T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE EĞİTİMİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR (UKRAYNA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANASTASIIA KHOMENIUK

DANIŞMAN

PROF. DR. ALPASLAN OKUR

ARALIK 2019

T.C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE EĞİTİMİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR (UKRAYNA ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANASTASIIA KHOMENIUK

DANIŞMAN

PROF. DR. ALPASLAN OKUR

ARALIK 2019

BİLDİRİM

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar (Ukrayna Örneği)"** adlı araştırmamın tarafımdan bilimsel ahlakla akademik ve etik kuralları gözeterek yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterildiğini taahhüt ederim.

İmza

Anastasiia KHOMENIUK

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar (Ukrayna Örneği)" başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Alpaslan OKUR (İmza)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR (İmza)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nuran BAŞOĞLU (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

30/12/2019

(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Günümüz toplumunda, çok yönlü profesyonellere giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bu evrensel zekâ sahipliği, her şeyden önce yabancı dil bilinmesi ile başlar. İnsanlar yabancı dilleri farklı amaçla yaş faktörüne, sosyal statülerine ve coğrafi vaziyetine göre öğrenirler. Aynı durum Ukrayna'da da gözlenmektedir. Şimdiki Ukrayna'da Türk dili başta olmak üzere, dünya çapında en popüler uluslararası diller de öğretilmektedir. Özellikle son 10 yılda, Ukrayna'daki Türkoloji faaliyeti daha üretken bir seviyeye ulaşmıştır. Çünkü son 10 yılda Ukrayna ve Türkiye arasındaki işbirliği, tüm alanlarda yeni ve daha ümit verici bir düzeye çıkmıştır. Türk milleti, kültürü, tarihi, Türkiye Türkçesi hakkında daha fazla bilgi edinmek ve mesleki hayatını Türkiye ile ilişkilendirmek için Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü gün be gün daha fazla öğrenci seçmektedir. Lakin Ukraynalıların, farklı ana diline ve kültüre sahip olmasından dolayı yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken çeşitli zorluklarla yüz yüze gelmektedirler. Bu çalışma Ukrayna kökenli öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları sorunları ve bunlara getirilen çözüm önerileri içermektedir.

Bu çalışmanın birinci bölümünde Problem Durumu, Problem Cümlesi, Araştırmanın Amacı ve Önemi, Alt Problemler, Varsayımlar, Sınırlılıklar, Tanımlar, Simgeler ve Kısaltmalar alt başlıkları hakkında bilgi verilmiştir. İkinci bölümde Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar yer almıştır. Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemine ilişkin bilgi bulunmaktadır. Dördüncü bölüm ise Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların tespitiyle ilgili bulguları içermektedir. Sonuç, Tartışma ve Öneriler bölümünde araştırmadan tespit edilen sonuçlar özetlenerek bu sonuçlar ışığında öneriler getirilmiştir.

Araştırmanın başından sonuna kadar bütün aşamalarında değerli katkılarını gördüğüm danışman hocam sayın Prof. Dr. Alpaslan OKUR'a, bana zaman ayırıp SPSS istatistik analizleri yapmakta yardımcı olduğu için Yasin ÜNGÖREN'e, Kyiv'de bulunan Türkoloji bölümlerinin araştırma anketi uygulamak fırsatı sağlayan başkanlarına, anketlere cevap verme nezaketinde bulunan öğrenci arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR (UKRAYNA ÖRNEĞİ)

Anastasiia KHOMENIUK, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2019

Tarihi ve sosyal bağlarımızın yeterince kuvvetli ve eski olduğu için hep etkileşim halinde olmuştuk. Fakat uzun zamandır Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmediği bir gerçektir. Bu araştırmada, bu dikkate alınarak günümüzde Ukrayna'daki öğrencilerin Türkçe öğrenimi alanında karşılaştıkları sorunlar ortaya koyulmuştur. Çalışmanın verileri, nitel araştırma metodu esas alınarak tespit edilen bulguların betimsel tarama modeli ile değerlemesi açısından tanımlanmıştır. Yani araştırma hem nicel hem nitel özelliklere sahiptir.

Araştırmanın evreni, Ukrayna'daki Kyiv Taras Şevçenko, Dragomanov Pedagojik ve Dil Bilim Üniversiteleri Türk Dili ve Kültürü Bölümünde ve Merkezinde zorunlu ve seçmeli ders olarak farklı seviyede Türkçe eğitim gören 183 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplanması için hem yapılandırılmış (likert tipi), hem yapılandırılmamış (devamı getirme soruları) iki anket türden geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Ukraynalı öğrencilere Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları belirtmek niyetiyle birçok farklı sorular sorulmuş ve uygulanan yapılandırılmış anketlerin sonuçlarında meydana gelen görüşler nicel veriye dönüştürülerek SPSS 20.0 programı ile değerlendirilmiş, açık uçlu soruları ise nitel araştırma yöntemi yoluyla analiz edilmiştir.

Elimize ulaşan cevaplar yorumlandığında Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken en çok fiillerde çatı ve kip, sözcük türleri, atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözleri, yardımcı fiilleri, belirtme hali, cümle yapısı, söz varlığı eksikliği, konuşma, dinleme, psikolojik korku gibi sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, dille ilgili kavramlar, dillerin sınıflandırılmaları, Türk dilinin tarihi ve öğretimi bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, Ukrayna, Türkçenin öğreniminde karşılaşılan zorluklar

ABSTRACT

THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED IN THE PROCESS OF LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (CASE OF UKRAINE)

Anastasiia KHOMENIUK, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2019

Because of having enough old and strong historical and social ties between two countries, our societies had always been in the interaction process. But it is an indisputable fact that Turkish has not been taught as a foreign language in Ukraine for a long period of time. Having regard to the foregoing, the study researches the problems faced by the Ukrainian students in the field of learning the Turkish language. This research is a mixed research having both quantitative and qualitative characteristics from the point of data evaluation based on the descriptive, scanning and survey model.

Target population of the study is 183 students who take Turkish as compulsory and elective courses in different year groups at the Department of Turkish Language and Culture of Kyiv Taras Shevchenko National University, National Pedagogical Dragomanov University and National Linguistics University in Ukraine. The survey, that contains both structured (likert scale type) and unstructured (continuation questions) characteristics, was used by the researcher in order to collect the data. Ukrainian students were asked many dissimilar questions with the intention of indicating the difficulties they has faced during the process of learning Turkish. The opinions obtained from the structured questionnaire have been converted into quantitative data and analyzed by SPSS 20.0 program. The open-ended questions have been evaluated in the qualitative way.

In the research results, voice and mood of verbs, word types, proverbs, idioms and metaphorical words, modal verbs, accusative case, sentence structure, vocabulary, speaking, listening, psychological fear problems have been encountered in the process of learning Turkish as a foreign language in Ukraine. In addition, the study presents the information about general notions related to language, classifications of languages, history of teaching and learning the Turkish language.

Keywords: Turkish as a foreign language, Ukraine, Difficulties faced in learning Turkish

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM i
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI ii
ÖN SÖZ iii
ÖZET iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem durumu 1
1.2. Problem cümlesi 3
1.3. Araştırmanın amacı ve önemi 3
1.4. Alt problemler 5
1.5. Varsayımlar 5
1.6. Sınırlılıklar 6
1.7. Tanımlar 6
1.8. Simgeler ve kısaltmalar 7
BÖLÜM II 8
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 8
2.1. Dillerin tipolojik sınıflandırılması 8
2.1.1. Yeryüzündeki diller 8
2.1.2. Yapı bakımından diller 10
2.1.2.1. Yalınlayan (tek heceli) diller 11
2.1.2.2. Eklemeli diller (bağlantılı, bitişken, bitişimli) 11

2.1.2.3. Bükümlü (çekimli) diller 11
2.1.2.4. Geçişimli diller 12
2.1.3. Köken bakımından dil aileleri 13
2.1.3.1. Hint-Avrupa dil grubu 15
2.1.3.2. Hami-Sami dil ailesi 15
2.1.3.3. Çin-Tibet dilleri 15
2.1.3.4. Bantu dilleri 16
2.1.3.5. Ural-Altay dil grubu 16
2.1.3.6. Amerika yerli dilleri 17
2.1.4. Yeni dil sınıflandırılmasının arayışı 17
2.1.5. Dille ilgili kavramlar 18
2.1.5.1. Ana dil veya ata dil 20
2.1.5.2. Ana dili 21
2.1.5.3. İkinci dil 22
2.1.5.4. Yabancı dil 23
2.2.Yabancı dil olarak Türkçe 24
2.2.1. Türkçe hakkında genel bilgi 24
2.2.2. Türk dili tarihine kısa bir bakış 26
2.2.3. Türk dilinin tarihi dönemleri 27
2.2.3.1. İlk Türkçe 28
2.2.3.2. Ana Türkçe 28
2.2.3.3. Eski Türkçe 28
2.2.3.4. Orta Türkçe 29
2.2.3.5. Yeni Türkçe 29
2.2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihçesi 30
2.2.4.1. Genel bakış 30
2.2.4.2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihindeki eserlere örnekler 31

2.2.4.3. Çağdaş Türkçe öğretiminin durumu 36
2.2.4.4. Ukrayna'da Türkoloji gelişimi 40
BÖLÜM III 51
YÖNTEM 51
3.1. Araştırmanın yöntemi 51
3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi/çalışma grubu 53
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri 53
3.4. Verilerin analizi 54
BÖLÜM IV 56
BULGULAR 56
4.1. Örnekleme alınan yaşa göre öğrencilere ait betimsel veriler 56
4.2. Örnekleme alınan cinsiyete göre öğrencilere ait betimsel veriler 64
4.3. Örnekleme alınan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süresine göre öğrencilere ait betimsel veriler 68
4.4. Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklarla ilgili genel görüşleri ve nitel bulgular 78
4.5. Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme aşamasında görüş ve tespitlerine yönelik nitel bulgular 87
4.5.1. Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik görüşler 87
4.5.2. Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan en zor konular ile ilgili görüşler 89
4.5.3. Yabancı dil olarak Türkçe ders saatlerine yönelik görüşler 91
4.5.5. Türkçe dersinde yapılması beklenilen etkinliklere yönelik görüşler 94
BÖLÜM V 98
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 98
5.1. Sonuç ve tartışma 98
5.2. Öneriler 103
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler 103
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler 104

KAYNAKLAR 106
EKLER 116
Ek 1. Yasal izin belgesi 116
Ek 2. Anket formu 117
Ek 3. Katılımcıların anket örnekleri 119
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ 126

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların yaş değişkeni 56

Tablo 2. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklarına göre yaş föktörü 57

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet değişkeni 64

Tablo 4. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorlukların cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları 65

Tablo 5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süresi 68

Tablo 6. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklarına göre öğrenme süresinin etkisi 69

Tablo 7. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri 79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Humbolt'un biçimbilimsel dil sınıflandırılması 10

Şekil 2. Çağdaş biçimbilimsel dil sınıflandırılması 13

Şekil 3. Köken bakımından dil aileleri 15

Şekil 4. Ural-Altay dil ailesi 17

Şekil 5. Çağdaş Türk yazı dilleri ve haritası 24

Şekil 6. Akman'ın bilimsel araştırma süreci 51

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde, çalışmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, alt problemlerine, önemine, varsayımlarına, tanımlarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem durumu

Shahmatov (2011, s. 5-7), 21. yüzyıl UNESCO tarafından "eğitim yüzyılı" olarak ilan edildiğini belirtmiştir. Bilgi, zekâ, ilgi, çok yönlü eğitim, yüksek kültür düzeyi insanlığın yaşamında öncelik haline gelmiştir. Eğitimin önemli bir faktörü, küresel sahada bütünleşmesi ve evrenselleşmesidir. Bu durum, eğitim sistemi temsilcilerinin irtibatlarını genişletmelerini sağlar. Çünkü eğitimin kalitesinin toplumun gelişmesinde en önemli faktörlerden biri olduğu şüphesizdir. Böylece farklı ülkelerin eğitim sistemleri etkileşim sürecinde sosyal yaşamın hızlı ve üretken gelişimini garantiler. Eğitimin asıl görevi, bir kişiye düşünmeyi öğretmesi gereğidir. Yabancı bir dil öğrenimi sadece bilgilenme faaliyetini değil, aynı zamanda farklı bakış açılarını analiz etme, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, savunma, kendi düşünceni kanıtlama, sonuç çıkarma ve sorunlara olası çözümler önerme becerilerini de kapsar.

Günümüzde teknolojinin ve bilimin büyük bir hızla geliştiğini ve bilginin her dakika yenilendiğini vurgulamıştır (Harmer'den aktaran Dellal ve Çınar, 2011). Modern dünya küreselleşme çağında yaşamaktadır. Dolayısıyla toplumların arasında olan politik, ekonomik, siyaset, haberleşme, eğitim, kültür, askerlik, turizm, sosyal alanlarda bilgi paylaşımını sağlamak için ana dili öğrenmenin yanı sıra farklı yabancı diller edinimi büyük bir önem kazanmıştır. Herhangi bir yabancı dilin pek çok fırsat ve ayrıcalık sunduğu için, yabancı dil herkes tarafından öğrenilmesi gereken bir varlıktır (Göçer, 2008, s. 28).

Köklü tarihi ve zengin kültürel ve dilsel mirasa sahip olan Türkçeye son yıllarda farklı uluslar tarafından ilgi artmıştır. Türkçenin yurtdışında bilinirliğine, yaygınlaşmasına ve gelişmesine Türkiye'nin dünyanın çoğu ülkesi ile siyasi, ekonomi, kültürel ilişkiler kurmaya yönelik politikası yardımcı olmuştur. Bugün Türkçe, yabancı dil öğrenme talebi sıralamasında önemli bir yere sahiptir (Arslan ve Akbarov, 2010). Hem Türkiye içinde hem de sınırların ötesinde Türk dilinin öğretiminin önemini günden güne arttırmaktadır. Bu

yüzden Türk ve yabancı dilciler tarafından çeşitli bilimsel materyaller geliştirilmiştir. Üstelik Türkçe dilinin gelişimine katkıda bulunan kuruluşlara ayrı bir dikkat gösterilmelidir. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), YEE, TİKA, Türkçe Öğretim Merkezileri (TÖMER) gibi kurumlar müzik konseri, festival, fuar, sempozyum, kongre, sergi gibi ilginç kültür etkinliklerin düzenlemesinin yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilere Türk üniversitelerinin çeşitli fakültelerinde eğitim görmek için burs programları sağlamaktadır.

Ukrayna'da Türkoloji'nin önemi söz konusu olunca, iki ülke arasındaki ekonomi, eğitim ve turizm ilişkileri sürekli gelişmekte olduğundan Türk dilini öğrenen Ukraynalı öğrenciler için dil pratiğinde ve eğitim tamamladıktan sonra iş bulmakta birçok fırsat sunulur. Ayrıca, Türk diline karşı olan merakı Ukrayna'da son zamanlarda iş kuran, okuyan veya oturan Türklerin yükselen sayısının artması uyandırmaktadır. Yani bu anlayışla Türkçe, iletişim ve etkileşim için bir araç olarak görülmektedir.

Kindras (2013)'a göre Hryhoriy Khalymonenko, Elvira Miniahmetova, Ahmet Aydın, Tarkan Tekten, Iryna Prushkovska Ukrayna'daki Türkoloji öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine önemli katkıda bulunmasına rağmen, öğrenciler hala Türkçeyi öğrenirken pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Olumlu bir mikroiklim (atmosfer) oluşturulması, öğrenciler ve öğretmen arasında işbirliği kurulması ve öğrencilerin çıkarlarını göz önünde bulundurarak eğitim sürecinin inşası kendilerine güvensizlik duyusunun kaybolmasına ve öğretmenin beklenen olumsuz değer yargılarından duyacağı korkunun kaybedilmesine yol açabilir.

Birçok dilci Türkçe öğretiminde bazı değişkenlerin öğrenim ve öğretim sürecini zorlaştırdığını belirtmektedir. Köse (2013) bu değişkenlerinden en sık rastlanan uyruk, dil, din, cinsiyet, yaş, sosyal grup vb. olduğunu söylemiştir. E. Can ve C.I. Can (2014) ise öğrenme-öğretme sürecinde oraya çıkan sorunların çoğunun en çok öğrenci ilgisizliğinden, ders sürecinin önemsenmemesinden, pratik eksikliğinden kaynaklandığını görmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim-öğretiminde (YDTÖ) tespit edilmiş birtakım problemler vardır. Bunlar; öğretim materyallerinin yetersizlikleri, öğretim programlarının yetersizliği, öğretim görevlileri ile yaşanılan sıkıntılar, Türkçenin dil özellikleri nedeniyle yaşanılan problemler, Türkoloji'nin farklı alt bilim dallarına bölünmemesi sorunu, Türkçe öğretiminin farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, YDTÖ'de kullanılan kaynak yetersizliği, Türkçe öğretimini sağlayan merkezler ile ilgili sıkıntılar, Türkçe öğretimi veren kurumlarla

ilgili sorunlar, eğitim ortamına ilişkin yetersizlikler, Türkçe derslerinde kullanılan metot ve teknikler açısından yaşanan sorunlar, alfabe özelliklerinden kaynaklanan problemler, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde devlet desteği ve devlet politikasının eksikliği gibi problemlerden oluşur (Er, Biçer ve Bozkırlı'dan aktaran Biçer ve Çoban, 2012).

Ukraynaca ve Türkçe farklı dil ailesi grupları içinde yer aldığından dolayı gramer, morfem, fonem, sentaks düzeyinde önemli farklılıklara sahiptir. Bu farklılıklar, YDTÖ konusunda birçok soru ve sorunu getirmektedir. Bu nedenle yapılan çalışma, Ukraynalıların Türk dilini öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin kişisel, kolektif ve kültürel sorunları hakkında bilgi edinmek özellikle ilginçtir. Türkçeyi öğrenirken çeşitli problemleri olan üniversite öğrencileri, onların giderilmesi ve Türkçeyi daha hızlı ve kolay öğrenmeleri için bu çalışmada genel bir bakış açısıyla anketlerden elde edilen sorunlar ile ilgili bilgi elde edilebilir ve ileri eğitim sürecinde bu bilgilerden faydalanabilirler.

1.2. Problem cümlesi

Ana dili Ukraynaca olan ve Ukrayna'daki yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrenciler, Türkçe öğretiminde ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?

1.3. Araştırmanın amacı ve önemi

Türkiye Türkçesi son zamanlarda küresel ölçekte en popüler ve talep edilen dillerden biri haline geldiğinden, Ukrayna'da da yoğun bir şekilde öğretilmekte ve ilgi görmektedir. Ukrayna'da modern anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi nispeten yenidir. Uzmanlık dalı olarak zaten çok yeni olduğu kabul edilir. Öyleyse tüm geliştirilmiş öğretim yöntemleri, programları, konseptleri, ders materyalleri çalıştırma metotları, materyallerin kendileri yepyeni, farklı ve daha önce denenmemiştir. Kuşkusuz Ukrayna'daki Türkoloji çalışmaları her geçen yıl bir ilki gerçekleştirmektedir. Fakat elde edilen bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin Türkçe eğitimi boyunca birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Bu araştırmanın asıl amacı, Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları tespit etmektir. Ayrıca eski dönemlerde ve günümüzde de devam eden Türkoloji öğretimi çalışmalarını incelemek, çalışmanın konusu ile ilgili genel sorulara cevap vermek ve en önemli olarak bilgi aktarmak gibi alt amaçlar belirlenmiştir.

Yazımın en başında söylediğim gibi Türkiye ile Ukrayna arasında kuvvetli iktisadi, sosyolojik, politik, tarihi ve başka ilişki nedeniyle iki toplum ana dillerini diplomatik strateji ile birbirlerine öğretmeye başlamıştır. Ünlü (2011)'nün bahsettiği gibi Türkçenin

öğretiminde zorluk yaratan durumlar olup ve bu durumlar dil ediniminde büyük engeller oluşturmaktadır. Bunlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkün: Öğretmen ve öğrencilerin yanlış anlaşılması; sosyo-psikolojik faktörler; öğrenci tutumları; talihsiz ders kitapları; zaman ve mekânın rasyonel olmayan organizasyonu gibi (Kindras, 2013). Bu ve diğer nedenler göz önünde bulundurularak, öğrencilerin genellikle önlenebilecek öğrenme-öğretme problemleriyle karşı karşıya olduğu iddia edilebilir.

Bu da beraberinde Türkçenin öğretimi hususunda yaşanan zorlukların tespitine yönelik araştırmalara duyulan ihtiyacı gündeme getirmektedir. İlk dönemlerde Türkologların çalışmalarında yüzeysel olarak dil bilgisi, edebiyat, tarih ve kültür maddelerine ağırlık verilmiştir. Sonraki yıllarda ise Ukrayna'da bu konuya ilişkin çalışmalar araştırıldığında Türkoloji bölümündeki elemanların bilimsel yapıtları çoğunlukla Türk tarihi dönemleri ve edebiyatı, dil bilgisi, deyim, atasözü, terminoloji, sözdizim ile ilgilidir. Örneğin, "20. yüzyılın ilk yarısının sosyal Türk öyküsü: tür özellikleri, karakter tipolojisi" (Senchylo, 2013), "Ukrayna edebiyatına Türkçe yazının tecrübesini aktarma" (Rog, 2011), "Ukrayna–Türkiye: Tarih, Politika, Ekonomi, Hukuk, Diplomasi, Kültür" (Serhiychuk, 2015), "Türk dilinin dilbilimsel terminolojisi" (Pidvoyny, 2001), "Türkçe mikrosözdizimi sistemi" (Sorokin, 2002), "Türk ve Ukraynalıların ilkbahar karşılama törenleri" (Pokrovska, 2007), "Günlük Türkçedeki basit cümlelerin sözdizimsel özellikleri: sözlü ve sözsüz iletişim araçlarının etkileşimi" (Tereschenko, 2009) isimli araştırmalar örnek olarak verilmeye uygundur. Ancak Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken ne tür zorluluklarla karşılaştığına dair çalışmalar ise son derece az ve yetersizdir. Genellikle gramer öğretiminde rastlanan zorluklar üzerinde yazılan makaleleri, monografileri ve tezleri görmek mümkündür.

Herhangi bir dilin ikinci dil olarak edinimi doğduğu büyüdüğü toplumun anlayışlarını bambaşka bir ulusun yaşam tarzı ve kültürü ile karıştırıp sürekli etkileşimde bulunmasıdır. Elbette başarılı bir asimilasyon sürecini engelleyebilecek birçok faktör vardır. Bu sebeple araştırmanın önem ve seçilme nedeni, Türkçeyi öğrenen Ukraynalı öğrencilerin farklı alanda karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve varsa yaşadıkları sorunların azaltılmasının yolları araştırılmasıdır. Bununla birlikte bu çalışma öğretim yöntemlerini, eksikliklerini ve öğretim sistemi ile ilişkili sorunların anlanması ve önlenmesi bakımından önemlidir. Ayrıca, bu araştırma Ukraynalı Türkologlar için eğitim sürecinde kendilerini yönlendirmeye, bir çalışmanın müfredat çalışmaları, seviyeye uygun materyal geliştirmeye yardımcı olma, Türk

âlimlerin Ukrayna'daki Türkoloji durumu hakkında bilgi edinme ve Türk dili ve edebiyatını öğrenirken öğrenciler tarafından yaşanan sorunları incelemesi adına önem taşımaktadır.

1.4. Alt problemler

Bu çalışmada problem cümlesine dayalı olarak belirtilen alt problemler bu şekilde aşağıda verilmiştir:

1. Çağdaş dünyada insanoğlu yabancı bir dil öğrenmeye neden ihtiyaç duyar?
2. Bugünkü dil aileleri ve tarihçeleri nedir?
3. Ukrayna'da Türkoloji'nin çalışmaları nasıl başladı ve Türkoloji faaliyetinin temel ilkeleri nelerdir?
4. Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, karşılaştıkları sorunlarla ilgili düşünceleri nelerdir?
5. Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken, çevresel faktörlere bağlı karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
6. Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken, dil bilgisi açısından karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
7. Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken, dil becerileri yönünden karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
8. Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken, kültürel unsurlara bağlı karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
9. Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken cinsiyete, yaşa ve öğrenme süresine göre karşılaştıkları zorluklar farklılaşmakta mıdır?

1.5. Varsayımlar

TDK (2013) sözlüğünde varsayım "Deneylerle henüz yeterince doğrulanmamış ancak doğrulanacağı umut edilen teorik düşünce, faraziye, hipotez" şeklinde tanımlanmıştır. Varsayımlar, şekil ve ifade yönünden hipoteze benzerler ama hipotezlerin aksine, sınanmak için oluşturulmazlar. Varsayımlar, bir binanın temelleri gibidir. Eğer varsayımlar yanlış ya da üzerlerinde tanım birliği sağlanmamış ise araştırma bilimsel olmaktan çıkar.

Araştırmanın temel varsayımları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Araştırmada yer alan öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme formundaki sorulara samimi ve içten yanıtlar vermişlerdir.

3. Araştırmada yer alan katılımcılar, evreni yeterlince temsil etmektedir.
4. Araştırmada kullanılan anket formu araştırmanın amacına hizmet edecek yeterliliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Ukrayna'nın Kyiv şehrindeki yükseköğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün farklı sınıflarında zorunlu ve seçmeli ders olarak Türkçeyi öğrenen 183 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma için kullanılan veri toplama aracı "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu" ile sınırlandırılmıştır.

3. Araştırmanın verileri, anket formunun bir öğretmen eşliğinde uygulanarak elde edilmesiyle oluşturulur.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada bulunan temel tanımlar aşağıda verilmektedir:

Dil: Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir araç, kendi kuralları mevcut olan ve bu kurallara göre sürekli gelişmekte olan canlı bir varlık, temeli eski zamanlara dayanmış olan bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşan sosyal bir kuruluştur (Ergin, 1989, s. 3).

Ana dil: İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK, 2005, s. 93).

Ana dili: Bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisince ilk öğrenilen dil olarak tanımlanmıştır (TDK, 2018).

İkinci dil: İkinci dil, birinci dilden sonra öğrenilen ya da birinci dil yanında ek olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevrede öğrenilen ve bu toplumda konuşulan dil olarak tanımlamaktadır (Klein, 1984, s. 31).

Yabancı dil: Ana dilinden veya birinci dilden sonra edinilen dillere yabancı dil denilmek ve yabancı dil bilinçli işlemlerle öğrenilmektedir (Demircan, 1990, s. 8).

Türkoloji: Türklük Bilimi, Türkiyat veya Türkoloji; geniş manada Türklere, Türk dili ve edebiyatına, Türk tarihine, Türk kültürüne ait her unsuru inceleyen bilim dalı olarak adlandırılmaktadır (Işıktaş Sava, 2015, s. 285).

Yabancı dil öğretimi: Yabancı dil öğretimi, belirli bir gaye için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik sağlama bütünlüğüdür (Heyd, 1990, s. 9).

Yabancı dil öğrenimi: Bir dili kullanmak için gerekli yetenekleri edinme süreci olarak tanımlanabilir. Dil öğreniminde edinilmesi gereken temel beceriler dilbilgisi (morfo-syntax), okuma, yazma ve konuşma becerileridir (Derjaj, 2005, s. 4).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Son zamanlarda ehemmiyet kazanmaya başlayan Türkiye Türkçesinin YDTÖ'ni kapsayan bir mecradır (Bayyurt ve Yaylı, 2011).

1.8. Simgeler ve kısaltmalar

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

TİKA: Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

TÖMER: Türk Dili Uygulama ve Araştırma Merkezi

TÜRKSOY: Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı

vb: ve benzeri

vd: ve diğerleri

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dillerin tipolojik sınıflandırılması

2.1.1. Yeryüzündeki diller

İnsanın ne zaman konuşmaya başladığı kesin olarak bilinmemektedir. İlk insanların iletişimi sözlerle değil ses yardımıyla kurdukları bir gerçektir. Kıran (2001, s. 3)'ın "Sesin söze dönüşme sürece milyonlarca sene almıştır. Böylece insanoğlu, sesi söze dönüştüren dünyadaki ilk varlık oldu. Sonrasında ise ses zamanla dile evrimleşti." şeklindeki aktarımına göre dil önceden anlamsız bir sesten ibaretti. Yeryüzünde yaklaşık olarak iki bin beş yüzden fazla aktif dil konuşulmaktadır. Dünyada yedi bin civarında pasif ve aktif dil mevcuttur. Tüm dilleri hesaplamak çok zor bir süreç olduğu için dillerin tam sayısı bilinmemektedir.

Farklı kaynaklar tarandığında dünyada en çok ve en yaygın konuşulan dillerin sıralaması; Çince Mandarin, İngilizce, Hintçe, İspanyolca, Türkçe, Arapça, Rusça, Portekizce, Fransızca ve Almanca şeklinde farklı sayılarla belirtilmektedir. Fakat dünyanın bazı yerlerinin hangi dilde konuştuğunu belirtmek amaçlı çalışmalar hala yürütülmektedir. Bunlar Avustralya, Okyanusya, Güney Amerika'nın bazı bölgeleridir. Ayrıca "ölü" diller de dikkate alınmalıdır. Tarih boyunca konuşulmuş fakat zaman içerisinde konuşanı ve herhangi bir kullanım alanı kalmayan veya başka dillere türemiş diller için kullanılan bir kavramdır. Ekonomik ve kültürel küreselleşmenin sebebiyle dil ile ilgili yaşadığımız değişiklik devam etmektedir.

Düşüncelerimizi, inançlarımızı, geleneklerimizi, duygularımızı, kültürümüzü dil ile anlatırız. Dil konusundaki bilinen en eski incelemeler eski Hind'e ve eski Yunan'a kadar uzanır. Dil doğan, gelişen ve ölen canlı bir varlık olduğu için sürekli kendini yeniler. Böylece yeniliklerini takip etmesinin yanı sıra değişikliklere de ayak uydurması gerektiğini söyleyebiliriz. Fromkin ve Rodman (2011, s. 640), insanın bilişsel yeteneklerinin karmaşıklığını anlama girişimleri ve özellikle de dil edinimi ve kullanımı tarihin kendisi kadar eski ve sürekli olduğunu belirterek beynin insan dilinin kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Günümüzde biyologların ve dilbilimcilerin dil gelişimi ile insan türünün evrimsel gelişimi arasındaki ilişkiye de büyük ilgisi vardır. Çünkü dil çok karmaşık ve

hızlıca değişen bir yapıdır. Üstelik dil modüler bir sistemdir. Bu nedenle dilciler dil kavramını tanımlamakta farklı bakış açıları sunmaktadır.

Dil ile ilgili tanım ve görüşlerde pek çok dilcinin tanımladığı gibi Gülerer (2011, s. 3) de dili, canlılar arasında iletişimi sağlayan, ses veya görüntüden oluşmuş olsa da hem insanlar hem de hayvanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla da dil sadece insanlar arasında değil tüm canlı varlıklar arasında duygu, düşünce ve tepkilerini aktaran bir araç konumundadır. Bütün bu umumiyete rağmen yine de dil söz konusu olunca akla ilk gelen insanın konuştuğu dildir. Durbilmez (2011, s. 4)'e göre, lisan insanların birbirlerini anlamalarını sağlayan, en küçük yapı birimi ses olan ve bu sesler üzerine kurulu kendine özgü bir sistemi olan, onu kullanan toplumun özelliklerine uygun olarak doğan, gelişebilen, değişebilen ve hatta ölebilen doğal bir yapıdır.

Dil, bireyin kabiliyetlerini geliştirme, sorunlarını çözme, bilimsel düşünme, farklı değerler ve özellikler kazandırma, daha kapsamlı bir dünya görüşü meydana getirme gibi özelliklerini etkilemektedir (Güneş, 2011). Güncel Türkçe Sözlüğü'ne göre (TDK) insanların birbirleri arasında düşündüklerini, hissettiklerini ve duyduklarını paylaşmak için işaret ve sözler biçiminde yaptıkları anlaşma, dil, zebandır. Yani düşünce ve duyguları bildirmeye yarayan ve iletişim sağlayan herhangi bir anlatım aracı diyebiliriz. Ergin (1989, s. 3)'e göre dil doğal bir araç, kendine özgü yasaları olan, gizli antlaşmalar sistemi, canlı bir varlık gibi özelliklere sahip toplumsal bir kuruluş iken Aksan (2007, s. 13)'a göre de bir toplumun gelenek-görenek, dünya görüşü, hayat felsefesi, inançları, bilim, kültür ve sanata olan katkılarını içinde barındıran bir yapıdır.

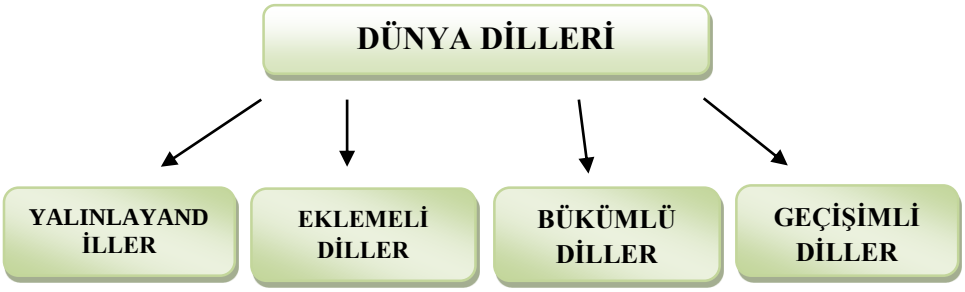
Fransız dilbilimci Meillet (1938, s. 50): Bir dilsel aileye ait olan herhangi bir dile, daha önce kullanılan anadilden evrimi sonucunda oluşan ve değişikliklere uğrayan dili akraba dil olarak tanımlaması dilin sürekli araştırılabilen, değişen ve gelişen canlı bir varlık olduğunu gösteriyor. Korkmaz (2009, s. 62)'a göre, günümüz dillerinin eski dillerle karşılaştırılması, yaşayan dillerin aslında eski ana dillerinden koparak günümüzdeki haliyle kullanılmasına dönüşmüştür. Yani bir ana dilden oluşan diller, aynı aileden gelen akraba dillerdir.

Her bilim, incelenen olguların sınıflandırmasını elde etmeyi amaçlamaktadır. Dilbilimi de istisna değildir. Dil bilimi, dilbilimsel olayların tipolojisini de sınıflandırır. Hem tüm dillerin sınıflandırmasını hem ayrı dil yapılarının sınıflandırmasını arar (Golovin, 1973, s. 256). Çünkü eğer bir kanıtsal sınıflandırma yapılırsa, herhangi bir bilimin incelenen fenomenlerin

temel özelliklerini açıklamada ve anlamada başardığı anlamına gelir. Tarih boyunca toplumlar arasındaki iletişim ve ilişki "dil akrabalıkları" oluşturmaya sebep olmuştur.

Aslında dil akrabalıklarını sınıflandırma konusunda birçok araştırma ve inceleme yapılmıştır. Bilim adamları farklı bakış açılarından dillerin sınıflandırılmasına yaklaşırlar, dilleri coğrafyaya (Amerika dilleri, Okyanusya dilleri, Avustralya dilleri, vb.) göre gruplandırırlar. Dillerin fazla incelenmediği durumlarda veya başka bir yaklaşım kullanmak için bilginin yetersiz olduğu zamanda bu tür yaklaşım tercih edilir (Baranikova, 1973, s. 276). Ana dillerin soy, morfolojik (veya tipolojik), coğrafi ve işlevsel açıdan çeşitli sınıflandırmaları vardır. Fakat dil sınıflandırmaları genellikle iki başlık altında, kaynak bakımından ve biçim açısından değerlendirilmektedir. Dillerin tipolojik sınıflandırmasının temelleri, Alman âlimler Friedrich ve August Schlegel kardeşler tarafından açıklanmıştır. F. Schlegel *"Hint Dili ve Bilgeliği Üstüne"* adlı eserinde karşılaştırma yöntemini incelemiştir. 1808'de bütün dilleri bükümlü ve eklemeli olarak iki sınıf arasına yerleştirdiği bir eser yayınlanmıştır. Erkek kardeşi August Schlegelise bu sınıflandırmayı daha fazla işleyerek tamamlamıştır. Fakat Schlegel kardeşlerin çalıştığı projelerin henüz bilimsel olmadığı sayılmıştır. Böylece tipolojik sınıflandırmanın kurucusu olarak Wilhelm von Humboldt kabul edilmektedir. Humboldt'un biçim açısından yaptığı sınıflandırması çağdaş dil bilimcilikte özel bir yere sahiptir.

2.1.2. Yapı bakımından diller



Şekil 1. Humbolt'un biçimbilimsel dil sınıflandırılması (Shakhin, 2009, s. 5)

Yapı bakımından diller, dili oluşturan sözcüklerin, eklerin, bu eklerin yapılışını ve görevlerini ele alan dört grupta incelenir. Dillerin kaynak olarak birbirlerine yakınlığının araştırılmasında morfolojik özellikler ön plandadır. Yani kelimelerin morfolojik

özelliklerine dayanarak gramer biçimlerini temel alarak morfolojik düzeyde gerçekleştirilen dillerin benzerliklerini ve farklılıklarını incelenmektedir. Biçim bilimsel bir sınıflandırmanın amacı dilin türünü, dünyanın diğer dilleri arasındaki yerini belirlemektir. Sapir (1993, s. 120)'e göre, yapısal sınıflandırma üç önemli kritere dayanmaktadır: 1) Sözcüğün daha küçük anlam birim parçalarına (morfem) bölünmesi. 2) eğer bölünürse, bu morfemler arasındaki sınırların net ya da belirsiz olup olmadığının saptanması. 3) Bir kelimenin her morfeminin ayrı bir anlamı var olduğunu veya farklı gramer anlamlarını taşıyabildiğinin incelenmesi.

2.1.2.1. Yalınlayan (tek heceli) diller

Bu gruba ait kelimeler genellikle tek heceden oluşmaktadır. Bu nedenle bu tür diller tek heceli diller olarak da bilinir. Yapım eki veya çekim eki yoktur. Bu gruptaki kelimler herhangi şekil değişikliğine uğramazlar. Yalınlayan dillerin sözcükleri tek heceden oluştuğu için yazılış şekilleri birbirine çok benzer ve okuma yaparken çok fazla zorluğa neden olmaktadır. Başka özelliklerden zengin bir vurgu ve tonlama sistemi de görülmektedir. Aynı sözcük duruma göre sıfat, isim, fiil, edat gibi farklı anlamlar içerebilir. Bu dillerde kelime kökü ile sözcük arasında bir fark yoktur. Bir sözcüğe farklı şekilde yapılan vurgularla 10-20 çeşitli anlam elde edilir. Cümlenin anlamı normalde kelimelerin cümledeki sıralanışlarına bağlıdır. Çin, Vietnam, Tibet, Himalaya dilleri bu gruba girer. Örneğin, Çincede "lu" kelimesi (çift) sürmek, pulluk, çiftçili öküz anlamlarına gelmekte; "u" – karga, sahip olmamak, beş ve sis manasında kullanılmaktadır.

2.1.2.2. Eklemeli diller (bağlantılı, bitişken, bitişimli)

Bu gruptaki dillerde daha çok sözcüğün kökü ve ona getirilen ekler önem taşımaktadır. Köklerin önüne ya da sonuna birçok yapım veya çekim eki eklenerek kelimeler yeni anlam kazanabilir. Ekler yardımıyla binlerce yeni sözcük türetilebilir. Fakat bu durumda bile morfemler sabit bir fonem bileşime sahiptir, farklı bazlarla ve diğer ek morfemlerle birleştirildiğinde değişmeden kalır. Vurgu ve tonlama sistemi arka plandadır. Bu konuyu daha iyi anlayabilmek için bir örneğe bakalım: Çıkarılacakmışım > Çık-ar-ı-l-acak-mış-ı-m (Güneş, 1999, s. 14). Türkçe, Macarca, Moğolca, Fince gibi diller bu grubun mensupları.

2.1.2.3. Bükümlü (çekimli) diller

Bu gruptaki diller yine de kök ve ek kavramlarına sahip olmaktadır. Ancak Türkçenin tersine kök ile ek arasındaki sınır çoğunlukla kesin değildir. Ek, kökün önüne, ortasına, sonuna eklenebilir ve yeni sözcük türetilirken kelime kökünde bir sürü değişiklik olur, bazen ise kök tanınmayacak hale gelir. Ukraynaca, İngilizce, Almanca, Farsça vs. çekimli diller.

Ukraynacada okumak anlamına gelen читати fiili çekime girdiği zaman fiil kökünde bulunan ünlülerden ve köklerden bile bazıları değişikliğe uğrar.

Чит**ати** (okumak)

Я чит**аю** (ben okuyorum)

Ячит**ала** (ben okuyordum - dişil)

Я **про**чит**ав** (ben okudum - eril)

Я **про**чит**аю** (ben okuyacağım)

Ukraynacada kelimeler çoğul yapılırken bu tür değişikliklere uğrar:

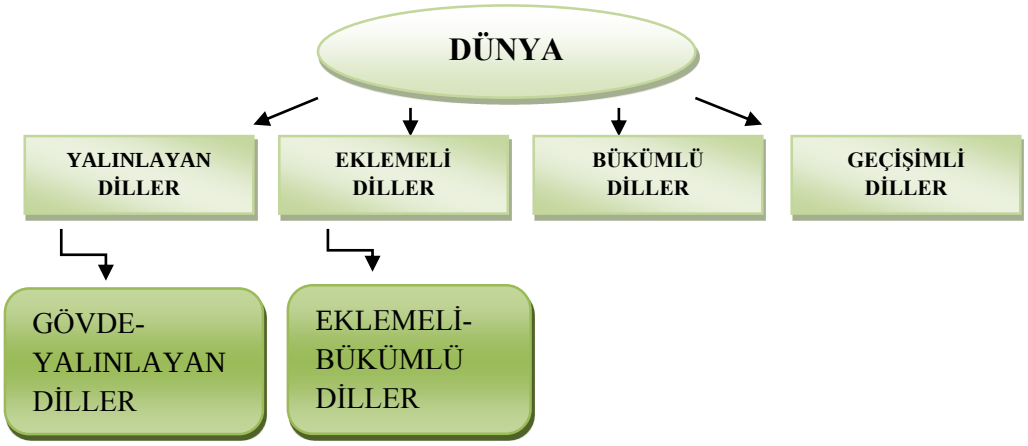
Книг**а** - книг**и** (kitap - kitaplar)

Шкільн**ий** портфел**ь** – шкільн**і** портфел**і** (okul çantası - okul çantaları)

2.1.2.4. Geçişimli diller

Bu grupta farklı köklerin bir araya gelip biçim birimlerin yardımıyla bir kelime gibi biçimlendirilmesi sistemi vardır. Bükümlü ve eklemeli diller arasında yer olan morfolojik sistemdir. Kökler eş değerli değildir, biri diğerine bağlıdır (Panfilov, 2010). Köklere son ekler gelmektedir. Bu durumda bazen bir cümle bir sözcük durumunda bile kullanılabilir. En gelişmiş örnekleri, Amerikan yerli dillerinde, Eskimoca ve Gürcücede görülmektedir. Karakteristik bir örnek Gürcüce'deki çekim sisteminde verilmektedir:

Tekil formu	Çoğul formu
Yalın hali – kal-i (kadın).	**Yalın hali –** kal-eb-i (kadınlar).
Yönelme hali – kal-s (kadına)	**Yönelme hali –** kal-eb-s (kadınlara), (Panfilov, 2010).



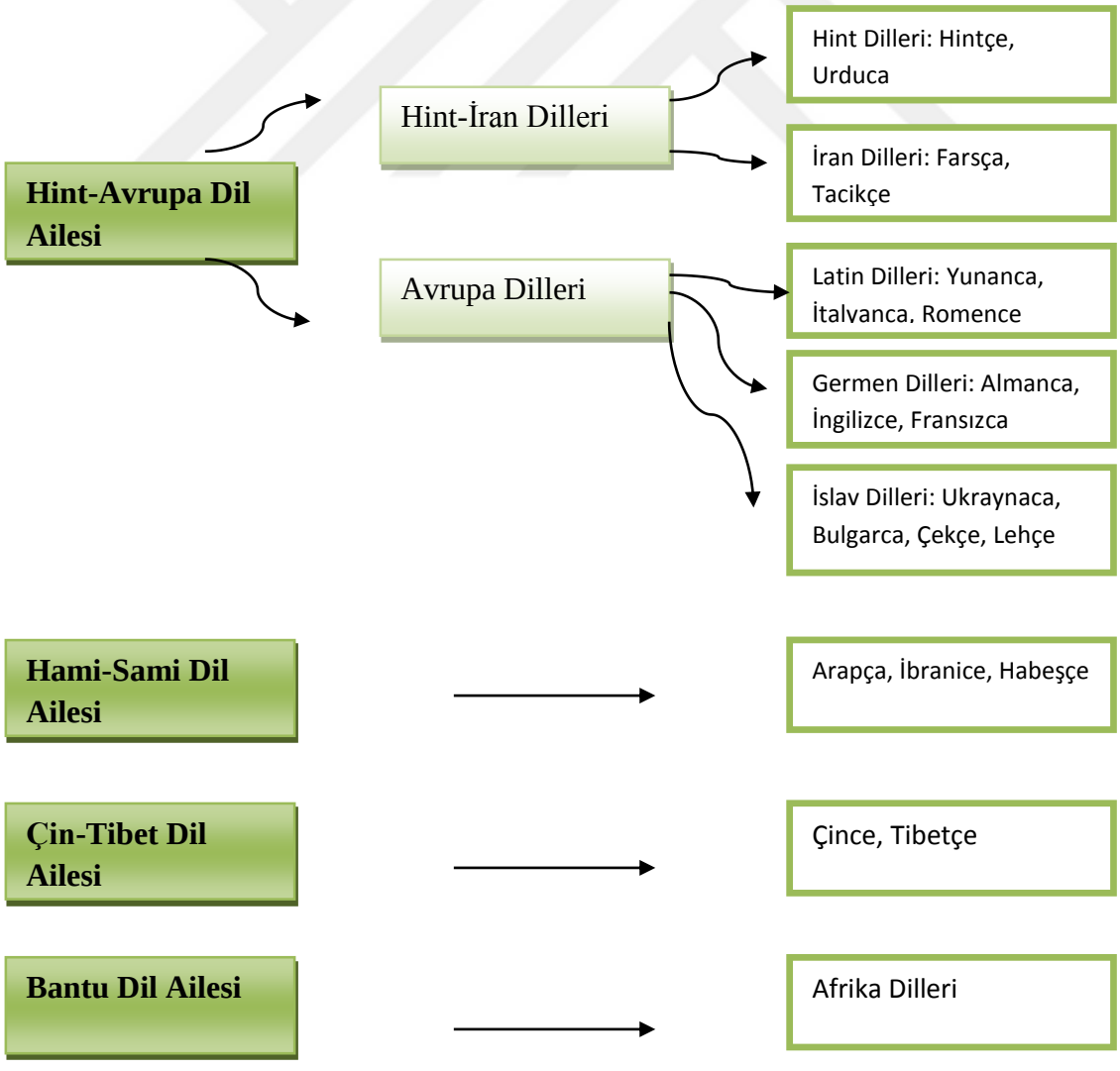
Şekil 2. Çağdaş biçimbilimsel dil sınıflandırılması (Shakhin, 2009, s. 11)

2.1.3. Köken bakımından dil aileleri

Kaynak bakımından birbirine benzer özellikleri taşıyan diller, ana dilden gelişme yoluyla türetilmiş akraba dillerdir. Bu yaklaşıma göre dillerin sınıflandırılması, ortak bir kaynaktan gelen dillerin akrabalıkları ele alınır. Amacı bir dilin, akraba diller arasında yerini belirlemek, genetik bağlantılarını ortaya çıkarmaktır. 16. yüzyılın başında Fransız bilim adamı Gulielmus Postellus *"Dillerin yakınlığı üstüne"* (1538) eserinde dünyanın bütün dillerinin İbraniceden geldiğini kanıtlamaya çalışmıştı. 16. yüzyılın sonunda J.J. Scaliger *"Avrupa Dilleri Üzerine Düşünceler"* (1599) adlı eserde sadece *Tanrı* kelimesini analiz temeline alarak kaynak bakımından 11 dil grubu ayırdığı dil sınıflandırılması yapmış olan ilk kişiydi. Aslında J.J. Scaliger'in dil sınıflandırılması 19. yüzyılda Alman bilim adamları F. Bopp, J. Grimm, Danimarkalı dilbilimci R.C. Rask ve Rus dilbilimci O.H. Vostokov tarafından tamamlanan dil sınıflandırılmalarının prototipidir (Sorokin, 2016, s. 10). Karşılaştırmalı-tarihsel yöntemi jeolojik sınıflandırma araştırmanın ana yöntemidir (Vendina, 2003, s. 261). Karşılaştırmalı-tarihsel yöntem yoluyla farklı dillerin kelimeleri birbirleriyle karşılaştırılır, akrabalıkları ortaya çıkarılır ve pra-formlar adı verilen orijinal formları yeniden yazılır. Örneğin, J. Grimm'in *"Alman Dilinin Dilbilgisi"*nde bütün Germen dillerini Gotçadan İngilizceye kadar karşılaştırmalı-tarihsel metodu kullanarak karşılaştırmıştır. Daha sonra A. Schleicher Hint-Avrupa dillerinin karşılaştırmalı dilbilgisi özetlediği *"Compendium"* (1861) çalışmasında "soyağacı teorisi" olarak resmedilen jeolojik sınıflandırılmasının en eksiksiz tanımını vermiştir.

Meillet (1967, s. 36-37)'a göre; dillerin eski ve uzun süredir değişmeyen biçimlerine bakılarak da dilden çıktıkları anlaşılmaktadır. Genellikle bu özelliklere sahip olan diller aynı ortak geleneği paylaşmaktadır. Mesela, Latincede 'est' tekilinin karşısında bir 'sunt' çoğulunun yer alışı tesadüf değildir. (Fransızcada: il est, ils sont; İtalyancada e, sono; Almancada ist, sind). Hindistan'ın en eski dili olan Sanskritçe ve Slavcada da durum farklı değildir ('asti', 'santi'; 'jestu', 'sontü'). Anlaşıldığı gibi Latince, Germence, Slavca ve Sanskrit dilleri ata dilin tarih boyunca farklı sosyal nedenleri sonucunda değişiklere uğrayan biçimleridir.

Diller arasındaki akrabalık ilişkilerini doğru saptamak için en eski kelime katmanlarına ait kelimelerin köklerinin göz önüne alınması gerektiği bilinmektedir. Hatta o dillerin köken bilgisi, şekil yapısı, ses yapısı, cümle yapısı ve ortak sözcükleri araştırılmaktadır. Böylece dillerin farklılıkları ve benzerlikleri daha kolayca anlaşılmaktadır. Tarihsel akrabalık temelinde, diller genellikle aile olarak adlandırılan birçok kategoriye ayrılır ve kategorideki aileler de gruplara ayrılır.



Şekil 3. Köken bakımından dil aileleri

2.1.3.1. Hint-Avrupa dil grubu

Hint-Avrupa dil grubu en geniş dil ailesi olarak kabul edilmektedir. Bu ailenin içine dünyanın dört köşesinden yüzlerce dil ve lehçe girer. Hint-Avrupa dilleri çoğunlukla Avrupa'da yaygındır, ancak şimdi Asya'da (örneğin Hindistan), Amerika'da, hatta Avustralya'da ve Afrika bölgesinde konuşulur. Hint-Avrupa dilleri arasında yalnızca aktif değil, ölü diller de vardır. 10'dan fazla dil dalı bu gruba aittir. Bu dil ailesi aynı zamanda Avrupa ve Asya ölü dillerinden bazılarını da içermektedir, örneğin Trakya ve Frig dilleri (Harrison, 2007, s. 58). Hititçe, Sanskritçe, Latince gibi eski diller de bu gruptaki diller arasındadır. Hint-Avrupa dil grubunun iki ana kolu vardır: Asya kolu (Bengali, İran dilleri) ve Avrupa kolu (Latin, Slav, Germen, Kelt, Baltık dilleri).

2.1.3.2. Hami-Sami dil ailesi

Yaklaşık 250 dilden oluşan Hami-Sami dilleri, Orta Doğu'da ve özellikle Kuzey Afrika'da konuşulmaktadır. Geniş coğrafi alanda yaygın olan Hami-Sami dil ailesi 5 büyük kola ayrılmıştır: Semitik, Libya-Berber, Mısır, Kuşi, Çad dilleri. Bunların arasında yaşayan en önemli dilleri Arapça ve İbranicedir. Kıran (2001, s. 32)'a göre; Sami dilleri iki batı ve doğu ayrımlı grupta toplanmıştır. Doğu grubuna sadece çivi harfleriyle yazılan Akkadça dili girmiştir. Bu dil, İ.Ö. 4. yüzyıla kadar Babil krallığının önemli kültür diliydi. Batı grubu ise Kenancayı, yani Fenikçeyi, Yahudi dilini, Habeşçe dillerini içerir.

2.1.3.3. Çin-Tibet dilleri

Çin-Tibet dil ailesi, Hint-Avrupa dillerinden sonra 300 Doğu Asya dilinden oluşan ikinci en çok konuşulan dil ailesidir. Toplam konuşmacı sayısının 1,3 milyar kişi olduğu tahmin

edilmektedir. Çin (Çince ve Dunganca) ve Tibet-Burma (diğer tüm diller) dil dallarına ayrılmıştır. "Mandarin Çincesi, dünyada en çok insanın konuştuğu anadildir. Çince, Çin ideogramlarına dayalı hece yazısı dizgesiyle yazılır. M.Ö. 15. yüzyıla dek inen yazılı belgeleriyle dünyanın en eski dillerinden birisidir. Burmaca ve Tibetçe ise yaklaşık 15 milyon insan kitlesi tarafından konuşulur." (Akar, 2005, s. 16).

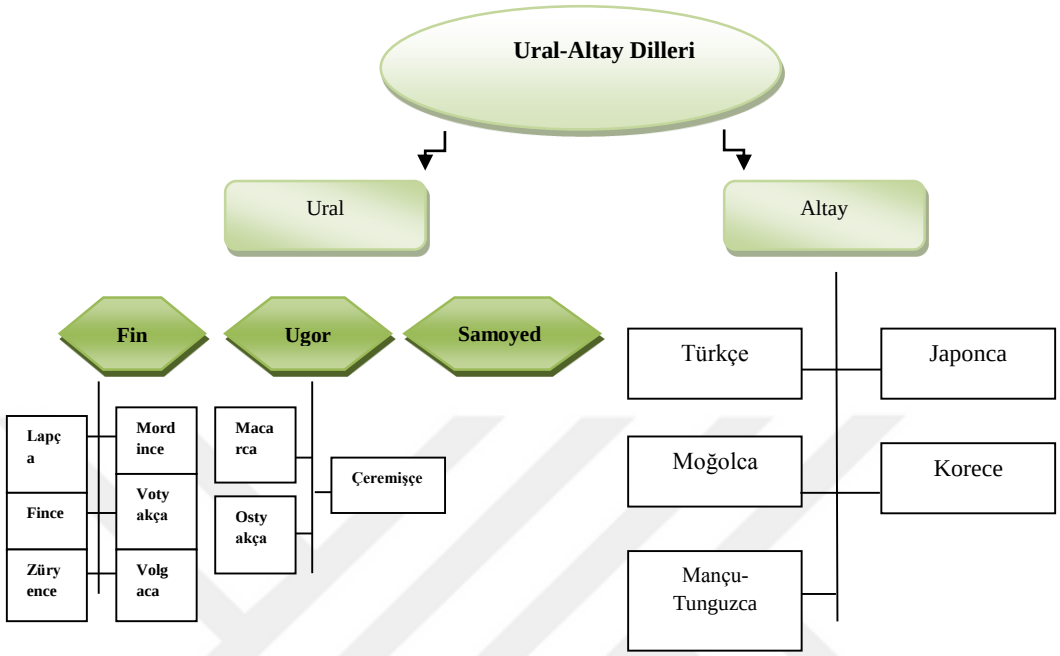
2.1.3.4. Bantu dilleri

Afkika'nın Orta ve Güney bölgelerinde yaşayan yerli kabilelerin tarafından konuşulan diller Bantu dil ailesine dâhil edilmektedir. Konuşmacıların sayısı yaklaşık 200 milyon insan, yani Afrika nüfusunun dörtte biri. Günümüzde 23 Afrika ülkesinde konuşulan 500'den fazla Bantu dili ve lehçesi bilinmektedir. Pölce, Lingalaca, Susuca, Lubaca, Kongoca, Akanca, Swahili, Gurca Bantu dilleri grubuna girmektedir. Bu grubun dilleri birbirine çok benzedikleri halde Afrika'nın doğusunda yaşayanlar Rhodesia, Katongo veya Kongo'daki insanlarla kolayca anlaşabilirler.

2.1.3.5. Ural-Altay dil grubu

Ural-Altay dil ailesi, Kuzey-Doğu Avrupa ve Kuzey Asya bölgelerinde konuşulan ve Ural dilleri olarak adlandırılan dillere denir. Çoğu dilciler, bu dillerin ana vatanı olarak Volga'nın kıvrımından Ural sıradağına değin olan toprakları kabul eder. Genel görüşe göre, bu dil ailesinin Ural ve Altay olmak üzere iki büyük kolu vardır. Türkçe ise, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunun üyesidir. Aslında Altay ve Ural kollarının ayrı alt grupları da vardır. Ural kolunda Fin/Ugor, Samoyed ve Yukagir grupları teşkil edilmiştir. Altay kolu Türk, Moğol, Tunguz olmak üzere üç ayrı kola ayırılmıştır. Ural-Altay dilleri teorisini başlatan ve geliştiren İsveçli Johann Philipp Tabbert (von Strahlenberg)'dir. Poltava (Ukrayna'nın şehri) savaşında esir düştükten sonra uzun bir süre Sibirya'da kalan bu İsveçli subay, oradaki halkın dil özelliklerini ve kültürlerini gözlemleyip kaleme alarak 18. yüzyılda büyük bir başarı kazanmış olan *Das Nord und Östlicher Theil von Europa und Asia* (Stockholm, 1730) adlı eseri yayımlamıştır. Çalışmasında Strahlenberg, Türk, Finno-Ugric ve Paleo-Asya dillerinin *Tabula polyglotta* isimli ilk sınıflamasını vermiştir. Bu yapıtta yazar "Tatar dilleri" genel adı altında birleştirdiği 32 dil ve bazı lehçeleri tasnif etmiştir. İsveçli araştırmacı, Avrupa'da Tatarlar olarak bilenen altı ulus veya sınıf betimlemiştir (Sorokin, 2016, s. 13). Johann Philipp Tabbert'den sonra bu diller konusunu araştıran birçok dilciler de önemli katkıda bulunmuştur. Bunlar, Matias Aleksanteri Castren (1813-1852), Julius Heinrich

Klaproth (1783-1835), Ferdinand Johann Wiedemann (1805-1887), Gustaf Jolm Ramstedt (1873-1950) ve diğerleridir.



Şekil 4. Ural-Altay dil ailesi (Demircan, 2007, s. 7)

2.1.3.6. Amerika yerli dilleri

Akar (2005, s. 21) Amerika yerli dilleri ailesini de ayırmıştır. Kuzey ve Güney Amerika'da ağır bir şekilde İspanyolca, Avrupa dilleri, İngilizce ve Fransızca konuşulduğunu ve popüler olduğunu söylemiştir. Amerika yerlilerinin konuştukları başka bir sürü dil mevcuttur. Amerika yerli dilleri, Güney, Kuzey ve Orta olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Kuzey ve Orta grubu, Atabask, Algonkin ve Sui dillerinden oluşur. Bu dillerin sayısı 30'dan fazladır. Amerika'nın dillerinden en fazla dili ve konuşuru olan Penut yerli dil ailesidir.

2.1.4. Yeni dil sınıflandırılmasının arayışı

Başka dil sınıflandırmaları elde edilmeye çalışılmış ve çalışmalar bugün de devam etmektedir. Bunlardan biri, gelişim aşamasına bağlı olarak dilleri türlere ayırmayı düşünen Meillet'e aittir. Fakat bu düşünceyi işleye işleye oluşturmadan sadece bir fikir olarak sunmuştur. İki ana sınıflandırma dışında bazen işlevsel (veya sosyal) ve kültürel-tarihsel sınıflandırmalar olarak da ayırt edilmiştir. İşlevsel dil sınıflandırması çok boyutludur. İki ana kriter dikkate alınır: millet ile dil arasındaki ilişki, dilin toplumda gerçekleştirdiği işlevler,

dilin ana etnik toprak dışında yaygınlığı. Bu sınıflandırmaya göre, diller doğal (konuşulan ve yazılı) ve yapay olarak ikiye ayırılır. Karşılaştırmalı-tarihsel yöntem yardımıyla dil gelişiminin kültürel ve tarihi olarak dönemselleştirilmesi ortaya çıkmıştır. Kültürel-tarihsel sınıflandırmaya göre konuşulan, yazılı, edebiyat ve uluslararası diller vardır.

Her geçen gün dil sınıflandırılması sorunu dilbilimin çerçevesi dışına çıkmaktadır. Günümüzde dilbilimciler dil sınıflandırılmalarını arkeolojik ve antropolojik verilerle birleştirmek girişiminde bulunmaktadır. Böylece arkeolojik bulgulara göre Amerika'nın Avrasya uluslar tarafından 12 bin yıl önce iskân edildiğini ve yerli dillerin Çin-Tibet dil ailesi ile akrabalığı olduğunun hipotezi ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllarda dilbilimde ani bir biyolojik dil sınıflandırılma türü belirmiştir. 1871'de, Charles Darwin (1971, s. 53)'in dile ilişkin birkaç referanstan birinde "çeşitli dillerin ve bazı hayvan türlerinin oluğu aşamalı bir süreç sonucunda geliştirildiği kanıtlanan gerçeklerin da şaşırtıcı derecede paralel olduğunu" belirtmiştir. Bu "şaşırtıcı" paralellikler olmasaydı biyologların ve dilbilimcilerin ortak bir konferansta bir araya geldikleri çok şüpheli olacaktı. Ruhlen (2017) ise şöyle açıklama yapar: 1986 tarihinde biyolog S. Zegura, antropolog Ch. Turner ve dilbilimci J. Greenberg onların ayrı üç çalışması (kan grupları, diş tanıkları ve yenidünya nüfusunun dil sınıflaması) üzerinde bağımsız olarak çabalayarak genetik tanıklar arasındaki genel uygunluğa ulaşmışlardı. 1987 yılında Laurent Excoffier diğer bilim adamları ile birlikte genetik ve dil çeşitliliğinin en yoğun Sahra-altı Afrika bölgesinde çalıştıkları zaman şöyle sonuca ulaştılar: O bölgenin genetik özelliklerinin çoğunun modern insanın kökeni ile bağlantılıdır. Yani insan türünün Afrika bölgesinden çıkıp tüm dünyaya yayıldığı teorisi doğmuştur. Bu teoriyi temele alan birçok dilbilimci tarafından dil üzerinde yapılan araştırmalar vardır. Cavalli-Sforza, Greenberg, Barbujani vd. genetik ve dil yayılmaları arasında benzer bir yüksek bağlantı oranı bulunduğu ve çoğunlukla genler ile dillerin uyuştuğu görüşünü savunmuştur.

2.1.5. Dille ilgili kavramlar

Dilbilim, diğer disiplinler gibi, kendi araştırma konusuna sahiptir. Dilbilimde çalışmaların hedefi dil veya dillerdir. Güzel ve Barın (2013)'a göre; "Lisan, insanlar arasındaki komünikasyonun en temel fenomenidir". Dil, aşırı derece karmakarışık bir organizma olduğundan onun hangi daha belirgin yanı öne çıktığına bağlı olarak farklı bakış açılarından belirlenebilir. Dil tanımını yapmak için dil işlevi (veya dil işlevleri), dilin mekanizması, bir dilin varlığı ele alınmalıdır (Solntsev, 1971).

Güneş (2011) ise dil kavramını şöyle tanımlamıştır: Dil, bireyin kapasitesini geliştirme, problemlerini çözme, bilimsel düşünme, daha geniş bir bakış açısının oluşturulması gibi özellikleri etkilemektedir. Martinet (1979)'e göre; dil, farklı dönemlerde kazanan kuşaktan kuşağa geçen deneyimlerinin anlamsal ve sessel birimlerden oluşan bir iletişim aracıdır. Her dilde bu birimler; biçim, muhteva ve miktar açısından farklılık gösterdiği için bireyin dünya anlayış sistemini etkiler.

Okay (1998) dili millet ile kültür arasındaki prizmasından inceler ve bir cemiyetin sahip olduğu en harika, en birleştirici kültür unsuru olarak görür. Ergin (1977, s. 3)'e göre; dil, seslerden örülmüş insanlar arasındaki anlaşmayı destekleyen toplumsal tabii bir araç, kendisine özerk kanunları olan ve sadece bu kanunlar çerçevesinde olgunlaşan, bilinmeyen zamanlarda başlatılmış bir gizli antlaşmalar sistemine sahip olan canlı bir organizmadır.

Gördüğümüz gibi, dilciler dil kavramını hem anlaşma sistemi olarak hem de bireysel ve toplumsal yaşantılarının yansıması olarak tanımlar. Kavim kültürünün diline bağımlı olduğu görüşünü ilk savunan Amerikalı dilbilimciler B. Lee Whorf (1897-1941) ve E. Sapir (1884-1939) olmuştur. 1956 yılında dilbilim dünyasına Sapir-Whorf hipotezi öne sürülmüştür. Dillerin yalnızca cümle yapısıyla değil, aynı zamanda konuşmacının dünyayı görme biçimi ile farklılık gösterdiğini savunmaktadırlar. Hipotezi'nin özünü ise şöyle açıklayabiliriz; her dilin kendine özgü mantığı ve anlayış biçimi vardır. Başka bir söyleyişle, kendi dilini bilen bir insan belirli ve özgü bir düşünce sisteme sahip olmuştur ve başka bir insan onun dilini hiçbir zaman aynı şekilde öğrenemez ve anlayamaz. Dillerin derin farklı düşünme metotları kullandığını savunan başka bir ünlü dilbilimci Oleksandr Potebnya idi. Erken yaşta çocukların iki dilli eğitimine karşı çıkan Potebnya *"Estetyka i poetyka"* adlı bir çalışmada şunu açıklıyor: "Çok genç yaşta iki dili öğrenmesi, iki düşünce sistemine sahip olmak yerine çevreyi ikiye böler ve dünya görüşünün bütünlüğüne ulaşılmasını engeller" (Potebnya, 1985, s. 263).

Herhangi bir görüşü dile getiren kişi bilinçsizce kelimeler seçip kullanır, dikkatini sadece düşüncenin içeriğine odaklar. Diğer bir deyişle, dilin "otomatik" kullanımı, yürüyüş, jestler, yüz mimik gibi bir alışkanlık olmalıdır. Anadilinde ifade edilen bir insanın görüşü, başka bir dilde ifadesinden daha derin ve mantıklıdır. Çünkü dünyaya ilişkin algımız dilimizin prizmasından geçer ve bir görüşünü açıklamak için yardımcı olur.

2.1.5.1. Ana dil veya ata dil

Ana dil ve ana dili karıştırılan kavramlardır. Ana dili ilgili açıklama ve detaylar 2.1.5.2'de verilmiştir. Ana dil veya ata dil ise adından da anlaşılacağı gibi en genel anlamıyla temel dil, kaynak dil, hatta ortak dil anlamındadır. Temel Türkçe Sözlük'te (1991, s. 40) ata dil "Bir başka dile veya dillere kaynaklık eden dil anlamında kullanılır." olarak yer almaktadır. Gramer Terimleri Sözlüğünde Korkmaz (1992, s. 8) ata dil kavramını "Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi. Başlıca dünya dilleri, sayıları sınırlı birtakım eski ana dillerin zaman içinde lehçeler ve müstakil diller hâlinde dallanarak farklılaşmasından oluşmuştur." tanımlamaktadır. Maye (1954), herhangi bir dil ailesinin ata dili araştırılırken, bir dil sistemini diğeriyle karşılaştırarak sonuca varılması gerektiğini savunmuştur. Ata dilden geliştirilen diller sadece eski dönemlerde ortaya çıkan belirli ortak özellikleri korumakla kalmaz, sonraki gelişim dönemlerinde benzer dil ögeleri üretmekte kararlı bir eğilim gösterir. Dilbilgisinde, ses yapısı ve kelime dağarcığı dikkat edilmesi gereken en önemli bileşenler olarak görmüştür. Çünkü bu üç kategoride yeterince bilgi elde edilirse tahminler için mümkün olduğunca az yer bırakılmış olacaktır.

Eski Slavca, Ukrayna dilinin ata dili olarak kabul edilmektedir. Slav dilleri Hint-Avrupa dil ailesinde önemli bir yer almaktadır. Slavca, MÖ 2,5-3 bin yıl içinde Hint-Avrupa dil ailesinin dillerinin çöküşünün bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu dilleri Doğu Slav dilleri, Batı Slav dilleri ve Güney Slav dilleri olarak 3 gruba ayırmak mümkündür. Ukraynaca Doğu Slav dilleri arasında yer almaktadır (Kharchuk, 2017).

Ergin (2000) Türkçenin, ilk yazılı biçiminin Orhun Abidelerinde görüldüğü ve tarih boyunca Asya ve Avrupa'da yaşayan Türk Boyları, Kavimleri ve Devletleri tarafından kullanılan Eski Türkçe, Kuzey Türkçe, Doğu Türkçe, Batı Türkçe, Azeri Türkçesi, Osmanlı Türkçesi, Türkiye Türkçesi gibi dillere kaynaklık ettiğini belirtmektedir. Bir başka deyişle Türkçe Oğuzca, Uygurca, Çağatayca, Özbekçe, Azerice gibi dillerin ata dilidir.

Çalışmada "ana dil" ve "ana dili" teriminin tanımları verilmekte ve iki terimin birbirinden tamamen farklı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla birbirinin yerine kullanılmaları da doğru değildir. Yani kaynak dili söz konusu olunca "ana dil/ata dil" terimi kullanılması gerekir.

2.1.5.2. Ana dili

Ana dili kavramını açıklayan birçok görüş vardır. Ana diline dair en sık rastlanılan tanım Aksan (1975)'ın "Anneden gelen sonrasında aile çevresinde şekillenen daha sonrasında da sosyal çevrelerden edinilen, insanın bilinçaltına yerleşen ve kişini çevresi ile en güçlü bağlarını kuran ve geliştiren dildir" şeklindeki tanımlama olsa da pek çok araştırmacı çalışmalarında farklı tanımlarda da bulunmuşlardır. Bu tanıma benzer şekilde Korkmaz (1992, s. 8) da "Kişinin doğuştan sahip olduğu, ebeveynlerinden ve yaşadığı çevresinden öğrendiği, bilinçaltında olan, insanlar ve topluluklar arasındaki ilişkilerde önemi büyük olan bağı oluşturan bir ögedir" olarak görürken TDK (2005, s. 93) ise "İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil" olarak tanımlamaktadır. Koç (1992, s. 28)'a göre ise; dilin insanın başta ailesinden, sonra ise ulusal ve kültürel mirasa sahip olan daha geniş çevreden öğrendiği dil olduğunu söylemektedir. Mesela her Alman için Almanca anadilidir. Bu tanımlardan anlayabileceği gibi ana dilin insanla içsel ve sıkı bir bağı olduğunu, okullarda öğrenilmeden daha çok ortamda edinildiğini anlaşılmaktadır. Anastasopoulou (2015) her kişinin ana dilini, okulda herhangi sistematik öğretim görülmeksizin hayatının ilk beş yılına kadar hızlı ve doğal bir şekilde edinebileceğini iddia etmektedir. Bu edinim süreci herkes ve tüm diller için evrenseldir. Ancak bu fikrin öncüsü Noam Chomsky olduğunu ve bu devrimci düşünce biçimi ile yeni dilbilim çağı başladığını belirtmesi gerekir. 1957'de yayınlanmış ve 20. yüzyılın ikinci yarısında dilbilimi dünyasını iyice etkilemiş Chomsky'nin *Sözdizimsel Yapılar* adlı bir kitaptı. Chomsky'den önce hiç kimse dilin doğuştan gelen bir beceri olduğunu veya dilin görsel algı gibi dünyanın aynı bilgi sistemi olduğunu değerlendirilmemişti. Chomsky (1957, s. 11)'e göre dil, insan vücudunun bir organı, kafatası kutumuza dikilmiş bir süper bilgisayar.

Gerçekten, çocukların çevresi tarafından konuşulan dili çok hızlı bir şekilde öğrenebilecekleri nasıl açıklanır? Çocuk konuşmayı diğer seslerden nasıl ayırt eder? "güneşlemek" ile "güneşlenmek" arasındaki farkı nasıl anlıyorlar? Neden dünyanın farklı yerlerinden çocuklar ana dillerini yaklaşık aynı sürede edinirler? Bu gibi sorulara Chomsky (2009, s. 15) şöyle yanıt veriyor: "Bir çocuk herhangi bir dili öğrenebilir, çünkü tüm insan dilleri arasında temel bir yazışma vardır ve insan her yerde aynıdır. Bilgimizin ve kavrayışımızın bir bölümü doğuştan vardır, bu özelliğimiz biyolojik ve genetik olarak belirlenmiştir, kol ve bacaklı olmamıza neden olan ortak özelliklerimizin unsurları gibi."

Ana dili, sadece çevremizdeki dünyayı aydınlatır ve açıklar değil, aynı zamanda psikolojiyi, bilgi ve değer sistemini, kavramları ve fikirleri oluşturur. Olgun yaşa kadar, her bireyin

birikmiş bilgi hazinesine, yerleşik görüşlere ve ilkelere sahip olması, dünyayı ve kendini ifade etme yollarını tanımanın bir yolu olarak ana dili tamamen ustalaştırır.

Ana dili, sadece bir araç ve materyal değil, aynı zamanda bir düşünce biçimi, bilgi biriktirme, koruma ve uygulama aracıdır. Bilgi ise kendini savunma ve kişiliğini kabul ettirmenin ana yoludur. Bu nedenle ana dili, bireyi ve bir bütün olarak insanları geliştirmenin ve korumanın en önemli aracıdır. Kunanbayev (2014)'ın *"Nasihatler"* adlı eserinde bilim, eğitim, din ve ahlak, dostluk ve sevgi, hayatın anlamı ve dil kavramlarına özel dikkat verilmiştir. Ana dili şu şekilde ifade edilmektedir: "Başka milletlerin dilini ve kültürünü öğrenen biri dünya hazinelerinin anahtarını keşfedecektir. Bu anahtara sahip çıkınca her şeyi çaba harcamadan öğrenecektir." Onun sözleriyle aynı fikirde olamamak mümkün değil, çünkü çağdaş dünyada sadece bir dil konuşan bir devletin halkını bulmak çok zordur. Bir dil öğrenmek, halkının kültürünü öğrenmek anlamına gelir. Sonuçta, dil ve kültür ayrılmazdır. Dil, dünyanın en güçlü bilgi aracı, ulusal kültürün hazinesidir.

Böylece ana dili, bir kişinin bilinçaltında sahip olduğu ve rüyalarını gördüğü manevi, bilimsel ve kültürel değerleri düşündüğü, yarattığı bir dildir. Hepimizin mutlaka bir ana dili vardır. 20 dil bilen bir kişinin bile kendini en iyi ve kolay şekilde ifade edebildiği, dört temel dil becerilerine hâkim olduğu bir dil var o da ana dilidir.

2.1.5.3. İkinci dil

İkinci dil kavramını açıklamak istersek ancak çok dilli toplumları ve ülkeleri dikkate almalıyız. Dilciler, dünyamızdaki hemen hemen tüm gelişmemiş, az gelişmiş ya da gelişmekte olan bütün ülkelerde ikiden başlamak üzere çok dillik ve kültürlük olduğunu iddia etmektedir. Çoğu tanımlamalarda ikinci dil kavramına ana dilden sonra öğrenilen bir dil olarak rastlanmaktadır. Klein (1984, s. 31) ikinci dil, birinci dilden sonra öğrenilen ya da birinci dil yanında ek olarak kullanılan, yaşanılan sosyal çevrede öğrenilen ve bu toplumda konuşulan dil olarak tanımlamaktadır. İkinci dil kavramı ile yabancı dil kavramı arasında pek çok farklılık vardır. İkinci dil gündelik kullanımda gerekliyse, ikinci dili kullanan fert yaşadığı coğrafyanın dilini konuşuyorsa ve ailesinin bazı bireyleri de bu dili kullanıyorsa ancak o zaman ikinci dilden bahsedilebilir (Oruç, 2016, s. 283). Ek olarak ikinci dilin doğal ortamda ve çeşitli faktörlerden dolayı (ebeveynlerden birinin farklı milletten olması, başka ülkeye göç etmek, evlilik vb.) ihtiyaç duyduğunda edilen bir dil olduğunu da belirtmek gerekir. Yani bir ülkede veya bölgede herhangi iki dili (ana dili, ülkenin başka bir ortak dili)

günlük, iş ya da özel yaşamlarında etkili bir şekilde iletişim kurmak için kullanılırsa, o bölgedeki toplumlar iki dilli olarak görünebilir.

Türkiye'de ikinci dil kavramı fazla kullanılmadığından kavram bütünlüğü yoktur. Ana dili ve ikinci dil kavramları birbirinden net ayrılmadan ve ikinci dil yerine çoğunlukla ana dili kavramı kullanılmaktadır. Türkiye çok dili yapıya sahip olmasına rağmen, birinci dili Türkçe olmayan Türk vatandaşları da mevcuttur. Örneğin, Türkiye'de yaşayan ve birinci dilleri farklı olan Almanların, İngilizlerin, Rusların vb. ikinci dilleri de Türkçe olmaktadır (Oruç, 2016). Ukrayna'da ise birçok ailede Rus dili ikinci dil olarak kullanılmaktadır. Bazı bölgelerde ikinci dil ana dilinin yerinde yer bulmaktadır. Batısında Rumence, Lehçe ve Macar dili, doğusunda ise Rusça kullanılmakta olduğunu söyleyebiliriz. Böylece çokdililik kavramı ortaya çıkmaktadır. Demir (2014) çokdililik kavramını, bir bireyin veya topluluğun iki dilden fazla dilde konuşup kendisini ifade edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Fakat Kelağa (2005) çok dile sahip olan kişilerin her dili aynı seviyede ve kabiliyette kullanmalarının mümkün olmadığından söz etmiştir. Yani konuştuğu dillerinden birini diğerlerine kıyasla daha "yeterli" veya "yetersiz" şekilde kullanabilir. Başka bir deyişle Ukrayna'da bölgelere göre bazı aileler tarafından iki ya da ikiden fazla dil kullanılmaktadır. Ayrıca okul veya özel eğitim ile ikinci dilleri daha iyi bir seviye gelebilmektedir.

2.1.5.4. Yabancı dil

Yabancı dil, kariyerinde başarılı olmak, başka bir ülkeye taşınmak, seyahat etmek, bir dili ve kültürü tanımak için veya başka bir amaç ile öğrenilmektedir. Söz arasında, dil öğrenmesi ruhsallığı ve beyin gelişmesi için muazzam faydalar taşır. İnsanlar birbirleriyle iletişim kurar, düşüncelerini, duygularını aktarır ve bunların hepsi sözcüklerin yardımıyla yapılır. Yabancı bir dil biliyorsak, iletişim için birçok fırsat karşımıza çıkar. Farklı gelenekler, o toplumun kültür birikimi, tarihsel gelişimi ve değerleri hakkında çok şey öğrenebilir, farklı insanlarla tanışabiliriz. "Yabancı dil" terimi TDK'nin Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü (TDK, 2018)'e göre; "Öğrencilere, akademik eğitim, toplumsal yaşam ve yapacağı meslekle ilgili gelişmelerine katkı sağlamak niyetiyle ana dili dışında öğretilen dil" olarak anlam yüklemektedir. Klein (1984, s. 31)'e göre yabancı dilin tanımı konuşma dilinden farklı bir dilin derslerde öğrenilen ve iletişimde ikinci plana atılan dildir. Demircan (1990, s. 8) ilk dilden sonra öğrenilen dillere yabancı dil denildiğini ve yabancı dilin bilinçli faaliyetlerle öğrenildiğini söylemektedir. Demircan (2013, s. 6) kişilerin her türlü çevre ile kişisel, toplumsal şekilde, siyasi, askeri, eğitim alanları, iletişim ve haberleşme, kültür ve sanat ve

daha birçok alandaki ilişkileri için anadilin yanında uluslararası dillerin de öğrenilmesi gerekmektedir.

Yabancı dil ve ikinci dil çok yakın anlam taşıyan kavramlar olduğu için onlar arasında fazla ayrım yapılamamaktadır. Oysaki aralarında ufak da olsa bir nüans vardır. Yabancı dilin tanımıyla ikinci dilin tanımı arasındaki farkı şöyle açıklayabiliriz. Yabancı dil, o dilin sosyal çevresinin dışındaki ileri yaşta bile olan kişi tarafından ve doğal bir şekilde değil çabalanarak öğrenilir. İkinci dil edinme sürecinde ise bir kişi doğduğu andan itibaren o dile maruz kalır. Çoğunlukla ailesinden ya da çevresinden dili duyup karşılık vermeye başlanır ve başarılı, kolay bir biçimde ikinci dil edinilir. Yani farklılıklardan birisinin zaman faktörü, diğerinin ise ortam faktörü olduğu görülmektedir.

2.2.Yabancı dil olarak Türkçe

2.2.1. Türkçe hakkında genel bilgi

Yaygın anlamıyla Türkçe şeklinde adlandırılan Türk dili ya da Türkiye Türkçesi tüm Türk dilleri arasında en yaygın dildir. Böylece doğuda Çin Halk Cumhuriyeti'nden başlayıp batıda Atlas Okyanus sahasına kadar konuşulan bir dildir. Akalın (2009, s. 196-204)'a göre, Türkçe, 12 milyon kilometre kare bir alanda 220 milyon insan tarafından kullanılan bir dildir. İstatistiklere göre yalnızca Türkiye Türkçesinde dahi konuşma lisanını ve ağızları içine alan 600 binden fazla söz varlığını içeren bir dildir. Bunların çoğu, Türkiye'de yaşayan nüfustur. Türkçenin tarihi boyunca etkileşim içinde bulunduğu diller Arapça, Farsça, Çince, Rusça, Ukraynaca, Ermenice, Macarca, Fince, Romence, Bulgarca, Lehçe, Sırp-Hırvatça, Çekçe, İtalyanca, Arnavutça, Yunanca olarak sıralanmaktadır (Gürsoy vd., 2006, s. 19). Bu listede olan ülkelerin dışında Türkçeyi öğreten ve Türkçe konuşan birçok ülke daha vardır.

Şekil 5. Çağdaş Türk yazı dilleri ve haritası (Musaoğlu, 2008)

Musaoğlu'nun yazdığı makaleye göre Azerbaycan dili, Türkmence, Gagavuzca, Salarca, Balkan Türklerinin dili, Sonkor Türkçesi, Halaççа, Horasan Türkçesi, Özbekçe, Uygurca, Kazakça, Kırgızca, Tatarca, Başkurtça, Karakalpakça, Karaçay-Malkar Türkçesi, Nogayca, Kumukça, Karayca, Hakasça, Şorca, Çulım Türkçesi, Tıvaca, Yakutça, Dolganca, Çuvaşça, Urumca Türkiye Türkçesine en yakın akraba dilleri ve lehçeleridir. Yukarıdaki dil listesini dikkate alarak Letonya, Ukrayna, Polonya, Gürcistan, Rusya Federasyonu, İran, Irak, Türkmenistan, Özbekistan, Tacikistan, Kazakistan, Kırgızistan, Moğolistan, Afganistan, Moldova, Çin Cumhuriyeti, Balkanlar, Yunanistan, Azerbaycan topraklarında Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Günümüzde Türkçe, Türkiye'nin ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin resmi dilidir. Fakat bir zamanlar Osmanlı İmparatorluğu tarafından yönetilen bölgelerde, Özyetgin (2006) Bulgaristan'da yaklaşık bir milyon insan, Makedonya'da 80 bin, Yunanistan'da ise 150 bin kişi için Türkçe'nin günlük iletişim dili olarak kullanıldığını söylemektedir. Örneğin, Kosova'da 1978 Dil yasasına göre Türkçe resmi dil olarak kullanılmaktadır. Sonradan resmiyeti kaldırıldığında sadece Türk çoğunluğun yaşadığı Prizren kentinde Türkçe resmi dil olarak kalmıştır. Şimdi ise Kosova'nın belediyelerinde; doğum belgesi, vatandaşlık, ikamet, nikâh belgeleri ve diğer resmi belgeler Arnavutça, Sırpça ve İngilizcenin yanında Türk dilinde de verilmektedir. Kırgızistan, Özbekistan, Tacikistan, Azerbaycan ve Kazakistan'da yaklaşık 37 bin Türk dilinin taşıyıcısı yaşamaktadır. Türkçeyi ana dil olarak gören Belçika'da yaklaşık 64 bin, Avusturya'da 170 bin ve Almanya'da 2 milyondan fazla insan yaşamaktadır. Amerika toprağında ve Avustralya'da ise Türkçe yaklaşık 200 bin kişi tarafından konuşulmaktadır. Akalın (2009, s. 202) bugün Türkiye dışında 34'ten fazla ülkede Türkiye Türkçesi konuşan insanın olduğunu belirtmiştir. 1980'li yıllarda UNESCO tarafından yapılan dil araştırması sonucunda Türk lehçelerinin 210 milyon kişi tarafından konuşulduğunu ortaya koyulmuştur (Gökçora, 2004). Buna ek olarak her yıl Türkçe konuşan insan sayısı önemli oranda artmaktadır. Böylece Türkçe'nin dünyanın en çok konuşulan dillerinden biri olmasının yanı sıra en hızlı şekilde yaygınlaşan ve gelişen bir dil olduğunu da görmekteyiz.

Herhangi bir dilin bilimsel incelemesi yapıldığında ilk olarak o dilin ve nüfusun tarihsel gelişimi dikkate alınmalıdır. Dil halkın tarihsel, kültürel, ekonomik gelişimi, diğer toplumlar arasındaki ilişkileri gösteren ve uygarlık düzeyini belirleyen önemli bir anahtardır. Ünlü İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure dilin toplum ve onun tarihsel gelişimi ile doğrudan bağlantılı olduğu fikrini savunmuştur. Köktürk ve Eyri (2013, s. 124) Saussure'nin bir

dilbilim yöntemi meydana getirmesi ile kalmadığını aynı zamanda bir tür bilgi kuramı da yarattığını söylemiştir. Bu eserde Saussure, önce sözü dil yatkınlığından ayrı tutmuş, daha sonra dilin toplumla beraber oluştuğunu ve bunun için de söze gereksinim duyulduğunu söylemiştir ve Saussure'ye göre dil bir göstergeler dizgesidir. Dili toplum kullandığı için onunla yakından ilişkili olduğunu savunmuştur. İki kişi konuşurken konuşan kişinin aklında canlanan kavramlar bu göstergenin şekillenmesi olarak düşünülür. Bir şeyi belirtmeye yarayan farlı bir şeyin yerini tutan her türlü şey için gösterge sözcüğünü kullanır. Buna ek olarak Saussure, dilin eski çağlardan gelmiş bir kanıt olduğunu söyler ve bu kanıtların değişmeyeceğini belirtir.

Sorokin ve Ksondzyk (2016, s. 24) Türk kabilelerinin tarihini bu şekilde açıklamıştır: Türk tarihinde Türk ismine ilk defa 5. yüzyılın Çin kroniklerinde raslanır. Çinliler, Altay Dağları'nın istep-orman bölgesinde yaşayan Türk kabilelerini "tukyu" olarak adlandırmıştır. Ancak hem Türk kabileleri hem de Türk dilleri, etnik grubun asıl adının ortaya çıkmasından çok önce vardı. Çünkü Türk kabileleri ilk büyük birliği M.Ö. 3. yüzyılda kurulmuştu. Esas olarak Moğollardan, ama batıda çoğunluğu Türklerden oluşan Hunlar birliği idi. Orta Asya ve Güney Sibirya tarihindeki en önemli yer Eski Türk dönemine aittir. Büyük ve oldukça güçlü Türk, Oğuz, Uygur, Kırgız etnik gruplarının devletlerini oluşturdukları dönem buydu. Böylece, 11. yüzyılın ikinci yarısında aşiret birliğinin askeri ve siyasi başarısının sonucu olarak Türk kabileleri tarafından geniş bir sahaya sistematik bir şekilde yerleşimi başlamıştı. Asırlar boyunca, Anadolu bölgesinde farklı ekonomik, sosyal, kültürel ve dini adetlere sahip olan göçebe kavimlerin, yerlilere adapte olduğu ve bir topluluk olarak yaşadığı görülmüştür. Herhangi bir dilsel gerçek, bir dil tarihinin belli bir aşamasına atıfta bulunur. Tarih bilmek dili daha kolay bir şekilde araştırmak anlamına gelmektedir.

2.2.2. Türk dili tarihine kısa bir bakış

Sorokin ve Ksondzyk (2016) Ural-Altay dil grubunu şöyle takdim etmektedir: Ural ve Altay dil aileleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ural-Altay dillerin benzerliği teorisinin öncüsü, İsveçli bir dil uzmanı olan Philipp Johann Tabbert von Strahlenberg'dir (1676-1747) . İlk olarak Ural-Altay dillerinin tipolojik benzerliğine dikkat çekmiş ve Ural (Fin/Ugor, Samoyed) ve Altay (Türk, Moğol, Tunguz) dillerine ayrılmalarını önermiştir. Çalışmasında Ural-Altay dillerinin ilk sınıflandırılmasını yapmış ve buna *"Tabula polyglotta"* adını vermiştir. Moğolca, Korece ve Japonca Türkçe dilinin dil akrabaları olduğunu savunmaktadır. Bazı araştırmacılar ise, bu diller arasındaki benzerliklerin sembolik olduğuna inanmaktadır. Ancak Altay dillerinin karşılaştırmalı bir incelemesi, hepsinin ortak

Altay ata diline benzediğini göstermektedir. Türk dillerinin çok eski diller olduğu belirtilmektedir. Çeşitli kaynaklara göre 5500-8500 yıldır var olmaktadır. Ural-Altay dil ailesi konusunda Müller'in turani diller teorisinin, Rask'ın iskit dil teorisinin, Gastren'in dil teorisinin, Ramstdt'in Ural-Altay dil teorisinin vs. çok önemli bir yeri vardır. Dil uzmanları temel olarak Strahlenberg'e ait fikri alıp birbirlerinin dil sınıflandırılmasını tamamlayarak genişletirmiştir.

Türkçe, kaynak bakımından Altay kolundadır. Türkçe, Gagavuz ve Azerbaycan dilleri gibi Oğuz grubuna aittir. Yapı bakımından iki benzer dil grup ortaya çıkmaktadır. Korkmaz (2003, s. 25)'a göre, Türkçede önden ekleme olmadığı için bağlantılı dillerin kelimeleri sona çeşitli ekler alarak kelimenin kökü sabit kalır ama kelimenin anlamı değişir. Eklenen bu eklerle ile yeni kelimeler türetilerek anlamı değiştirdiği için bu eklere de "yapım eki" denir. Eğer ki eklenen ek kelimenin anlamını değiştirmeyip kelimler arasında geçici anlam kurma görevinde bulunuyorsa bu eklere de "çekim eki" denir. Altay dillerinde cinsiyet olmadığı için Türkçede de cinsiyet yoktur ve diğer Altay dillerinde olduğu gibi Türkçede de fiil cümlede en son gelen unsurdur, özne ise genellikle başta bulunur.

Türk dili tarihinin ilk başlangıcı kesin olarak bilinmemektedir. Fakat Türk dilinin önemli sözlü ve yazılı iki dönemi vardır. Sözlü dönem, Türklerin yazıyı kullanmadıkları dönem de olarak bilinmektedir. Tüm edebi ürünler nesilden nesile günümüze kadar ağızdan ağıza yayılarak varlığını sürdürmüştür. Ergin (2016)'e göre yazılı dönemin ise, Orhun abideleri ile başladığı kabul edilmektedir. Orhun yazıtları, bir Türk hükümdarı olan Bilge Kağan'ın zamanında Göktürk devrinden kalma kitabelerdir. Orhun abidelerinin altı tanesinden en meşhur ve en büyük üç tanesi bulunmaktadır. İlk kitabe Kül Tigin'in ağabeyi Bilge Kağan tarafından, onun ölümü üzerine 732 yılında dikilmiştir. İkinci kitabe ise Bilge Kağan'ın ölümünden sonra 735'te oğlu tarafından yerleştirilmiştir. Üçüncüsü ise vezir Tonyukuk için 720-725 senelerinde dikilmiştir. Dil tarihi uzmanları tarafından Türk dilinin tarihsel devrimleri genel iki dönemden çeşitli yöntemler yoluyla daha ayrıntılı bir şekilde incelendiklerinden dolayı farklı adlandırılmış, birçok Türk dilinin gelişim dönemlerinin sınıflandırılması ortaya çıkarılmıştır.

2.2.3. Türk dilinin tarihi dönemleri

Tekin ve Ölmez (1999), Türk dilinin tarihi dönemlerini; İlk Türkçe, Ana Bulgarca ve Ana Türkçe, Eski Türkçe ve Eski Bulgarca, Orta Türkçe ve Orta Bulgarca, Yeni Türkçe ve Çuvaşça şeklinde sıralamıştır.

Mermer (2009), Tekin ve Ölmez'in (1999) yukarıdaki sınıflandırmasını dikkate alarak görüşlerini Türkçe kolundan şöyle geliştirmiştir ve sıralamıştır:

2.2.3.1. İlk Türkçe

Türkçenin Karanlık Dönemleri: "Literatürde Ana Türkçe ve İlk Türkçe şeklinde isimlendirilen dönemlere ait elimizde yazılı belgeler bulunmadığı için bu dönemler Türkçenin karanlık dönemi olarak adlandırılabilir. Orhun abidelerini içine alan Köktürkçe ve bundan sonraki dönem Türkçesi hakkında ise elimizde yazılı belgeler bulunmaktadır. Karanlık döneme dair bir ipucu bulabilmek için Türkçenin Sümerce ile bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır. Ülkemizde konu üzerinde özellikle Osman Nedim Tuna durmuştur." (Mermer, 2009, s. 5). Mermer, Hunların da Türk oldukları ve Türkçe konuştukları üzerinde çalışmalar yapmıştır. Hunca ile Türkçe arasındaki bağlantı doğrulanmıştır. Hunların ritüel kılıcı anlamına gelen ve Çin kaynaklarında geçen King-lo'nun yazıya dökülmüş en eski Türkçe sözcük olduğu anlaşılmıştır. Bu dönemde yazılı kaynaklarının olmaması nedeniyle karanlık çağda yaşayan Türk kavimlerin örf-adetleri, yaşam tarzları, dilleri hakkında bilgi çok kısıtlı ve güvenli değildir.

2.2.3.2. Ana Türkçe

Ana Türkçe: Osman Nedim Tuna, Türk dilinin arkeoloji araştırmalarının sonucunda Türkçenin yaşı 8500 yıldır ve Türklerin ana yurdu, Tanrı Dağları ve çevresi değil; Anadolu'nun doğusudur diye söylenmektedir. İlk Türkçe döneminden sonra Ana Türkçe döneminin başladığı kabul edilmektedir. Mermer (2009, s. 7) ilk Türkçe, Türkçenin milattan önceki dönemlerine ait tüm diller için genel bir isim olduğunu söylemiştir. Altay dil birliği bu döneme tekabül etmektedir. Ayrıca Çuvaş Türkçesinin bu devirde diğer Türk dillerinden ayrıldığı düşünülmektedir.

2.2.3.3. Eski Türkçe

Eki Türkçe ve Eski Bulgarca Dönemleri: Ana Türkçe döneminin yerini alan ve Türkçenin yazılı tekstlerle bilinen en eski ve uzun dönemdir. Köktürklerin, Koço-Turfan, Budist ve Maniheist pek çok uygarlığın diliydi. Eski Türk devresinden bugüne ulaşan metinlerde Türklerin yazımında birden fazla alfabeyi kullandıkları görülebilmektedir. Runik yazısından sonra Mani ve Uygur yazısını Türkçenin yazımında kullanılmışlardır. Eski Türkçe dönemine ait yazılı metinlerin çoğunluğu taş üzerine yazılmıştır. 8. yüzyıla ait Orhun Yenisey Abideleri ve Köktürk abideleri olarak bilinen, en çok araştırılan ve en zengin örnekler olan

Költügin, Bilge Kağan ve Tonyukuk yazıtları son derece önemlidir. Bu dönemdeki yapıtlar üzerine birçok yabancı bilim adamının makale ve kitabı vardır.

2.2.3.4. Orta Türkçe

Orta Türkçe: Orta Türkçe dönemi 10-15 yy'ı kapsayan İslamiyete girmeyle ve yeni yazı dilleri oluşumu ile bilinen bir devirdir. Tekke-tasavvuf edebiyatının ortaya çıkmasıyla beraber Arapçanın ve Farsçanın rolü yükselmiştir. Bu dönem geniş bir coğrafyada yer aldığı için çeşitli Türk yazı dillerinin oluşma sebebi olmuştur. Bazıları şöyle sıralanmıştır: Kıpçak Türkçesi (Altın Orda Kıpçak Türkçesi), Karahanlı Türkçesi, Harezm Türkçesi, Memluk Kıpçak Türkçesi, Ermeni Kıpçakçası, Eski Anadolu Türkçesi, Çağatay Türkçesi. Orta Türkçenin ilk yıllarına ait olan Kutadgu Bilig, Divanü Lügat-it Türk ve Atabet-ül Hakayık adlı eserler ilk İslami Türk eserleri olarak bilinmektedir.

2.2.3.5. Yeni Türkçe

Yeni Türkçe: M.S. 16 yy'da Orta Türkçe devrinden sonra gelen dönemde Doğu ve Batı Türk kavimleri arasında birbirine benzemeyen yazı dilleri ortaya çıkmıştır. Doğu Türkçesi, Eski Türkçenin ve Karahanlı Türkçesinin devamı olmuştur. Batı Türkçesinin ise Osmanlı ve Azeri Türkçeleri olarak iki grubu mevcuttur. Oğuz Türkçesi Batı Türklerin yazı dili olduğu zaman İdil-Ural ve Orta Asya sahasında Uygur-Karluk ağzı Doğu Türklerin yazı diliydi. Her iki yazı dili de sosyal ve coğrafi değişikliklere uğrayıp çeşitli kültürel ve siyasi amaçlarla kullanılmıştır.

Türkologlar tarafından ileri sürülen birçok Türkçe dönemlerinin sınıflandırılması vardır. Özyetgin (2006)'e göre Türkçe, Kore, Moğol, Japon, Mançu ve Tunguz dilleri ile birlikte ana Altay dilinden gelmiştir. Altay dönemi, dil birliği için bir devrim olarak görülmektedir. Türk dilinin zamanla çeşitli değişimler geçirdiğini ve her tarihsel dönem için belirgin özelliklerinin olduğunu iddia etmektedir. Bu dönemler *"Tarihten bugüne Türk dili alanı"* adlı makalede yer almaktadır.

Türk dilinin tarihi devrimlerini tasnif eden başka dilbilimciler olarak da Caferoğlu (1984), Orkun, Hüseyin Namık (1987), Demir, N ve Yılmaz, E (2003), Ercilasun, Ahmet B. (1999), Akar (2006), Radlov V., Baskakov V. vs. belirtilebilir.

2.2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tarihçesi

2.2.4.1. Genel bakış

Herhangi bir toplum, insan iletişiminin en önemli aracı sayılan dili kullanmadan yaşayamaz. Dilin, düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade etmek, insan aralarında karşılıklı anlayışı sağlamak için kullanılmayacağı bir insan faaliyet alanı yoktur. Yabancı dil bilmek son zamanlarda diğer ülkelerle artan sıkı iş birliği geliştiğinden önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde çeşitli uluslararası iletişim biçimleri mevcuttur, örneğin: uluslararası toplantı, konferans, sergi, fuar, spor ya da sanat etkinlikleri, endüstri, sanayi, dış ticaret faaliyetleri, okul ve öğrenci değişim programları, arkeolojik kazı işleri vs. Yabancı dil bilmek genellikle bireyin toplumda prestijli bir pozisyona sahip olmasını sağlar. Günümüzde bir veya birkaç yabancı dil bilmek, yalnız entelektüel yeteneklerin bir göstergesi değil, hayati bir zorunluluktur. Mesleki, kişisel ve sosyal nedenlerden dolayı dil bilmek zamana ayak uydurmak isteyenler için gerekli bir unsundur (Siguan, 1990, s. 32).

Çağdaş dünyada etkisini artırarak gelişen dillerden birisi kuşkusuz Türkçedir. Zengin kelime hazinesi ve ifade yöntemlerinden dolayısıyla Türkçe dünyadaki en zengin dillerden biridir. Binlerce yıl boyunca geniş sahalara yayılıp Türkçe bu coğrafyadaki dillerine ait pek çok kelime ile zenginleştirilmiştir. Bu yüzden Türkçe öğrenen herkes, çeşitli medeniyetlerin sonucu olan zengin kültüre katılabilir ve diğer Türk dillerinin ipucunun anahtarını da elde edebilir. Türk diplomatlar ve uzmanlar tarafından uluslararası ilişkiler alanında kısa sürede dil, eğitim, bilim, işletme işbirliği alanlarında geliştirilen stratejiler, mekanizmalar ve somut eylemler, Türkiye'nin olumlu ve çekici bir imaj ortaya koyduğunu kanıtladı. Halen yabancı dil olarak Türkçe bilmenin çok prestijli ve umut verici olduğu düşünülmektedir. Birçok ülkede Türkçe yabancı dil olarak çeşitli sebeplerle öğrenilmektedir. Kimileri iş dünyasında fırsatlarını artırmak amacıyla, kimileri ticaret yapmak ve ortaklarla karşılıklı anlayışı kolaylaştırmak için, kimileri devlet kademelerinde daha yüksek görevine sahip olma düşüncesiyle, kimisi seyahat etmek için, kimileri Türkiye'de eğitim görme hedefine ulaşmak için, bazıları ülkenin kültürel mirasına yakın olmak ya da hayatına farklı bir yön vermek amacıyla Türkçe öğrenmiştir.

Özdemir (2018, s. 12), 30 sene önce sadece Türkiye toprağında yabancılara öğretim faaliyetleri düzenlenen Türkçenin artık tüm dünyada öğrenilmesi arzulanan bir dil haline yükseldiğinden söz eder. Özcan ve Demirdöven (2018, s. 171)'e göre, Türklerin yerleşim yerlerinin oldukça geniş coğrafyaya yayıldıkları zaman bile Türk dilinin yabancı olanlara

öğretimine büyük bir yer verilmemiştir ve 1980'li yıllara kadar yabancı dil olarak Türkçe ihmalci bir şekilde öğretilmiştir. 20. yüzyılın son yıllarından itibaren yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ait okumalar, program planlamalar, durum tespit araştırmaları gibi etkinlikler yapılmaya başlamıştır. Günümüzde ise Türkiye Türkçesi gerek yurt içinde gerek yurt dışında farklı özel kurumlardan başlayıp üniversitelerin ve okulların Türkoloji bölümlerine kadar okutmanlar tarafından yabancı öğrenciler için yaşına, kültürüne, eğitim düzeyine göre hazırlanan programlar, çeşitli öğretim materyal ve yöntemleri kullanılarak öğretilmektedir.

2.2.4.2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tarihindeki eserlere örnekler

Yabancılara Türkçe eğitiminde öğretme-öğrenmeye ilişkin birçok nitelikli bilimsel kaynak vardır. Göçer ve Coşkun (2012, s. 73-126) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası* çalışmasında yabancılara Türk dili öğretimi alanında 114 makale, 223 kitap, 110 lisansüstü tez, 123 bildiri ve diğer yayınların adlarını sıralayıp olduğunu belirtmiştir. Hengirmen (1993, s. 7) ise, yabancı dil olarak Türkçe üzere Türk yazarlar tarafından yayımlanan yapıtlardan daha çok yabancı okutmanlar tarafından hazırlanan kitaplar olduğunu belirtmiştir. Yabancılara Türkçenin öğretimi için Leipzig'de 1612 yılında yabancı yazar H. Megiser tarafından yazılan eserlerden ilki *Institutionum lingua turcicae, libri quator* isimli yapıttır. Bu kitap Türk dilinin grameri, atasözleri ve deyimler içeren, eğitim amacıyla yurt dışında yayımlanan ilk eser olarak bilinmektedir. Türkiye'nin sınırlarının dışında Türk diline emek veren ve Türkoloji dünyasında önemli bir yere sahip olan Jean Deny'i anmak da gerekir. 1920 tarihinde Paris'te yayınladığı *Grammaire de Langue turque* adlı dilbilgisi kitabı bugün bile önde gelen kitaplardan biridir.

Geniş anlamda Türkiye sınırında bugüne kadar 11. yüzyıldan daha önceye ait herhangi bir kaynakta Türkçe öğretimiyle ilgili bir bilgi ve belgeye ulaşılamamıştır. Fakat Tuna (1990, s. 57) *Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi*'nde Türkçeye ait en eski izlere Sümerce eserlerde rastlandığından ve o kaynaklarda Sümerlerin dilsel etkileşim içinde olmak amacıyla Türkçe kelimeleri kullandıklarından bahsetmiştir. Özcan ve Demirdöven (2018, s. 159) ise Hunlar zamanında Çin'den gelen gelinlerin, Uygur Kağanlığında Moğol siyasetçilerin Türk dili öğrenme ihtiyacı duyduklarından bahsetmiştir. Bayraktar (2003, s. 3)'a göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Karahanlı dönemine ait Divanı Lügati't Türk eseri ile başlamaktadır. Harezm bölgesinin Türkleşme süresinde dinsel içerikli kitaplara büyük bir önem verilmiştir. Dilbilgisine ilişkin Zemahşeri'nin Mukaddimetü'l-Edeb'i adlı tek bir eserdir. Harezm hükümdarı Atsız'ın zamanlarında eğitim alanında Arapça veya

Farsçaya kadar Türkçeye fazla yer verilmemiştir. Çağatay Türkçesi döneminde Farsça edebiyat diliydi. Bu döneme ait eserlerde yoğun bir şekilde Arapça ve Farsça kelimeleri ve dilbilgisi kuralları izlenilir. Ali Şir Nevai'nin Türk dilinin Farsçadan üstünlüğünü savunduğu Muhakemetü'l-Lügateyn adlı eseriyle Türkçe kelimeler ağırlıklı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Kıpçak Türkçesi dönemi ise, yabancılara Türkçe öğretiminin en çok önem kazandığı ve Türk dilinin saygınlığının zirvede olduğu bir dönem olarak bilinmektedir. Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkler Anadolu toprağına göç nedeniyle yerleşmeye başladıkları için medreselerde ana dili olarak okutulmaya ilişkin birçok ders kitabı yazılmaya başlamıştır. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde yazılan tek bir eser İbnü Mühenna Lügati'dir. 29 Kasım 1923'de Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra çok sayıda reform uygulanmaya başlamıştır. Türkiye Türkçesi için en önemli tarihler 1 Kasım 1928'de Harf Devriminin başlatılması ve 12 Temmuz 1932'de Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulmasıdır. 1936 yılında III. Türk Dil Kurultayı'nda başarılı gelişmeler sonucunda günümüzde faaliyetini sürdüren Cemiyetin ismi Türk Dil Kurumu olarak değiştirilmiştir.

Güzel ve Barın (2013, s. 19)'a göre; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin nasıl ve hangi tarihi dönemde başladığını bilinmemektedir. Ancak bilimsel verilerden hareket edersek çoğu dilbilimcilerin Uygurlar döneminde başladığını kabul ettiklerini görebiliriz. Özcan ve Demirdöven (2018, s. 161) yabancılara Türkçe öğretiminin tarihinin Türklerin uluslararası tarihi sahnede göründüğünden beri başlatılabildiğini belirtmektedir. Arslan (2012, s. 169) Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki tüm kaynakları inceledikten sonra öğretim-öğrenim yapıtları aşağıda şöyle sıralanabilir:

- *Arap ve Farslara Türkçe öğretimi*

Divanı Lügati't Türk
Muhakemetü'l-Lügateyn
Memlük'te Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek üzere yazılan kitaplar
Arap ve Farslara Türkçe öğretmek üzere yazılan diğer eserler

- *Slav ülkelerinde Türkçe öğretimi ve öğrenimi*

Doğu Avrupa'da ilk Türk boy birlikleri ve Slav kavimleriyle temaslar
Ukrayna'da Kyiv Knezliği devletinin kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla olan ilişkiler
Moğol işgali ve Kıpçak Türk unsurlarının eski Slav diline çokça geçmesi
Çarlık Rusyası Türkoloji faaliyetleri
Bolşevik dönem ve sonraki Türkoloji faaliyetleri

- *Balkanlarda Türkçe öğretimi ve öğrenimi*

Hırvatistan, Sırbistan ve Bosna Hersek'te Türk diline ilgi

Yunanistan, Bulgaristan, Arnavutluk ve Makedonya'da Türk dilinin yeri

- *Batılıların Türkçe öğrenimi*

Codex Cumanicus

Thatarisch Pater Noster

Yüzyıldan itibaren Batıda Türk dilinin öğrenilmesi

- *Çağdaş Türkçe öğretimi*

Türkiye Cumhuriyeti resmi kurumları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri

Sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri

Farklı tarihsel çağlarda Türkçe öğrenmek için birçok neden vardı. Örneğin, orta çağlarda, Orta ve Orta Asya, Doğu Avrupa ve Orta Doğu'nun geniş alanlarına yerleşmiş olan Türkler ortak Türk dilinde diyalektik farklılıklara sahipti. Bu sebeple etnik gruplar arasındaki etkileşim ve iletişim sorunu akut hale gelmiştir. Bu durum o dönemin edebi ve eğitim eserlerini etkilemiştir. Birinci dil Türkçe olmayanlara Türkçe öğretmek niyetiyle hazırlanmış temel eserler şöyle sıralanabilir:

- *Divanü Lugati't-Türk (Türk Dilleri Sözlüğü)*. Ağca (2001, s. 34)'a göre eser, Türkçeyi etkili şekilde konuşan filolog Kaşgarlı Mahmut tarafından Karahanlılar döneminde 1070-1072 yılları arasında Araplara Türk dili öğretmek için ve Arapça olarak yazılmıştır. Sorokin (2016, s. 37) Divanü Lugati't-Türk'ü sadece belirli bir lehçenin kelime hazinesini sunan ve yorum içeren bir sözlük olarak değil, aynı zamanda dilbilimciler, etnograflar, coğrafyacılar ve diğer uzmanlar için zengin bir materyal sağlayan büyük bir tarihi ve filolojik eser olarak görmektedir. Kaşgarlı, Türklerin yerleştiği yerleri dolaştığını, çeşitli lehçelerini öğrendiğini ve tüm kazandığı materyali düzenli bir biçimde sunduğunu belirtmiştir. Hiçbir zarar görmeden yeniden yazılan ve saklanan tek eser İstanbul'da bulunmaktadır. 319 sayfadan oluşan, tek hacimli, geniş formatlı, 7500 kelimeye yer veren bir el yazmasıdır. Kaşgarlı, kitabında zıt ve eş anlamlı, eşsesli, kısa ve tam şekli, ağız kelime özellikleri cümle içinde kullanarak ayrı ayrı açıklamıştır. Onan (2003, s. 443), Türk Dilleri Sözlüğü'nde yerliler tarafından kullanılan ses özellikleri, bilmece, atasözü, şekil bilgisi, deyim, kalıp sözler o dönemin toplumsal hayatını incelemek için en önemli kaynağıdır.
- *Kitabü'I-İdrak Li Lisani'I-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)*, 1312, Esirü'd-din Ebu Hayyan (1256-1344) tarafından kaleme alınan Arapça-Türkçe sözlüktür. Memlük

Devleti döneminde Arap kökenli insanlara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış olan eser gramer kısmında ses ve biçim bilgisine ilişkin materyalar ve sözlük bölümünde alfebetik bir biçimde 3500 kelime içermektedir. Demirci (2003, s. 54), Kitabü'I-İdrak Li Lisani'I-Etrak'ın üç nüshası İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi, Darü'l-Kütüb Kütüphanesi ve Beyazid Umumi Kütüphanesinde bulunduklarını söylemiştir. Ali Şir Nevai gibi tümevarım yöntemi eserin öğretim metodu olarak kullanmıştır. Bunun yanında yabancılara Türkçe öğretiminde pratik amaçlayan dil bilgisi çeviri yönteminden yaralanmıştır.

- *Mukaddemet'ül Edeb.* Harezm döneminin 12. yüzyılında Mahmud b. Ömer ez-Zemahşeri tarafından yazılan ve ilk sözlük kaynağı olarak sayılan önemli bir eseridir. Bayat (2003, s. 128)'a göre; yazarın özel ve edebi hayatı hakkında çok az bilgiye sahibiz. Hayat boyu Harezm filolojisi ve İslam tarihi üzerinde çok eser yazdığını, fakat bize sadece Mukaddemet'ül Edeb sözlüğünün ulaştığı bilinmektedir. Akar (2005, s. 173) Divanü Lugati't-Türk'ü tamamlamak amaçlayan sözlüğün esas metni Arapça, satır altlarında Harem Türkçesi karşılıklarını yazdığını söylemiştir. Ayrıca sözlükte leksikoloji, fonoloji ve özellikle o dönemdeki kültürel unsurlar ve sosyal düzen hakkında derin bir bilgi verilmiştir. Eser beş bölüme ayrılmıştır: İsimler, fiiller, edatlar, isim çekimleri, fiil çekimleri. Kitapta verilen her deyim, atasözü, teknik terim, dine ait terim, elbise, yıl, yemek gibi konulara ait kelimeler örneklerle açıklanmıştır. Kitabın Türkçe bölümü ilk defa 1988'de Nuri Yüce tarafından incelendikten sonra yayımlanmıştır.

- *Muhakemetü'l-Lügateyn.* Bu eser Türklerin İslamiyet'i kabul ettikten sonra 15. yüzyılın ikinci yarısına ait Türkçe dilinin ilk onomastik ve semantik çalışması olup büyük Çağatay şahsiyeti Ali Şir Nevai'nin ünlü yapıtıdır. Aksan (1978, s. 42-49)'a göre Nevai Türkçe ile Farsçayı karşılaştırıp Türk dilinin, Farsçadan daha üstün ve derinlikli olduğunu ifade eder. Kitabında genellikle tümevarım ve dilbilgisi çeviri yöntemleri kullanılarak Türkiye Türkçesinin kelimelerin ses ve yapı bakımından söyleyiş ve anlatım zenginliği açıklanmıştır.

- *Codex Comanicus.* Misyonerlik faaliyetlerinin sonucunda ortaya çıkan başka edebi yapıdır. Karakuş (2006, s. 20-21)'un görüşüne göre, Batılı Katolik misyonerler Kıpçak Türkleri ve diğer toplulukları Hıristiyanlaştırmak hedefiyle Türk dilini öğrendikten sonra Türkçe öğrenme ve öğretme kılavuzları yazmışlardır. Özcan ve Demirdöven (2018, s. 161), Codex Cumanicus adlı eser iki bölümden oluşan 13. ya da 14. yüzyılda hazırlanan kitaptır. Birinci Codex Latince bir girişle başlar. Latince-Farsça-Kıpçakça iki alfabetik ve konulara göre sözlükten oluşmaktadır. İtalyan bölümü (55 yaprak) içeren Codex İtalyanlar tarafından yazdığını tahmin edilmektedir. Ünal (2010, s. 102), dini terimleri, zarf, zamir, zıt anlamları,

ticari terimler, renk resimleri, mal isimleri, organ isimleri, değerli taş adları, ağaç ve meyve isimleri, süt ve yiyecek ürünleri vs. gibi birçok çeşitli alana ait sözcük ve terim içeren bu bölümün çok önemli olduğunu söylemektedir. Çağtay (1994, s. 761): İkinci Almanca Codex çoklukla Hristiyanlığa dair Kumanca metinleri, 47 bilmeceyi içine alarak Latince-Kıpçakça-Almanca sözlüğünden oluşan bir bölümdür. Bu bölüm sistematik olmayan dağınık biçimde olan iki sözlükten de oluşmaktadır. Kıpçak dilinin gramer bilgisine ait eklemeler bulunmaktadır. Birinci bölümündeki İtalyanca Codex gibi Codex Cumanicus'un ikinci bölümünde Hıristiyanlığa ait ilahiler içeren Almanca Codex (27 yaprak) yer almaktadır.

- *Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye (Türk Dilinin Parlayan İncisi).* 12. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Mısır'a esir olarak satın alınan genç Kıpçak Türkleri Memluk Devletinin idare üzerinde itibarlı görevlere sahip olmaya başlamışlardır (Polat, 2009, s. 208). Böyle tarihi süreçte Doğan (2008, s. 31), Memluk Devletinde Tükçe kullanma ihtiyacı duyulduğunu ve Türk diline karşı ilgi arttığını belirtmiştir. Bu ihtiyaç, Araplara Türkçe öğretimiyle ilgili çeşitli kitapların yazılmasına zemin hazırlamıştır. Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l-Lügati't Türkiyye bu eserlerden en önemlidir. Ayrıca aynı amaçla yazmış olan kitapları şunlardır: Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye, Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak, El-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye.

- *El-Kavaniü'l-Külliye Li-Zabtı'l-Lügati't Türkiyye.* Bayat (2003, s. 149) Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan bu eserin 15. yy. başlarında Mısır'da meydana gelmiş olduğunu tahmin etmiştir. Kıpçak Türkçesinin grameri hakkında 169 sayfada bilgi verilmiştir. Kitapta sözlük bölümü bulunmamaktadır. 1928 tarihinde Fuat Köprü'nün önsözü içeren düzenlenmiş eser Kilisli Rıfat Bilge'nin çabasıyla ortaya çıkmıştır. Tek nüshası Süleymaniye Kütüphanesinde saklanmaktadır.

- *Grammatica Turchesca (Türkçe Dil Bilgisi).* Özcan ve Demirdöven (2018, s. 165)'e göre; Pietro Ferraguto Tunus'ta Türklerle erişimde tutsak olarak 6 yıl kaldıktan sonra Türkçe öğrenmiştir. 1611 yılında Jesuit papazlar için 131 sayfadan oluşan, 46 bölümlü gramer özeti içeren, dini temalarla ilgili Türkçe cümle örnekleri ve İtalyanca çevirileri sıralayan Türk dili öğrenme kılavuzu olarak yazılmıştır.

- *Senglah.* 18. Yüzyılda Mirza Mehdi Han Esterabadi tarafından Çağatay Türkçesi ile hazırladığı bu sözlük çok değerlidir. Günümüzde dünyanın çeşitli kütüphanelerinde sözlüğün bilinen 6 nüshası vardır. Üç bölümden meydana gelmek üzere, birinci bölümde dil bilgisi, ikinci kısımda sözlük, üçüncü bölümde ise Ali Şir Nevai'nin eserlerinin anlaşılması için 6000 kadar Farsça ve Arapça kavram ve terimlerin açıklanması yer almaktadır. Ayrıca

bu eser Rum, Turan Özbekleri, Aran Türklerinin dillerini içerdiği için Türk lehçeleri arasındaki dil bağları açısından çok önemlidir (Akar, 2005, s. 201-202).

- *Leksikon Ellinoturkikon.* 1860 yılında İstanbul'da Rumlara Türkçe hakkında bilgi vermek niyetiyle başlıklı bölümleri Yunanca yazılan ve aşağıda önce Osmanlı Türkçesi sonra Karamanlı Türkçesiyle yazılışları bulunan toplam olarak 956 sayfadan oluşan Yunanca-Türkçe bir sözlük yayımlamıştır. Ayrıca eserin giriş kısmında Tanrıya ve padişaha övgüler kaleme alınmıştır.

Türk dilinin gelişiminin uzun tarihi içinde leksikoloji, morfoloji, fonoloji, sentaks özelliklerinin kaleme alındığı birçok kitap yayınlanmıştır. 11. yüzyıldan bu yana kadar Türk edebiyatı, kültürü, tarihi, dili, sosyal yapısı ile ilgili hazırlanan çok sayıda kitap bulunabilir. Baskakov (1969, s. 55) yabancı dil olarak Türkçe hakkında şunu söylemektedir: Genelde Türkolojinin tarihi 18. yy'dan itibaren başladığı düşünülmektedir. Çünkü orta çağlarda öğretim süreci sistemli değildi. Bir ilim sahası gibi şekillenen Türkoloji dalı sadece 20. yüzyılda ortaya çıkmıştır. Bayat (2003, s. 51) yüzyıllar boyunca Türk kavmi ve diline ilişkin çalışmalar veren bilim adamlarını şöyle sıralamıştır: Priskos, M. Polo, İbn Batuta, Schiltberger, F. Argenti, Jean B. Holdermann, F. Meninski, P. de Courtier, J. Deny, A. Caferoğlu, A. Aksoy, H. Orkun, Z. Korkmaz, A.N. Kononov, L. Haritonov, A. Krymsky vd.

2.2.4.3. Çağdaş Türkçe öğretiminin durumu

Arslan (2012)'a göre Türk toplumu farklı tarihi dönemlerde hiçbir zaman kapalı bir toplum haline gelmemiştir, tersine her zaman diğer gruplarla temasını sürdürmüştür. Ancak Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla beraber Türk dünyası kendini toparlamak için altın devrine girmiştir. Türkiye'nin ekonomik, askeri, kültürel, eğitim, siyasal, turistik gibi alanlarda uyguladığı reformlar dünya piyasasında ülkeyi yarışır bir seviyeye getirmiştir. Aynı zamanda Türkiye'de gözlemlenen ekonomik ve siyasi gelişmelerin sonucunda dünyanın dört bir yanında Türkçeye olan ilgi artmıştır. Bu durum yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini gün geçtikçe önemi bir pozisyona çıkartmıştır. 21. yüzyılda Türkçenin kullanıldığı alanlar genişlemiştir. Ünlü (2011), Arslan'ın görüşünü paylaşmakla birlikte günümüzde Türkçe öğrenmeye karşı taleplerinde büyük bir artış gözlendiğini söylemektedir. Bu duruma paralel olarak yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde ders materyallerine, sözlüklere, öğretim yöntemlerine, uzmanlara, kuruluşlara ihtiyaç duyulmuştur. Koç (1988, s. 241) günümüzde Türk dilini öğrenmek isteyenleri bu sebeplere göre gruplandırmıştır:

- Türk işçisine işveren ve onların problemlerini çözmeye çalışan görevliler;

- Türk ya da yabancı öğrencilerin ağırlığı çok olan bölge ve kurumlarında görev alan personeller;
- Dış ülkelerdeki eğitim kurumlarının Türkoloji ve Şarkiyat fakültelerinde okuyan öğrenciler;
- Türkiye ile yoğun bir ticari faaliyet yapan kişiler;
- Türkiye'ye görevlendirmeyle gelen personeller;
- Türkiye'ye eğitim almak niyetle gelen askeri personeller;
- Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde okumak amacıyla gelen yabancılar;
- Türk vatandaşları ile evlenen yabancılar;
- Çeşitli sebeplerle Türkiye toprağına yerleşen kişiler;
- Yurt dışında görevi yapan Türk vatandaşlarının çocukları.

Yukarıda belirtilen gruplar Türkçe öğrenmenin en yaygın nedenlerini göstermektedir. Ancak hem Türkiye'de hem de dünyanın dört bir yanında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmenin sebepleri daha fazladır.

Gümüş (2010, s. 11-16) toplanan verileri analiz ettikten sonra Türk Dünyası Öğrenci Projesi ile birlikte Türkçe öğretiminin iki pozisyondan ele alınması gerektiğini sonucuna varmıştır:

- Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi,
- Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi.

Böylece, Özdemir (2018), doğal ortamda Türkçe öğretmek amacıyla büyük bir sayıda sistemli şekilde derslerin yürütüldüğü merkezlerin açılmaya başladığını söylemiştir. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminin iki kolu için aktif olarak eğitim uygulandığını söylemek mümkündür. Birincisi Türkiye Cumhuriyeti resmi kurumları tarafından, ikincisi ise Türkçenin öğretilmesini faal bir biçimde sağlayan sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen çalışmalardır. Resmi kurumların başında 1984 tarihinde Ankara Üniversitesi'nde, 1987 yılında Ege Üniversitesi'nde ve 1992 yılında Gazi Üniversitesi'nde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) gelmektedir. Şahin (2008, s. 56)'e göre 1958'de Türkiye'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarına başlayan ilk üniversite Boğaziçi Üniversitesiydi. Daha sonra neredeyse her üniversitenin bünyesinde TÖMER veya DİLMER adlarıyla Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır.

TÖMER (bazı üniversitelerde DİLMER veya Dil Araştırma Merkezi kelimelerinin farklı biçimlerdeki kısaltmaları), 1993 yılından bugüne yürütülen Büyük Öğrenci Projesi kapsamında yer alan, Türki Cumhuriyetleri'nden ve başka ülkelerden Türkiye'de farklı

fakültelerde eğitim görmek için gelen öğrencilere Türkçe öğretmek maksadıyla düzenlenen, YÖK'e bağlı birçok üniversite bünyesinde faaliyetini düzenleyen Türkçe Öğretim Merkezlerine ait kurslar. Ankara Üniversitesi TÖMER, dünyanın dört köşelerinden gelen diplomat, öğrenci, turist, iş adamı vs. gibi isteklilere çağdaş yöntemlerle Türkçe öğreten ilk merkez olması bakımından Türkçenin öğretim sürecinde önemli bir yere gelmektedir (Özdemir, 2018, s. 13). Merkezin temel amacı yabancılara Türkçe öğrenme imkânı, Türk vatandaşlarına ise yabancı dil öğrenme imkanı sağlamaktır. TÖMER'ler hedeflerini gerçekleştirdiği sürece görsel ve işitsel ders materyallerini geliştirmişlerdir. Örnek olarak devlet üniversitelerinde kullanılan Ankara TÖMER'in Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti; Gazi TÖMER'in Yabancılar İçin Türkçe seti; Hüseyin Aytaç ve M. Agâh Önen tarafından kaleme alınan Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe; Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un beraber yazdıkları Türkçe Öğreniyoruz; Sermet Sami Uysal tarafından düzenlenen Yabancılara Türkçe Dersleri; Yedi İklim 6 seviyesinde: Ders, Çalışma ve Öğretmen Kitapları (Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti); Murat Özbay ve Fahri Temizyürek'in hazırlanan Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN ders kitapları son derece önemlidir. Türkçe öğrenme süreci 3 seviyeye ayrılmaktadır: temel, orta, yüksek. Her seviye 4 aşamalı kur sistemini içerir. Böylece, toplam olarak 12 kur vardır. Dersler yoğun ve standart bir programa göre verilmektedir. 20 saatlik yoğun program haftanın 5 gününde (hafta içi) dersi kapsıyor. 1 kur için 4 hafta verilmektedir (80 eğitim saati). Böylece, yaklaşık bir yıl içerisinde tam Türkçe dil kursu tamamlanabilmektedir. Standart program, haftada 3 kez, yani 12 saatlik ders müfredatına sahiptir. 1 kur 96 eğitim saatini kapsamakta ve 8 hafta içerisinde bu eğitim verilmektedir.

Türkiye'de yabancı olanlara Türkçe öğretim merkezlerinden aynı amacıyla faaliyet gösteren karşımıza Yunus Emre Kültür Vakfı'na ait olan Cumhuriyeti tarafından 2009 tarihinde kurulmuş olan gün gittikçe yaygınlaşan ve bugüne bugün çok geniş sahalarda yurt dışında 58 merkeziyle hizmet veren Yunus Emre Enstitüsü'dür. Enstitüsü'nün amacı Türkiye'nin tarihini, kültürünü, sanatını ve Türk dilini tanıtmak, bu bilgileri dünyaya yaymak, Türkçeyi ya da Türk kültürünü ve sanatını öğrenmek isteyenler için yurtdışında gerekli hizmetleri sağlamak, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki dostluğu güçlendirmektir. 2011 tarihinde Yunus Emre Enstitüsü Türkçe bilgisinin tespit etmek niyetiyle sertifikalı sınavı geliştirmiştir. Ayrıca, her yıl Enstitü'nün merkezleri yabancı adaylara ve doktora öğrencilerine Türkiye Bursları ve Yunus Emre Bursları programları kapsamında Türkiye'nin önde gelen üniversitelerinde okumak için burs vermektedir. Ek olarak YEE bilimsel

toplantıların yanı sıra konser, sergi, sanat, yemek, müzik festivali ve kültür alanındaki diğer etkinlikleri düzenlemektedir. Bu kuruluşların amacını yurt dışında Türkçe öğretmek, Türk kültürünü diğer milletlere anlatmak biçiminde özetlemek mümkündür.

1993 yılında Türkiye'nin inisiyatifinde uluslararası statüye sahip olan Türk Kültürü Teşkilatı (TÜRKSOY) kuruldu. Kazakistan, Özbekistan, Türkmenistan, Kırgızistan, Azerbaycan ve Türkiye kültür bakanları tarafından ortak bir kültür çerçevesinde iş birliği imzalandı. Teşkilatının ana ofisi Ankara'da bulunmaktadır. Organizasyonun en üst organı Kültür Bakanları Daimi Konseyi'dir. TÜRKSOY'un mekanizmalarından biri sanatçıların ve Türk dünyasının yaratıcı mesleklerinin diğer temsilcilerin bir araya gelmesidir. Ortak bir kültüre dayanarak oluşturulan TÜRKSOY, milletlerarası kardeşliği güçlendirmek adına faaliyetlerini yürütmektedir. Müzisyenlerden sanatçılara, yazarlardan tiyatro oyuncularına, TÜRKSOY sanatın her alanında kültürel gelişimi desteklemektedir. Aynı zamanda teşkilatın multidisipliner çalışması iyi niyetli insanlar arasında kültürel değişimin, istikrarlı barış, diyalog ve dayanışmanın kurulmasına katkıda bulunmaktadır (Safonkina, 2014, s. 150).

Öğretim merkezlerinden yabancılara Türkçe öğretme faaliyeti gösteren başka başarılı çalışmalarıyla göz dolduran bir devlet kurumu Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)'dır. 1992'den bu yana Başbakanın kontrolü altında çalışan bir devlet kurumudur. TİKA Orta Doğu, Kafkas, Orta Asya, Balkanlar ve Afrika coğrafyasında dış politika işlerine bakan bir kurum olarak görülmektedir. Özellikle yurt dışındaki eğitim sektöründe Türkoloji bölümleri ile sıkı işbirliğinde bulunarak onlara ders materyali veya okuma koşulları, öğretim elemanı, teknik donanım yardımları yapmaktadır. TİKA'nın ofisi ilk olarak Türkmenistan'da açıldı, 2002 yılına kadar 12 ülkede Program Koordinasyon Ofisi kurulmuştur. 2012 yılında ise 30 ülkede 33 ofis sayısına yükseltmiştir. Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı bugün 59 ülkedeki 61 Program Koordinasyon Ofisi ile 150 ülkeye hizmet vermektedir (TİKA, 2017). Özdemir (2018, s. 16) TÖMER merkezleri gibi TİKA da yabancı öğrencilere yönelik Türkçeyi öğretmek niyetiyle 2003 tarihinde Özbay M. ve Temizyürek F. tarafından kaleme alınan ders materyalleri *Orhun Türkçe Öğreniyoruz* adıyla yayımlamıştır. Türkiye'nin yurtdışında tanıtımını sağlayan faaliyetleri teşvik amacıyla finanse etmek üzere Başbakan himayesinde Vakıf Konseyi kurulmuştur. Konsey, Dışişleri Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü (DGPI) ve Türkiye Radyo-Televizyon Kurumu Genel Müdürlüğü'nün (TRT) temsilcilerini içermektedir. TİKA'nın projelerinden bazıları: 2005 yılında Orhun Vadisi'ndeki (Moğolistan) bir müzenin inşaatını finanse edilmiş ve kazılar sırasında bulunan

Türk tarihi için çok değerli eserler ve el yazmalar müzeye götürülmüştür. TİKA 1997'den beri Ukrayna'da dil, kültür ve hayırseverlik çalışmalarını yürütmektedir. Başlangıçtan bu yana, resmi kurum ülkede toplamda 40 milyon dolarlık hemen hemen 500 proje hayata geçirmiştir. En büyük ölçekli projelerden biri Sovyet idaresi döneminde yıkılan Zincirli Medrese ve metruk durumda olan Hacı Giray Han türbesinin 2007 ile 2009 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti'nin önderliği altında TİKA tarafından tamir ettirilmesidir. Diğer çok önemli faaliyeti ise Kırım Tatar Ulusal Okullarının onarımı ve yeniden inşası projelerinin uygulanmasıdır. Başka bir örnek Londra Ekonomi Okulu'nda Türkçe çağdaş araştırma merkezinin oluşturulmasıdır (Safonkina, 2014, s. 151). TİKA himayesinde yürütülen projeler genellikle yereldir ve farklı ülkelerde Türkoloji'nin desteği ve gelişimi açısından çok gereklidir.

Ülkenin olumlu imajını arttırmak için Türkiye hızlı bir şekilde gelişen iletişim teknolojilerini kullanmaktadır. Bulunduğumuz asırda Türk dilini geliştirmek ve yaygınlaştırmak için çeşitli iletişim araçları kullanılmaktadır. Bu konuda aşırı derece önemli projelere ve aktivitelere imza atan Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) öndedir. Ayrıca bugün birçok sosyal medyada Türkçe öğretimine ilişkin meydana gelen grup ve site vardır. Tüm dünyada ünlü olan Türk sineması Türkçeyi popülerleştirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Türk yönetmenler çalışmalarını bölgesel ve uluslararası film festivallerinde sunmaktadır. Böylece Türk kültürüne, sosyal sorunlarına, yaşam tarzına ve elbette dile dikkat çekilmektedir.

Yukarıda bahsedildiği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde hem Türkiye'de hem de dünya genelinde farklı coğrafyada büyük katkı sağlayan çeşitli kuruluşlarının yardımıyla ciddi çalışmalar yapılmaktadır. Farklı yerden, farklı din ve cinsiyet, kökene sahip insanların çeşitli nedenlerle Türkçe öğrenme arzusunun fazla olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenmenin ne amacı olursa olsun, yabancı dil öğrenmek kişiye farklı dünya görüşleri katma, sosyal gelişim, çok yönlü ve mantıksal düşünebilme kabiliyeti edinme, sanatsal metinleri orijinal dilinde okuyabilme, farklı dil konuşulan toplumda kendi düşüncelerini ifade edebilme gibi avantajlar sağlamaktadır (İşcan, 2011).

2.2.4.4. Ukrayna'da Türkoloji gelişimi

Ukrayna'nın jeopolitik ve jeostratejik konumu, kültürel, tarihsel ve ekonomik gelişiminin özellikleri ülkenin doğu halkları ile çok canlı ve çok yönlü ilişkileri sürdürmesine önemli katkı sağlamıştır. Ukrayna ve Türkiye'nin tarihi yolu tarih-öncesi çağlarından beri, Orta Çağ Türk-Slav etkileşim döneminde, Osmanlı İmparatorluğu zamanlarında ve tabii çağdaş

temaslarında gözlenmektedir. Ülkeler arasındaki güçlü karşılıklı ilişkilerin belirlenmesinde önemli bir etken 2012'de yayınlanmış rapora göre ağırlıklı olarak Kırım yarımadasında, ayrıca Herson ve Zaporizhya bölgelerinde yaklaşık 300 bin Kırım Tatarı'nın Ukrayna'daki ikametidir. Türk faktörü, 16. yüzyılda Avrupa ve Asya arasındaki bozkır sınırında yeni bir askeri-politik unsuru olarak Zaporizhska Sich'in kurulamasıyla ortaya çıkmıştır. 1553 yılında Zaporizhska Sich'in lideri Dmytro Vyshnevetsky Osmanlı İmparatorluğu'nun başkentini ziyaret etmiştir. Yani, Ukrayna siyasetinde Türk yanlısı oryantasyonu 1950'li yıllarda başlamıştır. O dönemdeki Ukrayna kilisesi İstanbul'da bulunan Konstantinopolis Patrikliği'ne aitti. Ukrayna'ya İstanbul'dan ve Athos Dağı'ndaki manastırından, Osmanlı İmparatorluğu'nun Ortodoks dinine ilişkin hoşgörülü görüşleriyle ilgili mektupların yolladığına dair veriler vardır.

16-17. yüzyılın ortasında iki ülke arasındaki ticari ilişki daha aktif hale gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun başkentine gelen Kiev, Nizhyn ve Poltava tüccarları un, bal, şeker gibi ürünleri ihracat yapmıştır. Ayrıca turizm-eğitim ilişkileri geliştirildiği için gezginlerin gözlemlerini tarif ettiği birçok eser vardır. Sözgelimi Vasil Grygorovych-Barsky yaklaşık altı ay Türkiye'nin başkentinde kalmıştır. Titiz, ayrıntılı ve tarafsız kişisel gözlemlerini içeren seyahat notlarının Türkiye'nin tarihini, etnografyayı, coğrafyayı ve ekonomisini incelemede değerli bir kaynak haline geldiği kabul edilmektedir. Kuşkusuz, 1856 yılında İstanbul'a yerel halk arasında tifüs vakalarında acil yardım sağlamak için gelen Kyiv Üniversitesi profesörleri S.P. Alferyev'in ve F.F. Mering'in görevi ile ilgili arşiv materyalleri de dikkat çekicidir.

Eğitim konusunda 17. yüzyılın ortasında Kyiv-Mohyla Akademisi'nin profesörü Sofroniy Poçasky ile İstanbul Hristiyan Lisesi'nin rektörü Theophilus Koridal'nın arasındaki oldukça yoğun bir yazışma ilgi çekmektedir. Kiev Akademisi öğrencilerinin bir kısmı Türkçe öğrenmek için İstanbul'a gönderilmiştir. Ukrayna oryantal çalışmalarının en eski ve yadsınamaz derecede verimli yönlerinden biri olarak Türkoloji bilim dalı kabul edilmektedir. Oryantal çalışmaların geleneği ve Ukrayna'da doğu dillerin çalışması 18. yüzyılın ilk yarısında görünmüştür. Kharkiv Collegium'da Epiphanius Tykhorsky tarafından *"Gerçek Dua"* Eski İbranice'nin yanı sıra Arapça, Farsça, Tatarca, Türkçe de dahil olmak üzere 100 dile çevrilmiştir. Eski Doğu ve Bizans Tarihi Kiev İlahiyat Akademisi'nde zorunlu ders olarak öğretilmiştir. Kharkiv Yerel Kolejinin (1722) daha sonra Kharkiv Üniversitesinin (1805), Kyiv Üniversitesinin (1834), Odesa Richelieu Lisesi'nin (1818)

kuruluşu dolayısıyla, Ukrayna Türkoloji'sinin daha da oluşum süreci gerçekleşmiştir (Çernikov, 2003, s. 6-15).

Tekten (2011)'e göre, Türkçe öğretimine Ukrayna'da ilk defa 1809 yılında Akmescit Okulunda başlanmıştır. 1810 tarihinde ise Simferepol Kaza mektebinde Tatarca Bölümünde, Türkçe-Tatarca ve Arapça okutulmasında karar kılınmıştır. Üniversite seviyesinde Türkçe ilk kez Kharkiv Üniversitesin'de 1829 yılında öğretilmeye başlanmıştır. Kovalivsky (1961, s. 38), Kharkiv Üniversitesi'nde, 19. yüzyılın 70-80'li yıllarında Tarih Fakültesi'nin Petrov ve Nadler profesörleri sayesinde özellikle Orta Doğu tarihini, İslam dinini, Arap hilafetini ve Osmanlı ile Türkiye'yi kapsayan öğretim alanındaki çalışmaların önemli ölçüde canlandığını vurgulamaktadır.

1828 yılında Odesa'da açılan Doğu Dilleri Enstitüsü üst düzey yeni nesil Türkolog yetiştirmek amacıyla doğu bilimci alışkanlığını başlatmıştır. Doğu Dilleri Enstitüsü, ilk yıllarda Rişelevskiy Lisesi'nden ayrılmamıştır. Bu lisede Doğu Dilleri Enstitüsünde 4. sınıftan itibaren 3 sene Arapça, Farsça ve Türkçe dillerinde eğitim verilmesine karar kılınmıştır. Rişelevskiy Lisesi'nde Arapça, Türkçe ve Farsça dillerinde farklı konularda yapıtlardan oluşan bir kütüphane inşa edilmiştir. Bu kütüphanede 60 adet el yazısı şeklinde olmak üzere 772 kitap bulunmaktaydı. 1839'da Enstitü Kütüphanesi Başkanı Grygoryev gerekli oryantalist kitapları elde etmek için altı haftalığına Türkiye'ye gönderildi. Ne yazık ki, 1817'de kurulan Rişelevskiy Lisesi, 1858'de kapatılmış ve Doğu Kütüphanesi St. Petersburg'a götürülmüştür. Odesa'daki doğu ile ilgili çalışmalara 1865'de açılan Novorosiysk Üniversitesi'nde devam edilmiştir.

Çernikov (2003, s. 5) 1803 yılında Karadeniz Hidrografik Deposu'nda deniz haritalarının basılması faaliyetinin, 1834'de Kherson Ticari Denizcilik Okulu'nun kuruluşunun, 60'lı yıllarda Mykolayiv Seyrüsefer Pilotu Okulu'nun açılışının, Ortadoğu ülkeleriyle özellikle komşu olan Türkiye ile tanışma sürecini kolaylaştırdığını zannetmektedir.

Lviv Üniversitesi'ndeki Doğu dillerinin incelenmesi 19. yüzyılın başında meydana gelmiştir. Lviv'de İncil ve Kur'an'ın dilleri doğu dilleri olarak anlaşıldığından Eski İbranice, Aramice ve Arapça'yı öğreten İlahiyat Fakültesi, Oryantalistliğin ilk merkezi olmuştur. 1919 yılında Lviv'de Jan Kazymyr Üniversitesi bünyesi altında yeni bir Şarkiyat Enstitüsü kurulmuş, 1938'de ise Lviv Üniversitesi'nin Oryantal Dil Enstitüsü'nde 36 doğu dilin öğretildiği bölüm yer almaktaydı. II. Dünya Savaşı sırasında Avrupa'ya yerleşen Krymsky'nin lisansüstü öğrencisi olan Omelyan Pritsak'ın adı Lviv Üniversitesi'ne bağlıdır.

Batı'da Ukrayna Oryantalizmini tanıtırken Ukrayna Araştırma Enstitüsü'nü kurup Harvard'ta çalışmıştır. Lviv'deki Türkoloji bölümleri her geçen gün gelişip daha çok ilgi görmektedir (Sorokin, 2016, s. 122-125).

Doğu dünyaya nüfuz etmek için ilk bilim girişimleri, 19. yüzyılda Kyiv, Kharkiv, Odesa ve Lviv üniversitenin bünyelerinde oryantal konuyu geliştiren Ukraynalı bilim adamlarının çalışmasında meydana gelmektedir. Ukrayna'da genel anlamda olduğu gibi kabul edilen Türkoloji'yi ünlü Doğu Bilimleri uzmanı Agatangel Yukhymovych Krymsky tarafından başlatılmıştır. Akademisyen Agatangel Krymsky 1889 tarihinde eşzamanlı olarak kazandığı Lazarev Doğu Dilleri Enstitüsünden ve Moskova Üniversitesinin Tarih ve Filoloji Fakültesinden mezun olmuştur. Rusya'da birkaç yıl öğretmenlik yapmış, fakat Çarlığın yıkılmasının hemen ardından Ukrayna'ya taşınmıştır. 1918'de Ukrayna Milli Bilimler Akademisi kurulduğu zaman onun üyesi olup orada uzun süre mühim hizmetlerde bulunmuştur. 1926'da Krymsky Ukrayna Oryantalistler Birliği'nin kurulması için de çok fazla çaba sarfetmiştir. *"Doğu Dünyası"* dergisinin yayın kurulu üyeliğini yapmıştır. Oryantal bilimsel faaliyeti çok aktif ve verimlidir. Agatangel Krymsky'nin sayısız bilimsel çalışmaları vardır. En popüler olanlardan Türkiye ve Türk Edebiyatı Tarihi, Türklerin Dili ve Edebiyatı, Şafaktan çökme başlangıcına kadar Türkiye tarihi ve edebiyatı, Türkiye tarihine giriş 16. yüzyılın Avrupa kaynakları, Türkler: dilleri ve edebiyatı. 1. C. Türk dilleri vs. Krymsky yaklaşık 60 dil ve lehçe biliyordu. 19. yüzyılda filoloji dili incelemek için değil, metinler üzerine tahlil yapmak niyetindeydi. Doğu bilimci filolojiye hayrandı, onu günümüzün temel bilim alanlarından biri olarak görüyordu. Krymsky meslektaş Omelyan Pritsak ile birlikte Doğu Bilimi Enstitüsünü kurmuş ve bu birim Ukrayna Bilimler Akademisinde Türkoloji'nin temelini daha da güçlendirmiştir. Ayrıca onun sayesinde 1926 yılında Kyiv'de üç yıllık Türkçe, Arapça ve Farsça kursları açılmış. Fakat Gurnıtsky (1980, s. 86-87) büyük üzüntüyle şunu söylemektedir: 1930'da Ukrayna Oryantalistler Birliği'nin faaliyetleri durdurulmuş, "*Doğu Dünyası*" adlı dergisinin yayınlanmasını, Krymsky'nin ve öğrencilerinin eserleri yasaklanmıştır. 1930 yılından sonra bilim adamı Kazakistan'a sürgüne gönderilmiş, 1942'de ise hapishanede vefat etmiştir. O güne kadar biriktirilen Türkoloji ile ilişkin çalışmaları tahrip edilmiştir.

20. yüzyılın 20'lı yıllarda Ukrayna'daki oryantalisttik kurumlar hakkında konuşulurken her şeyden önce Kharkiv'de kurulan ve yürürlükte olan Ukrayna Oryantal Araştırma Derneği ve 1926-1931 yıllar arasında Kyiv ve Odesa'da açılan şubeler belirtilmelidir. Bu derneğin Kharkiv, Kyiv, Odesa doğu dilleri kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğretilmiştir.

Bolşevik rejimi oluşturduktan sonra Ukrayna'daki Türkoloji neredeyse ortadan kaldırılmıştır.

Safonkina (2014, s. 154-156) 1991 yılından sonra Türkiye ve Ukrayna ülkeleri arasındaki ilişkilerinden şöyle bahseder: S.S.C.B'nin dağılmasının ardından Türkiye Ukrayna'yı AB ile Rusya arasında önemli bir jeopolitik konuma sahip bir ülke olarak görmüş ve bağımsızlığın ilk yıllarından beri çok kapsamlı projeleri desteklemiştir. Bugün iki ülke Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, NATO-Ukrayna Komisyonu, Avrupa Güvenlik ve İş birliği Teşkilatı (AGİT) ve Karadeniz Ekonomik İş birliği Teşkilatı (KEİ) gibi birçok uluslararası ve bölgesel organizasyon çerçevesinde işbirliği yapmaktadır. 2007 ve 2009'da Ukrayna ile Türkiye Cumhuriyeti arasında uzay çalışmaları, bilim ve teknoloji iş birliğine ilişkin bir anlaşma imzalanmıştır. Ayrıca Türkiye, Ukrayna'nın kalkınmasını teşvik etmek için aktif bir toplumsal etkinliklerde bulunmaktadır. Mesela, mesleki eğitim şeklinde sosyal istihdam hizmetleri alanındaki projelerinin ya da sosyal çalkantılar ve doğal afetler nedeniyle evlerini kaybeden insanlar için ev inşa projelerinin uygulamasıdır. Gene besbellidir ki, eğitimsel ve kültürel ilişkilerin gelişimine pek çok dikkat edilir. Bunun doğrulanması, tezinde daha önce açıklanan birtakım kuruluşların oluşturulması ve projelerin yürütmesidir. Türkiye ile Ukrayna arasındaki eğitim iş birliğinin sadece büyük şehirlerdeki üniversiteler arasında değil, aynı zamanda ilçelerde bulunan üniversiteler arasında da gelişmekte olduğunu belirtmek önemlidir.

Ukrayna 1991'de bağımsızlığa kavuştuğunda Simferopol Vernadsky Üniversitesi'nin ve Endüstri-Pedagoji Enstitüsü'nün Doğu Araştırma Fakülteleri Türk kültürünün merkezleri idi. Sorokin (2016, s. 126) aynı yılın sonbaharında dünyaca ünlü bilgin Pritsak'ın girişimi üzerine düzenlenmiş *"Ukrayna ve XV-XVIII. yüzyıldaki Osmanlı İmparatorluğu: Kaynak Çalışmaları ve Tarih Yazma Problemleri"* adlı uluslararası bir konferansın Ukrayna'ya Türkoloji çalışmalarının geri gelmesinde önemli bir rol oynadığını söylemektedir. Bu konferans sırasında, Ukrayna Bilimler Akademisi Başkanlığı, Agatangel Krymsky Doğu Bilimi Enstitüsü'nün oluşturulmasına ve Enstitüsü'nün müdür görevine Pritsak atanmasına ilişkin bir karar alınmıştır.

Agatangel Krymsky Doğu Bilimi Enstitüsü'nün oluşturulması Ukrayna'da çok sayıda doğu dilleri merkezinin ortaya çıkmasına yeni bir itki vermiştir. Andriienko (2013, s. 65) bugün Ukrayna'nın birçok yerinde Türkçeye ilgi yükseldi ve neredeyse tüm büyük şehirlerde üniversite, meslek lisesi ve okullarda Türkçe öğretimine başlanmıştır. Önderlik eden eğitim kurumların arasında Kyiv Taras Şevçenko Üniversitesi, Dil Bilim Üniversitesi, Dragomanov

Pedagojik Üniversitesi, Lviv İvan Franko Üniversitesi, Kharkiv Grıgoriy Skovoroda Pedagojik Üniversitesi, Odesa İlya Meçnikov Üniversitesi. Hatta Kyiv'de Yunus Emre Enstitüsü, Doğu dilleri lisesi, iki özel enstitü ve birçok kursta farklı seviyede Türkçe öğretilmektedir. Ponomaryova (2013, s. 91) farklı hesaplamalara göre Ukrayna'daki lise ve okullarda (Kırım Özerk Cumhuriyeti hariç) 2010 yılında yaklaşık 1.500 öğrenci Türkçe öğrendiğini vurgulamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ana merkezleri kısaca şöyle listelenebilir.

Kyiv Taras Şevçenko Üniversitesi'nde Doğu Bilimler Fakültesine ait olan Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ayrı bir uzmanlık alanı olarak 1995 yılında açıldı. 2001'den beri Filoloji Enstitüsü'nün ayrılmaz bir parçasıdır. Grygory Halymonenko ise bölümün ilk dekanı idi. Ancak ilk dönemlerde Türkçe öğretmenlerinin yeterince bulunmaması nedeniyle Odesa, Izmail, Kharkiv, Dnipropetrovsk yüksekokullarında olduğu gibi Kyiv Taras Şevçenko Üniversitesi'nde de çalışanlar temel ilmi bilgileri değil, sadece konuşma ve günlük Türkçeyi öğretebilmiştir. Zamanla bu durum esaslı olumlu değişikliklere uğramış ve 24 yıl boyunca bu üniversite bünyesinden yüzlerce Türkoloji uzmanı lisans ve yüksek lisans programını bitirip mezun olmuştur. 2003 yılında TİKA'nın himayesinde Filoloji Enstitüsü'nde Türk Bilgi ve Araştırma Merkezi açılmıştır. Bu merkezde konuşma kulübü, popüler Türk filmleri gösterişi, modern Türkoloji'nin güncel problemleri sempozyumu, fotoğraf sergileri, Türk mutfağının ustalık dersleri vb. etkinlikler düzenlenmektedir. Türk yazar ve şairlerin eserlerini incelemeler, ünlü sanatçılar, bilim adamları veya başka misafirler ile oturumlar sık rastlanan aktivitelerdir. Nobel Edebiyat Ödülü sahip olan Orhan Pamuk bu tür toplantılara konuk olmuştur. 2014 yılında Türkoloji Bölümünün Kırım Tatar Dili ve Edebiyatı, 2016 yılında ise Gagauz Dili ve Edebiyatı, İngiliz Dili altbölümleri açılmıştır. Kyiv Taras Şevçenko Üniversitesi'nin Türkoloji Bölümü mezunları prestijli bir iş kolayca bulabilmekte – bilimsel ve pedagojik alanında (üniversite, kolej, lise, okul), çeviri, yayıncılık ve gazetecilik (medyada, mesleki dergilerdeki editör), araştırma sektöründe (Doğu Bilimi Enstitüsü, laboratuvar, kütüphane), kamu kuruluşlarında, devlet ve uluslararası kuruluşlarında, turizm ve ticaret alanında vs. Çeşitli faaliyet alanlarında başarıya ulaşan Türkologlar: Pokrovska İ.V.,Sorokin S.V., Pidvoyny B.M., Dryga İ.M., Prushkovska İ.V., Kulchynsky O.B., Teleshuk K.O., Chubrykova O.O., Myhaylova E.V., Rog G.V., Pilyk V.V. vd. (Sorokin, 2016, s. 128).

1993 yılında Kyiv Dil Bilim Üniversitesi'nde A.I. Bagirov ile birlikte N.M. Ksondzyk ilk öğretmenler olarak Türk dilini öğretmeye başlamıştır. 2005 tarihinde Türkoloji Bölümü

kuruluştan 2015 yılına kadar S.V. Sorokin tarafından yönetilmiştir. Bugün Türkoloji Bölümü başkanı T.M. Timkova'dır. Kyiv Dil Bilim Üniversitesi'nde lisans ve yüksek lisans seviyelerinde Türkçe eğitim verilmektedir. Derslerde uzman kişilere Türkçe dil bilgisi, Türkiye tanıtımı, Türkçe leksikoloji, çeviri pratik kursu, Türkçe-Ukraynaca sözlü ve yazılı çeviri, Türkçenin özellikleri gibi akademik disiplinler okutulmaktadır. Kyiv Dil Bilim Üniversitesi'ndeki Türkoloji Bölümü tarafından farklı alanlarda çalışmakta olan 300'den fazla profesyonel Türkologlar yetiştirilmiştir.

Kyiv Taras Şevçenko Üniversitesi'nin Filoloji Fakültesi'nde öğrenim gören Khalymonenko (1999) Ukrayna'da Türkoloji'nin gelişimi kavrayışının kurucusudur. Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra Ukrayna'da Türkoloji hakkında yazılmış kitap bulunmamıştır. Öğretmenler ve öğrenciler materyal yetersizliği sorunu ile karşı karşıya kalmıştır. Bu konuda Khalymonenko'nun katkısı inanılmaz derece önemli olmuştur. Onun görüşüne göre, Türkoloji filolojik, tarihi ve ekonomik üç yönden gelişmelidir. Eğitim programları için aşağıdaki bilim dallarının öğretilmesi zorunludur: Pratik Türkçe kursu – 1400 saat (5 yıl süresince); Türkçe dil bilgisi – 50 saat; Türk edebiyatı tarihi – 400 saat; tarih, coğrafya ve milli kültür – 140 saat; din ve felsefe – 100 saat; Türkçenin özellikleri – 90 saat; Türkçenin öğretilmesi metodolojisi; Türkçe-Ukraynaca çeviri dersleri – 300 saat; Türkçe leksikoloji – 100 saat. Öğrencilere ek olarak şiir ve güzel sanat kursları, çağdaş Türk filmleri, Türk edebiyatından farklı tarzlar ve Türk dili kronolojisi öğretilmelidir. Türkoloji Bölümü öğrencileri lisans diploması almak için 4 yıllık programı tamamlamalıdır. Mezun olanlar sınava girdikten sonra kontenjan ölçüsünde yüksek lisans programına devam edebilirler. Öğrenciler çeşitli yarışmalara, olimpiyatlara katılır, Türkiye'deki devlet üniversitelerine değişim programları ile gider, Türk şirketler ve kuruluşlarında staj görme şansına sahip olurlar.

Kharkiv Grıgoriy Skovoroda Pedagojik Üniversitesi'ndeki Doğu Dilleri Fakültesi 1996 yılında açılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliğinin desteğiyle 2010 yılında iyi bir teknik temele sahip olan (bilgisayar, TV, DVD) ve edebi, bilimsel, etnografı eserleri sığdıran Türk Dili ve Kültürü Merkezi kurulmuştur. Merkezin misyonu, Ukrayna ve Türkiye arasındaki dostluk ilişkilerinin gelişimini teşvik etmesi; öğrencilere Türk kültürü, dili ve edebiyatını tanıtması; üniversite ile Türkiye üniversiteleri arasındaki işbirliği sağlanmasına yardımcı olunması; öğrenci ve öğretmen için çeşitli eğitim değişim programları, kültürel, bilimsel ve eğitsel etkinlikleri düzenlemesidir. Merkezin bünyesinde edebi akşamlar, Türkiye coğrafyası, siyasi yapısı, kültürü, dini, çeşitli fotoğraf ve resim yarışmaları, sergiler,

Türk sinema günleri, geziler, tarih ile ilgili dersler, konferanslar düzenli olarak yer almaktadır. Doğu Dilleri Bölümü Türkçe öğretmeni I.A. Skrazlovska Türk Dili ve Kültürü Merkezi'nin çalışmalarından sorumludur.

Odesa İlya Meçnikov Üniversitesi 1865 yılında açılan Ukrayna'nın en prestijli üniversiteleri arasında 4. sırada bulunan ve Nobel Ödülü kazanan ilim adamı İ.M. Seçenov ve Ukrayna Bilimler Akademisi ilk başkanı D.K. Zabolotny yetiştiren eğitim kuruluşudur. Üniversite'nin sosyal bilimler, matematik, lisansüstü eğitim ve mekanik enstitüleri vardır. Onların bünyesinde gazetecilik, insan kaynakları, jeoloji ve coğrafya, ekonomi ve hukuk, uluslararası ilişkiler, filoloji, fizik ve matematik, tarih ve felsefe, biyoloji, kimya, Romano-Germen filolojisi olmak üzere 11 fakülte bulunmaktadır. Bunlardan başka Üniversitenin zooloji, Petrografo-mineraloji, taşı bilimsel müzeleri, Ukrayna'da en geniş birim fontlarına teşkil eden müzelerdir. Ayrıca Odesa İlya Meçnikov Üniversitesi'nin özgün biçimdeki eğitim alt bölümleri de mevcuttur (ekonomi ve sosyal hizmet koleji, meslek yüksekokulları, yabancı öğrenciler için hazırlık bölümü gibi). Üniversitede 20'den fazla akademisyen, 18 onurlu bilim, eğitim ve kültür alanında çalışan öğretmen, yaklaşık 120 bilim doktoru, profesör olmak üzere toplam olarak 1500 profesyonel çalışmakta ve 10000'den fazla öğrenci eğitim almaktadır. Üniversite'de 1817 yılından beri çalışan ve aşağı yukarı 4 milyon eseri içeren kütüphane Ukrayna toprağında en büyük ve en değerli kütüphanelerinden biridir.

Uluslararası ilişkiler bölümü öğrencilerinin Türkiye'nin genel durumuna, Türk kültürüne, geleneklerine ve adetlerine olan ilgileri 1996 yılında Odesa İlya Meçnıkov Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Bölümü'nde Türkçe öğretiminin başlamasına katkıda bulunmuştur. 2003'te TİKA vasıtasıyla Türk Dili ve Kültürü Merkezi açılmıştır. 2012'de ise üniversitenin yeni binasında Merkez'in ikinci ofisi çalışmaya başlamıştır. Türkçe dersleri Uluslararası İlişkiler Bölümü öğretim üyeleri tarafından geliştirilen programa göre yürütülmektedir. Mesela, teorik dilbilgisi, konuşma pratiği, Türkçenin özellikleri, Türkiye tarihi ve kültürü, Türkiye Cumhuriyeti'nin siyasi sistemi ve politik gerçekleri, başarılı iş görüşmelerin temelleri – haftada 10 saat öğretilmektedir. Bugün Odesa'daki Türk Dili ve Kültür Merkezi'nde 6 Ukraynalı daimi personel (E.H. Miniakhmetova, H.K. Miniakhmetov, E.V. Gaber, G.I. Shagli, K.I. Vidimska, Y.M. Tarasyuk) ve düzenli olarak Türkiye'den gelen Türk dili ve edebiyatı okutmanı görev yapmaktadır. Her yıl, Türk dilini seçen öğrenci sayısı yaklaşık 150'dir.

Lugansk Taras Şevçenko Ulusal Üniversitesi'nde YDTÖ eğitimi hızlı bir şekilde gelişmektedir. Lugansk Üniversitesi'nin Doğu Dilleri Fakültesinde Türkçe 2002 yılında

öğretilmeye başlamıştır. Bugün üniversite Türkiye Büyükelçiliği ile işbirliği yaptığı için öğrenciler genellikle Türkiye'ye staj yapmaya gitmekte ve edindikleri becerilerini pekiştirmektedirler. 1 Mart 2010 tarihinde Lugansk Üniversitesi'nde Türk Dili ve Kültürü Merkezi açılmıştır. Bir yıl sonra Türkçe öğretimini geliştirmek için ikinci bir merkez kurulmuştur. Her yıl Lugansk Taras Şevçenko Üniversitesi Kütüphanesi Türkçe dilbilimi, ders kitapları ve edebi eserleri ile zenginleşmektedir. Merkezde mart ayının ilk haftası Türkiye Haftası'dır. Bir hafta boyunca konserler, konferanslar, Türkçe şiir okuma ve anlama çalışmaları, Türk film festivali düzenlenmekte ve bu festivale katılan Türkoloji Bölümü öğrencileri defalarca derece kazanmışlardır.

K.D. Uşynsky Güney Ukrayna Milli Pedagoji Üniversitesi, Ukrayna'nın güneyinde en eski ve en köklü eğitim kurumlarının başında gelmektedir. Günümüzde 12 fakülte, 4 araştırma merkezi, 32 bilim laboratuvarları ile farklı alanda eğitimci yetiştirmek için uzmanlık dersleri verilmektedir. Ukraynalı öğrencilerin arasında birçok yabancı uyruklu öğrenci de öğrenim görmektedir. Yabancı Diller Fakültesinin tarihi 1938 yılından sonra meydana gelmiştir. Fakat fakülte tüm gücüyle sadece 2001'de çalışmaya başlamıştır. Bugün Dünya Dilleri Fakültesi Germen filolojisi, Çeviri, Batı ve Doğu dilleri üç bölümden oluşmaktadır. Öğrencilere 4 yıllık lisans ve 2 yıllık yüksek lisans eğitim programı tamamladıktan sonra diploma verilmektedir. Üniversite bünyesinde Türkoloji Bölümü ise rektör O.Y. Çebykin tarafından imzalamış olan bir anlaşma çerçevesinde 2004 tarihinde 40'a yakın öğrenci ile açılmıştır. Birkaç yıl içerisinde müstakil sınıf ayrılmaya çalışan Türk Dili Merkezi, Dünya Dilleri Fakültesi'nin boş sınıflarında Türkçe eğitimi vermiştir. 2006-2009 yılları arasında Türkiye destekleriyle tamir edilmiş Türkoloji sınıfları açılmıştır. Eğitim, fakültedeki okutmanlar tarafından geliştirilen ve Ukrayna Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından onaylanan programlara uygun olarak gerçekleştirilir. Türk Dili Merkezinde toplam olarak yaklaşık 100 öğrenci çeşitli seviyeli 7 grup şeklinde Türkçe öğrenmektedir. Haftada 4, 6 ve 8 saatlik dersler verilmektedir.

20 Mayıs 2016 tarihinde Lviv İvan Franko Ulusal Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Merkezi'nin açılış töreni yapılmıştır. 2014 yılında Yaroslav Dashkevich adını taşıyan Doğu Bilimler Bölümünde ilk kez Türk dili ve edebiyatı altbölümüne 12 öğrenci alınmıştır. 2015 yılında lisans kontenjanı 20 öğrenciye yükselmiş, bu öğrenciler arasında 4 kişi devletin talebi ile eğitim görmüştür. Her yıl Türkçe öğrenmek isteyen öğrenci sayısı artmaktadır. Böylece, Doğu Bilimler Fakültesive özellikle Türkoloji Bölümü elverişli öğrenme koşullara dönüştürülmüş, en modern multimedya ekipmanlarıyla donatılmış, sınıflarda büyük onarım

yaptırılmış ve mobilyalar yerleştirilmiştir. Bölümünde öğretilen temel alan disiplinler: Türkçe, doğu yazımı, Türk kültürü, Türkçe bilimsel seminer, Türkçenin tarihi devirleri, çeviri teorisi ve pratiği, edebi metinlerinin tahlili, Türkçe özellikleri vs. Açılış töreni sırasında konuşma yapan TİKA Ukrayna Koordinatörü Hacı Bayram Bolat, böyle maddi ve manevi temele sahip olan merkez, Türkiye ile Ukrayna arasındaki kültürel ilişkileri derinleştirecek, ortak bir kültürel mirasın korunacak yeni nesil gençlerin eğitimine destek olacağı ümidini dile getirdi.

Ukrayna'daki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ana merkezleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Dniprovsky Milli Oles Gonçar Üniversitesi;
- Gorlovky Yabancı Diller Enstitüsü;
- Herson Devlet Üniversitesi;
- K.D. Uşynsky Güney Ukrayna Milli Pedagoji Üniversitesi;
- Kharkiv Grıgoriy Skovoroda Pedagojik Üniversitesi;
- Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi;
- Kyiv Bilgisayar Dil Bilimi Okulu;
- Kyiv Doğu Dilleri ve Hukuk Üniversitesi;
- Kyiv Dragomanov Pedagojik Üniversitesi;
- Kyiv Milletler Arası Dil Bilimi ve Hukuk Üniversitesi;
- Kyiv Milli Dil Bilim Üniversitesi;
- Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi;
- Kyiv Milli Üniversitesi "Kyiv – Mohyla Akademisi";
- Lugansk Taras Şevçenko Ulusal Üniversitesi;
- Lviv İvan Franko Üniversitesi;
- Odesa İlya Meçnıkov Üniversitesi;
- Tavriysky V.İ. Vernadsky Üniversitesi;
- Ukrayna Bilim Akademisi, Doğu Dilleri Üniversitesi.

Türk dili öğretilen okulların sayısı her sene artmaktadır. Örneğin, Ukrayna ve Türkiye arasında son zamanlarda yapılan olumlu diyaloglar ve diplomatik anlaşmalar Türkçeyi Ukraynalılara sevdirmeyi başarmıştır (Andriienko, 2013, s. 65-67). Türk dilinin öğretiminin planlandığı yeni özel ve devlet kurumları açılmakta, Türkçenin popülerleşmesini amaçlayan pek çok festival, sergi ve kültürel etkinlik düzenlenmekte, Ukraynalı öğrencilere burs

verilmekte, bilimsel bir staj yapmak için fırsat tanınmakta, Ukrayna ile Türkiye arasındaki vize serbestisi seyahatlere yol açmakta, Türkçeden Ukraynaca'ya ve tersi pek çok çeviri yapılmakta ve bu alanda başka nitelikli faaliyetler de yürütülmektedir.

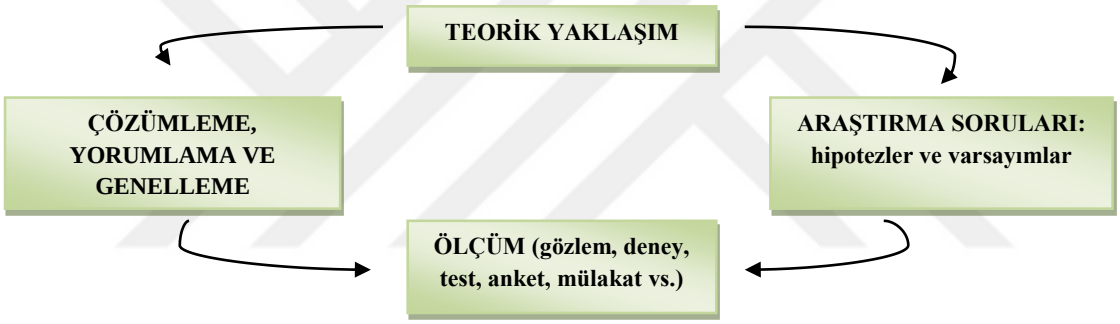
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama amacı ve süreci, toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bekiroğlu (2014)'a göre bilimsel araştırmalar sistematik olarak veri toplama ve analiz etme sürecidir. Bu tür çalışmalarda sorulan sorular ve sorulara cevap metotları ve karşılaşılan sorunlar farklı olabilir; fakat tasarım ve yapı genellikle aynıdır. Akman (2014) ise bilimsel araştırma süreci şöyle tasarlamıştır:



Şekil 6. Akman'ın bilimsel araştırma süreci (Akman, 2014, s. 4)

Bilimsel araştırma yapılırken, veri elde etmek, bulguları oluşturmak, sonuçları bilimsel temele dayandırmak için araştırma yöntemleri kullanılır (MEB, 2006). Karasar (2009, s. 75)'a göre yöntem, araştırmacı tarafından araştırma boyunca izlenecek yol olarak ifade edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları Ukrayna örneğiyle saptamayı amaçlayan bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada ele alındığı karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntem, günümüz araştırma dünyasında çalışmalar içerisindeki hem nitel hem de nicel verileri analiz etmeyi, farklı açılardan cevaplar bulmayı ve yorumlamayı hedefleyen bir paradigmadır (Tunalı, Gözü ve Özen, 2016, s. 2).

Genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok örneklemedeki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedir

(Fraenkel ve Wallen, 2006). Nicel bölümde herhangi bir sorunun "ne derece, ne miktarda, ne kadar yaygın" olduğuna yönelmektedir. Yani nicel araştırmalarda ölçümler tekrarlanabilir, herkesçe kabul edilen şekillerde yapıldığından ve aritmetiksel tabana aktarılabildiğinden bu metot işlemsel araştırma metodu olarak da isimlendirilir (Arslan, 2014). Büyüköztürk vd. (2016) nicel araştırmanın genel özelliklerinden bunları sunmuştur:

- Sayısal veriler kullanır,
- Sosyal olguları meydana getirir,
- Araştırmacı tarafsız ve nesneldir,
- Verileri genellikle istatistik yollarla değerlendirilir,
- Tümdengelim analiz.

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak anketin ikinci bölümünde bir olgunun "niçin, nasıl, ne şekilde" olduğu sorularına cevap vermekte ve bununla birlikte daha çok olgunun niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Nitel araştırma yöntemi, görüşme, gözlem vb. gibi daha sübjektif ve sayısal olarak veri toplanamayan bilimsel araştırmalarda kullanılır (MEB, 2006). Araştırma kapsamında öğrencilerin öğretim-öğrenim süreci ile ilişkin verilen görüşleri incelendikten sonra karşılaştıkları sorunların temellerini daha ayrıntılı bir şekilde anlayabiliriz.

Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre nitel araştırma yaklaşımının temel özellikleri başlıklar halinde ifade edilecek olursa:

- Doğal ortama duyarlılık,
- Araştırmacının katılımı,
- Bütüncül yaklaşım,
- Algıların ortaya konması,
- Araştırma deseninde esneklik,
- Tümevarımcı analiz,
- Nitel veri.

Nitel araştırma desenlerinin fenomenoloji, etnografı, gömülü teori ve örnek olay incelemesi dört ana çeşidi ayırmak mümkündür (Ergün, 2005).

Bu araştırma verilerin değerlendirilmesi açısından nicel ve nitel özelliklere sahiptir. Belirtilen konunun karma yöntemi yoluyla daha derin, ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde analiz edilebildiğine inanılmaktadır. Kuşkusuz, toplanan bilgilerle, Ukrayna'daki Türk dilinin öğrenme-öğretme durumu her yönden ele alınmıştır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi/çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma evreni, Ukrayna'daki Kyiv Dragomanov Pedagojik Üniversitesi, Kyiv Milli Dil Bilim Üniversitesi, Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi bünyelerinde Türkoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olan tüm sınıflar ve eğitimini tamamlamış olan bireylerden oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni, çalışmada elde edilen verilerin sentezi ile sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2010). Çalışma grubu ise belli bir toplumdan belli prensiplere göre seçilmiş ve seçildiği toplumu temsil kabiliyeti yeterlilik göstermiş topluluktur (Karasar, 2000, s. 110).

Araştırmaya katılan öğrenciler görüşme formundaki sorulara içtenlikle cevap verebilmeleri adına gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öğretmenlerin gözetimi altında olan Ukraynalı öğrenciler anket sorularını tam olarak anlama ve cevaplama fırsatına ve yeterli zamanına sahiptir. Araştırmaya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 144 kız, 36 erkek ve cinsiyetini belirtmeyen 3 kişi dâhil olmak üzere toplam 183 öğrenci katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, herhangi bir kriter kısıtlaması olmadan maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Bu örneklemedeki temel amaç çalışmanın hedefiyle tutarlı bir biçimde belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan tarafların, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıtayla sorunun daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir (Büyüköztürk vd, 2010).

Böylelikle araştırma için yeterli sayıda katılımcı elde edilmiş olup, aynı zamanda da araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini arttırmış, öğrencilerin lisans ve yüksek lisans eğitimi sırasında almış oldukları bilgi birikim düzeyleri üzerine daha yetkin ve geleceğe yönelik tespitler yapmayı olanaklı hale getirmiştir.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. İki uç arasında yer alan bu görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ve yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek değildir (Karasar, 1995, s. 165).

Anket soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası yazın taraması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan anket formu 26 maddelik açık ve kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır. Fidan (2013, s. 473)'a göre açık uçlu sorular; belirli, tek bir cevabı olmayan, kabul edilebilir pek çok yanıt olasılığının olduğu sorulardır. Buna

karşın kapalı uçlu sorular ise kısıtlı sayıda kabul edilebilir yanıtı var olan sorulardır. Anket formunda yer alan bu iki soru türünün tanımını vermiştir.

Türkçenin öğretiminde yer alan sorunları betimlemek için yapılandırılmış ve yapılandırılmamış form özelliklerini taşıyan anket kullanılmıştır. Günümüz bilimsel dünyasında anket uygulaması sadece sosyolojide değil, aynı zamanda tüm fen bilimlerinde de kullanılan en popüler yöntemdir. Anket yardımıyla belgesel kaynaklarına yansıtılmayan veya doğrudan gözlem için mevcut olmayan bilgiler edinilebilir (Bolyubash ve Bulakh, 2007, s. 42). Anketin nicel boyutunda tarama modeli kullanılarak Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Tarama araştırması yoluyla araştırmacı tarafından hazırlanılan cevap seçenekleri kullanılarak çoğunlukla geniş bir hedef kitlesinden bilgi toplanması beklenmektedir.

Anketin birinci bölümünde 26 maddelik sorulardan önce öğrencilerin demografik ve akademik durumlarını belirleyen 3 soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğrencilerin yaş, cinsiyet, toplam ne kadar sürede Türkçe öğrendiklerini öğrenmek amacıyla oluşturulmuştur. İkinci bölümde öğrencilerin yaşadıkları Türkçe temel dil becerileri, dil bilgisi, insan faktörü, materyallerin anlaşılırlığı, kültür farklılığın özellikleri ile ilgili soruları ortaya koyması ve açıklaması için 21 tane soru yer almaktadır. Üçüncü nitel bölümde ise ikinci bölümdeki soruların matrisini genişletmeye yardımcı olacak 5 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler soruları cevaplamakta belirli bir setle sınırlı değil, özgürdür. Böylece analiz edilen yazılarda bahsedilmeyen başka sorunlar olacağına inanılmaktadır. Özellikle öğrencilerin Türk dilini öğrenmeye başlamasının nedenini, eğitim sürecinde en çok zorlandığı konuları, derse ayrılan zamanın yeterli olup olmadığını, konuşma beceresini ve öğrenme sürecini daha ilginç hale getirme önerilerini öğrenmek adına görüşleri alınmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen üniversitelerin öğretim elemanlarıyla 1-30 Nisan 2019 tarihleri arasında görüşme yapılarak ve elektronik irtibat yardımıyla toplanmıştır. Tüm anketler teslim alınarak analize tabi tutulmuştur.

3.4. Verilerin analizi

Bu araştırma çerçevesinde elde edilen bilgiler nitel ve nicel değerlendirmeye tabi kılmıştır. Verilen anket ve formları, 183 katılımcıdan 176'sı çözümlenecek şekilde tamamını doldurduğu için bu kişilerin verileri işleme alınmıştır.

Yapılan bu çalışmanın nicel verileri öncelikle Excel 2017 programına girilmiş daha sonra da tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak ve SPSS 20.0 paket programına aktarılarak

çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan nicel sonuçların analizi SPSS 20.0 sürümü programı yardımı ile değerlendirilmiş ve istatistikleri çıkarılarak uygulamanın etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda toplanan veri içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

Weber (1989, s. 5)'e göre içerik analizi, incelenen metinlerden çıkarılan işlem sonuçlarının ortaya konulduğu bir çalışma yöntemidir. Bu incelemeler, mesajın göndereni, mesajın kendisi ve mesajın alıcısı hakkındadır. Görüşmelerden 366 sayfa veri elde edilmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli öğrencilerin Türkçe öğrenim-öğretim sürecinde karşılaştıkları zorluklar tespit edilip alt kategoriler de oluşturulmuştur. Madde analizi yöntemiyle yorumlanmış ve aktarılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrencilerden elde edilen görüşlerin yorumları yer almaktadır. Türkçeyi öğrenirken Ukrayna'daki öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar konulu çalışmaya yönelik kişisel bilgilerin hem nicel hem de nitel ölçeğinden elde edilen bilgiler incelenmektedir. Öncelikle çalışma grubundaki katılımcı öğrencilerin kişisel bilgilerini gösteren tablolar verilmiş ve yorumlanmıştır. Bulgu ve yorumlarda katılımcılar "K" şeklinde kodlanmış ve hepsine sırayla numara (K1, K2, K3…) verilmiştir. Ayrıca, ankette soru sorularak görüş istenmiş ve "madde" kelimesiyle karşılanarak sırayla M (M1, M2, M3...M21) harfiyle kodlanmıştır.

4.1. Örnekleme alınan yaşa göre öğrencilere ait betimsel veriler

Tablo 1

Katılımcıların yaş değişkeni

Geçerli	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
16	1	%0,6	%0,6	%0,6
17	6	%3,4	%3,4	%4,0
18	29	%16,5	%16,5	%20,5
19	24	%13,6	%13,6	%34,1
20	25	%14,2	%14,2	%48,3
21	25	%14,2	%14,2	%62,5
22	13	%7,4	%7,4	%69,9
23	8	%4,5	%4,5	%74,4
24	9	%5,1	%5,1	%79,5
25	15	%8,5	%8,5	%88,1
26	7	%4,0	%4,0	

	27	4	%2,3	%2,3	%92,0
	28	3	%1,7	%1,7	%94,3
	29	4	%2,3	%2,3	%96,0
	32	1	%0,6	%0,6	%98,3
	37	1	%0,6	%0,6	%98,9
	48	1	%0,6	%0,6	%99,4
Toplam	176	100	%100	%100	%100

Tablo 1'de örnekleme alınan öğrencilerden yaşları 18 (%16,5), 20-21 (%14,2) ve 19 (%13,6) olanlar büyük çoğunluğu sağlamaktadır.

Tablo 2

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklarına göre yaş föktörü

Madde	Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
M1	16-18	36	104,28	3	6,276	,099	
	19-21	74	83,80				
	22-24	30	88,63				
	25+	36	82,28				
M2	16-18	36	94,78	3	1,776	,620	
	19-21	74	89,16				
	22-24	30	86,47				
	25+	36	82,56				

	16-18	36	90,00				
M3	19-21	74	79,89	3	8,039	**,045**	1-2, 1-4
	22-24	30	100,27				
	25+	36	94,89				
	16-18	36	95,06				
M4	19-21	74	85,01	3	2,602	,457	
	22-24	30	90,17				
	25+	36	87,72				
	16-18	36	94,11				
M5	19-21	74	87,11	3	,989	,804	
	22-24	30	84,33				
	25+	36	89,22				
	16-18	36	83,39				
M6	19-21	74	85,64	3	6,278	,099	
	22-24	30	90,23				
	25+	36	98,06				
	16-18	36	95,94				
M7	19-21	74	85,77	3	3,083	,379	
	22-24	30	92,03				
	25+	36	83,72				
M8	16-18	36	105,06	3	13,947	**,003**	

	19-21	74	76,58				
	22-24	30	95,77				1-2, 2-3
	25+	36	90,39				
	16-18	36	76,78				
M9	19-21	74	81,27	3	17,481	**,001**	1-3, 1-4, 2-4
	22-24	30	96,33				
	25+	36	108,56				
	16-18	36	106,22				
M10	19-21	74	85,08	3	14,380	**,002**	1-2, 1-4
	22-24	30	89,60				
	25+	36	76,89				
	16-18	36	94,67				
M11	19-21	74	82,38	3	7,290	,063	
	22-24	30	91,73				
	25+	36	92,22				
	16-18	36	78,44				
M12	19-21	74	85,51	3	10,764	**,013**	1-3, 1-4, 2-4
	22-24	30	93,60				
	25+	36	100,44				
M13	16-18	36	93,44	3	1,351	,717	
	19-21	74	85,65				

	22-24	30	86,60				
	25+	36	91,00				
	16-18	36	86,44				
	19-21	74	85,19				
M14				3	19,307	**,000**	1-4,2-4, 3-4
	22-24	30	84,00				
	25+	36	101,11				
	16-18	36	85,50				
	19-21	74	89,07				
M15				3	1,858	,602	
	22-24	30	88,43				
	25+	36	90,39				
	16-18	36	93,83				
	19-21	74	87,69				
M16				3	1,662	,645	
	22-24	30	92,37				
	25+	36	81,61				
	16-18	36	81,50				
	19-21	74	89,82				
M17				3	6,695	,082	
	22-24	30	96,17				
	25+	36	86,39				
	16-18	36	92,11				
M18	19-21	74	85,70	3	1,593	,661	
	22-24	30	92,60				

	25+	36	87,22				
	16-18	36	85,06				
	19-21	74	82,15				
M19				3	5,828	,120	
	22-24	30	97,77				
	25+	36	97,28				
	16-18	36	103,39				
	19-21	74	83,64				
M20				3	11,139	**,011**	1-2, 1-3,1-4
	22-24	30	85,30				
	25+	36	86,28				
	16-18	36	97,83				
	19-21	74	88,72				
M21				3	4,014	,260	
	22-24	30	86,10				
	25+	36	80,72				

**Görüşme ve anket maddeleri Tablo 7'de gösterilmiştir.*

Yaşa göre öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklara yönelik Kruskall Wallis H testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar yaşa göre madde 3 [$\chi 2$ (3) = 8.039, p<.05], madde 8 [$\chi 2$ (3) = 13.947, p<.05], madde 9 [$\chi 2$ (3) = 17.481, p<.05], madde 10 [$\chi 2$ (3) = 14.380, p<.05], madde 12 [$\chi 2$ (3) = 10.764, p<.05], madde 14 [$\chi 2$ (3) = 19.307, p<.05] ve madde 20 [$\chi 2$ (3) = 11.139, p<.05] için anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar yaşa göre madde 1 [$\chi 2$ (3) = 6.276, p>.05], madde 2 [$\chi 2$ (3) = 1.776, p>.05], madde 4 [$\chi 2$ (3) = 2.602, p>.05], madde 5 [$\chi 2$ (3) = .989, p>.05], madde 6 [$\chi 2$ (3) = 6.278, p>.05], madde 7 [$\chi 2$ (3)

= 3.083, p>.05], madde 11 [$\chi 2$ (3) = 7.209, p>.05], madde 13 [$\chi 2$ (3) = 1.351, p>.05], madde 15 [$\chi 2$ (3) = 1.858, p>.05], madde 16 [$\chi 2$ (3) = 1.662, p>.05], madde 17 [$\chi 2$ (3) = 6.695, p>.05], madde 18 [$\chi 2$ (3) = 1.593, p>.05], madde 19 [$\chi 2$ (3) = 5.828, p>.05] ve madde 21 [$\chi 2$ (3) = 4.014, p>.05] için anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre yaş öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde karşılaştıkları zorluklara farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşa göre madde 3 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 22-24 yaş öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 25 yaş ve üzeri, 16-18 yaş ve 19-21 yaş öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 16-18 yaş Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 3 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 19-21 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca 25 yaş ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 3 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 19-21 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yaşa göre madde 8 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 16-18 yaş öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 22-24 yaş, 25 yaş ve üzeri ve 19-21 yaş öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 16-18 yaş ve 22-24 yaş Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 8 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 19-21 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yaşa göre madde 9 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 25 yaş ve üzeri öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 22-24 yaş, 19-21 yaş ve 16-18 yaş öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 22-24 yaş ve 25 yaş ve

üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 9 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 16-18 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca 25 yaş ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 9 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 19-21 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yaşa göre madde 10 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 16-18 yaş öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 22-24 yaş, 19-21 yaş ve 25 yaş ve üzeri öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 16-18 yaş Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 10 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 19-21 yaş ve 25 yaş ve üzeri öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yaşa göre madde 12 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 25 yaş ve üzeri öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 22-24 yaş, 19-21 yaş ve 16-18 yaş öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 22-24 yaş ve 25 yaş ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 12 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 16-18 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca 25 yaş ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 12 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 19-21 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Yaşa göre madde 14 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 25 yaş ve üzeri öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 16-18 yaş, 19-21 yaş ve 22-24 yaş öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının

Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 25 yaş ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 14 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 16-18 yaş, 19-21 yaş ve 22-24 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yaşa göre madde 20 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 16-18 yaş öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 25 yaş ve üzeri, 22-24 yaş ve 19-21 yaş öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 16-18 yaş Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 20 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 25 yaş ve üzeri, 19-21 yaş ve 22-24 yaş öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

4.2. Örnekleme alınan cinsiyete göre öğrencilere ait betimsel veriler

Tablo 3

Katılımcıların cinsiyet değişkeni

Geçerli	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Bayan	142	%80,7	%80,7	%80,7
Erkek	34	%19,3	%19,3	%100
Toplam	176	%100	%100	

Çalışma grubunun cinsiyet değişkenine baktığımızda kız öğrencilerin frekansı 142, yüzdelik oranı 80,7 iken erkek öğrencilerin frekans değeri 34, yüzdelik oranı ise 19,3'tür. Bu eşitsiz dağılıma göre örnekleme alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunu bayanlar oluşturmaktadır.

Tablo 4

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorlukların cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Madde*	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
M1	Kadın	142	88,92	12627,00	2354,000	,793
	Erkek	34	86,74	2949,00		
M2	Kadın	142	91,51	12994,00	1987,000	**,042**
	Erkek	34	75,94	2582,00		
M3	Kadın	142	88,45	12560,00	2407,000	,971
	Erkek	34	88,71	3016,00		
M4	Kadın	142	88,51	12569,00	2412,000	,990
	Erkek	34	88,44	3007,00		
M5	Kadın	142	89,08	12650,00	2331,000	,,712
	Erkek	34	86,06	2926,00		
M6	Kadın	142	87,80	12467,00	2314,000	,495
	Erkek	34	91,44	3109,00		
M7	Kadın	142	87,61	12441,00	2288,000	,490
	Erkek	34	92,21	3135,00		
M8	Kadın	142	90,77	12889,00	2092,000	,122
	Erkek	34	79,03	2687,00		
M9	Kadın	142	83,11	11802,00	1649,000	**,000**

	Erkek	34	111,00	3774,00		
	Kadın	142	89,97	12776,00		
M10					2205,000	,247
	Erkek	34	82,35	2800,00		
	Kadın	142	88,68	12592,00		
M11					2389,000	,855
	Erkek	34	87,76	2984,00		
	Kadın	142	85,92	12200,00		
M12					2047,000	**,023**
	Erkek	34	99,29	3376,00		
	Kadın	142	88,83	12614,00		
M13					2367,000	,807
	Erkek	34	87,12	2962,00		
	Kadın	142	87,10	12368,00		
M14					2215,000	,051
	Erkek	34	94,35	3208,00		
	Kadın	142	89,22	12669,00		
M15					2312,000	,224
	Erkek	34	85,50	2907,00		
	Kadın	142	90,84	12899,00		
M16					2082,000	,150
	Erkek	34	78,74	2677,00		
	Kadın	142	88,32	12541,00		
M17					2388,000	,835
	Erkek	34	89,26	3035,00		
	Kadın	142	90,49	12850,00		
M18					2131,000	,089
	Erkek	34	80,18	2726,00		
	Kadın	142	87,81	12469,00		
M19					2316,000	,629
	Erkek	34	91,38	3107,00		

M20	Kadın	142	90,13	12799,00	2182,000	,144
	Erkek	34	81,68	2777,00		
M21	Kadın	142	86,47	12279,00	2126,000	,137
	Erkek	34	96,97	3297,00		

**Görüşme ve anket maddeleri Tablo 7'de gösterilmiştir.*

Kadın ile erkek öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar anketinde her bir madde için puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar arasında madde 1 (U=2354,000,p>.05), madde 3 (U=2407,000,p>.05), madde 4 (U=2412,000,p>.05), madde 5 (U=2331,000,p>.05), madde 6 (U=2314,000,p>.05), madde 7 (U=2288,000,p>.05), madde 8 (U=2092,000,p>.05), madde 10 (U=2205,000,p>.05), madde 11 (U=2891,000,p>.05), madde 13 (U=2367,000,p>.05), madde 14 (U=2215,000,p>.05), madde 15 (U=2312,000,p>.05), madde 16 (U=2082,000,p>.05), madde 17 (U=2388,000,p>.05), madde 18 (U=2131,000,p>.05), madde 19 (U=2316,000,p>.05), madde 20 (U=2182,000,p>.05), madde 21 (U=2126,000,p>.05) de anlamlı fark tespit edilememiştir.

Analizlere göre kadın ve erkek öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar arasında madde 2 (U=1987,000,p>.05), madde 9 (U=1649,000,p>.05) ve madde 12 (U=2047,000,p>.05) de anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 2. Madde için sıra ortalamaları dikkate alındığında kadınların Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlanma düzeyi erkeklere göre yüksek olduğu bulunmuştur. 9. Madde için sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin kadınlara göre Türkçe fiillerde çatı konusunda daha çok zorlandıkları tespit edilmiştir. 12. madde için sıra ortalamaları dikkate alındığında erkeklerin Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta kadınlara göre daha çok zorlandıkları bulunmuştur.

4.3. Örnekleme alınan yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süresine göre öğrencilere ait betimsel veriler

Tablo 5

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme süresi

Geçerli	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
0,3	8	%4,5	%4,5	%4,5
0,5	1	%0,6	%0,6	%5,1
0,6	1	%0,6	%0,6	%5,7
1,0	12	%6,8	%6,8	%12,5
2,0	28	%15,9	%15,9	%28,4
2,5	3	%1,7	%1,7	%30,1
3,0	27	%15,3	%15,3	%45,5
3,5	1	%0,6	%0,6	%46,0
4,0	36	%20,5	%20,5	%66,5
4,5	2	%1,1	%1,1	%67,6
5,0	25	%14,2	%14,2	%81,8
6,0	14	%8,0	%8,0	%89,8
7,0	6	%3,4	%3,4	%93,2
8,0	4	%2,3	%2,3	%95,5
9,0	3	%1,7	%1,7	%97,2
10,0	2	%1,1	%1,1	%98,3
11,0	1	%0,6	%0,6	%98,9
13,0	1	%0,6	%0,6	%99,4
15,0	1	%0,6	%0,6	
Toplam	100	%100	%100	%100
176				

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde "Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?" sorusuna 3 ay cevap verenler (f=8, %4,5), 5-6 ay, 3,5 yıl, 11 yıl, 13 ve 15 yıl diyenler (f=1, %0,6), 1 yıl diyenler (f=12, %6,8), 2 yıl diyenler (f=28, %15,9), 2,5 ve 9 yıl cevap verenler (f=3, %1,7), 3 yıl diyenler (f=27, %15,3), 4 yıl diyenler (f=36, %20,5), 4,5 ve 10 yıl diyenler (f=2, %1,1), 5 yıl diyenler (f=25, %14,2), 6 yıl diyenler (f=14, %8,0), 7 yıl cevap verenler (f=6, %3,4), 8 yıl diyenler (f=4, %2,3) kişidir. Dolayısıyla Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri homojenlik göstermemektedir. Bunun yanı sıra frekansı 36 ve yüzdelik oranı 20,5 ile en yüksek oran 4 yıl olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 6

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklarına göre öğrenme süresinin etkisi

Madde*	Türkçe Öğrenim Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
M1	0-12 ay	22	82,50	5	15,353	**,009**	1-2, 2-4, 2-5, 2-6, 3-5
	13-24 ay	28	113,36				
	25- 36 ay	30	94,50				
	37- 48 ay	37	83,80				
	49- 60 ay	27	70,06				
	61 ay ve üzeri	32	86,25				
M2	0-12 ay	22	87,00	5	11,159	**,048**	2-5, 3-5, 4-5,
	13-24 ay	28	94,43				
	25- 36 ay	30	101,13				
	37- 48 ay	37	93,92				
	49- 60 ay	27	69,52				

	61 ay ve üzeri	32	82,25			
M3	0-12 ay	22	96,00	5	2,580	,764
	13-24 ay	28	83,71			
	25- 36 ay	30	85,60			
	37- 48 ay	37	84,65			
	49- 60 ay	27	94,07			
	61 ay ve üzeri	32	90,00			
M4	0-12 ay	22	95,50	5	7,251	,203
	13-24 ay	28	97,50			
	25- 36 ay	30	93,10			
	37- 48 ay	37	82,64			
	49- 60 ay	27	82,02			
	61 ay ve üzeri	32	83,75			
M5	0-12 ay	22	83,00	5	2,378	,795
	13-24 ay	28	95,86			
	25- 36 ay	30	93,13			
	37- 48 ay	37	83,54			
	49- 60 ay	27	84,33			
	61 ay ve üzeri	32	90,75			
M6	0-12 ay	22	86,50	5	5,946	,311
	13-24 ay	28	78,50			

	25- 36 ay	30	87,30				
	37- 48 ay	37	90,39				
	49- 60 ay	27	91,54				
	61 ay ve üzeri	32	95,00				
M7	0-12 ay	22	87,50	5	6,939	,225	
	13-24 ay	28	99,79				
	25- 36 ay	30	94,97				
	37- 48 ay	37	85,77				
	49- 60 ay	27	78,02				
	61 ve üzeri	32	85,25				
M8	0-12 ay	22	99,50	5	7,826	,166	
	13-24 ay	28	101,21				
	25- 36 ay	30	81,10				
	37- 48 ay	37	82,53				
	49- 60 ay	27	79,80				
	61 ay ve üzeri	32	91,00				
M9	0-12 ay	22	83,00	5	11,231	**,047**	1-6, 2-6, 4-6,
	13-24 ay	28	82,71				
	25- 36 ay	30	87,53				
	37- 48 ay	37	81,27				
	49- 60 ay	27	86,56				

	61 ay ve üzeri	32	108,25				
M10	0-12 ay	22	96,00	5	13,154	**,022**	2-4, 2-5, 2-6,
	13-24 ay	28	103,43				
	25- 36 ay	30	95,47				
	37- 48 ay	37	81,51				
	49- 60 ay	27	78,52				
	61ay ve üzeri	32	80,25				
M11	0-12 ay	22	104,00	5	12,182	**,032**	1-2, 1-3, 1-4
	13-24 ay	28	80,00				
	25- 36 ay	30	85,87				
	37- 48 ay	37	84,76				
	49- 60 ay	27	89,78				
	61 ay ve üzeri	32	91,00				
M12	0-12 ay	22	80,00	5	23,159	**,000**	1-6, 2-6, 3-6, 4-6, 5-6,
	13-24 ay	28	85,43				
	25- 36 ay	30	84,80				
	37- 48 ay	37	80,76				
	49- 60 ay	27	85,78				
	61 ay ve üzeri	32	111,75				
M13	0-12 ay	22	93,00	5	3,149	,677	
	13-24 ay	28	94,14				

	25- 36 ay	30	92,47			
	37- 48 ay	37	80,89			
	49- 60 ay	27	85,30			
	61 ay ve üzeri	32	88,25			
M14	0-12 ay	22	88,00	5	1,937	,858
	13-24 ay	28	90,29			
	25- 36 ay	30	89,87			
	37- 48 ay	37	88,76			
	49- 60 ay	27	84,00			
	61 ay ve üzeri	32	89,50			
M15	0-12 ay	22	85,50	5	6,649	,248
	13-24 ay	28	85,50			
	25- 36 ay	30	88,43			
	37- 48 ay	37	92,64			
	49- 60 ay	27	92,02			
	61 ay ve üzeri	32	85,50			
M16	0-12 ay	22	86,50	5	4,899	,428
	13-24 ay	28	92,79			
	25- 36 ay	30	92,37			
	37- 48 ay	37	92,45			
	49- 60 ay	27	71,83			

	61 ay ve üzeri	32	92,00				
M17	0-12 ay	22	81,50	5	8,388	,136	
	13-24 ay	28	81,50				
	25- 36 ay	30	90,30				
	37- 48 ay	37	95,77				
	49- 60 ay	27	91,28				
	61 ay ve üzeri	32	87,00				
M18	0-12 ay	22	87,00	5	8,755	,119	
	13-24 ay	28	93,86				
	25- 36 ay	30	101,40				
	37- 48 ay	37	84,51				
	49- 60 ay	27	84,78				
	61 ay ve üzeri	32	80,50				
M19	0-12 ay	22	73,50	5	7,389	,193	
	13-24 ay	28	96,93				
	25- 36 ay	30	83,10				
	37- 48 ay	37	86,91				
	49- 60 ay	27	88,31				
	61 ay ve üzeri	32	98,50				
M20	0-12 ay	22	112,50	5	16,628	**,005**	1-2, 1-3, 1-4,
	13-24 ay	28	85,93				

	25- 36 ay	30	88,23				1-5, 1-6
	37- 48 ay	37	86,01				
	49- 60 ay	27	83,02				
	61 ay ve üzeri	32	82,00				
M21	0-12 ay	22	84,50	5	15,324	**,009**	2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	13-24 ay	28	103,07				
	25- 36 ay	30	103,70				
	37- 48 ay	37	80,39				
	49- 60 ay	27	75,02				
	61 ay ve üzeri	32	85,00				

**Görüşme ve anket maddeleri Tablo 7'de gösterilmiştir.*

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerine göre öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklara yönelik Kruskall Wallis H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerine göre madde 1 [$\chi 2$ (5) = 15.353, p<.05], madde 2 [$\chi 2$ (5) = 11.159, p<.05], madde 9 [$\chi 2$ (5) = 11.231, p<.05], madde 10 [$\chi 2$ (5) = 13.154, p<.05], madde 11 [$\chi 2$ (5) = 12.182, p<.05], madde 12 [$\chi 2$ (5) = 23.159, p<.05], madde 20 [$\chi 2$ (5) = 16.628, p<.05] ve madde 21 [$\chi 2$ (5) = 15.324, p<.05] için anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerine göre madde 3 [$\chi 2$ (5) = 2.580, p>.05], madde 4 [$\chi 2$ (5) = 7.251, p>.05], madde 5 [$\chi 2$ (5) = 2.378, p>.05], madde 6 [$\chi 2$ (5) = 5.946, p>.05], madde 7 [$\chi 2$ (5) = 6.939, p>.05], madde 8 [$\chi 2$ (5) = 7.826, p>.05], madde 13 [$\chi 2$ (5) = 3.149, p>.05], madde 14 [$\chi 2$ (5) = 1.937, p>.05], madde 15 [$\chi 2$ (5) = 6.649, p>.05], madde 16 [$\chi 2$ (5) = 4.899, p>.05], madde 17 [$\chi 2$ (5) = 8.388, p>.05], madde

18 [$\chi 2$ (5) = 8.755, p>.05], madde 19 [$\chi 2$ (5) = 7.389, p>.05] için anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu bulguya göre ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde karşılaştıkları zorluklara farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 1 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 13-24 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 25-36 ay, 51 ve üzeri, 37-48 ay, 0-12 ay ve 49-60 ay arası öğrencilerin takip ettiği görülmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 13-24 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 1 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 0-12 ay, 37-48 ay, 49-60 ay ve 61 ay ve üzeri öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve bu farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Ayrıca 25-36 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 1 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar 49-60 ay öğrencilere göre yüksek olduğu ve bu farklarına anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 2 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 25-36 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 13-24 ay, 37-48 ay, 0-12 ay, 61 ay ve üzeri ve 49-60 ay arası öğrenciler takip etmektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 49-60 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 2 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 13-24 ay, 25-36 ay ve 37-48 ay arası öğrencilere göre daha düşük düzeyde ve bu farkların anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 9 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 61 ay ve üzeri arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 25-36 ay, 46-60 ay, 0-12 ay, 13-24 ay ve 37-48 ay arası öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 61 ay ve üzeri Türkçe

öğrenen öğrencilerin madde 9 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 0-12 ay, 13-24 ay ve 37-48 ay arası öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 10 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 13-24 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 0-12 ay, 25-36 ay, 37-48 ay, 61 ay ve üzeri ve 49-60 ay arası öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 13-24 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 10 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 37-48 ay, 49-60 ay ve 61 ay ve üzeri öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 11 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 0-12 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 61 ay ve üzeri, 49-50 ay, 25-36 ay, 37-48 ay ve 13-24 arası öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 0-12 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 11 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 13-24 ay, 25-36 ay ve 37-48 ay arası öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 12 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 61 ay ve üzeri öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 49-60 ay, 13-24 ay, 25-36 ay, 37-48 ay ve 0-12 arası öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 61 ay ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 12 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 0-12 ay, 13-24 ay, 25-36, 37-48 ay ve 49-60 ay arası öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 20 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 0-12 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 25-36 ay, 37-48 ay, 13-24 ay, 49-60 ay ve 61 ay ve üzeri öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 0-12 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 20 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 13-24 ay, 25-36, 37-48 ay ve 49-60 ay ve 61 ay ve üzeri öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur.

Ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 21 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 25-36 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 13-24 ay, 61 ay ve üzeri, 0-12 ay, 37-48 ay ve 49-60 ay arası öğrencilerin izlediği bulunmuştur.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre 13-24 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 21 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 37-48 ay ve 49-60 arası öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca 25-36 ay arası Türkçe öğrenen öğrencilerin madde 21 için yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorlukların 37-48 ay ve 49-60 arası öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve farkların anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklarla ilgili genel görüşleri ve nitel bulgular

Bu başlık altında öğrencilere, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken dilin hangi alanlarında sorun yaşadıklarına yönelik görüşleri sorulmuş ve dile getirdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen sorunlar maddeleştirilerek aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri

Faktör	0 Hayır	1 Evet	Ortalama Puan	Standart Sapma
1. Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum.	100 %56,8	76 %43,2	,432	,4967
2. Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	125 %71	51 %29	,290	,4550
3. Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum.	135 %76,7	41 %23,3	,233	,4239
4. Türkçe kelime öğrenmede ve kelime ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum.	150 %85,2	26 %14,8	,148	,3558
5. Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	109 %61,9	67 %38,1	,381	,4869
6. Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından zorlandım/zorlanıyorum.	156 %88,6	20 %11,4	,114	,3183
7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenmekte ve ayırt etmekte zorlandım/zorlanıyorum.	142 %80,7	34 %19,3	,193	,3959

8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum.	126 %71,6	50 %28,4	,284	,4523
9. Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum.	133 %75,6	43 %24,4	,244	,4309
10. Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	143 %81,3	33 %18,8	,188	,3914
11. Türkçe fiillerdeki basit ve bileşik zaman konusunu anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	159 %90,3	17 %9,7	,097	,2962
12. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	151 %85,8	25 %14,2	,142	,3501
13. Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum.	137 %77,8	39 %22,2	,222	,4165
14. Türkçe öğrenirken alfabe farklılığından dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	167 %94,9	9 %5,1	,051	,2209

15. Ukrayna dilinde soru eki olmadığından Türkçe soru ekini anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	170 %96,6	6 %3,4	,034	,1820
16. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	84 %47,7	92 %52,3	,523	,5009
17. Eş anlamlı ve eşsesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlandım/zorlanıyorum.	162 %92	14 %8	,080	,2714
18. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini bilmekte zorlandım/zorlanıyorum.	149 %84,7	27 %15,3	,153	,3614
19. Türkçenin fonetik özelliklerine hâkim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum.	130 %73,9	46 %26,1	,261	,4406
20. Türkçede sıfat fiil eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mIş) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	152 %86,4	24 %13,6	,136	,3442
21. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	136 %77,3	40 %22,7	,227	,4203

Tablo 7 sonuçları incelediğinde, ana dili Ukraynaca olan kişilerin Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukların başında "Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözler" gelmektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre, "Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum (M

16)." maddesine 92 (%52,3) kişi zorladıklarını ve 84 (%47,7)kişi zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu soru ile ilgili açıklamalardan bunun bir problem olmasının nedenleri belirlenmiştir. K2, K6, K45, K53, K54, K88, K94, K147 kodlu katılımcıların ortak yorumları, asıl sorunun kültürel farklılık ve Ukrayna dilinde yüzde yüz eşdeğeri bulunmasının imkânsız olduğu yönündedir. "*Atasözlerin anlamlarının Ukraynacada tam karşılığı yok. Bu yüzden bazen anlamak için bayağa araştırmak gerekiyor.*", "*Zaman zaman anlamak zor, fakat Ukraynacaya çevirmek daha zordur. Çünkü Ukraynacada onların tam karşılığı yok.*", "*Bazen bir deyim kullanmak istediğimde direk Ukraynacadaki deyimi çevirmeye çalışıyorum. Ama karşımdaki insan tam olarak ne söylemek istediğimi anlayamıyor. Fark ettim ki Türkçeye bir deyim veya atasözünü çevirmeye çalışırsam sadece benzer bir kalıp kullanabilirim. Mesela яблуку ніде впасти - iğne atsan yere düşmez, yani deyimler farklı ama anlam aynıdır.*" maddesine verdikleri yanıtların bazı örnekleri. K8, K13, K18, K21, K27, K28, K29, K35, K38, K39, K43, K49, K52, K59 ve K75 Türk dilinin atasözü, deyim ve kalıplaşmış sözleri zenginliğini bir sorun olarak görmüştür. Çünkü bu tür kelimeler farklı manada kullanılabilir ve onların hepsini ezberleyip kullanmak çok zordur. "*Türkçe zengin bir dil olduğu için deyim yazar ya da konuşur tarafından sürekli kullanılır. Mesela ağaç yaşken eğilir gibi.*", "*Anlamları zor geliyordu.*", "*Türkçede atasözü ve deyimlerin sayısı çok fazla olduğundan hepsini bilmek ve öğrenmek bence imkânsızdır.*", "*Bir deyim farklı manada kullanıldığı için zorlanırım.*" gibi ifadeler gözlenmektedir.

1. soru olarak çalışma grubundaki öğrencilere "Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum (M 1)." maddesi hazırlanmıştır. 100 frekans değeri ve 56,8'lik yüzdelik oranıyla hayır cevabı olduğu görülmektedir. Fakat evet cevabını veren öğrencilerin ise76 frekans değeri ve %43,2 oranında olduğu görülmektedir. Katılımcıların dinleme yapmaktaki zorlukların nedenleri hakkında verdikleri cevaplara bakıldığında bir fikir birliğinin sağlanmadığı göze çarpmaktadır. 1. faktör olarak "*Tempo, telaffuz ve ağızdan kaynaklanan zorluklar*" K2, K6, K22, K38, K45, K53, K57, K68, K94 kodlu öğrenciler tarafından belirlenmiştir. K4, K11, K40, K49, K57, K129, K135, K130, K176 ise, Türkçedeki kelimeleri az bildikleri ve dar bir söz varlığına sahip oldukları için dinleme yapmakta ciddi anlamda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca K81 "*Sayıları dinlerken bazen anlamakta zorlanıyorum.*" diye ifade etmiştir.

"Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum (M 5)." maddesine 109 (%61,9) kişi hayır ve 69 (%38,1) kişi evet demiştir. Evet cevabını veren katılımcıların yorumları "*Türkçe konuştuğum zaman bir hata yapmaktan korkuyor ve*

konuşmaktan çekiniyorum." (K4), "*Stres dolayısıyla içime kapanıyor ve bazen konuşma sorunlarını yaşıyordum.*" (K6), "*Türklerle konuşurken çekiniyorum, hata yapmaktan korkuyorum, kekelemeye başlıyorum.*" (K22), "*Düzgün konuşamadığım ve konuşurken hata yaptığım için üzülüyordum. Bazen bu durum kendimi ifade ettiğim zaman sorun yaratıyordu.*" (K43), "*Hata yapmaktan korkuyorum, özellikle Türkler ile konuştuğumda.*" (K64), "*Konuşmak gerektiğinde heyecandan dolayı bildiğim bütün sözler ve gramer kurallarını unutuyor ve hata yapıyorum. Sürekli konuşma pratiğim olmadığı için bu engeli bir türlü aşamıyorum.*" (K72), "*Bazen stresten dolayı konuşamıyorum.*" (171) şu şekildedir. Görüldüğü gibi en fazla yoğunlaşılan fikir Türkçe iletişim kurarken hata yapma korkusudur. İkinci olarak ise Türkçe konuşma yaparken aşırı heyecan ve stresten dolayı sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

"Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum (M 2)." maddesine verdikleri cevapların frekans dağılımları, 125 (%71) öğrencinin hayır cevabını verdiği ve 51 (%29) öğrencinin ise evet yanıtını verdikleri görülmektedir. K2, K14, K21, K27, K28, K29, K32, K38, K49, K54, K81, K85 ve K90 okudukları metinlerin spesifik konuları ve dolayısıyla söz dağarcığının yetersizliğinin büyük bir sorun çıkardığını belirtmiştir. Bu durum, "*Sahip olduğum kelime hazinesi yetersizdir.*" (K2), "*Sık sık yabancı kelimeler rastlanıyor. Bu yüzden tam olarak anlayamıyorum.*" (28), "*Eski Türkçe ya da Arapça kelimeleri anlamakta zorlanıyorum.*" (K81) gibi ifadelerle karşılanmaya çalışılmaktadır. K6, K13, K30, K41, K57 kodlu katılımcıların yorumlarına göre en çok bir metnin söz diziminde, özellikle karmaşık ve uzun cümle yapısı varsa zorlanmaktadırlar. K6 "*Bir metnin söz dizimi ve sözlük özellikleri sorun olabilir.*", K30 "*Cümle yapısı farklı olduğu için zorlanıyorum.*", K57 "*Cümlelerin mantığı anlamakta soru yaşardım.*" diyerek yorum yapmışlardır. K17 "*Noktalama işaretleri yokken zorlanırım.*" ve K41 "*Türkçenin yapısı farklı. Hem de noktalama işaretleri fazla yok.*" diyerek bir metinde noktalama işaretinin bulunmaması bir sorun olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılanların, "Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum (M 8)." problemine 126'sı (%71,6) hayır ve 50'si (%28,4) evet demiştir. Çalışma grubundaki K43 ve K70'in Türkçe ismin hallerinden bazılarının Ukraynacada karşılığının olmadığından bahsederek "*Türkçenin mantığı ve tümce şekli farklı olduğu için zorlanırım.*", "*Türkçe kelimeler bazen Ukraynaca mantığına göre aykırı hal ekleri gerektirir. İlk seviyelerde bu konuda zorluk yaşadım.*" yanıtını verdikleri görülmektedir. Ayrıca Ukraynacada herhangi bir çekim eki kullanılmamasından dolayı

Ukraynalı öğrenciler Türkçe yazarak ve konuşarak ad hallerini ve ilgi eklerini karıştırmakta veya kullanmayı unutmaktadır. Mesela K6 "*Bazen çekim eklerini karıştırabilirdim.*", K49 "*Zincirleme tamlamalarında ve belirtili/belirtisiz tamlamalarda kafam karışıyor.*", K152 "*İlgi ekleri bazen sorun olabilir.*" gibi yorumlar yapmıştır.

Katılımcıların "Türkçenin fonetik özelliklerine hâkim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum (M 19)." maddesine verdikleri cevaplar incelediğinde frekans değeri 130 ve yüzdelik oranı 73,9 ile sorun yaşamadığı ve frekans değeri 46 ve yüzdelik oranı 26,1 ile sorun yaşadığı görülmüştür. Ukrayna dilinin Slav dilleri arasında yer almasından dolayı öğrenciler bu konuda genellikle zorlanırlar. Bu yüzden elde edilen görüşlerin çeşitliliği dikkate alınarak; "konuşmacıların edebi dilden farklı tarzda konuşması ile ilgili problem", "kelimelerin telaffuzuyla ilgili problem", "bazı harflerin telaffuzundan kaynaklanan problem" ve "aksandan kurtulmanın imkânsız olması problemi" olarak 4 gruba ayırmak mümkündür. Katılımcıların bazı yanıtları "*Bazı kelimeleri doğru telaffuz edemiyorum. Uzun okunması gereken ünlüler konusunda zorlandım. Örneğin, sahip, tatil, tarih vs.*" (K43), "*Türkçenin fonetik özelliklerine hâkim olma konusunda sorun yaşadım, özelikle ses uyumlarında (Kalın ünlüler) -I harfi gibi. Ünsüz yumuşaması: Türkçede kelime sonundaki p, ç, t, k sesleri ile başlayan ek aldıklarında yumuşar ve bu sesleri b, c, d, g / ğ da olur.*" (K52), "*Mesela ben "late" deyince anlamıyorlar. Lâte deyince anlıyorlar("a" yumuşatması gerekiyormuş).*" (K76), "*Resmi dil ve gerçek Türkiye'deki Türkçe farklı. Bu yüzden oraya ilk geldiğimde insanları hiç anlamıyordum. Konuştuğum zaman benimle dalga geçiyorlardı.*" (K167) örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca K101, ders esnasında fonetik kurallarına hiç zaman ayrılmadığını vurgulamaktadır. K151 ise, fonetik kurallarına ilişkin zorlukları şöyle açıklamıştır: "*Ben vurguyu her zaman yanlış koyuyorum. Mesela gelİn gElin olarak söylerim ve buna benzer başka hatalar yapıyorum.*"

"Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum (M 9)." maddesine verdikleri yanıtlar; hayır (f=133, %75,6), evet (f=43, %24,4) şeklindedir. Türkçeye göre Ukrayna dilinde fiillerde çatının farklı bir şekilde kullanılmadığı için Ukraynalı öğrenciler çatı konusunu tam olarak kavrayamaz. Bu durum, katılımcıların açıklamalarında da görülmektedir. Örneğin, "*Fiillerde çatıların bir sürü şekli olduğu için bazen zorlanırım.*" (K8),"*Türkçe fiillerde çatı konusunda zorlandım, özelikle Türkçe ilk öğrendiğim zaman, mesela yapmak kelimesi – yapmak, yapılmak, yaptırmak, yaptırtırmak.*" (K52), "*İşteş, dönüşlü ve edilgen çatının eklerini karıştırıyorum.*" (K56), "*Edilgen ve dönüşlü çatı bence birbirine çok benziyor, bu da bir sorun.*" (K181).

"Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum (M 3)." maddesine evet diyenler 41 (%23,3), hayır diyenler 135 (%76,7) kişiden müteşekkildir. Öğrencilerin sorun yaşamalarına birincil sebep olarak Türkçede yapısına göre cümle türlerini anlamaması ve doğru bir cümle kurmaması gösterilebilir. Ayrıca Ukraynaca cümle kurarken, cümle yapısı Türkçeden farklıdır. Ukrayna dilinde, Türkçeye göre bambaşka cümle kalıpları kullanılmaktadır. Cümle yapısı Türkçede özne-nesne, tümleç-fiil şeklinde iken, Ukraynacada özne-fiil-nesne, tümleç şeklindedir. Bu yüzden Ukraynalı öğrenciler herhangi bir Türkçe cümlenin mantığını anlamakta zorluk çekmektedir. Bazı öğrenciler bu durumu şöyle açıklamıştır: "*Anadilim Ukraynaca ile Türkçe arasında yapı açısından büyük bir fark var. Cümle kurmada mantık da farklıdır. Bazen zorlanırım.*" (K45),"*Çok uzun bir cümle kuramıyorum."* (K77),"*Türkçenin cümle mantığı farklı olduğu için doğru bir cümle kurmakta zorlanıyorum.*" (K79), "*Fiil ve isim değişik yerlerde bulundurmakta zorlanıyorum.*" (K81), "*Birleşik cümleleri kurmakta zorlanıyorum. Onlar çok karışık.*" (K128), "*Birleşik cümleleri hem kurmak hem çevirmek zordur.*" (K183). K41 ve K47 yeterli kelime hazinesine sahip olmadıklarından yazma etkinliğinde sorun yaşadıkları yorumunu yapmışlardır. Bunun yanı sıra K5, K15, K33, K38, K53, K56, K57, K66, K68 ve K134 kodlu katılımcılar dilbilgisi düzeyindeki eksikliklerinden dolayı Türkçe cümle kurma noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen açıklamalarından bazı örekeleri "*Bazen hal eklerini getirmekte zorlanıyorum.*" (K15), "*Bir cümle yazmaya çalışırken zaman, hal, çatı eklerini doğru getiremiyorum.*" (K38), "*Hala yazmada birçok gramer hata yapıyorum. Hem de basit cümle kurarken.*" (K134) şekildedir. Diğer dikkate değer durum söz konusu öğrencilerin Türkçe yazma çalışması yaparken, Türkçe dili öğretiminin daha ileri düzeylerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Örneğin, K52 "*Akademik konular çok zor. Şiir ve hikâye şeklindeki metinleri incelediğimde ve yazmadığımda zorlanıyorum. Mecaz anlamlı kelimeler veya atasözlerini kullanmak istesem olmuyor.*" ve K177 "*Dilekçe gibi belgeler yazamam.*" diyerek açıklamalar yapmışlardır.

Ankete katılan öğrenciler "Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum (M 21)." maddesine verdikleri yanıtlarda 136 (%77,3) kişi hayır ve 40 (%22,7) kişi evet demiştir. K56'nın "*Bazen yardımcı fiillerini karıştırıp birbirlerinin yerine kullanıyorum.*", K57'nin "*En çok kılmak fiille sorun yaşardım ve hangi kalıplarla kullanmam gerektiğimi biraz karıştırırdım.*", K139'nun "*Bazen yardımcı fiillerini yanlış kullanıyorum.*", K147'nin "*Yapmak ve etmek bazen karıştırıyorum. Mesela tercih etmek yerine tercih yapmak diyorum.*" ve K175'nin "*Kılmak ve bulmak yardımcı*

fiilleri kafamı karıştırıyor." şeklindeki yorumlarına baktığımızda, öğrencilerin yardımcı fiilleri tam olarak anlamadıkları ve birbirinden ayırt edemedikleri açıkça görülmektedir. Ayrıca bu konuya hâkim olmadıkları için Türkçe yazma ve konuşma çalışmalarında yardımcı fiillerini fazla kullanmadıklarına vurgulamışlardır. Kodları; K53, K132 ve K177 olan katılımcıların benzer yorumları, "*Fazla kullanmıyorum; çünkü hangi durumda kullanmalıyım tam bilmiyorum.*", "*Fazla kullanmıyorum onları, çünkü herhangi bir düşünceyi anlatmam veya yazmam için başka gramer de kullanabilirim. Yardımcı fiilleri ama çok zor.*" ve "*Konuşma yaparken normalde kullanmıyorum.*" şeklindedir. K49 ve K108 bu gramerin düzgün bir şekilde nasıl kullanıldığını anlamanın mümkün olmadığını ve sadece kalıplaşmış biçimlerini ezberlemesi gerektiğini ifade etmiştir.

"Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum (M 13)." maddesine verilen yanıtlarda 137 frekans değeri ve 77,8 yüzdeliği zorlanmadığını ve 39 frekans değeri ve 22,2 yüzdelik oranı zorlandığını belirtmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin verdikleri cevaplardan anlaşıldığı gibi "*söyledi, belirtti, dedi, diye…*" gibi yüklemler başta olmak üzere, "*bu tür cümle yapısının farklılığı*", "*dık/acak ekleri*" de oldukça büyük bir sorun yaşatabildiğini belirtmişlerdir. K2, K17, K49, K152 kodlu katılımcıların konuyla ilgili yorumları, "*İlk başta diye söyledi, belirtti gibi şekiller bana tuhaf geldiği için onları kullanamıyordum.*", "*Bazen doğrudan veya dolaylı bir cümle nasıl yapmam gerektiğini kafam almıyor. Bu yüzden bir cümle nasıl başlayacağımı ve bitireceğimi bilmiyorum.*", "*Noktalama işaretleri yerleştirmekte ve kelimelerin sıralarını düzenlemekte zorlanıyorum.*", "*-dık ve -acak ekleri ile sorun yaşayabilirim.*" görülmektedir.

Katılımcıların 143 frekans değeri, %81'3'lük bir bölümü "Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum (M 10)." maddesine hiçbir yerde zorluk çekmediğini ifade etmiştir. Lakin frekans değeri 33, %18'8'lik oranı olan bir grup emir, dilek-şart, istek ve gereklilik kiplerini kullanmakta zorlandığını belirtmiştir. K6'nın "*Dilek-şart kipi sıkıntılıydı.*", K77'nin "*Bu konuya yeterli önem vermedim. Dilek kipi aklımda kalmadı.*", K140'nun "*Gereklilik kipi karıştırıyorum. Mesela -malı; zorunda; gerek; lazım gibi formların arasındaki farkı anlayamadım.*", K144'nün "*İstek kipi bana anlamsız geliyor. Onu kullanamıyorum. Herhalde doğru öğrenmedim.*" ve K152'nin "*Emir kipi –sene/sana (gelsene) ilk başta anlamadım.*" şeklindeki açıklamaları elde edilmiştir.

4.5. Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme aşamasında görüş ve tespitlerine yönelik nitel bulgular

4.5.1. Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik görüşler

Araştırmada yer alan katılımcılardan Türkçe öğrenme nedenine ilişkin görüşler istenmiş ve verilen cevaplara bakıldığında bir fikir birliğinin sağlanamadığı göze çarpmaktadır. Cevapları 12 başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Çalışma grubundaki öğrencilerin en çok yoğunlaştığı görüş iyi bir iş bulmak iken, üniversitede Türkçe eğitimi almak, Türkçe sayesinde hayal ettikleri durumları gerçekleştirmek, Türkiye tarihini ve kültürünü sevdiği için daha derin bir şekilde tanımak, Türk dizilerini izlemek için şeklinde yanıt verdikleri de görülmektedir. Ayrıca başka öğrenme nedenlerinden Türkçeyi sevdiklerini, yabancı dillere merak ettiklerini, Türkiye'de arkadaşlarının veya akrabalarının yaşadıklarını, Türkçenin ses dizgesinin hoşuna gittiğini, sınav puanı Türk Dili ve Kültürü bölümüne yettiğini, aile kararı olduğunu ve son olarak hiçbir fikir olmadığını dile getirmişlerdir.

Birinci olarak "İşe sahip olmak" başlığı gelmektedir. Genel anlamda ana dili Ukraynaca olan katılımcılar meslek hayatlarında yabancı dil şart olduğunu ve Türkçe bilmenin kariyer planları için büyük katkı sağlayacağını düşünmektedirler. K9'un "*Türkçe seyahat etmek ve ilerde maaşlı bir iş bulmak konusunda çok yaracaktır.*", K17'nin "*Ukrayna'da Türkçe bilenler için iş konusunda pek çok açık yol vardır.*", K18'nin "*Türkçe biliyorsan kolay bir şekilde iş bulursun. Türkiye ile Ukrayna arasında kuvvetli bir işbirliği var, bu sebeple bugünkü Ukrayna'da Türkçe önemli bir yere sahiptir.*", K21'nin "*Bugünlerde Ukrayna ile Türkiye arasındaki ilişkiler çok iyi ve Türk dilinin ilerde hayatımda faydalı olacağını düşünüyorum.*", K61'nin "*Türkiye'de çalışmak için.*", K72'nin "*Türkçenin iyi bir iş bulmakta yardımcı olacağını umarım.*", K89'nun "*Türkiye'ye ilk kez geldiğimde Türkçeyi duyup bu güzel dile aşık oldum. Ukrayna ile Türkiye arasındaki uluslararası ilişkiler gelişmekte. O yüzden mezun olduktan sonra iyi bir iş bulabilirim.*", K105'nin"*Tercüman veya öğretmen olmak istiyorum.*", K145'nin "*Türkçe popüler ve kesin bir iş bulacağım.*" şeklindeki yorumları incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe bilmenin iş bulmakta faydalı ve önemli olduğunu açıkça belirtmişlerdir.

İkinci olarak "Üniversitede Türkçe eğitimi almak" maddesi gözlemlenmektedir. Toplam olarak 43 katılımcının "*Üniversitede okumak içindir.*", "*Türkoloji Bölümünde okuyorum.*" gibi ortak yorumları belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Daha ayrıntılı örneklere bakarsak, K16'nın "*Okuldan beri Türkçe seçmeli ders olarak görüyorum.*

Türkçemi en üst seviyeye çıkarmak için üniversitede de öğrenmeye devam etmeye karar verdim.", K70'in "*Türkiye'de eğitim almak için.*", K83'nün "*Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okudum.*", K120'nin "*Üniversitede Türkoloji seçtim.*", K174'nün "*Bu bölüm okuyorum.*" görüşmeleri karşımıza çıkmaktadır.

Üçüncü madde "Hayallerinin gerçekleşeceği inancı"dır. Çalışma grubundaki öğrencilerin bir kısmı "*Türkçe hayallerimin ve dileğimin gerçekleşmesini sağlayacak.*" (K2), "*Çocukluğumdan beri hayalimdi.*" (K67), "*Türkçeyi eskiden beri beğeniyorum. Hayalimdi.*" (K87) ve "*Türk dili çok zor değil. Türkiye bize yakın. İş, tatil, eğitim için gidebilirim. Tam hayal ettiğim gibi olacak.*" (K150) diyerek isteklerinin gerçekleşebileceklerini vurgulamışlardır.

"Türk kültürüyle çok ilgileniyorum" ifadesine K1, K7, K8, K13, K28, K64, K79 katılmıştır. Türk kültürüne yönelik bir ilgi olduğuna ve Türkçe öğrenmeye başladığına dair görüşler "*Türkiye'nin kültürünü seviyorum.*", "*Türk kültürünü çok sevdim.*", "*Doğu medeniyetine ve Türk kültürüne ilgi duyuyorum.*", "*Türk kültürünü ve Türkçe melodiğini çok seviyorum.*", "*Kaderim böyle. Aslında Türk dilini ve kültürünü çok severim bu yüzden.*", "*Türkiye'yi çok sevdim.*", "*Türkiye'yi seviyorum kültür açısından.*" şeklindedir.

Türk dizilerini sevdiği için Türkçeyi öğrenmek isteyen sadece K96 "*Türk dizileri seviyorum.*" diyerek ifade etmiştir.

Diğer madde ise "Türkçeye ilgi ve sevgi" olarak belirtilmiştir. Birçok katılımcı Türkçe dilinin çok güzel ve ilgi çekici bir dil olduğunu vurgulamıştır. Bazılarının yorumları "*Türkçe hoşuma gidiyor.*" (K11), "*Her zaman Türkçeyi öğrenmek istiyordum.*" (K35), "*Türkçeye merakım var.*" (K39), "*Tamamen anadilimden farklıdır. Merak ettim.*" (K56), "*Türkçe ilgimi çekti ve hiçbir zaman sıkılmadım.*" (K57), "*Türkçe benim için çok enteresan ve güzel bir dil.*" (K86), "*Bu dili çok beğendim. İlk dersten sonra seve seve öğrenmeye başladım.*" (K90), "*Bu dili ilk duyduğumdan beri çok beğendim, Türk şarkıları, dizilerine bayılıyorum. Türkiye'de yaşamak istiyorum.*" (K115), "*Türkçe sevdiğim bir dil.*" (K172), "*Lisedeyken Türkçeye ilgi duymaya başladım.*" (K173) gibi dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin önceden Türkçe hakkında araştırma yapıp bilinçli olarak Türkçe öğrenme kararı verdiklerini göstermektedir.

"Yabancı dillere merak" başlığı da yer almaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilere göre yabancı dilleri sevdikleri için Türkçe öğrenmeye kalktıklarını ifade etmişlerdir. K6'nın "*Yabancı dil öğrenmekten zevk alıyorum. Hem de Türkçe çok yaygın bir dil.*", K19'nun "*Yabancı dilleri seven biriyim.*", K26'nın "*Hep oryantal dili öğrenmek istemiştim.*", K42'nin

"*Birçok yabancı dil bilmek istiyorum.*", K107'nin "*Türkçe, İngilizce, Azerbaycanca öğreniyorum, yabancı dil öğrenmek ayrı bir zevktir.*", K125'nin "*Yabancı dil öğrenmek yeni kültürlerle, dünyalarla tanışmak demektir. Bundan zevk alıyorum.*", K167'nin "*Yabancı bir dil öğrenmek istedim. Türkçe oldu.*" cevapları bu maddeyi iyi bir biçimde açıklamaktadır.

"Özel durumlar" başlığı altında toplanan öğrenciler, arkadaşlarının veya akrabalarının Türkiye'de yaşadığı gerçeği nedeniyle Türk dilini öğrenmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. K15, K94, K98, K102, K106, K108, K110, K112, K142, K166, K168, K175 kodlu katılımcılar genellikle Türkçeyi yakın çevresindeki kişilerden duyduğu için Türk dilini öğrenmek istediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları "*Birçok Türk arkadaşım var ve onları anlamak istedim.*" (K94), "*Erkek arkadaşım Türk.*" (K106), "*Türkiye'de akrabalarım var (teyzem, kuzenlerim).*" (K108), "*Türkiye'de birçok tanıdığım var.*" (K142), "*Babam Türk.*" (K175) şeklindedir.

K4 ve K163 kodlu katılımcıların görüşleri dikkate alınarak, "Türkçe ses dizgesi" Türkçe öğrenme nedeni olarak tespit edilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin konuyla ilgili yorumları, "*Türkçenin ses dizgelerinin yapısı güzel.", "Türkçe çok melodik ve sistematik bir dil, hoşuma gidiyor.*" şeklindedir.

Sınav puanı Türkoloji bölümüne yettiği için Türkçeyi öğrenmeye başlayan K180 ve K182 görüşlerini "*Puanlarım buna yetti.*", "*Japon dilini öğrenmek istiyordum ama Türkçe oldu ve pişman değilim.*" biçiminde ifade etmişlerdir.

"Aile kararı sebebiyle" maddesi 11. sırada yer almaktadır. K170 "*Ailem öyle istedi.*" diyerek Türkçeyi seçme nedenin aile etkisinden dolayı olduğunu belirtmiştir.

Tespit edilen son madde ise "Belirsizlik"tir. K158 ve K160 kodlu katılımcılar, Türk dilini neden öğrendiklerini tam olarak kendi bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yorumları "*Bilmiyorum.*", "*Kaderim demekmiş. Hiçbir fikrim yok.*" şeklindedir.

4.5.2. Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan en zor konular ile ilgili görüşler

Düzenlenen anketler sonucunda, "Türkçe öğretme-öğrenme sürecinde karşılaşılan en zor konular" temasına yönelik bilgilere göre tüm öğrencilerin çeşitli konularda problem yaşadıkları görülmüştür. Genel olarak dilbilgisi konusunda pek çok öğrenci de sorun yaşarken farklı çeşit cümle kurma ve çevirme, dinleme, noktalama, konuşma, sözcüklerin kullanım yeri, atasözü ve deyimlerin anlamı, kelime ezberleme, resmi yazılar konusunda çalışma grubundaki öğrencilerin sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Gramer maddesine yönelik olarak, çalışmaya katılan öğrencilerden 66'sı; çatı, fiilimsi, isim tamlamaları, sözcük

türleri, basit ve birleşik zamanlı fiil, fiillerde kip, saat ve tarih konusu, doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda oldukça zorlandıklarını belirtmiştir.

Görüşlerde en çok zorlandığı konu olarak gramer yazan öğrencilerden birkaçının ifadesi şöyledir: "*Ettirgen çatı, zincirleme isim tamlaması.*" (K2), "*Fiilimsiler (zarf-fiil, sıfat-fiil).*" (K13), "*Tarih ve saat konusu.*" (K36), "*Zaman konusu bana zor geliyor. Çünkü ana dilimde geniş zaman, belirsiz geçmiş zaman gibi gramer formları yok ve Türkçede tam olarak ne zaman kullanılması gerektiğinden emin değilim.*" (K72), "*En çok zorlandığım konu fiillerde çatı.*"(K86), "*Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım; Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-).*" (K101), "*Dilek-şart kipi.*" (K138), "*Hal ekleri, bileşik zaman, gelir gelmez gibi gramer.*" (K139), "*Yardımcı fiilleri; zarf bağlaç ve ortaç.*" (K148), "*Hal ekleri, çekim ekleri.*" (K154).

Oluşturulan ikinci problem kapsamında Ukraynalı öğrencilerin dizim bilgisinin alt kolu olarak cümle yapısı vecümle içerisinde yer alan kelimelerin görevleri konusunda zorluk çektikleri görülmektedir. Bu sorun için bazı öğrencilerin açıklamaları şu şekildedir: "*Uzun cümleleri oluşturma ve çevirme.*" (K8), "*Cümle kurma kuralları.*" (K19), "*Cümle yapısı, kelimelerin sıralanması.*" (K49), "*Konuşarak doğru cümle kurmak.*" (K96), "*Cümle yapısı, özellikle konuşma dilinde uzun cümleler.*" (K109), "*Cümle yapısı, eklemeli bir dil olduğu için çok zorlanıyorum.*" (K164).

Çalışmaya katılan öğrencilerin anlam bilimi ve sözcük bilgisi düzeyinde en çok zorlandıkları iki problem meydana gelmektedir. K27 "*Atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözcükler.*", K52 "*Karmaşık ve zor cümlelerde kullanılması gereken bir atasözü ya da deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri, bu konuda zayıfım.*", K84 "*Atasözler ve deyimler ezberlemek.*", K111 "*Kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözler.*" diyerek atasözü, deyim ve mecazlı kelimeler ile ilgili bir sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Diğer öğreciler Türkçe kelime anlamakta ve ezberlemekte de zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, K81'nin "*Eski kelimeler, Devlet Bahçeli'nin her konuşmasına bakabilirsin örnek olarak.*", K101'nin "*Türkçe kelime öğrenme ve kelime ezberleme.*", K157'nin "*Söz varlığını genişletmek acayip zordur.*" açıklamaları bu biçimdedir.

Temel dil becerilerine ilişkin zorluklar grubunda yazma, dinleme ve konuşma konularında sorunların yaşandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, yazma etkinliklerini yaparken K52, K53, K56, K133, K134, K177 zorlandıklarını ifade etmişleridir. Yazma maddesi için K56 "*Akademik yazma.*"nın ve K133 "*Yazma ödevi.*"nin zor olduğunu

demişlerdir. Dinleme kategorisine yönelik K3, K7, K22, K103, K104, K122, K152, K162, K179 görüş bildirmiş ve dinleme parçalarını anlamakta zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Dinleme etkinliğine ilişkin görüşleri, "*Dinlemede biraz zorlandım.*" (K3), "*Dinleme yaparken bilmediğim kelimeleri duyamıyorum.*" (K22), "*Algılamak ve cevap vermek zor.*" (K103), "*Bir metin dinlemek ve cevap vermek zordur.*" (K162) şeklindedir. Birçok katılımcı konuşma beceresini Türkçe öğrenme sürecinin en zor kısmı olarak tanımlamıştır. Konuşma kategorisinde görüş belirten birkaç öğrencinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir: "*Hızlı ve akıcı konuşmak.*" (K30), "*Konuşma yaparken düşüncelerimi güzel ve etkili ifade edebilmek.*" (K45), "*Konuşmak ve pratik yapmak.*" (K47), "*Akıcı konuşmak.*" (K71), "*Daha çok konuşma.*" (K143).

Telaffuz kategorisi için K29, K43, K46, K53, K77, K78, K128, K145, K165, K173 kodlu öğrenciler görüş bildirmiştir. En büyük sorun olarak telaffuzu düşünen öğrencilerin görüşleri, "*Doğru telaffuz.*" (K30), "*Telaffuz en zor konu. Çünkü fonetik çalışmaları hiç yapmıyoruz. Benim için anlamak ve aynı şekilde söylemek imkânsız.*" (K78) biçimdedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin noktalama işaretleri ile ilgili sorun yaşaması da bu konuya pek çok ağırlık verilmediğini ortaya koymaktadır. Bu konuya yönelik K17 ve K173 görüş bildirmiştir.

K144, K156, K158 ve K168 kodlu katılımcılar çeviri konusunda zorluk çekmesine yönelik olarak şunları söylemektedir: "*Şimdi daha çok tercümanlık yapmaktayım. Bazı konuları o kadar zor ki onları çeviremiyorum. Örneğin vekâletname.*", "*Çeviri yapmak zordur.*", "*Simültane çeviri bana zor geliyor.*", "*En zor çeviri yapmaktır.*".

4.5.3. Yabancı dil olarak Türkçe ders saatlerine yönelik görüşler

Öğrencilerin Türkçe ders saatleri ile ilgili yeterli/yetersiz gördükleri şeklinde görüşler ortaya konulmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (135 kişi) Türkçe dersine ayrılan zamanın yeterli olduğunu düşünmektedir. Ortaya çıkan bu düşünceye yönelik öğrenci görüşlerinden birkaçı şöyledir: "*Yeterli. Verilen sürede Türkçeyi yeterince öğrenebilirim.*" (K26), "*Yeterli, fakat ders dışında da çalışmakta fayda vardır.*" (K43), "*Yeterli, ders sırasında hem yeni bir şey öğrenmek için zaman var, hem de kafamda her şey karışmasın diye.*" (K45), "*Yeterli! Umarım ki iyi bir tercüman olacağım.*" (K92), "*Yeterli buluyorum, çünkü her gün ikişer, üçer Türkçe dersimiz var.*" (K97), "*Yeterli, çünkü zorlandığım bir dil değil.*" (K127), "*Yeterli buluyorum. Her gün ders ve ödev yapıyoruz.*"

(K148), "*Yeterli, ama daha çok çalışmalıyım.*" (K155), "*Yeterli buluyorum, çünkü her gün Türkçe görüyoruz.*" (K167).

Araştırmaya katılan diğer öğrenciler (39 kişi), Türkçe ders saatlerini yetersiz bulmaktadır. Bu düşünceye yönelik kendi görüşlerini, K2 "*Yetersizdi. Dersteyken boş zamanım olduğunda dikkatim çabuk dağılıyordu.*", K5 "*Yetersiz. Çünkü Türkçe çok zor bir dil.*", K41 "*Yetersiz. Çünkü doğru düzgün öğrenmek için daha fazla zamana ihtiyacım var.*", K57 "*Yetersiz. Dil öğrenince zamana ihtiyacımız var. Çünkü diller nankör fazla tekrar etmekle güçlenir.*", K100 "*Yetersiz, çünkü 1-3. sınıftayken daha çok Türkçe dersi vardı, şimdi daha az var.*", K158 "*Yetersiz, çünkü profesyonel seviyede bilmeliyiz.*", K182 "*Yetersiz. Başka gereksiz derslere daha çok zaman harcıyorum.*" olarak açıklamışlardır.

K8, K21, K27, K52, K72 Türkçe dersi esnasında daha çok pratik yapma imkânlarının olmadığını sorun olarak belirtirken, daha fazla pratiğe ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Yukarıda kodu geçen katılımcılar bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: "*Yetersiz, müfredat dışı bol bol pratik lazım.*", "*Yetersiz. Çünkü Türkçeyi öğrenirken Türk ortamında bulunması gerekiyor.*", "*Yetersiz. Türkçeyi daha iyi bilmemiz için daha fazla pratiğe ihtiyacımız var.*", "*Yetersiz. Çünkü gramer için fazla, pratik çalışmaları için az zaman verilmektedir.*", "*Bence yetersiz çünkü o dili geliştirmek için pratik yapılmalı, kitap okunmalı, müzik dinlenmeli, sık sık o dil konuşulmalı.*", "*Derslerde daha çok konuşma pratiği olsaydı yeterli olurdu.*".

Araştırmaya katılan 9 öğrencinin ise, Türkçe ders sürelerinin yeterliliği hakkındaki görüşlerini belirtmekte karar veremediği karşımıza çıkmıştır.

4.5.4. Türkçe iletişim kurabilme becerisine yönelik görüşler

Katılımcı grubundan tümü, Türkçe dersi esnasında ve dışında Türkçe konuşma çalışması yapabildiklerine dair görüşler ifade etmişlerdir. Ukraynalı öğrencilerin, Türklerle veya kendi aralarında Türkçe olarak çok rahat bir şekilde iletişim kurabildiklerine dair verdikleri cevaplar doğrultusunda "Konuşabiliyorum" ve "Konuşamıyorum" olmak üzere iki kategori belirlenmiştir. Cevapları yazdıktan sonra kısa yorumlarda da bulunmuşlardır. Elimize ulaşan bilgilere bakıldığında, katılımcıların çoğu konuşma yaparken herhangi bir sorunla karşılaşmadığı ve rahat bir şekilde kendini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Türkçe konuşabildiklerini söyleyen katılımcılar, Türk arkadaşlara sahip olmaları, Türkiye'de staj ya da eğitim görmeleri, çok fazla pratik yapmaları, konuşmaktan hiç korkmamaları, profesyonel öğretmenlerden Türkçe dersleri almaları sebebiyle ve aileleri sayesinde Türkçede konuşma

yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili şunları dile getirmişlerdir: "*Konuşabilirim. Çünkü uzun zamandır Türkçe konuşulan ortamda yaşadım.*" (K2), "*Çok fazla ders çalıştım ve fazla konuşma deneyimim var.*" (K8), "*Üniversitemizdeki öğretmenler profesyonelce dersler anlatmaktadır. Türkiye'de 2 ay boyunca staj yaptım.*" (K18), "*Konuşabilirim. Çünkü Türklerle çok vakit geçirdim.*" (K38), "*Rahat konuşuyorum, çünkü bu dili seviyorum ve severek öğrendim. Ayrıca Türkiye'de yaşıyorum ve her gün pratik yapabiliyorum.*" (K51), "*Konuşabiliyorum, çünkü öğretmenlerim gerçekten çok yetenekliydi.*" (K59), "*Konuşabilirim. Çünkü çoğunlukla aile arasında da Türkçe kullanıyoruz.*" (K61), "*Konuşabiliyorum. Çünkü hem konuşmada hem de profesyonel alanında Türkçe kullanmakta artık 5 yıllık deneyimim var.*" (K67), "*Rahat konuşuyorum, çünkü herhangi bir konuyu bildiğim kelimelerle anlatabilirim.*" (K76), "*Konuşabilirim. Türk arkadaşlarım çok var. Onlarla Türkçe konuşuyorum ve pratik yapıyorum.*" (K86), "*Konuşabilirim. Türklerle konuşmaktan korkmam, tabii hata yapıyorum ama bu pratik benim için.*" (K90), "*Konuşabiliyorum, çünkü pratik çok, Türkiye'de akrabalarım var, onlarla Skype yardımıyla konuşuyorum, yaz tatilimi Türkiye'de geçiriyorum.*" (K108), "*Konuşabiliyorum, çünkü…Türklerle konuşmaktan korkmam, çok dizi seyrediyorum, bunda da fayda görüyorum.*" (K115), "*Konuşabiliyorum, çünkü Türkiye'de staj yaptım.*" (K136), "*Konuşabilirim, çünkü 6 yıldır öğreniyorum.*" (K173).

Diğer katılımcılar Türkçe konuşmasında zorlanmalarının nedeni olarak; çok az pratik yapma imkânın olmasını, kısa süredir Türkçe öğrenmelerini, zor konular konuşulduğunda muhabbet edememelerini, Türkçe konuşmaya başladıklarında strese maruz kalmalarını göstermişlerdir. Konuşma ile sorun yaşadığını belirten öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir: "*Konuşma pratiğim yetersizdi.*" (K1), "*Konuşamıyorum. Yeni öğrenmeye başladım.*" (K5), "*Konuşamıyorum, fazla heyecan yapıyorum ve Türkler çok hızlı konuşuyorlar. Konuşma pratiğim az.*" (K11), "*Konuşamıyorum. Bazen düşüncelerimi istediğim biçimde anlatamıyorum.*" (K20), "*Konuşamıyorum. Konuşmam için daha fazla konuşma pratiğine ihtiyaç duyuyorum.*" (K27), "*Konuşamıyorum. Günlük konuşmada sıkıntı yok, fakat politika, ekonomi, tıp gibi konulardan bahsetmek benim için çok zor.*" (K29), "*Ülkemde tanıdığım Türk az ve utangaç bir kişi olduğum için kimseyle tanışamıyorum.*" (K72), "*Konuşamıyorum, çünkü psikolojik durumlardan dolayı zorlanıyorum.*" (K91), "*Konuşamıyorum, çünkü psikolojik durumlar buna çok sık engel oluyor.*" (K122), "*Konuşamıyorum, az zaman geçti.*" (K150), "*Konuşamıyorum, çünkü hiç çalışmıyorum.*" (K170).

4.5.5. Türkçe dersinde yapılması beklenilen etkinliklere yönelik görüşler

Ukraynalı öğrencilerin Türkçe dersinde yapılması gereken etkinlikler hakkındaki fikirleri incelendiğinde, ders kapsamında yer alan etkinliklerin yeterli olmadığı ve öğrencilerin daha interaktif derslere ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Elde edilen verilere göre Türkçeyi öğrenirken ders kapsamında yapılması gereken etkinliklerin başında, kitap okuma, film/dizi izleme, şiir çalışması, şarkı dinlenmesi, kullanılan materyalin çevirisinin yapılması ve tartışma yapılması gelmektedir. Bu tür etkinliklere ilişkin birkaç öğrencinin ifade ettiği en genel görüşler aşağıda verilmiştir:

"*Çizgi film, film ve dizi izleyince çeviri yapmak.*" (K4), "*Kitaplar okuyup çeviri yapmak, film, dizi izledikten sonra sınıf arkadaşlarıyla onları tartışmak, düşüncüleri paylaşmak.*" (K16), "*Türk filmleri, dizileri izlenmeli, Türkçe şarkı dinlenmeli, Türkçe kitap okuyup hoca ile incelenmeli.*" (K21), "*İlk olarak müziktir. Türk müziği zengin, sevdiğiniz tarzı kolay bulursunuz, olsun rock, olsun türkü.*" (K54), "*Dizileri seyretmek, şarkıları dinlemek ve onların tercümanlığı yapmak.*" (K94), "*Gazete okunmalı, Türkiye'de yaşanmalı, şiir ezberlenmeli.*" (K132), "*Şiir okumaları olabilir, öğrenciler bir konuyu hazırlayıp öğretmen rolünde anlatabilir.*" (K172).

Bunun yanı sıra katılımcılar, Türkçe derslerinin görsel/işitsel araçlar kullanılarak derslerin daha interaktif yapılmasının uygun olacağını düşünmüştür. Bu görüşlere katılan öğrencilerin yapmış olduğu en iyi yorumlar "*Dersler oyun şeklinde yapılmalı. Daha çok görsel araçlar kullanılmalı.*" (K6), "*İnteraktif ders olsun isterim.*" (K10), "*Ders sırasında oyun kullanılmalı bence.*" (K15), "*Bilgi yarışmaları yapılsın istiyorum.*" (K26), "*Ders oyun şeklinde düzenlenmeli.*" (K36), "*Farklı oyunlar uygulanmalıdır.*" (K58), "*Oyunlarla öğretilmelidir, mesela kelime oyunları.*" (K60), "*Bana göre daha çok görsel materyal gerekiyor.*" (K158), "*Oyun ve ilginç aktiviteler.*" (K181)'dır.

Görüşlerini sunan katılımcıların bir kısmı, dersteki atmosferin, öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişkinin, ana dili Türkçe olan okutmanların derse girmesinin ve Türkiye'ye staj görme olasılığının Türkçe öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. K17 "*Öğrenciler pratik için Türkiye'ye daha sık gönderilmeli, Türk öğretmenleri davet etmeliyiz, enteresan dil programları sunulmalı ve okuldaki dersleri kendimiz seçmeliyiz.*", K18 "*Türkiye'den gelen hocalar derse girse yeterli. Çünkü biz zaten çok iyi bir eğitim alıyoruz. Hem gramer işlemiş hem kitap okumuş hem metin yazmış videolar izlemiş vd. oluyoruz.*", K40 "*Hocalar eğlenceli olmalı, sadece dilbilgisi değil, kültürünü öğretsinler.*", K53

"*Hocalarla öğrenciler arasında arkadaşça ilişkiler kurulmalı.*", K59 "*Küçük gruplarda, ana veya herhangi başka dili kullanmadan, dostça bir ortamda, sınıf alıştırmalarıyla birlikte filmlerle, şarkılarla, gezilerle ve başka değişik yaklaşımlarla...*", K128 "*Gruplar küçük olmalı, derste arkadaş atmosferi olmalı.*", K168 "*Grupta az kişi olmalı ve ayrı değil, birlikte çalışmalıyız.*", K182 "*İyi öğretmen olmalı.*" diyerek görüşler vermişlerdir.

K49, "*1. Gramer öğretimi mümkün olduğu kadar minimum seviyeye indirilmeli. 2. Kelimelerle ve gramer kuralları ile değil, daha çok hazır kalıplarla öğrenilmeli. 3. Popüler bilim ve kişisel gelişim kitaplarının okunması ve Türkçe stand-up gösterilerinin izlenilmesinin verimli olacağını düşünüyorum. 4. Türkçeyi öğrenen kişi sadece Türkçe iletişim kurabilecek kişilerle zaman geçirmeli.*" diyerek hem dil bilgisi hem interaktif teknikler hem de sosyal faktörler için görüşte bulunmuştur.

Ayrıca çalışma grubundaki K5, K32, K63 kodlu katılımcılara göre, ders esnasında leksikoloji çalışmalarına da yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. "*Türkçe kelime kartları yapılmalı.*", "*Terimler ve cümleler öğrenmek ve kullanmak.*", "*Herkes bölümde temelli sözler bilmek zorundadır.*" biçimdeki yorumlar görülmektedir.

"*Bilgisayar etkinlikleri olabilir, yani daha çok modern teknoloji kullanılabilir.*" K161 kodlu öğrencinin görüşüne bakıldığında derste teknik cihazların sıkça kullanılmasını istediği anlaşılmıştır.

Dil becerileri arasında konuşma becerisi faktörünün ön planda olduğu da görülmektedir. K1, K11, K22, K81, K87, K89, K131, K183 kodlu katılımcıların bu konu ile ilgili görüşleri "*Daha çok konuşma kulubü düzenlenmeli.*", "*Konuşma pratiği olmalı.*", "*Derste daha çok zaman konuşma aktivitelerine ayrılmalı, sürekli kitap okumak veya kompozisyon yazmak sıkıcı, bu tür faaliyetler konuşma alıştırması ile kaynaşılmalı.*", "*Güncel konuları konuşulması gerek.*", "*Daha çok konuşma aktiviteleri olsun.*", "*Bence derste Türkçe konuşmamız daha iyi olacaktı. Bunun hem zor hem de çok faydalı olduğundan eminim.*", "*Daha çok konuşmaya yönelik çalışmalar yapılmalı.*" şeklindedir. K152 ise "*Derste okuma yapmak değil, dinleme, yazma ve konuşma yapılmalı.*" diyerek okuma becerisine göre sadece konuşma becerisine değil, yazma becerisine de daha çok zaman ayrılması gerektiğini belirtmiştir.

K24'nün "*Gezi olabilir.*", K39'nun "*Konuşma gruplar yapılırsa ve Türk öğrencilerle ile geziler yapılır da iyi olurdu.*", K61'nin "*Sıkıcı dersler yapılmamalı, örneğin doğada ders yapılabilir.*", K129'nun "*Gezi düzenlenmeli.*", K140'ın "*Dersler sınıfta değil, dışında da*

olsun isterim. Kültür da anlatılmalı.", K146'nın "*Daha çok konferansa, etkinliklere gitmek, orada ilginç şeyler öğrenmek, insanlarla tanışmak.*", K156'nın "*Sınıf dışında hayatı öğrenmeliyiz.*", K179'nun "*Türkiye'ye gezi.*" görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe derslerinde eğitim gezilerinin ve sınıf dışı etkinliklerin yapılmasının çok uygun olacağını düşündükleri tespit edilmiştir.

K31, K33, K46, K50, K51, K55, K72, K76, K95, K110, K136, K139, K180 kodlu öğrenciler anadili Türkçe olanlarla Türk diline ve kültürüne ilişkin faaliyette bulunarak daha fazla zaman geçirmek istediklerini söylemişlerdir. Görüşlerinden bazıları "*Ana dili Türk olanlarla etkinlikler yapılmalı.*" (K31), "*Türkçe ana dili olan insanlarla daha çok zaman geçirmek ve daha çok pratik yapmak.*" (K50), "*Derslere Türk asıllı öğrenciler davet edilmeli.*" (K72), "*Türkçeyi daha iyi ve eğlenceli bir biçimde öğrenmek için derslere Türkler davet edilmeli, onlarla konuşmalıyız.*" (K110), "*Türk hocalar derse katılmalı.*" (K180) şöyledir.

Katılımcılar tarafından Türkçe dersinde yapılması istenilen diğer etkinliklerden birisi de telaffuz çalışmasıdır. Bu etkinlikle ilgili K133'nün "*Telaffuz dersleri de yapılmalı.*" ve K165'nin "*Bana göre telaffuz dersleri olmalı. Çünkü buna dikkat etmiyoruz.*" gibi görüşleri gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan birkaç öğrenci ise Türkçe öğrenim süreci hakkında tavsiyede bulunmuştur. K93 "*Gençken Türkçeyi öğrenmek lazım.*" diyerek yaş faktörünün önemini vurgulayıp yabancı bir dilin mümkün olduğunca erken öğrenilmesi gerektiğini ifade etmiştir. K167 "*Erken Türkçe ile ilgili iş bulun ve çalışın, daha hızlı öğrenmek mümkün.*" gibi görüş vererek Türkçeyi hızlı bir şekilde öğrenmek için, başka etkinliklere göre iş deneyimi kazanmanın daha verimli olduğunu düşünmüştür. K175 "*İnsan çalışkan olmalı ve severek öğrenmeli.*" fikrinde bulunarak öğrencilerin sıkça tembellik yaptığını ve sevmediği bir ders seçtiğini vurgulamıştır. Ayrıca, Türk dilini öğrenmek için daha fazla çaba gösterilmesi gerektiği fikrine katılan K67'nin"*Günümüzde Türkçeyi öğrenmek için gayet çok fırsat ve imkân vardır. Türkçeyi öğrenmeye başladığımda, 2012 yılında, yabancılar için o kadar çok farklı kitap, çalışma kitabı, ilgili edebiyat, dil programları, telefon uygulaması yoktu. Şimdilik ise teknoloji ilerledikçe insan istedikçe her şeyi bulabilip öğrenebilir. Tek problem öğrencilerin tembel olmasıdır.*" ve K143'nün "*Kendimiz geliştirmeliyiz, sadece hocalar yardımcı olmayacak.*" görüşleri ifade edilmiştir.

Diğer bir sık karşılaşılan görüş ise "Memnunum" diye bir görüştür. K9, K13, K14, K23, K27, K35, K41, K69, K70, K74, K100, K101, K104, K106, K108, K112, K119, K122,

K124, K126, K135, K137, K145, K148, K162, K174, K176 kodlu katılımcılar Türkçe öğretme sürecinden tamamen memnun olduklarını belirtmişlerdir. Verdikleri görüşlerinden bazıları "*Memnunum. Bir şey eklemek veya değiştirmek istemiyorum.*" (K14), "*Her şeyden çok memnunum. Derslerimiz eğlenceli.*" (K27), "*Gayet eğlenceli dersler, yani ek olarak bir şey diyemiyorum.*" (K70), "*Bir şeye ihtiyacımız yok, derslerimiz yeterince eğlenceli geçiyor.*" (K108), "*Şu an derslerimden memnunum.*" (K148), "*Derslerimiz güzel geçiyor.*" (K176) şeklindedir.

Tespit edilen son görüş ise "Hiçbir fikrim yok"tur. K38, K56, K91, K98, K103, K105, K107, K111, K114, K115, K121, K123, K134, K138, K141, K147, K154, K160, K164, K166, K169, K170 kodlu öğrencilerin Türkçe dersinde yapılması gereken etkinlikler hakkında herhangi bir görüşe sahip olmadıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlara ve bunlara bağlı olarak çeşitli önerilerden bahsedilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Türkçe, bugün yaşayan dillerin en prestijlilerden biridir. Son zamanlarda ise tüm dünyada Türkiye'ye artan ilgiden dolayı Türkçe eğitimi konusunda artış eğilimi gözlemlenmektedir. Yüzlerce yıl öncesine uzanan Türkiye-Ukrayna ekonomik, siyasi ve kültürel ilişkileri gelişmeye devam etmekte ve gün be gün hızla artmaktadır. Bu nedenle Ukrayna'da Türk dili, kültürü, edebiyatı ve tarihini öğrenmek için devamlı yeni eğitim merkezleri açılmaktadır. Bu durumda Türkçenin Ukrayna'da önemsenen bir dil olduğunu göstermektedir. Türkçeye olan ilginin artmasına rağmen dil öğretimine ilişkin problemler güncel kalmaktadır.

Bu çalışma, Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar ve bu zorlukların çözülmesi amacıyla ele alınmıştır. Araştırmada, Kyiv Dragomanov Pedagojik Üniversitesi, Kyiv Milli Dil Bilim Üniversitesi, Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi Türkoloji Bölümü'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 183 Ukraynalı öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli sebeplerden kaynaklı olan zorluklar araştırılmıştır. Ayrıca, çalışmada kısa bir şekilde Türk ve Ukrayna dillerinin özelliklerine, yabancı dil olarak Türkçe öğretme sürecinin tarihine ve Ukrayna topraklarında Türkoloji faaliyetlerinin mevcut durumuna yer verilmiştir.

Ana dili Ukraynaca olan ve Ukrayna'daki yükseköğretim kurumlarında Türk dili ve edebiyatını öğrenen öğrenciler, Türk kültürüne ilişkin unsurların anlaşılamaması, söz varlığının çok geniş olması, görsel-işitsel, video, sesli anlatım ve diğer eğitim tekniklerinin yetersizliği, Türkçenin zor fonetik yapısı, cümlelerin kurulmasında sözdizimi ve anlam karmaşası, dilbilgisinin, konuşma pratiğinin yetersizliği, yazma çalışması yaparken noktalama işaretlerinin kullanımı, eğitim ortamının yetersizliği ile ilgili güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Bu araştırmada tespit edilen verilere ve Ukraynalı öğrencilerin verdikleri görüşlere göre şu sonuçlara ulaşmıştır:

Birinci alt probleme ilişkin olarak; çağdaş dünyada insanoğlu yabancı dili farklı amaçla öğrenmeye başlar. Kimi okulda zorunlu bir ders olduğundan, kimi yüksek maaşlı bir iş bulabilmek için, kimi kendini geliştirmek amacıyla, kimi seyahat etmek, vatandaşlık almak vb. sebeplerden dolayı yabancı dili öğreniyorlar. Bugünkü dünyada en az bir yabancı dil bilmeden yaşamanın gittikçe zorlaştığı bir gerçektir.

İkinci alt probleme ilişkin olarak; günümüzde genellikle karşılaştırmalı-tarihsel yöntem yoluyla dil ailelerinin hem eski hem de yeni birçok farklı sınıflandırılmasının ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu çalışmada ele alındığı kaynak bakımından Hint-Avrupa, Hami-Sami, Çin-Tibet, Bantu ve Ural-Altay dil aileleri araştırılmıştır. Ayrıca Amerika yerli dilleri hakkında kısa bir bilgi verilmektedir.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak; Ukrayna ve Türkiye'nin tarihi yolu tarih-öncesi çağlarından beri, Orta Çağ Türk-Slav etkileşim döneminde, Osmanlı İmparatorluğu zamanlarında ve tabii çağdaş temaslarında gözlenmektedir. Ukrayna'da Türkoloji'nin ilk çalışmaları 17. yüzyılın ortasında Kiev-Mohyla Akademisi öğrencilerinin bir kısmı Türkçe öğrenmek için İstanbul'a gönderilmesiyle başladığı tespit edilmiştir. 18. ve 19. yüzyıllarda dilciler çeviri çalışmalarına ve filolojik araştırmalara öncelik vermeye devam etmiştir. Ukrayna'da genel anlamda olduğu gibi kabul edilen Türkoloji ünlü Doğu Bilimleri uzmanı Agatangel Yukhymovych Krymsky tarafından başlatılmıştır. Şu an Ukrayna'nın hemen hemen tüm büyük şehirlerinde Türkçe öğretildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bunun büyük başarısı resmi ve sivil toplum kurumlarının faaliyetleridir.

Dördüncü alt probleme ilişkin olarak; Ukraynalı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken, zorlukların başında "Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözler" geldiğini düşünmektedirler. Ayrıca en zor konularla ilgili görüşler dilbilgisi konusu, farklı çeşit cümle kurma ve çevirme, dinleme, noktalama, konuşma, sözcüklerin kullanım yeri, eğitim ortamında rahat olmama, kelime ezberleme, resmi yazılar konusu olarak tespit edilmiştir.

Beşinci alt probleme ilişkin olarak; çalışma grubunun çevresel faktörlere bağlı karşılaştıkları zorluklardan öğretmenin dil öğretim yeteneği, öğretim materyalleri, eğitim ortamında öğrenci kalabalığı, konuşma pratiği yapabilecek ortamın eksikliği, ders programının yoğunluğu, sosyal aktivite eksikliği ile ilgili sorunlar belirlenmiştir.

Altıncı alt probleme ilişkin olarak; Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken, dil bilgisi açısından ismin hâlleri, ad çekim ekleri, duyulan zaman kipi, yok/değil yapıları, geniş zaman kipi, birleşik zamanlı eylemleri, bağlaç, edat, ettirgen çatı, edilgen çatı, dönüşlü çatı, işteş çatı, saat ve tarih kalıpları, adlaştırma, doğrudan ve dolaylı anlatım, ses uyumları ve ses olayları konularında zorlandıkları tespit edilmiştir.

Yedinci alt probleme ilişkin olarak; Ukraynalı öğrencilerin dinleme becerisi yönünden hızlı/şiveli konuşmaları anlamakta, günlük konuşmaları anlamakla beraber ileri seviyedeki konuşmaları anlamakta, kelimelerin anlamını bilseler de cümleyi anlamakta zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunun dinleme çalışmasında karşılaştıkları en büyük zorluğun kelime hazinesinin zayıf olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma çalışması yaparken kelime hazinesinin zayıf olduğu, dile ilişkin kuralları bilmedikleri, fazla ve farklı konulu yazı yazmadıkları, düzgün ve kurallı cümleler kuramadıkları, uzun cümlelerde çok sayıda hata yaptıkları için zorluk çektiği gözlenmiştir.

Okuma becerisi ile ilgili sıkıntılar, kelime hazinesinin zayıf olması, kelimeleri doğru telaffuz etmemesi, seviyeye göre okuma metninin zor olması, metnin ayrıntılarını anlamaması, okumasıyla ilgili olmayan şeylere odaklanması, benzer seslerden oluşan kelimeleri birbirine karıştırması olarak belirlenmiştir.

Konuşma becerisine ilişkin sorunlardan konuşma pratiğinin az olması, konuşurken çok heyecan yapma, utanma/çekinme, istedikleri gibi hissettiklerini ifade edememe, düşünerek konuştukları için akıcı konuşamama, günlük meselelerden daha zor konular hakkında konuşamama, sohbet ederken biri hatayı anlayacak diye korkması olarak görülmüştür.

Sekizinci alt probleme ilişkin olarak; kültürel unsurlara bağlı karşılaştıkları zorluklara en yüksek derecede katılım gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar şunlardır: atasözü, deyim ve mecaz anlamlı kelimeleri anlayamama ve Ukrayna kültüründe bulunmayan örf-adet kavramlarını çevirememe gibidir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin olarak; öğrencilerin YDTÖ'de karşılaştıkları zorluklar cinsiyete, yaşa ve öğrenme sürecine göre "Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum (Görüş 16)." maddesi için anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Yazma becerisinin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları zorluklar yaşa göre madde 3 için anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. En fazla 22-24 yaş öğrencilerin zorluk yaşadığı tespit edilmiştir.

Okuma becerisi söz konusu olunca cinsiyete göre kadın ve erkek öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar arasında madde 2'de (U=1987,000,p>.05) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadınların Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlanma düzeyinin erkeklere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerinin madde 2 için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla 25-36 ay arası öğrencilerin zorluk yaşadığı bulunmuştur.

Dinleme becerisine ilişkin zorluklar için ne kadar süredir Türkçe öğrendiklerine göre madde 1'in [$\chi 2$ (5) = 15.353, p<.05] anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. En fazla 13-24 ay arası öğrenim gören öğrencilerin zorluk yaşadığı görülmüştür.

Madde 9 (fiillerde çatı konusu) için yaşa göre [$\chi 2$ (3) = 17.481, p<.05], cinsiyete göre (U=1649,000,p>.05) ve dili öğrenme süresine göre [$\chi 2$ (5) = 11.231, p<.05] üç boyutta anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre en fazla 25 yaş ve üzeri öğrencilerin zorluk yaşadığı bulunmuştur.

Madde 10 (fiillerde kip (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) konusu) ve madde 20 (sıfat-fiil konusu) için yaşa göre [$\chi 2$ (3) = 14.380, p<.05], [$\chi 2$ (3) = 11.139, p<.05] ve dili öğrenme süresine göre [$\chi 2$ (5) = 13.154, p<.05], [$\chi 2$ (5) = 16.628, p<.05] iki boyutta anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Her iki faktörde de başka yaş gruplarına göre, en fazla 16-18 yaş grubu öğrencilerin zorluk yaşadığı görülmüştür.

Dil bilgisine ait madde 11 (basit ve bileşik zaman konusu) ve madde 21 (yardımcı fiiller konusu) için yalnız dili öğrenme süresi faktöründe [$\chi 2$ (5) = 12.182, p<.05], [$\chi 2$ (5) = 15.324, p<.05] anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Madde 11 için en fazla 0-12 ay arası öğrenim gören öğrencilerin zorluk yaşadığı, madde 21 için ise en fazla 25-36 ay arası öğrenim gören öğrencilerin zorluk çektiği bulunmuştur.

Sentaks düzeyindeki madde 12 (yazım ve noktalama kuralları konusu) için öğrencilerin %14,2'si zorlandıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda yaş ve dili öğrenme süresi boyutlarında 25 yaş ve üzeri grubuna ait olan ve 61 ay boyunca Türkçeyi gören öğrencilerin en fazla zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin doğrultusunda cinsiyete göre (U=2047,000,p>.05) erkeklerin Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta kadınlardan daha çok zorlandıkları belirlenmiştir.

Ana dili Ukraynaca ile hedef dil olan Türkçe arasındaki alfabe farklılıklarının sorun teşkil ettiği vurgulanmıştır. Fakat sadece yaş grubuna göre [$\chi 2$ (3) = 19.307, $p<.05$] anlamlı farklılık tespit edilmiştir. En fazla 25 yaş ve üzeri öğrencilerin zorluk yaşadığı, bunu sırasıyla 16-18 yaş, 19-21 yaş ve 22-24 yaş grubundaki öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Ukraynalı öğrencilerin açıklamaları dikkate alınarak alfabe farklılıklarından kaynaklanan en çok okuma ve telaffuz sorunları ortaya çıkmaktadır.

Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1. Türkçeyi öğrenme nedenlerine yönelik görüşleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde, kariyer yapmak, eğitim almak, Türkiye'nin kültürü ve tarihi hakkında daha fazla bilgi edinmek, ayrıca Türk dili sevgisi, Türkiye'de akrabaların yaşaması ve bunun gibi nedenleri meydana çıkmaktadır.

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en çok zorlandıkları konular cümle kurma ve çevirme, dinleme, noktalama işaretleri, konuşma, atasözü ve deyimin kullanımı, kelime ezberleme, resmi yazılar, isim tamlamaları, fiilde çatı, telaffuz ve imla bozuklukları olarak belirtilmiştir.

3. Ders süresi yeterliliği ile ilgili değerlendirme çalışmalarında Ukraynalı öğrencilerin çoğunun Türkçe dersine ayrılan zamanın fazlasıyla yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan 9 öğrencinin ise, Türkçe ders sürelerinin yeterliliği hakkındaki görüşlerini belirtmekte karar veremediği görülmüştür.

4. Türkçe iletişim kurabilme becerisine ilişkin görüşler dikkate alındığında, Türkçeyi özgürce kullanabileceklerini belirten öğrenciler bol bol pratik ile Türk arkadaşlar ve profesyonel öğretmenler sayesinde Türkçeyi rahat konuşmanın mümkün olduğunu söylemişlerdir. Diğer öğrenciler Türkçe konuşma konusunda zorlanmalarının sebebi olarak; çok az pratik yapma imkânın olmasını, az süredir Türkçe öğrenmelerini, zor konular konuşulduğunda muhabbet edememelerini, Türkçe konuşmaya başladıklarında strese maruz kalmalarını göstermişlerdir.

5. Ukraynalı öğrenciler; Türkçe dersi kapsamındaki etkinlikler bakımından interaktif öğretim yaklaşımlara (beyin fırtınası, tartışma, oyunlaştırma, sınıfta gösterim gibi), görsel ve işitsel etkinliklere, modern teknoloji kullanımına, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerine, çeşitli konularda yazı yazma etkinliklerine, sesletim çalışmalarına, eğitim gezilerine ve kelime dağarcığını geliştiren etkinliklere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Bu etkinliklerin az olması veya olmaması, karşılaşılan zorluklardan dolayı sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmayla ilgili tespit edilen sonuçların ışığında YDTÖ'de karşılaşılan sorunların giderilebilmesi için aşağıda önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Türkçe öğretmenlerine yönelik öneriler:

1. Ukraynalı öğrencilere Türkçe öğretirken kültürel unsurlar hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılabilir ve ders esnasında Türk kültürü ile ilgili kavramlara daha fazla zaman ayrılabilir.

2. Öğrencinin kültürel unsurları daha iyi anlamasını sağlamak için derste Türk kültürünü yansıtan halk oyunları izleme, müzik dinletimi, rivayet, hikâye, fıkra okuma, örf ve adetler hakkında görsel sunum gibi çeşitli etkinlikler yapılabilir.

3. Türk kültürünün öğrencilerin hafızasında daha iyi yer edinmesi için Türkiye'ye kültür gezileri düzenlenebilir. Düzenlenecek kültür gezileri, kültürel sorunların çözümüne katkı sağlamanın haricinde konuşma becerisine, kelime hazinesinin genişlemesine ve doğru telaffuz yeteneğinin oluşmasına da katkı sağlayacaktır.

4. Dil bilgisine ilişkin sorunların çözülmesinde yöntem olarak bol tekrar içeren ve seviye seviye ilerleyen metinlerin yer aldığı bir kaynaktan faydalanılabilir. Eksik kalan dilbilgisi konularının ders kapsamında; sadece çalışma kâğıtları ve alıştırmalar ile değil görsel (slayt gösterisi, tablo, şema, video dersleri gibi) araçlar ile desteklenebilir. Ayrıca görsel ve işitsel araçlar kullanılarak derste sunulduğu örneklerdeki kelime öbekleri öğrencilerin sözcük dağarcığını daha kolay bir şekilde genişletmeyi sağlayabilir.

5. Dinleme becerisi ile ilgili sorunların giderilmesinde dinleme metinleri seçilirken konuşmacının diksiyonunun dil bilgisi kurallarına ve Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dil seviyelerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bir de dinleme metinleri içerisinde geçen diyaloglar kullanılarak sesletim çalışmalarına da yer verilebilir. Öğretmen ise dijital teknolojinin gelişmesine ayak uydurmalıdır. Örneğin; derste görsel materyal ile birlikte sesli kitaplar dinletilerek okuma-dinleme çalışması yapılabilir.

6. Okuma kusurlarının giderilmesi için öğrencilerin dil seviyesine göre ayrıntılı hazırlanılmış yeterli boyutta bir yazının sınıf ortamında öğretmen ile birlikte okunup soru-cevap şeklinde tartışma çalışmasına yer verilmelidir.

7. Ukraynalı öğrencilerin heyecan yapma durumundaki konuşma kaygılarının azaltılması konusunda, olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasından sonra öğrencilerin sesli sinema oyunu, rol yapma, resmi betimleme, yaratıcı drama gibi etkinliklere katılımları çok faydalı olabilir. Ayrıca, dostça bir ortamda konuşma kulübü, bilgi yarışmaları vs. de düzenlenebilir.

8. Öğrencilere temel seviyeden itibaren farklı alanlara ait yazı yazma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Dil seviyesi arttıkça, öğretmen öğrencilerin kendi düşüncelerini akıcı bir şekilde yazmaları için örnek gösterip daha zor konular vermelidir. Sınıfta konuşmaktan ve yazmaktan çekinen öğrenciler için grup çalışması olarak hem yazma hem de konuşma etkinliği de yapılabilir. Konuşan kişi, söylediklerini yazma pratiği yapan kişinin yazdıklarını okuyarak kendi okuma becerisinin gelişimine de katkı sağlayacaktır.

9. Ukraynalı öğrencilerin görüşlerine göre Türkçe öğretmede Türkçe cümlelerin yapısal farklılıkları göz önünde bulundurularak noktalama işaretlerine daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir.

10. Video eğitimleri kullanmak, söylemesi zor tekerlemeler önce yavaş olarak okumak sonra tekrarlarla hızlandırma çalışması yapmak, dizi, film veya haber programlarını izlemek Türkçe öğrenen Ukraynalı öğrenciler için Türkçe aksanı edinmekte katkıda bulunabilir.

11. Çeviride mesleki beceriler kazanmak doğrultusunda, öğrencilere kaynak metni analiz etmeyi, çeviri stratejileri ve teknolojilerini kullanmayı, büyük miktarda bilgiyi hızlı bir şekilde hatırlamayı öğretici çalışmalar yapılmalıdır. Bu bağlamda, sürekli pratik yaparak çeviri konferanslarına katılmakta, çevrilmiş yazıları tekrar çevirmekte, spesifik alanlarda uzmanlaştırmak amacıyla bilgi edinmekte fayda görülecektir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırma, öğrencilerin karşılaştıkları ortak problemlerin belirlemesi ile bu problemlerin giderilmesi için genel önerileri de sunmaktadır. Bununla birlikte, Türkçe öğrenme-öğretme süreciyle ilgili gelecek araştırmalar için birçok potansiyel ve gereken çalışma alanının da ortaya çıkarıldığı düşünülmektedir.

1. Elde edilen sonuçlar ışığında, gelecek araştırmalarda Türk toplumunun kültürel anlayışına ve kültürel dil birimlerine dikkat gösterilmelidir.

2. Türk dilinin öğretim metodolojisine, özellikle de interaktif öğretim araçlarının ve diğer modern materyallerin kullanımını analiz ederek daha yakından bakmak gereklidir.

3. Öğrencilerin Türkçe öğrenmenin hedeflerini daha ayrıntılı bir açıdan araştırması ve böylece istenilen sonuca daha hızlı bir şekilde ulaşması için öğretim programı hazırlanması önemli olacaktır.

4. Çalışmada, Ukrayna'da Türkçeye ilgi hızlı bir tempoyla arttığı belirtilmiştir. Ancak öğrencilere Türk dilinin tanıtım politikası hakkındaki verilere bakıldığında, üniversiteye girmeden önce Türkçenin popülerleşmesinde yeterli araç-gereç kullanılmadığı söylenebilir. Bu durumda, Ukraynalıların Türkiye, kültürü ve dili hakkındaki farkındalığını anlamak için bir araştırma yapılmalı ve sonuçlar doğrultusunda araç-gereçler geliştirilmelidir.

5. Türkçe dersinde yapılması beklenilen etkinliklere yönelik görüşler bölümünde öğrencilerin istekleri göz önüne alındığında, öğretim elemanları için derslerde uygulaması mümkün olan çeşitli oyun etkinliklerini gösteren rehber bir kitap hazırlanmalıdır.

6. Çalışma sırasında elde edilen sonuçları dikkate alarak Ukraynalı öğrencilerin yaşadıkları konuşma zorluklarının daha derin bir analizine ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü ankete katılan birçok öğrencinin uzun yıllardır Türkçeyi öğrendikten sonra bile kendilerini ifade etmekte zorluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu sorunlar genellikle içseldir.

KAYNAKLAR

Ağca, H. (2001). *Türk dili.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akalın, Ş. H. (2009). Türk dili: dünya sili. *Sanal Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, Mart. Erişim adresi: https://clck.ru/JomFG

Akar, A. (2005). *Türk dili tarihi, dönem-eser-bibliyografya*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Akman, G. N. (2014). *Nicel ve nitel araştırma yöntemleri.* Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi. Erişim adresi: https://cutt.ly/iidIn5

Aksan, D. (1975). *Ana dili*. Ankara: Türk Dili Dergisi.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumları Yayınları.

Anastasopoulou, G. (2015). *Ταυτότητα και γλώσσα : μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές*. (Yüksek lisans tezi). Nemertes Tez Merkezi veri tabanından erişildi. Erişim adresi: https://cutt.ly/drxU0Ze

Andriienko, D. (2014). *Ukrayna'da Türkçe öğretimi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 434513).

Arslan, F. (2014). *Öğretmen adaylarının kaygıları üzerine bir araştırma: yöntem dersleri ve öğretmenlik uygulaması kaynaklı olası değişiklikler*. (Doktora tezi). Researchgate Tez Merkezi veri tabanından erişildi. Erişim adresi: https://cutt.ly/JrxDjq0

Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2),* 167-188. Erişim adresi: https://cutt.ly/qeX0Ws

Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Edebiyat Fakültesi Dergisi, 24,* 179-191. Erişim adresi: https://cutt.ly/CriDtqj

Baranikova, L. İ. (1973). *Dilbilime giriş*. Saratov: Saratov Üniversitesi Yayınları.

Baskakov, N. A. (1969). *Türk dilleri incelemesine giriş*. Moskova: Vısshaya Shkola.

Bayat, F. (2003). *Türk dili tarihi (Başlangıçtan günümüze kadar Türk dili)*. Ankara: Piramit Yayıncılık.

Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi, 119,* 58-71. Erişim adresi: https://cutt.ly/OriDyPy

Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bekiroğlu, N. (2014). *Biyoistatistik.* Erişim adresi: https://cutt.ly/lidYv9

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır S. (2012). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 7* Erişim adresi: https://cutt.ly/DytmNG

Bolyubash, Ya. Ya. ve Bulakh, I. (2007). *Pedagojik değerlendirme ve test. Kurallar, standartlar, sorumluluk.* Kyiv: Master Class bilimsel yayın.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Caferoğlu, A. (1984). *Türk dili tarihi.* İstanbul: Enderun Kitabevi.

Can, E. ve Can, C. İ. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2),* 43-64. Erişim adresi: https://cutt.ly/CriDpAn

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton Press.

Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil: Managua dersleri*. (Çev. V. Kılıç). İstanbul: Bgst Yayınları.

Çağtay, S. (1994). Codex Cumanicus Sözlüğünün basılışı dolayısıyla. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 2,* 759-772. Erişim adresi: https://cutt.ly/5eX2KC

Çernikov, İ. (2003). *20. yüzyılın 30'lu yılların ortasına kadar Ukrayna'daki Türkoloji'nin oluşumu ve geliştirme tarihinden.* Kyiv: Naukova Dumka.

Çernikov, İ. (2003). *İnceleme teması geliştirmek için 20. yüzyılın 30'lu yıllardan sonra Ukrayna'daki Türkoloji.* Kyiv: Doğu Dünyası.

Darwin, C. (1971). *The descent of man*. 2d Edition. London: William Clowes and Sons.

Dellal, N. A. ve Çınar, S. (2011). Yabancı dil eğitiminde iletişimsel yararcı yaklaşım, öğretmen rolleri, davranışları ve sınıf içi iletişim. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi, Sayı 154, 21-36.* Erişim adresi: http://catcut.net/5qLF

Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 3(7),* 144-158. Erişim adresi: https://cutt.ly/jeX9iJ

Demircan, A. (2007). *Dillerin sınıflandırılması ve Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri.* Ankara, 1-13. Erişim adresi: https://cutt.ly/7eKd0a7

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitabevi.

Demirci, J. (2003, Aralık). *Cumhuriyetin 80. yılında Memlük Türkçesi çalışmaları.* Cumhuriyetin 80. Yılı Çerçevesinde Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri. Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ankara.

Derjaj, A. (2005). *Arnavut öğrencilerin Türkçe öğreniminde karşılaştıkları biçimbilimsel düzlemdeki sorunlar.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi veri tabanından erişildi. Erişim adresi: https://cutt.ly/9rxU8a9

Doğan, C. (2008). *Ortadoğu'da Türkçe öğretim kitaplarının tarihsel gelişimi ve günümüzdeki durumu.* Alatoo Academic Studies.

Ergin, M. (1977). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Minnetoğlu Yayınları.

Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım Yayın.

Ergin, M. (2016). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Ergün, M. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* PPT 23.07.2015 tarihinde. Erişim adresi: https://cutt.ly/dilIui

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to desing and evaluate research in education.* New York: McGaw-Hill International Edition.

Fromkin V., Rodman R. and Hyams N. (2011). *An introduction to language*. 9th Edition. Canada: Wadsworth Cengage Learning. Nelson education.

Golovin, B. N. (1973). *Dilbilime giriş*. Moskova: Yüksek eğitim okulu Yayınları.

Göçer, A. (2008). *Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma.* I. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Başkent Üniversitesi.

Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 15(2),* 25-38. Erzincan: Erzincan Üniversitesi. Erişim adresi: https://cutt.ly/Zilxbk

Göçer, D., Tabak, A. ve Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32, June), 73-126. Erişim adresi: https://cutt.ly/JeX9KZ

Gökçora, İ. H. (2004). *Bilim dili olarak Türkçe. Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi.* Haziran 2004, Cilt 4, 1-6.

Gurnıtsky, K. İ. (1980). *Agatangel Yukhymovych Krymsky. Rus gezginler ve oryantalistler serisi*. Moskova: Bilim Yayılevi.

Gülerer, S. (2011). *Üniversiteler için dil ve anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.

Gümüş, M. (2010). *Türkçe ile Kırgızca dil yapılarının dil öğretimi amaçlı karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi veri tabanından erişildi. Erişim adresi: http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5966/

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15)*, 123 -148. Erişim adresi: https://cutt.ly/2eX3hq

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

Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching.* New York: Longman.

Harrison, D. K. (2007). *When languages die: The extinction of the world's languages and the erosion of human knowledge*. Oxford: Oxford University Press.

Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 1-9. Erişim adresi: https://cutt.ly/9eX3JI

Hengirmen, M. (1998). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Heyd, G. (1990). *Deutschlehren*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Inan, B. ve Fidan, D. (2013). Teacher questions and their functions in Turkish as a foreign language (TFL) classes. *Procedia Social and Behavioural Sciences*. 70. 1070-1077.

Işıktaş Sava, I. (2015). Türklük bilimi terimleri sözlüğü. *Dil Araştırmaları*, Güz 2015/17: 285-289. Erişim adresi: https://cutt.ly/4ykDfL

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (4),* 29-36. Erişim adresi: https://cutt.ly/QriDTyu

Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (Ed. A. Tanrıöğen). Ankara: Anı Yayınlar.

Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kelağa, A. İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 186054).

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Khalymonenko, G. (2001, Ocak). Ukrayna'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu* (Çevrimiçi) http://www.turkcede.org/yabancilara-80turkce-ogretimi/286-ukraynada-tuerkcenin-yabanc-dilolarak-oeretilmesi.html

Khalymonenko, H. İ. (1999). *Ukrayna'nın bağımsızlık yıllarında Türkoloji'nin gelişimi // Ukrayna-Türkiye: Geçmiş, bugün, gelecek.* Bilimsel eserlerin toplanması. Kyiv: Kyiv Üniversitesi Yayınları.

Kharchuk, D. I. (2017). Ukrayna dilinin kökeni ve oluşumu. *Vynytsky Milli Teknik Üniversitesi Derisi*, Ekim. Erişim adresi: http://catcut.net/zrSF

Kıran, Z. (2001). *Dilbilime giriş (Dilbilgisinden dilbilime).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kindras, İ. (2013). Filolojik yükseköğretim kurumlarında Türkçe öğretiminin ilk kademesinde pedagojik arttırma yöntemlerinin kullanımı. *Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi Dergisi*, 94-100.

Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - eine Einführung*. Königstein: Athenäum Verlag.

Koç, N. (1988). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı Bildirileri.

Koç, N. (1992). *Açıklamalı dilbilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları

Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (Şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kovalivsky, A. P. (1961). *XVIII-XX yüzyıllarda Kharkiv Üniversitesi'nde ve Kharkiv'de Doğu incelenmesi.* Kharkiv: Doğu Edebiyatı Antolojisi.

Köktürk, Ş. ve Eyri, S. (2013). Dilbilim ve göstergebilim: Ferdinand De Saussure ve göstergebilim anlamak. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi (2013-II)*, 1-14. Erişim adresi: https://cutt.ly/beX8Rq

Köse, D. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anadilden kaynaklı öğrenim zorlukları ve bir sınıflama çalışması şimdiki zamanın hikâyesi.* Uluslararası Türkçe Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kunanbayev, A. (2014). *Nasihatler (kara sözler).* (Çev. Z. Kibar). Ankara: Kazakistan Büyükelçiliği.

Martinet, A. (1979). *Elements de linguistique generale*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Maye, A. (1954). *Karşılaştırmalı dilbilimde karşılaştırmalı yöntem.* Moskova: Yabancı Edebiyat Yayınevi.

MEB (2006). *Araştırma teknikleri, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi https://cutt.ly/Jil2an

Meillet, A. (1938). *Hint-Avrupa dillerinin karşılaştırmalı çalışmasına giriş*. (Çev. D. Kudryavsky). Moskova: Devlet Sosyo-Ekonomik Yayınevi.

Meillet, A. (1967). *Dillerin yapısı ve gelişmesi*. (Çev: C. Meriç ve B. Vardar). Istanbul: Dönem Yayınevi.

Mermer, A. (2009). Dil ve edebiyat. Türkler ve Türkçenin tarihi gelişimi. *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Kültür Portalı Projesi,* 1-16. Erişim adresi: https://cutt.ly/8eX8VE

Musaoğlu, M. (2008). Çağdaş Türk yazı dilleri ve haritası. Erişim adresi: https://cutt.ly/PriYVmW

Okay, O. (1998). *Sanat ve edebiyat yazıları*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, (45),* 279-290, Spring III Doi number: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411

Özcan, E. ve Demirdöven, G. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimin Tarihi Seyri* (ss. 160-170). Ankara: Grafiker Yayınları.

Özdemir, C. (2018). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimin durumu. *Alatoo Bilimler Dergisi,* №1, 11-19. Erişim adresi: https://cutt.ly/eeX4uh

Özyetgin A. M. (2006). Tarihten bugüne Türk dili alanı. *Chinese Academy of Social Science,* Sino-Foreign Relationship Department of Institute of History, Ocak. 1-28. Erişim adresi: https://cutt.ly/PeX4dl

Panfilov, K. (2010). *Dillerin aşama tipolojik sınıflandırılması: Kuruluş Tecrübesi.* Erişim adresi: https://cutt.ly/YeX4gk

Pidvoyny, V. M. (2001). *Türk dilinin dilbilimsel terminolojisi* (Doktora tezi). Vernadsky Ukrayna Ulusal Kütüphanesi veri tabanından erişildi (Tez No: PA314232).

Pokrovska, İ. L. (2007, Kasım). *Türk ve Ukraynalıların ilkbahar karşılama törenleri*. XIII. Kıbatek Edebiyat Sempozyumu. Bildiriler, Adana.

Polat, İ. E. (2009). Kıpçak Türklerin Arap medeniyetine katkıları. Samsun: *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(7)*, 207-217.

Ponomaryova, İ. M. (2013). Çağdaş Ukrayna toprağında Türkoloji'nin gelişimi. Lugansk: *Taras Şevçenko Lugansk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri. № 12 (1)*, 89-95. Erişim adresi: https://cutt.ly/leX7My

Potebnya, O. (1985). *Estetyka i poetyka slova*. Kyiv: Mystetstvo Yayınları.

Rog, H. V. (2011). *Ukrayna edebiyatına Türkçe yazının tecrübesini aktarma.* Kyiv: Doğu Dünyası.

Ruhlen, M. (2017). *Dilin kökeni - ana dilin gelişimi.* (Çev. İ. Ulutaş). Ankara: Hece Yayınları.

Safonkina, E. A. (2014). *Yumuşak güç politikasının yeni bir şahıs olarak Türkiye.* Uluslararası kuruluşlar bülteni. V. 9. № 2. s. 145–166.

Sapir, E. (1993). *Dilbilim ve kültürel çalışmalar üzerine seçilmiş eserler.* (Çev., Ed. A. Kibrik). Moskova: Progress ve Univers Yayınları, Dünyanın filologları.

Senchylo, N. O. (2013). 20. yüzyılın ilk yarısının sosyal Türk öyküsü: tür özellikleri, karakter tipolojisi (Doktora tezi). Vernadsky Ukrayna Ulusal Kütüphanesi veri tabanından erişildi (Tez No: PA396117).

Serhiychuk, V. V. (2015, Kasım). *Ukrayna–Türkiye: Tarih, politika, ekonomi, hukuk, diplomasi, kültür.* Ukrayna yazarı. Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kyiv.

Shakhin, Z. (2009). *Dillerin tipolojik sınıflandırılması*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Merkezi veri tabanından erişildi. Erişim adresi: http://catcut.net/2bbD

Siguan M. ve Makki U. F. (1990). *Eğitim ve iki dillilik.* Moskova: Pedagogika.

Solntsev, V. (1971). *Sistemsel bir eğitim olarak dil.* Moskova: Nauka.

Sorokin S. V. ve Ksondzyk N. M. (2016). *Türk dili tarihi, ders anlatımı.* Kyiv.

Sorokin, S. V. (2002). *Türkçe mikrosözdizimi sistemi* (Doktora tezi). Vernadsky Ukrayna Ulusal Kütüphanesi veri tabanından erişildi (Tez No: PA317527).

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş araştırma yöntemleri.* Genişletilmiş 4.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. *Thousand Oaks, CA: Sage, p. 1, 62,* 270-272.

Tekin, T. ve Ölmez, M. (1999). *Türk dilleri (Giriş).* İstanbul: Simurg.

Tekten, T. (2011). *Ukrayna'da Türkçe öğretimi tarihi.* Erişim adresi: https://cutt.ly/YeX42f

Temel Türkçe Sözlük. (1991). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: İNKILAP.

Tereschenko, T. M. (2009). *Günlük Türkçedeki basit cümlelerin sözdizimsel özellikleri: sözlü ve sözsüz iletişim araçlarının etkileşimi* (Doktora tezi). Vernadsky Ukrayna Ulusal Kütüphanesi veri tabanından erişildi (Tez No: PA368494).

Topalaoğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Tuna, O. N. (1990). *Sumer ve Türk dillerinin tarihi ilgisi ile Türk dilinin yaşı meselesi.* Ankara: TDK Yayınları.

Tunalı, B. S., Gözü, Ö. ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması "Karma araştırma yöntemi". *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, Cilt 24, Sayı:2, 106-112* ISSN 1309-3487.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2018). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü.* Ankara: TDK.

United States Department of State. (2013). *2012 Report on international religious freedom – Ukraine.* (Quoted 16 December 2013). Erişim adresi: https://cutt.ly/ZeX0Ty

Ünal, O. (2010). *Kodesks Kumanikus 1A-55A (Giriş-Metin-Dizin).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Bilimler Enstitüsü.

Ünlü, H. (2011). Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 1(1).* Erişim adresi: http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/dergi/yil-1/sayi-1/11-unlu-hatice.pdf%20 (06.10.2011)

Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.

Vendina, T. I. (2003). *Dilbilime giriş: Ders kitabı. Pedagojik üniversiteler el kitabı*. Moskova: Yüksek okulu.

Weber, R. P. (1989). *Basic content analysis.* London: Sage.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yunus Emre Enstitüsü, (YEE). https://www.yee.org.tr/ adresinden 15 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) (2019, Temmuz) Erişim adresi https://www.ytb.gov.tr/

Yüksekkaya, G. S. (2006). *Türk dili kitabı*. İstanbul: Duyap Yayıncılık.

EKLER

Ek 1. Yasal izin belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/12/2019-E.15125

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :14/04 Anastasiia KHOMENIUK

Sayın Anastasiia KHOMENIUK

İlgi : Anastasiia KHOMENİUK 26/06/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 10.07.2019 tarihli ve 14 sayılı toplantısında alınan "04" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

4. Anastasiia KHOMENIUK'un "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar (Ukrayna Örneği) " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.
Yapılan görüşmeler sonunda Anastasiia KHOMENIUK'un "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar (Ukrayna Örneği) '' başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

29/11/2019 H.BABACAN

Evrakı Doğrulamak İçin : http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENFB62DK

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 2. Anket formu

Yabancı Dil OlarakTürkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu

Yaş:
Cinsiyet: Bayan □ Erkek □
Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?

1. **Lütfen aşağıdaki formda belirtilen görüşlere evet veya hayır şeklinde cevap veriniz. Cevabınız eğer evet ise sağ tarafına açıklamasını yapınız.**

GÖRÜŞLER	HAYIR	EVET	CEVABINIZ EVET İSE YAŞADIĞINIZ SORUNU VEYA KARŞILAŞTIĞINIZ DURUMU BURAYA YAZINIZ.
1. Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum.			
2. Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.			
3. Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum.			
4. Türkçe kelime öğrenmede ve kelime ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum.			
5. Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum. * Bu madde ile "Türkçeyi yeni öğrenen kişiler Türkçe konuşurken utanma, çekinme gibi kendilerinden ve öz güvenlerinden kaynaklanan psikolojik engellerle karşılaşmışlar ve zorluk yaşamışlar mı" sorusunun cevabı aranmıştır.			
6. Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından zorlandım/zorlanıyorum.			
7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenmekte ve ayırt etmekte zorlandım/zorlanıyorum.			
8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum.			
9. Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum.			
10. Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.			
11. Türkçe fiillerdeki basit ve bileşik zaman konusunu anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.			
12. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.			
13. Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum.			
14. Türkçe öğrenirken alfabe farklılığından dolayı zorlandım/zorlanıyorum.			
15. Ukrayna dilinde soru eki olmadığından Türkçe soru ekini anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.			
16. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.			
17. Eş anlamlı ve eşsesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlandım/zorlanıyorum.			
18. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini bilmekte zorlandım/zorlanıyorum.			
19. Türkçenin fonetik özelliklerine hakim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum.			
20. Türkçede sıfat fiil eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mIş) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.			
21. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.			

2. Lütfen aşağıdaki belirtilen görüşlerin devamını getirecek şekilde kendi görüşlerinizi ekleyiniz.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyorum çünkü…

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en çok zorlandığım konular…

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken derse ayrılan zamanı ***yeterli/yetersiz*** buluyorum, çünkü…

Çevremdeki Türklerle veya kendi aramızda Türkçeyi çok rahat ***konuşabiliyorum/konuşamıyorum***, çünkü…

Türkçeyi daha iyi ve eğlenceli biçimde öğrenmek için bana göre şöyle yapılmalıdır...

Ek 3. Katılımcıların anket örnekleri

(2)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu

Yaş: 25
Cinsiyet: Bayan ✓ Erkek □
Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz? 2010' yılından bu yana

1. **Lütfen aşağıdaki formda belirtilen görüşlere evet veya hayır şeklinde cevap veriniz. Cevabınız eğer evet ise sağ tarafına açıklamasını yapınız.**

GÖRÜŞLER	HAYIR	EVET	CEVABINIZ EVET İSE YAŞADIĞINIZ SORUNU VEYA KARŞILAŞTIĞINIZ DURUMU BURAYA YAZINIZ.
1. Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum.		✓	Dinleme metninin algılanma derecesi konuşmacının konuşma hızına/ tonlamaya bağlı değişiyor.
2. Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Öğrendiğim kelime kadrosu yetersiz kalıyor.
3. Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum.	✓		
4. Türkçe kelime öğrenmede ve kelime ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
5. Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Dil baraj'nı aşmak zordu.
6. Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenmekte ve ayırt etmekte zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Türkçenin dil yapısı farklı olduğundan dolayı; Türk dilbilimciler sözcük türlerini ayrıntılı şekilde ayırt ediyorlar.
8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Hem sözlük birliklerini kurarken kelimelerde var olan çekim eklerinin tanımlanmasında zorlandım.
9. Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum. ettirgen çatı?		✓	Pek konuyu değiliz ettirgen ve dönüşlü çatılar karıştırıyordum.
10. Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada	✓		

zorlandım/zorlanıyorum.			
11. Türkçe fiillerdeki basit ve bileşik zaman konusunu anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
12. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Noktalama kurallarını öğrenmekte zorlandım.
13. Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum.		✓	ilk başta -miş diye söyledi/belirtti gibi şekiller bana tuhaf geldiği için onları kullanamıyordum.
14. Türkçe öğrenirken alfabe farklılığından dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
15. Ukrayna dilinde soru eki olmadığından Türkçe soru ekini anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
16. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Deyim, atasözü ve kalıplaşmış ifadeleri anlamakta zorluk yaşadım, çünkü dilin kültürel ve toplumsal özelliklerini bilmiyordum.
17. Eş anlamlı ve eşsesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
18. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini bilmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
19. Türkçenin fonetik özelliklerine hakim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum.		✓	kalın /k/ ve ince /k/ ünsüzleri ayırt etmekte, /n/ ve nazal ñ /ŋ/ ünsüzleri ayırt etmekte
20. Türkçede sıfat fiil eklerini (-An, -Asl, -mAz, -Ar, -Dık, -AcAk, -mlş) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
21. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		Çünkü onları kalıplaşmış ifadeler gibi öğreniyordum.

2. Lütfen aşağıdaki belirtilen görüşlerin devamını getirecek şekilde kendi görüşlerinizi ekleyiniz.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyorum çünkü... kayallerimin ve isteklerimin gerçekleştirmesini sağlayacak.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en çok zorlandığım konular... Ettirgen çatı, isim tamlamaları zinciri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken derse ayrılan zamanı ***yeterli/yetersiz*** buluyorum, çünkü... zamanım başka işlere dağılıyordu; dikkat eksikliği sorunu yaşadım.

Çevremdeki Türklerle veya kendi aramızda Türkçeyi çok rahat ***konuşabiliyorum/konuşamıyorum***, çünkü... uzun zamandır Türkçe konuşulan ortamda yaşadım.

Türkçeyi daha iyi ve eğlenceli biçimde öğrenmek için bana göre şöyle yapılmalıdır... ders sırasında görsel araçlar kullanılmalı,

6

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu

Yaş: 27
Cinsiyet: Bayan ✓ Erkek □
Ne kadar zamandan beri Türkçe öğrenciyorsunuz? Türkçe 2009'dan beri öğreniyorum

1. Lütfen aşağıdaki formda belirtilen görüşlere evet veya hayır şeklinde cevap veriniz. Cevabınız eğer evet ise sağ tarafına açıklamasını yapınız.

GÖRÜŞLER	HAYIR	EVET	CEVABINIZ EVET İSE YAŞADIĞINIZ SORUNU VEYA KARŞILAŞTIĞINIZ DURUMU BURAYA YAZINIZ.
1. Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum.		✓	Üniversitede öğrenirken ilgili sorunu yaşadım. konuşucu kişinin telaffuzuna bağlıydı
2. Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Önce zorlandım, şimdi ise zorlanmıyorum. cümlenin yapısı farklı olduğu için ilk kelime hatırlamaya bağlı ben sıkıntı
3. Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum.	✓		
4. Türkçe kelime öğrenmede ve kelime ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
5. Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Sizsem başkalarıyla konuşma sıkıntılarını yaşıyordum.
6. Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenmekte ve ayırt etmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Üniversite'deyken bazen edatları karıştırıyordum şimdi ise hangisi hangisi çözemiyor
9. Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
10. Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada		✓	Kipinin anlamıyla ilgili anlamda yapıyor anlamda yapıyor sıkıntılarım vardı.

zorlandım/zorlanıyorum.			
11. Türkçe fiillerdeki basit ve bileşik zaman konusunu anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
12. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Noktalama kurallarını anlamakta zorlandım.
13. Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Ile başla -diğe şeklinin ilkleri tam arasak anlaşamıyordum.
14. Türkçe öğrenirken alfabe farklılığından dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
15. Ukrayna dilinde soru eki olmadığından Türkçe soru ekini anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
16. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Kültürel farklılıklardan dolayı bazen zorlanıyordum.
17. Eş anlamlı ve eşsesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
18. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini bilmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
19. Türkçenin fonetik özelliklerine hakim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum.	✓		
20. Türkçede sıfat fiil eklerini (-An, -Asl, -mAz, -Ar, -Dık, -AcAk, -mIş) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Öğrenmeye yeni başladığım için de dik sıfat fiil ekleminin arasındaki farkları anlamakta zorlanıyordum.
21. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		Çünkü onlara bağdaşmış gibi ekleyeceğim.

2. Lütfen aşağıdaki belirtilen görüşlerin devamını getirecek şekilde kendi görüşlerinizi ekleyiniz.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyorum çünkü…
Yabancı dil öğrenmekten zevk alıyorum. Hepsi de Türkçe çok yaygın demek ki dünyada konuşulan bir dildir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en çok zorlandığım konular…
Birleşik cümlelerin yapısı, edilgen cats.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken derse ayrılan zamanı ***yeterli/yetersiz*** buluyorum, çünkü…
Türkçe dışında zamanını alan işlerim de var.

Çevremdeki Türklerle veya kendi aramızda Türkçeyi çok rahat ***konuşabiliyorum/konuşamıyorum***, çünkü…
Kendimi rahat hissederim

Türkçeyi daha iyi ve eğlenceli biçimde öğrenmek için bana göre şöyle yapılmalıdır...
Ders şeklinde uygulanan öğretim metodları kullanılmalı. Daha çok görsel araçlar kullanılmalı.

(8)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu

Yaş: 22
Cinsiyet: Bayan ☐ Erkek ☐
Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz? 6 yıl

1. **Lütfen aşağıdaki formda belirtilen görüşlere evet veya hayır şeklinde cevap veriniz. Cevabınız eğer evet ise sağ tarafına açıklamasını yapınız.**

GÖRÜŞLER	HAYIR	EVET	CEVABINIZ EVET İSE YAŞADIĞINIZ SORUNU VEYA KARŞILAŞTIĞINIZ DURUMU BURAYA YAZINIZ.
1. Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum.	✓		
2. Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
3. Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum.	✓		
4. Türkçe kelime öğrenmede ve kelime ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
5. Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
6. Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Kültür farklılıklarını daraz veya birkaç yıl içerisinde öğrenebileceğimizden çok daha ~~daha~~ olduğu için bazen zorlanırım. derin
7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenmekte ve ayırt etmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
9. Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Şekillerin çok olduğu için bazen zorlanırım.
10. Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
11. Türkçe fiillerdeki basit ve bileşik zaman konusunu anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
12. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.		✓	Bu konuya ayrı olarak değinmediğimizden bazen zorlanırım.
13. Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
14. Türkçe öğrenirken alfabe farklılığından dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
15. Ukrayna dilinde soru eki olmadığından Türkçe soru ekini anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
16. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.		✓	İçeriğinden dolayı ilk bakışta farklı anlamlara gelebildiği için bazen zorlanırım.
17. Eş anlamlı ve eşsesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
18. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini bilmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
19. Türkçenin fonetik özelliklerine hakim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum.		✓	Bütün Türklerin farklı farklı konuş-tukları için doğrusunu yakalamakta bazen zorlanırım.
20. Türkçede sıfat fiil eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mIş) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
21. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		

(16)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar Anket Formu

Yaş: 21
Cinsiyet: Bayan ☒ Erkek ☐
Ne kadar zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz? İlk okulcayken öğrenmeye başladım ve hala da öğreniyorum. (üniversitede 5 yıldır öğreniyorum)

1. Lütfen aşağıdaki formda belirtilen görüşlere evet veya hayır şeklinde cevap veriniz. Cevabınız eğer evet ise sağ tarafına açıklamasını yapınız.

GÖRÜŞLER	HAYIR	EVET	CEVABINIZ EVET İSE YAŞADIĞINIZ SORUNU VEYA KARŞILAŞTIĞINIZ DURUMU BURAYA YAZINIZ.
1. Türkçe dinleme yaparken algılamada ve cevap vermede (konuşma) sorun yaşadım/yaşıyorum.	✓	✓	Türkçe öğrenmeye başladığımda dinleme ve konuşmada sorun yaşadım fakat şuan böyle bir durum yok.
2. Türkçe okuma çalışması yaparken anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
3. Türkçe yazma çalışması yaparken cümle kurmada zorlanıyorum.	✓		
4. Türkçe kelime öğrenmede ve kelime ezberlemede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
5. Türkçe konuşma yaparken psikolojik durumlardan dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
6. Türkçe öğrenirken kültür uyumu açısından zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
7. Türkçedeki sözcük türlerini (isim, fiil, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlem) öğrenmekte ve ayırt etmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
8. Türkçe kelimelerde var olan çekim eklerinin (hal ekleri, ilgi eki gibi) tanımlanmasında zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
9. Türkçe fiillerde çatı (etken, edilgen, işteş, dönüşlü) konusunda zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
10. Türkçe fiillerdeki dilek kiplerini (dilek-şart, istek, emir, gereklilik) ayırt etmekte ve anlamlandırmada	✓		

2. Lütfen aşağıdaki belirtilen görüşlerin devamını getirecek şekilde kendi görüşlerinizi ekleyiniz.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyorum çünkü... Doğu medeniyetlerine ve Türk kültürüne ilgi duyuyorum.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en çok zorlandığım konular... uzun cümleleri oluşturma ve çevirme.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken derse ayrılan zamanı ***yeterli/yetersiz*** buluyorum, çünkü... bol bol canlı pratik lazım.

Çevremdeki Türklerle veya kendi aramızda Türkçeyi çok rahat ***konuşabiliyorum/konuşamıyorum***, çünkü... iyi ders anlatıldım ve çok konuşma deneyimim var.

Türkçeyi daha iyi ve eğlenceli biçimde öğrenmek için bana göre şöyle yapılmalıdır... ; daha çok resim ve video gibi materyaller kullanılmalı.

zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
11. Türkçe fiillerdeki basit ve bileşik zaman konusunu anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
12. Türkçe yazım ve noktalama kurallarını anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
13. Türkçe cümle kurmada doğrudan ve dolaylı anlatım konusunda zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
14. Türkçe öğrenirken alfabe farklılığından dolayı zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
15. Ukrayna dilinde soru eki olmadığından Türkçe soru ekini anlamakta/öğrenmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
16. Türkçedeki atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözleri anlamakta zorlandım/zorlanıyorum.	✓	✓	Eskiden zorluk çekiyordum fakat şimdi anlamadığım yada bilmediğim deyim/atasözü ile karşılaşsam anlamını internetten öğrendiğim için artık arkadaşlarıma sorabilirim. Böylece yeni bir atasözü/deyim öğrenmiş oluyorum.
17. Eş anlamlı ve eşsesli kelimeleri öğrenmede/ayırt etmede zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
18. Türkçedeki bağlaçları anlamada ve görevlerini bilmekte zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
19. Türkçenin fonetik özelliklerine hakim olma konusunda sorun yaşadım/yaşıyorum.		✓	Türkçe ana dilim olmadığı için fonetik özellikleri bilirken ile benzer kelimeleri doğru bir şekilde söyleyebiliyorum ve benzer yabancı kelimeleri anlayabiliyorum. Konuşurken
20. Türkçede sıfat fiil eklerini (-An, -AsI, -mAz, -Ar, -DIk, -AcAk, -mIş) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		
21. Türkçedeki yardımcı fiilleri (et-, ol-, bul-, kıl-, yap-) öğrenmede ve anlamlandırmada zorlandım/zorlanıyorum.	✓		

2. Lütfen aşağıdaki belirtilen görüşlerin devamını getirecek şekilde kendi görüşlerinizi ekleyiniz.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniyorum çünkü... Türkçeyi ilk okulkeyken öğrenmeye başladım ve sınıf en üst seviyeye çıkarmak istediğim için üniversitede de öğrenmeye devam etmeye karar verdim. İlk okul, Ortaokul, Üsedeyken seçmeli dersler varsa ve Türkçe onlardan biriydi.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken en çok zorlandığım konular... atasözler, deyimler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken derse ayrılan zamanı ***yeterli/yetersiz*** buluyorum, çünkü…

Çevremdeki Türklerle veya kendi aramızda Türkçeyi çok rahat ***konuşabiliyorum/konuşamıyorum.*** çünkü... onları anlayabiliyorum ve düşüncelerimi anlatabiliyorum.

Türkçeyi daha iyi ve eğlenceli biçimde öğrenmek için bana göre şöyle yapılmalıdır...

Kitapları okuyup çeviri yapmak filmleri, dizileri izlemek ve konuşma etmek veya onu sınıf arkadaşlarıyla tartışmak, düşünceler paylaşmak.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Anastasiia Khomeniuk, 1994 yılında Nizhyn'de doğdu. İlkokulu ve ortaokulu Devlet İlköğretim Okulu'nda okudu. Lise eğitimini Nizhyn Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda (İngilizce Bölümü) tamamladı. Daha sonra Milli Taras Şevçenko Üniversitesi, Türkçe ve İngilizce Tercümanlığı Bölümü'nü kazanarak üniversite eğitimine başladı. 2015-2016 eğitim sezonunda Türkçe ve İngilizce Tercümanlığı Bölümü'nü ödüllü olarak bitirdi. 2016 yılında Türkiye Bursları programından bursu kazanıp Sakarya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2020 yılında mezun oldu.

Elektronik Posta Adresi

anastasiia.khomeniuk@org.sakarya.edu.tr