Takip Etmede Sorun Yaşama	11
Bilgisayar Etkinlikleri	2
İnternet Ortamındaki Dil Etkinlikleri	0

Tablo 3' e göre (öğrencilerin 22/11) %50'si görsel ve işitsel araçlarla ilgili takip etmede sorun yaşadığını ifade etmiştir. (Öğrencilerin 22/3) % 13.65'i ders kitapları ve yardımcı kaynaklardaki metinleri anlamada sorun yaşadığını ifade etmiştir. (Öğrencilerin 22/2) % 9.05'i bilgisayar etkinliklerinde sorun yaşadığını belirtmiştir. 22 öğrencinin hiçbirisi internet ortamında herhangi bir dil etkinliği yapılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamı bu etkinlikler yapılmadığı için bu alanda bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin 1. Alt problem olan materyal kaynaklı probleme ilişkin

görüşleri tablo üzerinden incelendiğinde genel olarak materyalleri anlaşılır bulmuş oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca 5. Alt problem olan görsel ve işitsel araçlardan kaynaklı problem görüşüne göre öğrencilerin tam yarısının bu alanda sorun yaşadığı görülmüştür.

Bunun yanında öğrenciler internet ortamında dil etkinliğine Türkçe öğrenim sürecinde yer verilmediğini dile getirmişlerdir.

Ö1 *Telefonumda Türkçe için hiç uygulama olmadı* diyerek “internet ortamındaki dil etkinliklerini anlama ve başarmakta sorun yaşama” örneklendirmesine hiç kullanılmadığı için sorun yaşayacak bir durum oluşmadığını ifade etmiş Türkçe öğrenebilecekleri web sayfalarının olmasının öğrenme sürecine olumlu etki edeceği yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Ö2 ve Ö5 Z-kitabını en çok faydalandıkları materyal olarak ifade etmişler, “Resimlerle Kelime Öğreniyorum Kitabı”nı çok pratik bir çalışma olarak gördüklerini söylemişlerdir. Ayrıca Ö5 *Z-kitapta yaptığımız hiçbir çalışmayı unutmadım* diyerek bu materyalin kalıcı bir öğrenmeye sebep olduğunu belirtmiştir. Ancak iki öğrenci de dil etkinliği için web sayfalarının olmadığını olması durumunda daha kolay öğrenebileceklerini ifade etmişlerdir.

Yine Ö2 “Resimlerle Kelime Öğreniyorum Kitabı”nı sıradan ve daha küçük yaştaki öğrenciler için uygun olduğu yönünde bir eleştiride bulunmuştur. Ancak bu kitabın en son bölümündeki İngilizce, Rusya karşılıkları Türkçe sözcük öğrenirken işini kolaylaştırdığını da ifade etmiştir.

Ö7 *Cihazlar, yansıtma çok hızlı işlendi bende hep kere hocaya söylemek istemedim, utandım, çekiniyordum* diyerek görsel ve işitsel araçların genellikle çok hızlı kullanıldığını bu durumda tekrar edilmesi gereken yerlerin oluşmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kendisinde, öğretmenin tekrar etmesini istemeye yönelik bir çekingenlik durumu oluşturduğunu ifade etmiştir.

Ö14 *Materyalleri çok sevdim, memnundum ama keşke mobilimde, notebookumda da hep çalışabilsem, bu olmaması büyük eksiklik* diyerek derste kullanılan materyalleri genel olarak açık, anlaşılır ve çok pratik bulunduğunu ifade etmiş ancak telefon ve bilgisayarda Türkçe-Makedonca ya da Türkçe-

Arnavutça bir dil etkinliği, uygulama olmamasını büyük bir eksiklik olarak değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Çalışma grubundaki öğrenciler esasen 1. ve 2. sorularda farklı yollardan aynı talepleri, aynı yaklaşımları dile getirmişler mobil öğrenme ve dijital öğrenmenin gerekliliği hususunda kendilerinde genel bir kanı olduğunu ifade etmişlerdir. Daha önceden bu bölgedeki farklı dilleri öğrenme süreçlerinde telefonlarında ve bilgisayarlarında kullandıkları uygulamaların kısa sürede yararlı olduğunu, zaman sıkıntısı yaşamadan; evde, okulda, yolculukta, işte bu uygulamaları kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun Türkçe-Makedonca, Türkçe-Arnavutça içerikli öğretim uygulamalarının mobil ve dijital ortamda kullanılmasıyla kolayca halledilebileceğini belirtmişlerdir. Bilgi çağında, iletişim ve bilgi edinme olanaklarının bu seviyede arttığı bir dönemde farklı dilleri de özel kurslar sayesinde öğrenme çabasında olan Üsküplü öğrencilerin Türkçe öğrenimi için mobil ve dijital öğrenme temelli olan bu taleplerinin basit yazılımlarla çözülebileceği hemen netice alınabileceği aşıkârdır.

Çalışma grubuna 3.soru olarak *Derslerinizde kullanılan okuma metinleri ilgilinizi çekti mi/ çekiyor mu?* sorusu yöneltilmiştir. Metinlerin taşıması gereken özellikler şu şekilde örneklendirilmiştir:

- a. *Türkçe öğrenirken okunan metinlerin anlaşılrlık durumu*
- b. *Türkçe öğrenirken okunan metinlerin içinde renklendirilmiş metin olması/olmaması*
- c. *Türkçe öğrenirken okunan metinlerde yer alan diyaloglarda telaffuz(sesletim) çalışmaları yapılması/yapılmaması*
- d. *Türkçe öğrenirken okunan okuma metinlerinin içinde geçenlerden günlük hayatta kullanılır olup/olmaması*

Tablo 4: Katılımcıların kullanılan okuma metinleriyle ilgili sorunları.

	f
Okuma Metinlerinin Anlaşılabilirliği Sorunu	4
Yeterli Düzeyde Renklendirilmiş Metin Olmaması Sorunu	10
Okuma Metinlerindeki Sesletim Çalışmalarının Yetersizliği Sorunu	12
Günlük Hayatta Kullanılabilirliği Sorunu	4

Tablo 4'te görüldüğü üzere %54.54 ile okuma metinlerindeki sesletim çalışmalarının yetersizliği sorunu 22/12 öğrenci ile yarıdan fazla öğrencinin zorlandığı bir sorun olduğu anlaşılmıştır. % 45.45 ile yeterli düzeyde renklendirilmiş metin olmaması sorunu 22/10 öğrencinin ifade ettiği önemli bir sorun olduğu anlaşılmıştır. % 18.18 ile okuma metinlerinin anlaşılabilirliği sorunu ve günlük hayatta kullanılabilirliği sorunu 22/4 öğrencinin ifade ettiği en düşük orandaki sorun durumlarıdır.

Tablo 4 incelendiğinde yine 1. Alt problem olan materyal kaynaklı problemler üzerine öğrenci görüşleri incelendiğinde materyallerden okuma metinlerinin anlaşılabilirliğiyle ilgili ciddi bir sorun yaşanmadığı görülmektedir. Yeterli düzeyde renklendirilmiş metin olmamasını çalışma grubundaki 10 öğrenci sorun olarak belirtmiş, sesletim çalışmalarını çalışma grubunun yarısı yetersiz bulmuştur. Bununla birlikte okuma metinlerinin günlük hayatta kullanılabilirliği konusunda ciddi bir sorun yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

Bu soruyla ilgili olarak Ö3 *Telaffuzda biz grupta yapıyorduk hep kere zorlanıyorduk ama tek kendim tekrar etmek iyi oluyordu* sesletim çalışmalarının grup halinde değil de tek başına yapılmasının kendisi için daha kalıcı bir öğrenmeye sebep olacağını belirtmiştir. Ö17 *Telaffuz tekrarı yapıldı fakat bende düzelmedi çok yapmak gerek* diyerek okunan metinlerde yer alan diyaloglarda sesletim çalışmalarının yapıldığını ancak çoğunda hata yapmaya devam ettiğini bunu düzeltebilmesi için daha fazla yapılması gerektiğini belirtmiştir. Yine Ö19 *Telaffuz çalıştık hep ama daha çok yapmak lazım bence* diyerek sesletim çalışmalarının daha fazla yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ö20 *Az olarak yapıldı ama hoca Arnavut hoca. Tam doğru çıkarmıyor kelimeleri. Bizde yanlış okuduk kelimeleri bence* diyerek sesletim

çalışmalarının yapıldığını ancak öğretmenlerinin Arnavut kökenli olduğu için doğru sesletim yaparken zorlandıklarını ifade etmektedir.

Yine bu sorunun örneklerinde yer alan okuma metinlerinin günlük hayata uygunluğu ile ilgili olarak Ö10 *Atasözü, bazı kelimeler çok iyi oldu bize. Onları hep kullandık* diyerek atasözü ve deyimlerden çok fayda gördüğünü belirtmiştir. Ö19 *Biz hemen arkadaşlarımla kendimiz kendimize kullanırdık* diyerek okuma metinlerinin içinde geçenleri hemen günlük hayatta kullanmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Ö20 *Öteki kelimeler hafızamda kalmazdı bir tek atasözü/deyim çok kalıyordu* diyerek bu okuma metinleri içinde geçenlerden kelime düzeyinde fayda görmediğini ama atasözü ve deyimlerin aklında kaldığını ifade etmektedir.

Öğrenciler genel olarak derslerde kullanılan okuma metinlerini ilgi çekici ve anlaşılır bulduklarını ifade etmektedirler. Türkçe öğrenirken okudukları metinlerin içinde yeterli düzeyde renklendirilmiş metin olmadığını, olması durumunun kendileri için daha ilgi çekici olabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler metinlerde yer alan diyaloglarda sesletim çalışmaları yapıldığını ifade etmektedirler. Ancak bunun daha çok yapılması yönünde genel bir yaklaşımı olduğu anlaşılmaktadır. İlave olarak öğrencilerin geneline yakını Türkçe öğrenirken okunan metinlerin günlük hayata uygun bir üslupta olduğunu fark ettiklerini ifade etmektedirler.

Ayrıca soruyla ilgili olarak çalışma grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplardan hareketle okuma metinlerindeki diyalogların sesletimi çalışmalarının, çok uluslu sınıflarda belirli prensipler belirlenerek yapılması gerektiği söylenebilir. Sınıflarda Makedon kökenli, Arnavut kökenli öğrencilerin yanında bazen de Sırp kökenli öğrencilerin olması bu dillerin farklı yapıları sahip olmaları, Türkçe ile sözcük alışverişleri durumu, ailede Türk nüfusun olması gibi durumlar göz önünde bulundurulduğunda uzman görüşleri etrafında sesletim çalışmaları yeniden planlanması gerektiği söylenebilir.

Çalışma grubuna *Türkçe öğrenirken okuma etkinliği yapıldı mı/yapılıyor mu?* sorusu yöneltilmiş ve bu etkinlikler öğrencilerin zihninde şu örneklerle somutlaştırılmaya çalışılmıştır:

- a. Türkçe öğrenirken yaptığınız kelime ödevleri ve alıştırmalar,
- b. Türkçe öğrenirken, öğretim elemanı tarafından ödev takibinin yapılıp/yapılmama durumu,
- c. Kısa okuma metinleri içerisinde boşluk bırakılarak dil bilgisi, ad durum ve iyelik eki öğretimi için boşluk doldurma çalışmaları,
- d. Farklı türlerden metinleri (şiir, deneme, tiyatro vb.) ayırt edebilme.

Öğrencilerin tamamı bu soruya olumlu cevap vermiştir. Fakat yapılan kelime ödevleri-alıştırmalar ve bunların öğretmen tarafından takibinin yapılmasına öğrencilerin yarıya yakını “yapmadık” ve “takibi yapılmadı” cevaplarını vermişlerdir. Yine sorunun örneklerinde yer alan dil bilgisi, ad durum ve iyelik eki öğretimi için boşluk doldurma çalışmalarına ilişkin olarak tüm öğrenciler herhangi bir boşluk doldurma çalışması yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Farklı metin türlerini ayırt edebilme durumu ile ilgili olarak öğrencilerin geneli şiir türünü daha rahat bir biçimde diğer metin türlerinden ayırabildiklerini ifade etmektedirler.

Tablo 5: Katılımcıların Türkçe öğrenirken yaptıkları sözcük, ödev- alıştırmalar ve metin çalışmalarıyla ilgili sorunları.

	f
Kelime Ödevleri Ve Alıştırmaların Yeterliliği	11
Ödev Takibinin Yeterlilik Durumu	10
Metinlerde Boşluk Doldurma Çalışmaları Olmaması Sorunu	22
Farklı Metin Türlerini Ayırt Edememe Sorunu	15

Tablo 5’te görüldüğü üzere Türkçe öğrenirken öğrencilerin %100’ü metinlerde boşluk doldurma çalışmaları olmamasını bir sorun durumu olarak yaşamıştır. %68.52’sinin ise farklı metin türlerini ayırt edememe sorunu yaşadığı görülmüştür. %50’si kelime ödevleri ve alıştırmaları yeterli düzeyde görmediğini, %45.5’i ise ödev takibinin yeterince yapılmadığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Eş zamanlı birden fazla tercihte bulunan katılımcı öğrencilerin metinlerde boşluk doldurma çalışmalarının olmamasını diğer seçeneklerle beraber hiç eksiksiz ifade ettikleri görülmüştür. Farklı metin türlerini ayırt edememe sorununu büyük bir çoğunluğu oluşturan 22/15 öğrenci ifade etmiştir.

Ö5 *Çok az yaptık yine de faydalandık biz. Ama hoca yazdığımız sayfelere bakmadı bu iyi değildi* diyerek bu soruya ilişkin olarak Türkçe öğrenirken çok az kelime ödevi ve alıştırma yaptıklarını, bunların çok yararlı olduğunu fakat verilen ödevlerin takip edilmediğini, bu durumun kendilerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu belirtmiştir.

4. Alt Problem olan müfredat kaynaklı problem üzerine çalışma grubundaki öğrenci görüşleri incelendiğinde A1 ve A2 seviyesindeki sözcüklerin öğretimi için yapılan kelime ödevleri ve alıştırmaların takiplerinin üzerinde çok durulmadığı anlaşılmaktadır. Bazı öğrencilerin ifade ettiği gibi bu onların üzerindeki isteklendirmede olumsuz bir etki oluşturmuştur. Özellikle dil bilgisi ve ek öğretimi konularında boşluk doldurma çalışmalarına dair öğrenciler tümce bütünlüğü içerisinde böylesine zor konuları daha iyi öğrenebileceklerini önceki dil öğrenmelerinden hareketle söylemişler; bunun olmamasını bir eksiklik olarak ifade etmişlerdir.

Çalışma grubu *Türkçe öğrenme sürecinde ders işlenişi ile ilgili sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz?* sorusuna genel olarak çok ileri düzeylerde bir sorun yaşamadıklarını ifade etmektedirler. Çalışma grubuna bu soruda şu şekilde örnekler verilmiştir:

- a. *Ders kitabının “İçindekiler” bölümünün yeterince açıklayıcı olması/olmaması*
- b. *Türkçe öğrenirken yönerge verilmesi/ verilmemesi*
- c. *Türkçe öğrenme sürecinde dil bilgisi ile ilgili kolay öğrenmenizi sağlayan bir destekleyici alıştırma, materyal sunulması/sunulmaması*
- d. *Türkçe öğrenirken seviyeye uygun sözlüğe erişebilme durumu*
- e. *Öğretim elemanı ile ilgili sorunlar*

Tablo 6: Katılımcıların ders işlenişi ile ilgili sorunları.

	f
Ders Kitabının “İçindekiler” Bölümünün Açıklayıcılık Düzeyi	0
Yönerge Verilmesi	0
Dil Bilgisi Öğretimini Destekleyici Alıştırma, Materyal Sunulup/Sunulmaması	19
Seviyeye Uygun Sözlüğe Erişim Durumu	14
Öğretim Elemanı İle İlgili Sorun	5

Tablo 6’da görüldüğü üzere 22 öğrencinin 19’u, % 86.5’lik büyük bir bölümü ders işlenişi ile ilgili sorunlarda dil bilgisi öğretimini destekleyici alıştırma, materyal sunulmaması durumunu en yoğun yaşadıkları sorun olarak ifade etmişlerdir. % 63.5’i seviyeye uygun sözlüğe erişememeyi ders işlenişindeki ikinci yoğun sorun durumu olarak belirtmişlerdir. % 23’ü ders işlenişinde öğretim elemanı ile ilgili sorunları 22/5 öğrenci sorun durumu olarak ifade etmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere öğrenciler ders kitabının “içindekiler” bölümünü açıklayıcı bulmuşlar, ders işlenirken yönerge verilmesini olumlu karşılamışlardır.

Ö1, *Hoca bize az vakitte öğretti fakat bizim burayı bilmiyor, bazı vakit aynı şeyleri kendimizle onun anlattığı uymadı bize diyerek öğretmenleri ile ilgili olarak çok kısa sürede öğrettiğini ama kendi kültürlerine uzak olan birisi olmasının iletişime olumsuz etki ettiğini belirtmiştir.*

Ö2, *Hoca iyi öğretirdi ama vakit planı belli olmadı geç kaldık bazı mühim derslerde diyerek öğretmenlerini genelde başarılı bulduğunu ancak zamanı iyi planlayamamasının, son dakikalara önemli bölümleri sığdırmaya çalışmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir.*

Ö5, *Genelde iyi, başarılı bence. Ama Makedon dili bilmiyor, misal vermiyor pek diyerek öğretmenlerini genel olarak iyi, aktif ve başarılı olarak tanımlamıştır. Ancak Makedoncadan örnekler verilmesinin kendileri için daha kolay bir öğrenmeye sebep olacağını belirtmiştir. İlave olarak sıkıntı yaşadıkları zaman İngilizce üzerinden örnekler vererek aralarında iletişimi sağladıklarını ifade etmiştir. Makedon dilinin, İngilizce ile cümle kuruluşunun aynı olması sebebiyle bilinen başka bir yabancı dil üzerinden benzeşim kurulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır.*

Ö12, öğretmenleri için sadece ders kitabı ve materyalleri takip ettiğini ve genel disiplini sağlayamadığını ifade etmiştir.

Ö13 *Hocanın orijini Türk değildi bizim. Ondan dolayı kelimelerde söylerken hatalı öğrendik çoğunlukla* diyerek öğretmenlerinin Türk kökenli olmadığını bu yüzden sesletim sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

Ö21 ise öğretmenleri ile ilgili olarak genel itibariyle iyi olduğunu ancak Arnavutça ve Makedonca ile ilgili farklılıkları bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmiştir.

2. Alt problem olan öğretmen kaynaklı probleme göre öğrenci görüşleri incelendiğinde “Öğretmen/öğretim elemanı sorunu” ile ilgili olan örnekte öğrencilerin çeşitli cevaplar verdikleri görülmüştür. Genel olarak iyi ve başarılı bulduklarını ifade etmelerine rağmen bazı öğrenciler disiplini sağlayamadığını ve zaman yönetimiyle ilgili sorun oluşmasının derslerdeki önemli yerlerin hızlı bir biçimde geçilmesine yol açtığını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise Makedonca ve Arnavutça ile ilgili çerçeve bilgilere sahip olmamadan kaynaklı sorunlar gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin hedef dil ile kaynak dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilmesinin, öğretim sürecini olumlu etkileyen bir özellik olduğunu dile getirmişlerdir. Esasen çok dilli, çok kültürlü bir coğrafyada ortak bir yabancı dil öğretimi esnasında öğretim elemanı/ öğretmen çok etkili bir iletişim becerisine sahip olmalıdır. Bazı öğrencilerin dini durumlarının farklılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışma grubuyla yapılan görüşmede 6.soru olarak *Türkçe öğreniminizde alfabe ve Türkçe dil yapısı sizin için sorun oluşturuyor mu/oluşturdu mu?* sorusu sorulmuştur. Bu soruya tüm öğrenciler ‘*evet, oluşturuyor*’ cevabını vermiştir. Ayrıca bu soru belirli örneklerle zenginleştirilmeye çalışılmıştır. İlgili örnekler şu şekildedir:

a. *Kiril alfabesinin harf yapısının ve telaffuz (sesletiminin) farklı olması*

b. *Türkçenin eklemeli bir dil oluşu*

c. *Türkçe ve Makedonca arasındaki ortak sözcüklerin ve kültürel yönlerin işlenilip/işlenmemesi*

Tablo 7: Katılımcıların alfabe ve dil yapısından kaynaklı sorunları.

	f
Kiril alfabesinin harf yapısının ve sesletiminin farklı oluşu	22
Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşu	22
Ortak sözcük ve kültürel öğelerin işlenilmemesi	9

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin %100 Kiril alfabesinin harf yapısının ve sesletiminin farklı oluşunu ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşunu sorun olarak ifade ettiği anlaşılmıştır. Ayrıca %41’lik bir öğrenci grubu ortak sözcük ve kültürel öğelerin işlenilmemesini sorun olarak değerlendirdiği görülmüştür.

Ö14 *Bizim alfabe de pronansta çok değişik Türkçeden. Bu bize zor oluyordu. Valla bu en baş sorun* diyerek Kiril alfabesinin harf yapısının ve sesletimin farklı olmasını Türkçe öğrenirken yaşadığı temel problem olarak ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö15 bu farklılığın her şeyi etkilediğini belirtmiştir. Ö19 bunu en çok zorlandığı durum olarak dile getirmiştir. Ö21 ise çok büyük bir sorun oluşturduğunu belirtmiştir.

Türkçenin eklemeli bir dil oluşu ile ilgili olarak Ö5 Türkçe bir sözcükte sona doğru eklerin uzayıp gittiğini, bunu uyumlu bir şekilde yazmanın çok zor olduğunu belirtmiştir. Ö13 *Türkçe bir kelimeye çok fazla ek geliyor ben structure anlamadım hiç* diyerek Türkçenin eklemeli yapısını ve sistemini anlaşılmasız bulduğunu dile getirmiştir. Ö19 bunu zorlandığı en büyük 2. durum olarak değerlendirmiştir.

Türkçe ve Makedonca arasındaki ortak sözcüklerin ve kültürel yönlerin işlenilmesiyle ilgili olarak Ö5 ders sırasında en çok ilgili olduğu, dersi zevkli hale getiren bir çalışma olduğunu belirtmiştir. Ö14 ise bu bölümlerin derslerini çok verimli hale getirdiğini sözcük etimolojilerini hikâyeleştirilip, anlatılmasının motive edici olduğunu ifade etmiştir.

Ö19 *Arnavut kelime misaller yoktu. Beni cezpt etmedi derste konuşulanlar* diyerek Arnavutça örnekler verilmediğini bu yüzden ilgisini çeken, motive eden bir durum oluşmadığını belirtmiştir.

3. Alt problem olan öğrenci kaynaklı problem görüşlerine göre öğrenci cevaplarına bakıldığında sorunun örneklerinde yer alan *Kiril alfabesinin harf yapısının ve telaffuz (sesletiminin) farklı olmasını* tüm öğrenciler büyük bir sorun olarak gördüklerini ifade etmiş bazıları ise 1. problemlerinin bu olduğunu söylemişlerdir. Yine *Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşunu* çok büyük sorun yaşadıkları bir durum olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca *Türkçe ve Makedonca arasındaki ortak sözcüklerin ve kültürel yönlerin işlenilip/işlenmemesi* ile ilgili olarak işlendiğini belirtmişler ancak bununla ilgili olarak Makedon kökenli öğrencilerle, Arnavut kökenli öğrenciler aynı tepkileri vermemişlerdir. Makedon kökenli öğrenciler işlenilmesinden memnun oldukları ve derse katılım durumlarını artıran motive edici bir durum oluşturduğunu ifade ederken Arnavut kökenli öğrenciler Türkçe-Arnavutça ortak sözcükler ve kültürel yönlerin işlenilmesinin de gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplardan da anlaşıldığı gibi Makedonca ve Arnavutça dillerinin Türkçeden farklı yapıda oluşu; Makedonya’da devam eden çift anadilli eğitim sisteminin verdiği etki ile öğrenciler kendi ana dillerinden Türkçe ile ilgili benzer sözcük ve kültürel unsurların derslerde işlenilmesinden memnun olmuşlardır. Ayrıca bunu isteklendirici ve derse katılım durumlarını arttırıcı bulmuşlardır. Kiril alfabesinin ses yapısı ve Türkçenin dil ve ses yapısının birbirinden çok farklı olduğunu bu yüzden sesletimlerde oldukça zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Makedon dilinde anlamlı bir cümle yapısının İngilizcede olduğu gibi özne, yüklem ve nesnenin arka arkaya dizilimi ile kurulması durumu, Türkçe bir cümleyi devrik kurma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Türkçe anlamlı bir cümledeki özne, nesne ve yüklem bütünlüğünü göz önünde bulundurmalarına rağmen dil yapılarının tersine işlemlerini devrik cümle kurmaya iten büyük bir sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çalışma grubuna son olarak “Türkçe öğrenirken okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi becerilerine ilişkin yaşadığınız/yaşamakta olduğunuz güçlükler ve sorunlarla ilgili neler söylersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru etrafındaki farklı sorulara da temas etmek için örneklerle zenginleştirilmeye çalışılmıştır. İlgili örnekler şu şekildedir:

a. Türkçe ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma/bulamama güçlüğü

b. Türkçe okuma yaparken, seslendirme çalışmaları yapılmaması sorunu(Bunun için Türkçenin ses özelliklerini vurgulayan uygun video ve ses kayıtlarının kullanılması)

c. Türkçe bir cümle yazarken ünlü harf-ünsüz harf ayrımını anlayabilme güçlüğü

* **Ünlüler:** a, ı, o, u / e, i, ö, ü

Ünsüzler: ç, f, h, k, p, s, ş, t/ b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z

d. Türkçe öğrenirken tekrarlama, ses yutumu, hece yutumu, kelimeyi yanlış okuma, ekleme gibi sorunlarla karşılaşma

*kilitlemek > kitlemek. gideyim> gidem gibi.

e. Konuşmada yaşanan sorun gruplarının hangisinin içinde yer aldığınızı biliyor musunuz?

1. Türkçenin eklerinin fazla olması,

2. Sözcüklerin telaffuzun (sesletim) zor olması,

3. Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun tümce kurmanın zor olması.

4. Öğrenilen sözcükleri doğru ve yerinde kullanmanın zor olması.

f. Türkçe bir cümlede sözcüklerin mecaz anlam, yan anlam, temel anlam arasındaki farkları anlayabilme

Tablo 8: Katılımcıların okuma/yazma/konuşma/dinleme ve dil bilgisi becerilerine ilişkin sorunları.

	f
Seviyeye uygun okuma kitabı bulamama	18
Okuma yaparken seslendirme çalışmalarının yeterli olmaması	8
Ünlü harf-ünsüz harf ayrımını anlayamama	2

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin 22/18’i yani %82’lik bir bölümünün seviyeye uygun okuma kitabı bulamadığını sorun olarak dile getirdiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin %36.5’i okuma yaparken seslendirme çalışmalarının yeterli olmamasını sorun durumu olarak ifade ettiği, %9.5’luk bir bölümünün ise Türkçe bir cümlede ünlü harf-ünsüz harf ayrımını anlayamamayı sorun durumu olarak dile getirdiği görülmüştür.

1. Alt problem olan materyal kaynaklı problem görüşüne göre seviyeye uygun materyal eksikliği yaşanıldığı görülmektedir. A1 ve A2 seviyesinde 144 saatlik eğitimi tamamlayan öğrencilerin seviyelerine uygun okuma kitabı bulmakta güçlük çektikleri ve bunu temel dil becerileri ve dil bilgisine ilişkin yaşadıkları sorunların en başında gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca okuma yaparken seslendirme çalışmalarını yeterli bulmayan 22/8 öğrenci olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yalnızca 2’si ünlü harf-ünsüz harf ayrımını kavrayamadığını belirtmiştir. Çok uluslu bir sınıfta Türkçe öğretiminde A1 ve A2 seviyesini tamamlamış öğrencilerin bu alandaki en düşük oranlı sorun yaşadıkları durum ünlü harf-ünsüz harf ayrımını kavrama güçlüğü olmuştur.

Tablo 9: Katılımcıların okuma kusurları.

	f
Tekrarlama	2
Ses Yutumu	10
Hece Yutumu	11
Kelimeyi Yanlış Okuma	22
Ekleme	3

Tablo 9’da görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğrencilerin %100’ü okuma kusurlarından kelimeyi yanlış okumayı karşılaştıkları sorun olarak ifade etmiştir. % 50’si hece yutumunu, %45.5’i ses yutumunu, % 14’ü eklemeyi, %9.5’i tekrarlamayı yaşadıkları okuma kusurları olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamı kelimeyi yanlış okuyabildiklerini okuma kusurlarının en başında değerlendirmiştir. Hece yutumu ve ses yutumu da yaşadıkları önemli okuma kusurlarından olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 10: Katılımcıların sözcüklerin anlam farklarını kavrayamama durumu.

	f
Mecaz anlam	9
Yan anlam	22
Temel anlam	2

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların % 100’ü sözcüklerin özellikle yan anlamını diğer anlamlarından ayırt edemedikleri anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencileri % 40.90’lık bir bölümü mecaz anlamla ilgili sorun yaşadıkları görülmüştür. Temel anlama ilişkin olarak yalnızca % 9’luk bir bölümün sorun yaşadığı anlaşılmıştır. Özellikle yan anlamla ilgili olarak 22 katılımcının tamamının, anlam farklılıklarını ayırt etmede sorun yaşaması dikkat çekicidir.

Tablo 11: Katılımcıların sorun grupları.

	f
Türkçenin Eklerinin Fazla Olması	13
Sesletim Zorluğu	11
Dil Bilgisi Yapısına Uygun Tümce Kurma Zorluğu	12
Öğrenilen Sözcüklerin Doğru Ve Yerinde Kullanmanın Zorluğu	11

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcıların (22/13 öğrenci) %59.5’i Türkçenin eklerinin fazla olmasını, (22/12 öğrenci) % 54.5’i dil bilgisi yapısına uygun tümce kurma zorluğunu, (22/11 öğrenci) %50’sinin sesletim zorluğunu, (22/11 öğrenci) % 50’sinin öğrenilen sözcüklerin doğru ve yerinde kullanmanın zorluğunu, içerisinde yer aldığını düşündüğü sorun grubu olarak ifade ettikleri görülmüştür. İlgili tabloda Türkçe ile ilgili sorun gruplarında neredeyse bir eşit bölünme olduğu; eklerinin fazlalığı, sesletim, uygun tümce kurma, öğrenilen sözcüklerin doğru ve yerinde kullanmanın zorluğu konularında öğrencilerin genel olarak zorlandığı anlaşılmaktadır.

Çalışma grubundaki öğrencilere yöneltilen bu son soruda yer alan *Türkçe ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma/bulamama güçlüğü* örneğine öğrencilerin tamamına yakını bulamadıklarını, seviyeye uygun okuma kitabının olmadığını belirtmişlerdir. Bir başka örnek olan “Türkçe okuma yaparken, seslendirme çalışmaları yapılmaması sorunu (Bunun için Türkçenin ses özelliklerini vurgulayan uygun video ve ses kayıtlarının kullanılması)”na çalışma grubundaki öğrenciler bunun farklı şekillerde de yapılmaya çalışıldığını ifade etmişlerdir. *Türkçe bir cümle yazarken ünlü harf-ünsüz harf ayrımını anlayabilme güçlüğü* örneğine çalışma grubunun tamamına yakını anlayabildiğini, ayırt edebildiğini söylemiştir.

Türkçe öğrenirken tekrarlama, ses yutumu, hece yutumu, kelimeyi yanlış okuma, ekleme gibi sorunlarla karşılaşma örneğine öğrenciler kelimeyi yanlış okuma ve ekleme sorunlarını bazıları da ses yutumu sorununu en fazla karşılaştığı sorun olarak ifade etmektedir.

Çalışma grubuna verilen önemli bir örnekte *Konuşmada yaşanan sorun gruplarının hangisinin içinde yer aldığınızı düşünüyorsunuz?* ifadesidir. Bununla ilgili 4 farklı sorun grubundan bahsedilmiştir.

3. Alt problem olan öğrenci kaynaklı problem görüşüne göre öğrencilerin kökeninden, ana dilinden kaynaklı olarak yaşanan sorunlar farklıdır. Makedon kökenli öğrenciler ile Arnavut kökenli öğrencilerin çok belirgin bir şekilde ayrıştığı bir durum söz konusu olmuştur. Makedon öğrencilerin neredeyse tamamı sadece ilk iki sorun grubu olan *Türkçenin eklerinin fazla olması* ve *Sözcüklerin telaffuzun (sesletim) zor olması* gruplarını kendilerini içinde değerlendirdikleri sorun grubu olmuştur. Arnavut öğrenciler ise yine neredeyse tamamı son iki sorun grubu olan “Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun tümce kurmanın zor olması” ve “Öğrenilen sözcükleri doğru ve yerinde kullanmanın zor olması” gruplarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerdeki sorun gruplarına ilişkin bu yaklaşım Makedonca ve Arnavutça dil yapılarının farklılığından kaynaklı olması olasılığı yüksektir. Çünkü Makedonca, Güney Slav dillerinin doğu ailesinden olan öge dizilimi bakımından İngilizce gibi olup Fransızca ve Arapçadaki gibi erillik ve dişillik durumu olan 31 sesli harfi bulunan harflerin yazılışları ve telaffuzları birbirinden farklı olan bir dil yapısına sahiptir. Ancak Arnavutça, Hint- Avrupa dil ailesinden olup Yunanca, Arapça ve Türkçeden de etkilenmiş, Yunancaya daha yakın, 36 harften oluşan tarihi süreçte çok defa değişiklikler yaşamış bir dil yapısına sahiptir. Dolayısıyla ana dil özelliklerinin farklılıkları, ikinci dil edinim süreçlerindeki benzerlik ve farklılıkları da etkilemiştir.

Sorunun son örneği olan *Türkçe bir cümlede sözcüklerin mecaz anlam, yan anlam, temel anlam arasındaki farkları anlayabilmeye* çalışma grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplardan mecaz anlam ve yan anlamla ilgili farklılıkları kavrayabilmekte sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Özellikle yan anlamı kavramaktan, ayırt etmekten çok uzak bir seviyede oldukları görülmektedir.

Ö2 Türkçe ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı arama çabası içerisinde olmadığını ancak arayan arkadaşlarının Üsküp’te faaliyet gösteren Köprü Derneğine gittiklerini belirtmiştir. Ö5 *Biz için kitap var*

ama mütercim iyi translate etmemiş ben de aramadım diyerek seviyeye uygun Türkçe-Makedonca kitapların olduğunu ancak tercümelemlerin çok profesyonel olmadığını duyduğu için hiç arama çabası içerisine girmediğini belirtmiştir. Ö11 *Türkçe kitaplar hep son leveller için uygun. Bize yok çok* diyerek bulduğu Türkçe kitapların C1 seviyesi gibi üst dil seviyesine sahip olan öğrencilerin anlayabileceği zorlukta olduğunu dile getirmiştir.

Ö10 Türkçe okuma yaparken, seslendirme çalışmaları yapılması ile ilgili olarak bunun yapıldığını Z-kitap ve Video etkinlik kitaplığını bu amaçla kullanıp çok faydalandıklarını ifade etmiştir. Ö20 *Biz telaffuz çok yapmadık. Ama Türk televizyonları, diziler, Türk futbol maçları izleriz hep ailemle. Burdan çok öğrendim Türkçe konuşma* diyerek seslendirme çalışmaları üzerinde çok durulmadığını sadece Türk televizyonları yoluyla telaffuzlarını düzeltmeye çalıştığını belirtmiştir.

Ö7 sık karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak *Ben Arnavut olduğum için sesi yutmasını çok yapıyorum* diyerek çoğu Türkçe sözcükte harfleri çıkarmakta zorlanabildiğini ifade etmiştir. Ö18 ise istisnasız bir şekilde tekrarlama, ses yutumu, hece yutumu, kelimeyi yanlış okuma ve ekleme sorunlarının hepsini yaşadığını ifade etmiştir.

Ö6 Türkçe bir cümlede sözcüklerin mecaz anlam, yan anlam ve temel anlam arasındaki farklarını anlayamadığı sadece temel anlamları ayırt edebildiğini ifade etmektedir.

Ö20 *Kelimenin ilk kere aklıma gelenini bilirim sadece* diyerek Türkçe bir cümlede sözcüklerin sadece ilk anlamını fark edebildiğini dile getirmiştir.

Bu soruya verilen cevaplardan öğrencilerin temel anlam dışındaki anlamlarda zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bir dilin mecazlarını, yan anlamlarını bilmeden o dildeki herhangi bir edebi türde eseri anlayabilmenin mümkün olmadığı gerçeğinden hareketle bir sözcüğün diğer anlamlarının öğretimi için özel çalışmalar yapılması, aynı sözcüğün farklı anlamlarının kavranabilmesi için öğrencilerin yaş durumu, seviyesi, öğrenme geçmişleri göz önünde bulundurularak sözcük öğretiminde yeni metotlarda kullanılmalıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMALAR

Bu çalışmada, Makedonya/Üsküp'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Üsküp Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen 22 öğrenciye, alanyazında yer alan benzer çalışmalardan da yararlanarak 3 alan uzmanının ve Enstitü merkezinde görev yapan 3 öğretim elemanının/öğretmenin görüşleri etrafında oluşturulup son hali verilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunda Türkçe öğrenirken karşılaşılan sorunları anlamaya yönelik sorular sorulmuş yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen sorunlar ifade edilmiş ve bu sorunlardan hareketle birtakım sonuç ve önerilere ulaşılmıştır.

Çalışmada öncelikle öğrencilere *Derslerinizde ne tür materyaller kullanıldı/kullanılıyor?* sorusu yöneltilerek materyal kaynaklı sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. İçerik analizine göre derslerde ders kitabı, resim, poster, afiş, gazete ve dergilerin belirli bölümleri, görsel ve işitsel araçlardan film ve ses kayıtları, bilgisayar üzerinde ise kısa videoların kullanıldığı görülmüştür. Ancak internet üzerinde herhangi bir şekilde dil öğretimi amacına uygun özel hazırlanmış web sayfası ya da çevrimiçi bir uygulama yapılmadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin ilgili materyalleri ders işlenişinde kullanım düzeyiyle ilgili olarak verdikleri cevaplardan yazılı/basılı materyallerden resim, afiş ve posterin yoğun bir şekilde; gazete, dergi ve makalenin çok az kullanıldığı anlaşılmaktadır. Görsel/işitsel olarak daha çok ses kayıtları kullanıldığı, az sayıda film gösterildiği anlaşılmaktadır. Bilgisayar destekli olarak kısa videoların yoğun bir şekilde gösterilmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak memnuniyet durumu incelendiğinde ders kitabı ve yardımcı materyalleri faydalı buldukları görülmektedir. Ancak internet üzerinden herhangi bir şekilde Türkçe öğretimini destekleyici bir çalışma yapmadıklarını tamamına yakını bir sorun olarak belirtmeleri; Türkçe öğretiminin planlanması ve materyal kullanımı adına sorun durumu olarak değerlendirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde dijital ve mobil öğrenmenin çok yoğun kullanıldığı günümüzde, Balkanlar gibi çok dilliliğin ve yabancı dil öğretiminin yoğun görüldüğü bir coğrafyada Türkçe için öğrenme düzeylerine göre yapılmaya başlanması gerekmektedir.

Mobil öğrenme, internet temelli ve mobil teknolojilerine bağlı olarak değişen günümüz koşullarında zaman-yer ayırt etmeden eğitim olanağı sunan materyalleri edinme ve kullanmaya bağlı; yakın zamanlarda başlamış bir modeldir (Hockly, 2013; Naismith, Lonsdale, Vavoula ve Sharples, 2004; Sharples, Amedillo-Sanchez, Milrad ve Vavoula, 2009).

Teknoloji-inovasyon temelli olarak değişen eğitim başlıkları içerisinde doğal bir şekilde insanların; iş bulma, seyahat etme, akademik çalışmalar vb. gibi nedenlerle öğrenmek durumunda kaldıkları ikinci bir dilde eğitim almaya yönelik çabaları etrafında şekillenmiştir. Bu alanda da teknoloji çok büyük öneme sahiptir. İçinde bulunduğumuz mobil çağda, mobil öğrenme başlığı yabancı dil eğitimini etkilemiştir (Kukulka-Hulme, 2009; KukulkaHulme ve Shield, 2008; Saran ve Seferoğlu, 2010; Saran, Seferoğlu ve Çağıltay, 2009, 2012; Stockwell, 2010).

Son derece yaygın bir şekilde kullanılan teknolojik gereçlerden tabletler, android-ios temelli işleve sahip akıllı mobil cihazlar, bireysel dijital yardımcılar (PDA) ya da ekrandan okumaya yarayan e-okuyucular eğitim alanını da etkilemişlerdir. Dolayısıyla teknolojinin desteklediği cihazlarla dillerin edinim-öğrenim süreçlerinde ikinci dil öğrenmeye (yabancı dil öğrenmeye) yönelik epeyce incelemeye konu olmuş çeşitli uygulamaların yapılmasına sebep olmuş farklı alanlardandır (Godwin-Jones, 2011).

Mobil öğrenme başlığında kişisel tablet bilgisayarların, akıllı mobil cihazların ve ekrandan okumayı sağlayan e- okuyucu tarzında rahat bir şekilde taşınan materyallerin sayesinde bilgiye erişilebilirlik sorunu ortadan kalkmıştır. İlgili alanyazında zaman- mekân esnekliği denilen taşınırılık, internet ağlarına istenildiği her anda bağlanabilmeyi sağlayan avantajlar dile getirilmiştir. Bu öğrenmede her türden eğitim için dijital içeriğin kullanılabilirliği söz konusudur.

Dijital öğrenme ve mobil öğrenme, bireylerde öğrenme hızını ve şeklini pozitif yönlü etkiler. Öğrenmede bireyselleşmeyi sağlayan stratejik bir alandır. Dolayısıyla, dijital ve mobil öğrenme araçlarıyla eğitimde fırsat eşitliği hedefleri yakalanabilir. Sosyo-ekonomik çevresi bakımından farklı olan öğrencilerin bilgi edinimi kolaylaşabilir. En önemlisi esneklik kaynaklı olarak bu öğrenme alanları materyalleri-yöntemleri verimlilik gözeterek yenileme olanağı sunar.

Bu açıdan değerlendirildiğinde son yıllardaki teknik ve işlevsellik açısından gelişen teknoloji göz önünde bulundurularak mobil teknolojilerde zaman-mekân esnekliği, taşınabilirlik ve anlık olarak ağlara bağlanabilirlik gibi özellikleri sayesinde, öğrencilerin örgün eğitim sınırları dışında öğrenim etkinliklerine katılabilmeleri Türkçe öğrenimi adına sağlanmalıdır. Üsküplü öğrencilerin genelinin talebi olan evde, işte, yolculukta vb. durumlarda Türkçe öğrenmeyi telefonu aracılığıyla da sağlamak, tüm dil becerilerinin gelişimine, önceki öğrenmelerinin tekrarına, sosyal etkileşimin hızlanmasına ve isteklendirme durumlarının artmasına yol açabilir.

Çalışmada 2. soru olarak öğrencilere *Derslerinizde kullanılan materyalleri anlamakta sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz?* ve *Sorun yaşadınız/yaşıyor iseniz bunlar nelerdir?* sorusu sorulmuştur. Veriler içerik analiziyle incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerden 11'i görsel ve işitsel araçlarla ilgili sorun yaşama, 3'ü ders kitapları ve yardımcı metinleri anlamada sorun yaşama, 2'si bilgisayar etkinliklerinde sorun yaşama örneğini en yoğun sorun yaşadıkları alan olarak ifade etmiştir. Hiçbir öğrenci internet ortamındaki dil etkinliklerinde sorun yaşama örneğini belirtmemiştir. Çünkü bu alanda yapılan bir dil etkinliği söz konusu olmamıştır. Öğrencilerin yaklaşımlarından genel olarak materyalleri anlaşılır buldukları ancak görsel ve işitsel araçları takip etmede ciddi bir sorun yaşadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca bilgisayar kullanarak herhangi bir etkinlik yapmadıklarını ve internet ortamında dil etkinliğinde bulunmadıkları genel bir sorun durumu olarak anlaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında görsel ve işitsel araçlarla ilgili sorun yaşama durumu genel olarak öğrencilerin az sayıda olan Türkçe söz varlığına uygun bir şekilde uygulamalar yapılmamasından kaynaklı

bir sorundur. Görsel ve işitsel araçların sınıf içi etkinliklerde yabancı dil eğitimi kapsamında kullanılması öğretmenin, öğrenme ortamını doğal şartlarda gerçekleştirmesini kolaylaştırır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görsel-işitsel materyaller sözcük çalışmalarında, kavramların kazandırılmasında kolaylaştırıcı etkiye sahiptir (Demirel, 1993: 24).

Türkçe öğretimi sırasında kullanılan görsel ve işitsel araçlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirlenen seviyeler olan temel seviye, orta seviye ve ileri seviyeye göre hazırlanmalıdır. Üsküp'teki Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen öğrencilerin tam %50'sinin görsel ve işitsel araçları takip etmekte sorun yaşadıklarını ifade etmeleri kullanılan araçlarda geçen konuşma akışının yavaş düzeyde ve tane tane olmamasından kaynaklanabilir. Çünkü bu durumda hedeflenen davranışların kazandırılabilmesi zorlaşır. Kullanılan araçlarda ve içerikte öğrencilerin ilgileri, kültürleri, yaşam tarzları, inanışları da dikkate alınmalıdır. Bu etmenler gözetildiğinde dil öğretimi olarak Türkçe için anlama-anlatma merkezli olarak kısa sürede mesafe alınabilir.

Çalışmada 3. soru olarak öğrencilere yöneltilen *Derslerinizde kullanılan okuma metinleri ilginizi çekti mi/ çekiyor mu?* sorusunun cevapları incelenmiştir. Buna göre öğrencilerden 4 kişi okuma metinlerinin anlaşılabilirliği sorununu, 10 kişi yeterli düzeyde renklendirilmiş metin olmaması sorununu, 12 kişi okuma metinlerindeki sesletim çalışmalarının yetersizliği sorununu, 4 kişi ise günlük hayatta kullanılabilirlik düzeyiyle ilgili sorunu okuma metinlerinde karşılaştığı sorun durumu olarak ifade etmiştir.

Bulgular ve yorumlar bölümünde ifade edilmiş olan cevaplardan anlaşılacağı üzere öğrenciler genel olarak derslerde kullanılan okuma metinlerini ilgi çekici ve anlaşılır bulduklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler Türkçe öğrenirken okudukları metinlerin içinde renklendirilmiş metin olmadığını olması durumunun kendileri için daha ilgi çekici olabileceğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler metinlerde yer alan diyaloglarda sesletim çalışmaları yapıldığını ifade etmektedirler. Fakat bu çalışmaları öğrenciler yeterli görmemektedir. Çok uluslu bir yapıya sahip olan sınıflarında sesletim için doğru bir yöntem benimsenmemiş olabilir. İlave olarak öğrencilerin geneli

Türkçe öğrenirken okunan metinlerin günlük hayata uygun bir üslupta olduğunu fark ettiklerini ifade etmektedirler.

Şenel (2006) öğrencilerin yabancı dil öğrenirken sesletim kaynaklı önemli sorunları sınıflandırmıştır.

- Bireyin sahip olduğu ana dilden kaynaklanan sorunlar
- Bireyin kendi sesletim yeteneğiyle ilgili sorunlar
- Bireyin yabancı dili öğrenirken içinde bulunduğu ortam (Maruz kalınan çevre)
- Bireyin kişiliği ve öğrenmeye karşı tutumu
- Bireyin yaşı
- Bireyin öğrenme güdüsü

Sesletimle ilgili olarak Ergenç (2002) dünyada var olan tüm dillerin kendi yapılarına ait “aynı-benzer-farklı” sesletimlerin ve o dile has özelliklerin olduğunu ifade eder. Dolayısıyla ikinci bir dil öğrenen öğrencilerin kendi dillerindeki sesbirimlerine göre bir yönelimde bulunacakları düşünülebilir. Öğrenciler farkında olarak veya olmayarak ana dil-hedef dil arasında sesbirimlerini taşıyıp konuşmaya başlayabilirler.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde en büyük problemlerden birisi olarak da kabul edilen sesletim, Türkçe konuşmaya çalışan öğrencilerde sesbirimlerinin standartlarına uygun şekilde doğru-anlaşılır-akıcı sesletememe durumunu doğurabilir. Ana dillerinden farklı olan sesletim veya ana dillerinde karşılaşmadıkları çeşitli sembollerin bulunması gibi durumlar öğrencilerde etkili bir iletişimin oluşmamasına bağlı bir problemdir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin Makedon, Arnavut ve Sırp olduğu düşünüldüğünde Makedonca ve Sırpçanın birbiriyle benzer özellik göstermesine karşın Arnavutçanın çok farklı bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir. Buradaki sesletim çalışmaları yapılmadan önce sahada uygulayıcı olan öğretmen ve öğretim elemanlarınca hedef diller ve erek dil arasındaki benzerlik/farklılık detaylı bir şekilde öğrenilmelidir.

Çalışma grubuna 4.soru olarak yöneltilen *Türkçe öğrenirken okuma etkinliği yapıldı mı/ yapılıyor mu?* sorusunun cevapları değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin 11’i kelime ödevleri ve alıştırmaların yeterlilik düzeyini, 10’u verilen ödevlerin yeterli düzeyde takip durumunu, 22’si metinlerde boşluk doldurma çalışmaları yapılmamasını, 15’i ise farklı metin türlerini ayırt edebilme sorununu Türkçe öğrenirken okuma etkinliği, alıştırmalar bağlamında karşılaştıkları sorun olarak ifade etmişlerdir.

Bulgular ve yorumlarda verilen cevaplardan anlaşılacağı üzere çalışma grubundaki öğrencilere A1 ve A2 seviyesindeki sözcüklerin öğretimi için yapılan kelime ödevleri ve alıştırmaların takiplerinin üzerinde çok durulmamıştır. Bazı öğrencilerin ifade ettiği gibi bu onların üzerinde isteklendirmede olumsuz yönde bir etki oluşturmuştur. Özellikle dil bilgisi ve ek öğretimi konularında boşluk doldurma çalışmalarına dair öğrenciler tümce bütünlüğü içerisinde böylesine zor konuları daha iyi öğrenebileceklerini önceki dil öğrenmelerinden hareketle söylemişler; bunun olmamasını bir eksiklik olarak ifade etmişlerdir.

Belli bir amaçla hazırlanmış tam bir metnin içerisindeki sözcüklerin silinmesi yoluyla öğrencide dil bilgisi-semantic-bağlam konularındaki gelişimi ölçmek için uygun sözcükleri belli bir aralığa doldurma çalışmasına boşluk tamamlama tekniği denilmektedir. Gestalt psikolojisinde yer alan temel ilkelerdendir. Boşluk doldurma tekniği 1953 tarihinde Taylor’un çabalarıyla gelişim göstermiştir (Isaac, 2002). Bu tekniğin çok sayıda türü mevcuttur (Chapman & King, 2003; Harris, Turbill, Fitzsimmons & McKenzie, 2006). İlgili çalışmaya göre bunlardan en önemlileri geleneksel ve rastlantısal boşluk tamamlama, gramatik ve sentatik boşluk tamamlama, semantik ve sentaktik boşluk tamamlama ve grafolojik/fonolojik boşluk tamamlama teknikleridir.

İyi bir dil kullanımı aynı zamanda o dilin gramatik yapısının iyi bilinmesine bağlıdır. Dil öğretiminde bütünlük sağlayarak dil bilgisinin, sözcük bilgisinin, temel dil becerilerinin ve kültürel öğelerin biraraya getirilmesi sınıf ortamında doğallığın yakalanmasıyla gerek sözlü gerekse yazılı becerilerin geliştirilmesi söz konusu olur (Akcan, 2011: 210). Yine Akcan (2011)’ın Vygotsky’nin düşünceleri paralelinde ifade ettiği gibi gramerin anlamsal

bütünlük sağlayacak bir ortamda öğretimi öğrencilerin tutumunu ve katılım düzeylerini pozitif yönlü etkileyecektir.

Yeni öğrenilen bir dilde sözcük öğretimi en çok zaman harcanılan alanlardandır. Öyle ki öğrencilerdeki sözcük bilgisinin gelişimi yeni bir dil öğrenmedeki ön koşul durumundadır. Dilbilgisi için büyük bir bileşen durumundadır. Dört temel dil becerisinin gelişimini etkileyen çok önemli bir role sahiptir (Yalçın ve Özek, 2006: 136-138).

Dil öğretimi sürecinde sözcük öğretiminde öğrencilerin seviyesine göre yöntem-tekniğin tespit edilmesi için sözcük öğretimindeki amaçların belli olması gerekmektedir. Bu amaçlara göre eğitim gerçekleştirilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçede öğretilirken temel söz varlığının tespiti yapıp kitaplarda verilmelidir. Kullanım düzeylerine göre sözcük önceliklerinin tanınarak öğretmen tarafından ihtiyaçlar doğrultusunda sözcüklerin seçilmesinde dikkatli davranılmalıdır (Barın, 1992: 86). Bu yöntemin sürdürülmesi yalnızca kitaba bağlı kalmadan iletişimsel yaklaşımla sözcükler öğretilir. Bu anlamda sahada görev yapan uzman ve öğretmenlerin, hedef dilin dil-kültür ilişkisine vakıf olması gerekmektedir.

Çalışma grubuna yöneltilen 5.soru olan *Türkçe öğrenme sürecinde ders işlenişi ile ilgili sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz?* sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak çok ileri düzeyde bir sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin 19'u dil bilgisi öğretimini destekleyici alıştırmaya ve materyal sunulmamasını, 14'ü seviyeye uygun sözlüğe erişim sağlayamama durumunu, 5'i öğretim elemanı ile ilgili sorun yaşamayı dersin işlenişiyle ilgili olarak ifade etmişlerdir. Ders kitabının "İçindekiler" bölümünün açıklayıcılığı ve yönerge verilmesi ile ilgili hiçbir öğrenci sorun durumu ifade etmemiştir.

A1 ve A2 seviyesini tamamlamış olan Üsküplü öğrencilerin hepsi dil bilgisi öğrenimini destekleyici alıştırmaya yapılmamasını sorun olarak ifade etmeleri bu alanda ciddi bir zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Makedon ve Arnavut dillerinin dil yapısı, tümce kurumu ile ilgili olarak bulgular ve yorumlar bölümünde bahsedildiği gibi Türkçe ile oldukça farklılıkları olan

dillerdir. Bu bağlamda düzenli ve anlamlı cümle kurmakta zorlanmaları, devrik yapıda cümle kurmalarını önleyici alıştırmaların çoğaltılması gerekmektedir.

Dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilirken bu alanın bağımsızlığı düşünülmemeli, anlama-anlatma açısından temel dil becerileriyle iç içe verilmelidir. Gramer kurallarını öğrenmede gelişim gösterilmesinin konuşma pratikleriyle beraber öğretildiği takdirde fayda oranının artacağı ifade edilmektedir (Özyürek, 2009).

Yazma eğitiminde ve gramer öğretiminde, öğrencilerin farklı oyunlar oynaması ya da yarışmalara katılmaları yoluyla eğlenerek öğrenme sağlanabilir. Farklı sözcüklerden derlenen oyunlar, süreli yarışma-bulmaca etkinlikleri bu bağlamda değerlendirilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların etkililik durumu, öğrencilerde başarı-isteklendirme düzeyinde artışa sebep olması dikkat çekicidir (Gürsoy ve Arslan, 2011).

Çalışma grubuyla yapılan görüşmede 6.soru olarak yöneltilen *Türkçe öğreniminizde alfabe ve Türkçe dil yapısı sizin için sorun oluşturuyor mu/oluşturdu mu?* sorusuna verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin tamamı Kiril alfabesinin harf yapısının ve sesletiminin farklı oluşunu, 17'si Türkçenin eklemeli bir dil oluşunu, 9'u ise ortak sözcük ve kültürel öğelerin işlenilmemesini Türkçe öğrenirken dil yapısı, alfabe farklılığından kaynaklı sorunlara örnek olarak ifade etmiştir.

Dünyadaki bütün dillerde ortak seslere rastlanır. Ancak diller arasındaki ayrımın temelinde seslerin olmadığı yadsınamaz bir gerçektir. Seslerden oluşan anlamlı yapılar dilleri birbirinden ayırır. Yazıda seslere karşılık gelen harfler farklı bir dilde aynı sesi gösteriyor olabilir (Öksüz, 2011: 76). Fakat dillerin içerisinde her sese karşılıklar bulunmadığı olur. Ayrıca aynı sesler farklı şekillerde sembolleştirilebilir. Dilin kendi seslerini birbirinden ayıran özelliklerin o dili, ana dili olarak konuşanlarca her bir sese yüklemiş oldukları değişik tonlama-vurgu farklarıyla bilinmelidir.

Açık (2008), Türkiye'de, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaşmış oldukları sorunları ele aldığı ve çözüm önerilerinde bulunduğu çalışmasında, yazma konusunda yaşanan sorunların birincil sebebinin alfabe

kaynaklı sorunlar olduğunu dile getirmiştir. Kendi dillerindeki alfabeden farklı bir alfabe kullandıkları için yazımla ilgili sorun yaşayan öğrencilerden yüzde 46'sında ünlü, yüzde 2'inde ünsüz harf yazmada zorlanma olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmanın verileri incelendiğinde Latin-Arap alfabesi farklılığının ünlü harflerin karşılanmasında ciddi bir problem yaşandığını gösterir. Ünlüler Arap alfabesi içerisinde üç harf kullanılarak karşılanırken Latin alfabesi içerisinde 8 harf kullanılarak karşılanılır. Bu durumdan kaynaklı olarak ilgili araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerde yüzde 56 oranında yazım sırasında ünlü harflerin gösterilmesinde sorun yaşadıklarını gösterir. Türk soylu öğrencilerden Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden olanlar kendi dillerinde Kiril alfabesi kullanırlar. Bu alfabede ı / i, o / ö, u / ü ünlüsünü kullanırken sadece bir sembolle gösterilmesi çok büyük bir sorun meydana getirmektedir.

Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alanyazını Işığında Değerlendirilmesi" isimli makalesine göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde, Türkçede kullandığımız bazı seslerden dolayı sorunlar olduğu yönündedir. Bir takım ses olaylarında, ünlü-ünsüz uyumlarında yabancı öğrenciler zorluk çekmektedir. Sesletimde yaşadıkları zorluk düzeyleri öğrencilerin ana dillerine göre farklılaşmaktadır. Alfabe içerisindeki "ğ, ş, ç, ı ve ü" sesleri en yoğun şekilde zorlanılan öğelerdir. Sesletim zorluklarını gidermek için yoğun bir şekilde dinleme eğitimi yapılmalıdır. Bu süreçte sesletimde en çok zorlanılan bölümlerin doğru şekilleri üzerinde durulmalıdır. Bahsi geçen araştırmadaki bulgularda da olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden en çok kendi dillerinde Arap ve Kiril alfabesi kullanan öğrencilerin ciddi düzeyde problem yaşadıkları görülmüştür. Üsküp'te Türkçe öğrenen çalışma grubunun tamamının Kiril alfabesini kullanmaları bahsi geçen sorunları yaşamalarına neden olmuş olup sesletim başta olmak üzere Türkçedeki ses olaylarını ve ünlü/ünsüz uyumlarını kavramakta güçlük çekmelerine yol açmıştır.

Çalışma grubuna son olarak yöneltilen "Türkçe öğrenirken okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi becerilerine ilişkin yaşadığınız/yaşamakta olduğunuz güçlükler ve sorunlarla ilgili neler söylersiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir. Katılımcıların

ifade ettiği 4 temel dil becerisi ve dil bil gibisine yönelik sorunların içerik analizi göre 18'inin seviyeye uygun okuma kitabı bulamama, 8'inin seslendirme çalışmalarının yeterli olmaması, 2'sinin ise ünlü harf-nsz harf ayırımını anlayamama sorununu dile getirdiği görülmüştür.

Katılımcıların okuma kusurlarında 22'si kelimeyi yanlış okumayı, 11'i hece yutumu, 10'u ses yutumunu, 3' eklemeyi, 2'si tekrarlamayı karşılaştığı güçlük olarak ifade etmiştir.

Katılımcıların 22'si yan anlamı, 9'u ise mecaz anlamı anlayamadığını, 2'si temel anlamı anlayamadığını, diğer anlamlardan ayırt edemediğini ifade etmiştir.

Bireylerin etkin olarak kullandıkları ya da etkin olarak kullanmasalar da bildikleri sözcüklerin tamamı sözcük dağarcığı olarak adlandırılır. Bireylerde çeşitli öğrenmeler sonucu oluşan belleğin içerisinde depolanarak biriken yapının karşılığıdır. Bireylerin belleklerindeki sözcük sayısı ile bireylerdeki anlama-anlatma yetenekleri arasında doğru orantı vardır. Bir bireyin sözcük dağarcığındaki genişlik, temel dil becerilerinden konuşmada akıcılığın oluşmasına da büyük katkı sağlar. Konuşma kolaylığı da buna bağlıdır. Ayrıca dört temel dil becerisindeki gelişimde de etkisi dikkat çekicidir (Karatay, 2004).

Sözcük dağarcığının geliştirilmesi için öğrencilerin seviyelerine uygun sözlük ve okuma kitabı edinimi kesinlikle sağlanılmalıdır. Okuma güçlüğü çeken yabancı dil olarak Türkçe ğrenen öğrencilerde gözlemlenen bu probleme erken müdahale etmek öğrencide başarıyı olumlu etkiler. Çünkü okuma güçlüğü probleminin sürmesinin alışkanlık düzeyine ulaşması; öğrencilerde her türlü öğrenmeyi ve gelişimi olumsuz yönlü etkileyecektir.

Ayrıca Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı bir öğrencinin okuma isteksizliği, okuma yaparken yanlışların artmasına, zgven sorunlarına ya da düşük düzeydeki isteklendirme durumuna sebep olabilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Makedonya/Üsküp'te Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 22 öğrencinin, Türkçe öğrenirken çeşitli alanlardan kaynaklı olarak karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunlarda öne çıkan, yoğun bir şekilde zorlandığı fark edilen alanlar/başlıklar şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin ısrarla talep ettikleri dijital ve mobil öğrenmeyi sağlayacak Türkçe-Makedonca, Türkçe- Arnavutça programların olmayışı

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 7'de görüldüğü üzere çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamı görsel/işitsel cihazlar başlığında yer alan Tv programı, internet başlığında yer alan web sayfası ve çevrimiçi uygulamaların kullanım sıklığında %0'lık durumu ifade etmişlerdir. İnternet üzerinden herhangi bir şekilde Türkçe öğretimini destekleyici bir çalışma yapmadıklarını tamamına yakını bir sorun olarak belirtmiştir. Bu tablonun yorumlarında ifade edildiği gibi öğrenciler internet üzerinden herhangi bir şekilde Türkçe öğretimini destekleyici bir çalışma yapmadıklarını tamamına yakını bir sorun olarak belirtmiştir.

Ayrıca bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 8'de 22 öğrencinin hiçbirisinin internet ortamında farklı bir dil etkinliği yapılmadığını ve yapılmadığı için bu alanda bir sorun yaşamadıkları belirtilmiştir. Yine Tablo 8'de yer alan yorumlarda çalışma grubundaki öğrencilerin daha önceden bu bölgedeki farklı dilleri öğrenme süreçlerinde telefonlarında ve bilgisayarlarında kullandıkları uygulamaların kısa sürede yararlı olduğunu, zaman sıkıntısı yaşamadan; evde, okulda, yolculukta, işte bu uygulamaları kullanabildiklerini belirtmiş oldukları ifade edilmiştir.

- Görsel ve işitsel araçlarla yapılan ders içeriğinin öğrencilerin sözcük dağarcığına ve öğrenme düzeylerine uygun olmayışı

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 8' e göre öğrencilerin %50'si görsel ve işitsel araçlarla ilgili takip etmede sorun yaşadığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin yarısının belirttiği ciddi bir sorun olarak dikkat çekmektedir.

- Öğrencilerin dikkatini çekebilecek, yeterli düzeyde renklendirilmiş metne yer verilmemesi

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 9'da belirtildiği gibi, katılımcıların % 45.45'inin (22/10 öğrencinin) yeterli düzeyde renklendirilmiş metin olmamasını önemli bir sorun olarak gördüğü anlaşılmıştır.

- Metinlerde boşluk doldurma çalışmalarına çok fazla yer verilmemesi

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 10'da görüldüğü üzere Türkçe öğrenirken öğrencilerin %100'ü (22/22 öğrenci) metinlerde boşluk doldurma çalışmaları olmamasını bir sorun olarak yaşamıştır.

- Seviyeye uygun sözlük ve okuma kitabına erişmekte karşılaşılan güçlükler

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 11'de görüldüğü üzere katılımcıların % 63.5'i seviyeye uygun sözlüğe erişememeyi ders işlenişi esnasında ikinci yoğun sorun durumu olarak belirtmişlerdir. Yine bulgular ve yorumlar bölümündeki Tablo 13'te görüldüğü üzere katılımcı öğrencilerin 22/18'inin yani %82'lik çok büyük bir bölümünün seviyeye uygun okuma kitabı bulamadığını sorun olarak dile getirdiği anlaşılmıştır.

- Okuma metinleri içerisinde geçen diyaloglarda sesletim çalışmalarına çok az yer verilmesi

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 9'da belirtildiği üzere katılımcı öğrencilerin %54.54'ü (22/12 öğrenci) okuma metinlerindeki sesletim çalışmalarının yetersizliği sorununu ifade etmiş, dolayısıyla bu durumun yarıdan fazla öğrencinin zorlandığı bir sorun olduğu anlaşılmıştır.

- Kelime öğretimi için öğrenci seviyesine uygun farklı yöntemler takip edilerek oluşturulmuş ödev ve alıştırmaların az oluşu.

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 10'da görüldüğü üzere öğrencilerin %50'si kelime ödevleri ve alıştırmaları yeterli düzeyde görmediği anlaşılmıştır.

- Dil bilgisi öğretimini destekleyici alıştırmalara önem verilmemesi

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 11’de görüldüğü üzere 22 öğrencinin 19’u, % 86.5’lik büyük bir bölümü ders işlenişi ile ilgili sorunlar başlığında dil bilgisi öğretimini destekleyici alıştırmaya, materyal sunulmaması durumunu en yoğun yaşadıkları sorun olarak ifade etmişlerdir.

- Öğretim elemanlarının hedef dil-erek dil arasındaki fark ve benzerlikleri kavrayamaması

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 11’de belirtildiği üzere öğrencilerin % 23’ü (22/5 öğrenci) ders işlenişinde öğretim elemanı ile ilgili sorunları sorun durumu olarak ifade etmiştir. İlgili tablonun altında yer alan yorumlarda öğrencilerin öğretmen/öğretim elemanı sorunu ile ilgili olan örnekte çeşitli cevaplar verdikleri belirtilmiştir. Öğrencilerin, öğretmen/öğretim elemanını genel olarak iyi ve başarılı bulduklarını ifade etmelerine rağmen disiplini sağlayamadığını, zaman yönetimiyle ilgili sorun oluşmasının derslerdeki önemli yerlerin hızlı bir biçimde geçilmesine yol açtığını ifade etmiş oldukları belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin ise Makedonca ve Arnavutça ile ilgili çerçeve bilgilere sahip olmamaktan kaynaklı sorunlar gözlemlediklerini belirtmiş oldukları da ilgili bölümün yorumlarında yer alır.

İlgili bölümde öğrenciler, öğretmenlerinin hedef dil ile kaynak dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilmesinin, öğretim sürecini olumlu etkileyen bir özellik olduğunu dile getirmişlerdir.

- Alfabe farklılığı ve Türkçenin sondan eklemeli, çok heceli yapısının kavratılması için seviyeye uygun alıştırmalara yer verilmemesi.

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin %100 (22/22 öğrenci) Kiril alfabesinin harf yapısının ve sesletiminin farklı oluşunu ve Türkçenin sondan eklemeli bir dil oluşunu yaşadıkları en büyük sorun olarak ifade ettiği anlaşılmıştır.

- Okuma kusurlarının giderilmesi için detaylı hazırlanmış herhangi bir çalışmaya yer verilmemesi.

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 14’te görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğrencilerin %100’ü okuma kusurlarından kelimeyi yanlış okumayı karşılaştıkları sorun olarak ifade etmiştir. % 50’si hece yutumunu, %45.5’i ses yutumunu, % 14’ü eklemeyi, %9.5’i tekrarlamayı yaşadıkları okuma kusurları olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin tamamı

kelimeyi yanlış okuyabildiklerini okuma kusurlarının en başında değerlendirmiştir. Hece yutumu ve ses yutumu da yaşadıkları önemli okuma kusurlarından olduğu anlaşılmıştır. Ancak öğrenciler tarafından verilen alternatif cevaplarda sadece okuma kusurlarını düzeltmeye yönelik bir çalışmaya yer verilmediği anlaşılmıştır.

- Temel anlam, mecaz anlam ve yan anlam başta olmak üzere sözcüklerin soyut, somut, eş, zıt anlamlarının kavratılabilmesi için hangi sözcüklerin önce öğretilmesi yönünde bir hazırlığın bulunmayışı.

Bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların % 100'ü sözcüklerin özellikle yan anlamını diğer anlamlarından ayırt edemedikleri anlaşılmıştır ifadesiyle soruna dikkat çekilmiştir. Ayrıca öğrencilerin % 40.90'lık bir bölümünün mecaz anlamla ilgili sorun yaşadıklarının görülmüş olduğu ifade edilmiştir. İlgili bölümde özellikle yan anlamla ilgili olarak 22 katılımcının tamamının, anlam farklılıklarını ayırt etmede sorun yaşaması dikkat çekicidir ifadesine yer verilmiştir.

Bu çalışmayla ilgili olarak tespit edilen sorunların giderilebilmesi için şu şekilde çeşitli önerilerde bulunulabilir:

- Sözcük öğretiminde ihtiyaçlar ve öğretimin gerçekleşeceği fiziksel ortam belirleyici olur. Televizyon-video programları, pandomim vb. görsel ve işitsel araçlarda bu öğretim kapsamında kullanılmalıdır. Türkçe öğrenenlere görerek, yaşayarak öğrenme fırsatı verilmesi etkili ve kalıcı bir öğrenmeye yol açabilir. Sözcüklerin bittiği harfle yeni bir sözcük türetme gibi öğrenmeyi zevkli hale getiren oyunlar oynanabilir. En iyi sözcük öğretimi biçimlerinden biriside öğrenci merkezli seviye-talep analizi sonunda onlara uygun seviyede, yeterli kısalıkta bir yazının, fıkranın ya da hikâyenin sınıf ortamında okunup tartışılmasını sağlamaktır. Üsküp'te yürütülen Türkçe öğretimi esnasında öğrencilerin derse aktif katılımı benzer teknikler kullanılarak sağlanmalı, dikkat düzeyleri artırılmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken hedef kitlenin üzerinde farklı yöntem-teknik uygulanabilir. Alanyazındaki son gelişmeler, iletişimsel dil öğretimi yapılması yönünde ilerlemeleri göstermiştir. Bu gelişmelerden hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretirken hedef kitle analizi iyi

yapılmalıdır. Doğru yöntemler-uygulamalar bulunması için dil ihtiyaç analizlerine başvurulabilir. Türkçe öğrenen Makedon ve Arnavutlar başta olmak üzere bölgedeki hedef kitlenin dil yapılarının tanınıyor olması, doğru yöntem seçimi için çok önemlidir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında sözcük öğretimine yönelik çalışmalarda bulunan öğretmenler/uzmanlar, sınıf ortamında seviyeye uygun gerek duyulan görsel materyalleri etkin bir şekilde kullanmalıdırlar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde; sözcükleri daha kolay öğretmek için ev ortamı da kullanılmalıdır. Örneğin öğrencilerin kendilerine ait oda duvarlarına asacakları poster vb. materyaller değerlendirilmelidir. Ayrıca flaş kart yöntemi kullanılarak sözcük öğrenirken öğrencilerin ilgisi uyandırılmalı, böylelikle anlamalarına yardım edilmelidir. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir alt başlık olan sözcük öğretiminde; dikkat çekici resim-karikatür kullanılarak Türkçe-Makedonca ve Türkçe-Arnavutça flaş kartlar hazırlanmalıdır.
- Sözlükler, yabancı dil öğretimi kapsamında kullanılan materyallerin içinde en önemli temel kaynaklardır. Ancak yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler için yeterli düzeyde sözlük hazırlığı yoktur. Dolayısıyla öğrenciler, öğrenmek istedikleri sözcüklerin anlamını fark etmekte güçlükle karşılaşabilirler. Yabancı öğrencilere yönelik seviye seviye ayrılmış özenle seçilmiş sözcüklerin olduğu ve bunların örnek cümlelerde pekiştirilmesine yardım edecek sözlükler hazırlanmalıdır. Türkçe-Makedonca ve Türkçe-Arnavutça A1-A2 seviye öğrencileri için Makedonya'da eğitim sürdüren çok sayıdaki Türkoloji ve Türk Dili Edebiyatı Bölümlerinde görevli akademisyenlerin desteğiyle sözcük ve anlamını pekiştirici örnek cümlelerin olduğu sözlükler oluşturulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmeyecek düzeyde bir alan olan görsel/işitsel araçlar yardımıyla sözcük öğretimi-öğrenimi daha fazla ciddiye alınarak özen gösterilmesi gerekmektedir. Alan öğretmenleri, ilgili yöntemleri kendi durumları çerçevesinde değerlendirip ders işlenişi esnasında kullanmalıdırlar. Dikkat dağınıklığını gidermeye yönelik bir

adım olduğu gibi farketmeden sözcüklerin bellek içerisine kaydedilmesini sağlar. Bu sayede öğrenilen sözcükler uygulanabilir ve tekrar edilebilir. Ayrıca görsel-işitsel araçları takip etmede zorluk yaşamamaları için seviyeye uygunluk esasına göre ve dikkat çekici bir biçimde hazırlanmaları gerekmektedir.

- Ses-görüntü birlikteliğiyle oluşan videolar yabancı dil eğitimlerinde yoğun bir şekilde kullanılan araçlardandır. Yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde kullanılacak düzeyde nitelikli video çalışmalarında ilerleme kaydedilmesi gerekmektedir. Sözcük öğretiminde dikkatleri toplayacak ilgi çekecek videolara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Türkçe-Makedonca, Türkçe-Arnavutça videolar seviyelere uygun bir biçimde hazırlanmalıdır.
- Sözcükleri görsel biçimde aktaran şekiller, krokiler, resimler ya da çizgi resimler yardımıyla sözcüklerin doğru-anlaşılır olarak kolaylıkla kavranılması sağlanır. Ayrıca erken unutmaların önüne geçilir. Türkçe öğrenen Üsküplülerin sesletimleri, ve sözcük-anlam ilişkisi açısından en çok zorlandıkları sözcükler için bu yöntem kullanılabilir.
- Mobil destekli dil öğrenimiyle öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yararlanılacak materyallere çok daha kolay bir şekilde ve daha çabuk erişebilme sağlanabilir. Ayrıca etkileşim yönüyle düşünüldüğünde her an, her yerde iletişime geçme, irtibat kurabilmelerini sağlar. Uygulanan dijital teknolojiler etkileşimli öğrenmeyi sağlar. Eşzamanlı ya da eş zamansız dil öğrenimini sağlayan etkinliklere katılımlar kolaylaşmış olur. Bu durum dil becerilerinin gelişiminde kullanılabilir. Farklı dil öğretim araçlarıyla mobil teknolojilerin yarı bağımsız ve durumlu öğrenmeyi olanaklı hale getirmesi ciddi bir avantajdır. Öğrencilerin isteklendirme durumuna katkı sağlar. Bu bağlamda android ve ios işletim temelli akıllı telefonlar başta olmak üzere; tablet ve diğer bilgisayarlarda kullanılacak kurulumda Türkçe-Makedonca ve Türkçe-Arnavutça indirilebilir programlar oluşturulmalıdır.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenip Türkçe metinlerde okuma güçlüğü çeken öğrencilerin problemlerine A1 ve A2 seviyesinde müdahalede bulunulursa erken başarı sağlanacaktır. Yabancı öğrencilerde okuma kusurları; yanlış okumaların artmasına, özgüven sorununa ve düşük isteklendirme durumuna da sebep teşkil edebilmektedir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kaynak ve yardımcı kitaplarda; hazırlıkları aşamasında dikkat edilmeli, kullanılacağı ülke-bölge şartları dikkate alınmalıdır. Çünkü bölgelere göre Türkçe öğrenmede zorluk düzeyleri, hazır bulunuşluk seviyeleri ve öğrenme isteklerinde ciddi farklılıklar vardır. Bahsi geçen farklılıkların temel sebepleri Türkçenin o ülkedeki popülerlik düzeyi ve öğrencinin ana dili yapısının Türkçeye olan ilişkisi/yakınlığı gösterilebilir. Ülkelerin buldukları coğrafi konumları, sosyokültürel yapıları, dini inanışları vb. durumlar ikinci dili öğrenmelerini olumlu-olumsuz yönlü etkileyebilir. Nitekim Üsküp'te aynı şehirde Türkçe öğrenen yabancıların dil yapılarının, sesletimlere yatkınlıklarının görece farklı olduğunu araştırmamız ortaya koymuştur.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması için müfredatlara uygunluğu olan bilgisayar programlarının sayısı oldukça düşüktür. Dünya genelinde en yoğun öğretim faaliyeti olan yabancı diller için hazırlanmış birçok cd'ye, bilgisayar programına rastlanabilir. Bu anlamda Türkçe-Makedonca ve Türkçe-Arnavutça müfredata uygun bilgisayar programları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, Lefkoşe, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*. Sayı 379, s. 31-35.
- Ahmetbeyoğlu, A. (2001), *Avrupa Hun İmparatorluğu*, TTK Yayınları, Ankara.
- Akcan, S. (2011). *Türkçenin yetişkinlere yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar*. D. Yaylı, Y. Bayburt (Edt.). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi- Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2) 2012.
- Aksan, D. (1978, Şubat). *Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri*. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Ankara Dilbilim Bölümünün işbirliğiyle düzenlenen seminerde sunuldu, Ankara.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi* (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji.
- Arslan, M. ve Baksıç, O. S. (2013). Bosna Hersek’te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. 2(3), s. 2-24.
- Artun, E. (2007, Aralık). *Güney-Doğu Avrupa’da Osmanlı ve Osmanlı Sonrası Türk Uygarlıklarının Öteki Uygarlıklarla Halk Kültürü Yönünden Karşılıklı Etkileşimi*. 4. Uluslararası Güneydoğu Avrupa Türkoloji Sempozyumunda sunulmuştur, Zagreb, Hırvatistan.
- Artun, E. (2014). Geçmişten Günümüze Kültürel Değişim ve Gelişim Sürecinde Balkanlarda Türkçe. *Beder Journal Of Humanities*, Volume 2, Number 4, 13.
- Aruç, N. (2010). Olivera Yaşar-Nasteva’nın Makedonca-Türkçe Sözlük Denemesi, *Hikmet İlmî Araştırmalar Dergisi-Journal of Scientific Research*, Sayı 16, 18-22

- Atlan, S. (1970). *Roma Tarihinin Ana Hatları*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Barın, E. (1992). Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Bir Metot Denemesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Sayı 1*, 24.
- Barkan, Ö. L. (1964), Osmanlı İmparatorluğunda Bir İskân ve Kolonizasyon Metodu Olarak Vakıflar ve Temlikler, İstila Devirlerinin Kolonizatör Türk Dervişleri ve Zaviyeler, *Vakıflar Dergisi, Sayı 2*, 279-353.
- Başoğul, A. D. ve Can, F. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 10*, 100-119.
- Batur, B. ve Nişancı, İ. (2013, Kasım). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Problemler; Irak Örneği*. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansında sunulmuştur, Tiran, Arnavutluk.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4(1)* 349-368.
- Bölükbaş, F. (2004). Yansıtıcı Öğretim ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *Dil Dergisi, Sayı 126*, 19-28.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chapman, C. & King, R. (2003). *Differential instructional strategies for reading in the content areas*. California: Corwin Press.
- Çağatay, S. (1994). Codex Cumanicus Sözlüğünün Basılışı Dolayısıyla. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi, Sayı 2*, 761-762.
- Çayırılı, N. (2002). Makedonya Türkleri, *Türkler Ansiklopedisi, Cilt 20*, 444-454.

- Demir, N. (2011). Saltık-Nâme ve Selçuk-Nâme Işığında Gagauz Türkleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 3(2), 5-19.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, London: Sage.
- Dilaçar, A. (1971). Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı, Belleten*. Sayı 338, 83-145.
- Dolunay, S. K. (2005, Eylül). *Türkiye Ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme*. XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuştur, Denizli.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2) 51-69.
- Eren, H. (1998). *Türklük Bilimi Sözlüğü I. Yabancı Türkologlar*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleniş Sözlüğü*. Ankara: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Fırlı, E.R. (1996) *Önsöz, Türk Dünyası Halk kültürü Üzerine Araştırma ve İncelemeler*, Muğla Üniversitesi Yayınları, Muğla.
- Filan, K. (2001, Ekim). *Dil ve Kültür İlişkisi: Bosna'da Türk Dili Öğretimindeki Yeri*. Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, Ankara.

- Genç, İ. (1998, Mart). *Balkanlarda Türk Divan Edebiyatı ve İzleri*. Uluslararası Kıbrıs ve Balkanlar Türk edebiyatları Sempozyumu Bildirilerinde sunulmuştur, İzmir.
- Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010, Mayıs). *Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi*. 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulmuştur, Elazığ.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology* Volume 15, Number 2, 2-11. 06.07.2016 tarihinde <http://llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf> adresinden indirildi.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi, Sayı 145*, s. 28-47.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies, 4(8)*, 1288-1313.
- Gömeç, S. (2000). İslam Öncesi Türk Tarihinin Kaynakları Üzerine. *Tarih Araştırmaları Dergisi, 20(31)*, 76.
- Göyünç, N. (1997). Türkler ve Balkan Milletleri Arasında Kültürel İlişkiler-Sorunlar, *Belleten, Sayı 230*, 120-131.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Gürsoy, A. ve Arslan, M. (2011, Mayıs) *Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi*. 1. Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi Ve Uygulamalı Dil Bilim Konferansında sunulmuştur, Saraybosna, Bosna-Hersek.
- Hafız, N. (1983) Yugoslavya’da Yayınlanan Kitapların Bibliyografyası, *Sesler Dergisi, Sayı 180*, Üsküp, Makedonya.
- Hafız, N. (1983). Yugoslavya’da Yayınlanan Kitapların Bibliyografyası, *Sesler Dergisi, Sayı 180*, Üsküp, Makedonya.

- Hamza, Y. (1996). *Osmanlı Döneminden Makedonya'da Kalan Türk İzleri*. Üsküp: Birlik Yayınları.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English Language Teaching*. New York: Longman
- Harris, P., Turbill, J., Fitzsimmons, P. & McKenzie (2006). *Reading in the primary school years* (2nd ed.). Melbourne: Thomson Social Science Press
- Hasan, H. (2001, Ekim). *Makedonya Cumhuriyeti'nde Türkçe Ders Kitaplarının Nitelikleri*. Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, Ankara.
- Hengirmen, M. (1993). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurumlar ve Eğitim Araçları. *Dil Dergisi, Sayı 15*, 10.
- Hockly, N. (2013). Mobile learning. *ELT Journal*, Volume 67, Number 1, 80-84.
- Isaac, A. (2002). 'Opening Up' literary cloze. *Language and Education*, Volume 16, Number 1, 1836.
- İnbaşı, M. (2002). Makedonya'da Osmanlı Hâkimiyeti: Değişen ve Değişmeyen Kimlik. *Makedonya Sorunu Düünden Bugüne*. (Derleyen: Murat Hatipoğlu) Ankara: ASAM Yayınları.
- İzeti, M. (2004). *Balkanlarda Tasavvuf*, Gelenek Yayınları, İstanbul.
- Kadıu, S. ve Abdiu, X. (2009). Türkçe Yapım Eklerinin Arnavutçada Yapım Eklerine Etkisi, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4, Number 3, 1230.
- Kafesoğlu, İ. (1988). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınevi.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karatay, H. (2004). İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarının Ortak Kelime Kazandırma Yönünden Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karatay, O. ve Kökdağ, A. B. (2006). *Balkanlar El Kitabı*. İstanbul: Araştırma ve Kültür Vakfı.
- Kaya, F. 1993. *Çağdaş Makedon Şairleri Antolojisi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Kayadibi, N. (2013, Mayıs). Balkanlarda Türkçe Eğitimi ve Öğretimine Genel Bir Bakış. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresinde sunulmuştur, Saraybosna, Bosna-Hersek.
- Kayadibi, N. (2017). Makedonya’da Türkçe Öğretmeni, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Yetiştirme, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 15-25.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, Volume 21, Number 2, 157-165.
- Kukulka-Hulme, A. ve Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction preview. *ReCALL*, Volume 20, Number 3, 271-289.
- Kurat, A. N. (1972). *IV-XVIII. Yüzyıllarda Karadeniz Kuzeyindeki Türk Kavimleri ve Devletleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- <http://www.sobranie.mk>. (E.T:07.07.2016)
- Makedonya Cumhuriyeti Anayasası. (Constitution of the Republic of Macedonia)
- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G. ve Sharples, M. (2004). NESTA future lab report 11: Literature review in mobile technologies and learning 5.06.2016 tarihinde http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Mobile_Review.pdf adresinden alındı.
- Nuredin, A. (2008). *Osmanlı Sonrası Makedonya*. Üsküp: Matüsiteb Yayınları.

- Ocak, A. Y. (1983). *Türk Halk İnançlarında ve Edebiyatında Evliya Menkabeleri*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Okumuş, S. (2009). Muhammed Hevai Üsküfi ve Türkçe- Boşnakça Manzum Sözlüğü Makbul-i Arif. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4, Number 4, 823-844.
- Öksüz, A. (2011). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1) 72-84.
- Öngören, R. (2002, Mart). *Balkanlar'ın İslamlaşmasında Süfîlerin Rolü*. Balkanlar İslam Medeniyeti Sempozyumunda sunulmuştur, İstanbul.
- Özkan, N. (2002). *Türk Dilinin Yurtları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özkan, N. (2007). *Türk Dilinin Yurtları*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet Ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1861.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Problemler. *Turkish Studies*, 4(3) 1819-1861.
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative Research. *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. 3, 1633–1636
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* . London: Sage Pub.
- Patton, R. (2007). *Facebook and networked interactivity* (Unpublished Masters Thesis) . University of California, California, USA.
- Popoviç, A. (1995). *Balkanlarda İslam*, İnsan Yayınları, İstanbul.
- Rasonyi, L. (1974). *Tuna Köprüleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.

- Rasonyi, L. (1988). *Tarihte Türklük*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Saatçı, S. (1996). *Kerkük İle Kıbrıs ve Balkanlarda Yaşayan Türk Topluluklarının Edebiyatları Arasında Varolan Benzerlikleri*, İkinci Uluslar arası Kıbrıs ve Balkan Türk Edebiyatı Sempozyumu Bildirilerinde sunulmuştur, İzmir.
- Saran, M. ve Seferoglu, G. (2010). Supporting foreign language vocabulary learning through multimedia messages via mobile phones. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 38, s. 252-266.
- Saran, M., Seferoglu, G. ve Cagiltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research*, Volume 34, 97-114.
- Saran, M., Seferoglu, G. ve Cagiltay, K. (2012). Mobile language learning: Contribution of multimedia messages via mobile phones in consolidating vocabulary. *The Asia-Pacific Educational Researcher*, Volume 21, Number 1, 181-190.
- Sharples, M., Amedillo-Sanchez, I., Milrad, M. ve Vavoula, G. (2009). Mobile Learning: Small Devices, big issues. In. Balacheff, S. Ludvigsen, T. d Jong & S. Barnes (Eds.), *Technology Enhanced Learning: Principles and products*. Germany: Springer.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, Volume 14, Number 2, 95-110.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Y. E. (2013). Arnavutluk'taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(23), 57-79.

Şenel, M.(2006). Suggestions for Beautifying the Pronunciation of EFL Learners in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies* Volume 2, Number 1, 5.06.2016 tarihinde

[Çevrim-İçi <http://www.jlls.org/Issues/Volume%202/No.1/msenel.pdf>:] adresinden indirildi.

Şimşek, H. , Yıldırım, A. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Tiryaki, E. N. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Tarihî Bir Kaynak: ed-Dürretü'l-Mûdiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi, Sayı 1*, 1.

Turan, Ö. (1996). Makedonya'da Türk Varlığı ve Kültürü. *Bilig, Sayı 3*, 21-32.

Türk Ansiklopedisi (1983). *MEB Devlet Kitapları* (C.32, S.435) Ankara: Milli Eğitim.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı 24*, 5.

Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 15*, 217-226.

Ural, S. (2011). *Balkanların Din Motiflerinin Oluşmasında Ohri Şehrinin Yeri: Aziz Kliment, Aziz Naum Ve Sarı Saltık Örnekleri*, Sakarya Üniversitesi Balkan Araştırmaları Merkezi Yayınları, Sakarya.

Ülker, Ç. (1998). *Makedonya Türk Öyküsünde Kimlik Sorunu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yalçın, S. K. ve Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Milli Eğitim*, 171, 130-139.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.
Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EKLER

Ek 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Soru	Cevap	Açıklama	Alternatif Cevap
1. Derslerinizde ne tür materyaller kullanıldı/kullanılıyor? a. Ders kitabı ve her türlü basılı yardımcı kaynak (resim, poster, afiş, gazete, dergi, makale, talimat metinleri vb.) b. Görsel ve işitsel araçlar (film, canlı televizyon programı, ses kayıtları) c. Bilgisayar (müzik, slaytlar, kısa videolar) d. İnternet (özel hazırlanmış web sayfaları, çevrimiçi çeşitli uygulamalar)	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
2. Derslerinizde kullanılan materyalleri anlamakta sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz? Sorun yaşadınız/yaşıyor iseniz bunlar nelerdir? a. Ders kitapları ve yardımcı kaynaklardaki metinleri anlamakta sorun yaşama b. Görsel ve işitsel araçları takip etmede sorun yaşama c. Bilgisayar kullanılarak yapılan etkinlikleri başarmakta sorun yaşama d. İnternet ortamındaki dil etkinliklerini anlamak ve başarmakta sorun yaşama	1		
	2		
	3		
	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		

	19		
	20		
	21		
	22		
3. Türkçe öğrenirken kullanılan okuma metinleri ilginizi çekti mi/ çekiyor mu?	1		
a. Türkçe öğrenirken okunan metinlerin anlaşılabilirlik durumu	2		
	3		
	4		
b. Türkçe öğrenirken okunan metinlerin içinde renklendirilmiş metin olması/olmaması	5		
	6		
c. Türkçe öğrenirken okunan metinlerde yer alan diyaloglarda telaffuz(sesletim) çalışmaları yapılması/yapılmaması	7		
	8		
	9		
d. Türkçe öğrenirken okunan okuma metinlerinin içinde geçenlerden günlük hayatta kullanılır olup/olmaması	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
4. Türkçe öğrenirken okuma etkinliği yapıldı mı/ yapılıyor mu?	1		
a. Türkçe öğrenirken yaptığınız kelime ödevleri ve alıştırmalar	2		
	3		
	4		
	5		
b. Türkçe öğrenirken, öğretim elemanı tarafından ödev takibinin yapılıp/yapılmama durumu	6		
	7		
	8		
c. Kısa okuma metinleri içerisinde boşluk bırakılarak dil bilgisi, hal ve iyelik eki öğretimi için boşluk doldurma çalışmaları [Dil Bilgisi konularından isim(kitap, masa) ve fiil(binmek, gelmek, yazmak) gibi; hal eki(camiyi, camiye, camide, camiden) ve iyelik eki (annem, annen, annesi, annemiz, anneniz, anneleri)]	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
d. Farklı türlerden metinleri(şiir, deneme, tiyatro vb.) ayırt edebilme	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		

	22		
5. Türkçe öğrenme sürecinde ders işlenişi ile ilgili sorun yaşadınız mı/yaşıyor musunuz?	1		
a. Ders kitabının “İçindekiler” bölümünün yeterince açıklayıcı olması/olmaması	2		
b. Türkçe öğrenirken yönerge verilip verilmemesi	3		
c. Türkçe öğrenme sürecinde dil bilgisi ile ilgili kolay öğrenmenizi sağlayan bir destekleyici alıştırmaya, materyal sunulup sunulması	4		
d. Türkçe öğrenirken seviyeye uygun sözlüğe erişebilme durumu	5		
e. Öğretim elemanı ile ilgili sorunlar	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
6. Türkçe öğrenimi-nizde alfabe ve Türkçe dil yapısı sizin için sorun oluşturuyor mu/oluşturdu mu?	1		
a. Kiril alfabesinin harf yapısının ve telaffuz (sesletiminin) farklı olması	2		
b. Türkçenin eklemeli bir dil oluşu	3		
c. Türkçe ve Makedonca arasındaki ortak sözcüklerin ve kültürel yönlerin işlenilip- işlenilmesi	4		
	5		
	6		
	7		
	8		
	9		
	10		
	11		
	12		
	13		
	14		
	15		
	16		
	17		
	18		
	19		
	20		
	21		
	22		
7. Türkçe öğrenirken okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi becerilerine ilişkin yaşadığınız/yaşamakta olduğunuz	1		
	2		
	3		

güçlükler ve sorunlarla ilgili neler söylersiniz?	4		
	5		
a. Türkçe ders kitaplarının dışında seviyeye uygun okuma kitabı bulma/bulamama güçlüğü	6		
	7		
b. Türkçe okuma yaparken, seslendirme çalışmaları yapılmaması sorunu (Bunun için Türkçenin ses özelliklerini vurgulayan uygun video ve ses kayıtlarının kullanılması)	8		
	9		
	10		
	11		
c. Türkçe bir cümle yazarken ünlü harf-ünsüz harf ayrımını anlayabilme güçlüğü	12		
	13		
* Ünlüler: a, ı, o, u / e, i, ö, ü	14		
Ünsüzler: ç, f, h, k, p, s, ş, t/ b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z	15		
	16		
	17		
	18		
d. Türkçe öğrenirken tekrarlama, ses yutumu, hece yutumu, kelimeyi yanlış okuma, ekleme gibi sorunlarla karşılaşma	19		
	20		
*kilitlemek > kitlemek. gideyim> gidem gibi.	21		
e. Konuşmada yaşanan sorun gruplarının hangisinin içinde yer aldığınızı biliyor musunuz?	22		
1. Türkçenin eklerinin fazla olması,			
2. Sözcüklerin telaffuzun (sesletim) zor olması,			
3. Türkçenin dil bilgisi yapısına uygun tümce kurmanın zor olması.			
4. Öğrenilen sözcükleri doğru ve yerinde kullanmanın zor olması.			
f. Türkçe bir cümlede sözcüklerin mecaz anlam, yan anlam, temel anlam arasındaki farkları anlayabilme			
* Uyanır uyanmaz perdeyi açıp pencereden dışa baktım.			
“Perde” kelimesini duyduğumuzda aklımıza ilk olarak “pencerelerin önüne takılıp ışığın girmesini engellemeye yarayan örtü” gelir. Bu cümlede “perde” sözcüğü aklımıza ilk gelen bu anlamıyla kullanıldığından gerçek anlam taşımaktadır.			
*Bir sözcüğün temel anlamından kopmadan kazandığı yeni anlamlara yan anlam denir. Sözcük, gerçek anlamından farklıdır; ancak gerçek anlamından tamamen kopmamıştır. Sözcüklerin yan anlam kazanmasında “ gerçek anlamıyla görev, şekil (görünü) benzerliği veya yakıştırması ” etkilidir.			
Çok zorlayınca kapının kolu kırıldı.			

<p>“Kol” kelimesinin gerçek anlamı en genel ifadeyle “insan uzvu” dur. Gövdemizin iki kenarında bulunur ve hareket ettirebiliriz. “Kapı kolu” da kapı gövdesinin iki kenarında bulunur ve hareket ettirilebilir. Dolayısıyla “kapı kolu” şekil ve işlev olarak insan koluna benzediği için yan anlam kazanmıştır.</p> <p>*Bir ilgi veya benzetme sonucu sözcüğün gerçek anlamından tamamen uzaklaşarak kazandığı yeni anlamlara mecaz anlam denir. Mecaz anlamda kullanılan sözcükler genellikle soyut anlam kazanır.</p> <p>Konsere gidemeyince biletlerimiz yandı. “Yanmak” fiilini duyduğumuzda aklımıza ilk gelen anlam (yani gerçek anlam) “ateş almak, tutuşmak”tır. Bu cümlede ise “biletlerimiz yandı” sözüyle “biletlerin alev aldığı” anlatılmamaktadır. Burada “yanmak” fiili gerçek anlamından tamamen uzaklaşarak mecaz anlam kazanmış ve “geçerliliğini yitirmek” anlamında kullanılmıştır.</p>			
---	--	--	--