

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR (TÜRKİYE HİNDİSTAN ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SHEIKH ZAKI UDDİN CHISHTİ

DANIŞMAN

PROF. DR. ALPASLAN OKUR

MART 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLAR (TÜRKİYE HİNDİSTAN ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SHEIKH ZAKI UDDİN CHISHTİ

DANIŞMAN

PROF. DR. ALPASLAN OKUR

MART 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Sheikh Zakiuddin CHISHTI

ÖN SÖZ

Yabancı dil bu çağın her alanında rekabet üstünlüğü haline gelmektedir. Bu yüzyılda yabancı dil bilinmesi, iletişime çok katkı sağlanmaktadır. Bir ülkede yaşayıp oradaki insanlarla iletişim kuramamak büyük bir zindan içinde maruz kalmak gibidir. Ayrıca yeteri sayıda dil bilip küresel iş dünyasında iletişim kurabilmek büyük bir başarıdır. Dil, gelecekteki çocukların başarılı bir şekilde yetiştirmenin anahtarlarından biri olacaktır. Bugün Türkiye’de binlerce yabancı öğrenci Türkçe konuşabilmektedir. Fakat bazı öğrenciler dili öğrenirken sorunlar yaşamaktadırlar. Dünyanın her yerinde Türk dili herkes tarafından sevilerek öğrenilen dillerdendir. Özellikle son yıllarda, Hindistan’da zirveye ulaşmaktadır. Çünkü Türk dili Hindistan’da konuşulan Hintçe ve Urduçaya yakın bulmaktadır. Hindistan’da bulunan 100 senelik üniversite olan Jamia Millia Islamia Üniversitesi’nde Türkoloji bölümündeki Türkçe öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Böylece iki ülkenin ilişkisi son derece sağlam olmaktadır. Fakat çoğu Hintli öğrencinin ana dilleri ve kültürleri aynı olmasına rağmen yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken zorluklar yaşamaktadırlar. Bu çalışma Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de ve Hindistan’da Türkçe Öğrenirken Yaşadığı Zorlukların Karşılaştıkları ve buna getirilen önerilebilir çözümler 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 Hindistan ve Türkiye’de 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 tüm inişler ve çıkışlarda beni destekleyen kıymetli danışmanım sayın Prof. Dr. Alpaslan OKUR’a, yüksek lisans derslerime giren tüm değerli öğretmenlerime, bana zaman ayırıp SPSS istatistik analizleri yapmakta yardımcı olan Dr. Bahadır Fatih YILDIRIM ve Dr.Öğr.Üyesi ARİF YILDIRIM’a ve bu araştırmada uyguladığım anket sorularına cevap veren Türkiye’de ve Hindistan’da bulunan sevgili öğrenci arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR (TÜRKİYE HİNDİSTAN ÖRNEĞİ)

Sheikh Zakiuddin CHISHTI, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2021.

Dünyanın önemli dillerinden biri olan Türkçe, Hindistan’da da öğrenilmek istenen dillerin başında gelmektedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen Hintli ve Hindistan’da yaşayan yabancı öğrenciler, Hindistan’daki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde ve Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi’nde öğrendikleri gibi Türkiye’ye de gelerek üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğrenmektedirler. Bu çalışmada, Hindistan’da Türkçe bölümünde okuyan öğrencilere verilen eğitim hakkında genel bilgiler verilecektir. Yabancı öğrencilerin sadece Türkçe anadil olan kaynakları kullanmak zorunda olmaları ve buna bağlı olarak öğrenmede yaşadıkları zorluklarla eğitimlerini tamamlamaları ve daha sonra Türkçe alanında yüksek lisans yapmak isteyen öğrencilerin Türkiye’ye geldiklerinde hazırlık programında (TÖMER) Türkçeyi daha iyi bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır. Çalışmada, Türkiye’de verilen eğitimler ile Hindistan’da verilen eğitimlerin ve kullanılan kaynakların karşılaştırılması ve buna göre bir sonuca varılması hedeflenmektedir. Hindistan’da Türkçe öğrenen öğrenciler ile Türkiye’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türk dilini öğrenme ve kullanma sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların aşılmasına yardımcı olacak kaynağın oluşturulması sağlanacaktır. Sorunların karşılaştırılması için Hindistan ve Türkiye’de eğitim gören ve mezun olmuş toplam 100 katılımcının anket verileri sonucunda Türkçe öğrenirken öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar belirlenecek ve bunlar için çözüm önerileri verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Hindistan’da Türkçe Öğretimi

ABSTRACT

PROBLEMS ENCOUNTERED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EXAMPLE OF TURKEY-INDIA)

Sheikh Zakiuddin CHISHTI, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alpaslan OKUR

Sakarya University, 2021.

Turkish is one of the most important languages of the world that is wanted to be learned in India too. Foreigner students in India and Indian students who want to learn Turkish, learned the language by coming to Turkey at the universities of Turkish language learning centre (TOMER) like learning at Turcology department in India's university and Yunus Emre Institute of cultural centre. In this study, general informations about the education given to the students studying Turkish in India will be given. Foreign students have to use only the native language of Turkish and thus by completing their education with difficulties in learning and after that a preparatory program (TOMER) that provides a better way of learning Turkish when they come to Turkey for master program. In this study, the education given in Turkey is compared with the education given in India along with the sources they used and a result is aimed accordingly. A resource will be created to help overcome these difficulties for the difficulties faced by the students learning Turkish in India along with the foreigner students learning Turkish in Turkey in the process of learning and using the Turkish language. For the comparison of the problems, a total of 100 participants' survey data result of the difficulties faced by the students and graduated students while learning Turkish in India and Turkey will be determined and solutions for these will be given.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Turkish in India

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
GRAFİK LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.2. Problem cümlesi.....	2
1.3. Araştırmanın amacı ve önemi.....	2
1.4. Alt problemler.....	3
1.7. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II.....	4
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Dil ve iletişim kavramları.....	5
2.2. Türkçenin tarihsel gelişimi.....	6
2.2.1. Eski Türkçe dönemi.....	7
2.2.2. Orta Türkçe dönemi.....	9
2.2.2.1. Karahanlı Türkçesi.....	10
2.2.2.2. Harezm Türkçesi.....	11

2.2.2.3. Kıpçak Türkçesi.....	12
2.2.3. Yeni Türkçe dönemi	12
2.2.4. Modern Türkçe dönemi	13
2.3. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri.....	13
2.4. Türkçe'nin konuşulduğu coğrafyalar	14
2.5. Yabancı dil öğretimi	15
2.5.1 Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi ve bugünkü durumu	15
2.6. Yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler	17
2.6.1. Dil öğretiminin planlanması	17
2.6.2. Dört temel beceriyi dikkate alma.....	17
2.6.3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme	17
2.6.4. Bir seferde tek yapıyı sunma	18
2.6.5. Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu	18
2.6.6. Öğrencileri aktif kılma	18
2.6.7. Bireysel farklılıkları dikkate alma	19
2.6.8. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma	19
2.7. Yabancılara Türkçe öğretiminde genel ilkeler	20
2.7.1. Kullanılan dilin öğretilmesi	20
2.7.2. Telaffuza önem verme	20
2.7.3. Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma	20
2.7.4. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkanının verilmesi.....	20
2.7.5. Herkese eşit söz hakkı tanınması.....	21
2.8. Dillerin yapısal farklılıklarından oluşan sorunlar	21
2.8.1. Bazı eş görevli yapı ve sözcüklerin anlam farklılığından kaynaklanan sorunlar	21
2.8.2. Yardımcı fiillerin yanlış öğretilmesinden kaynaklanan sorunlar	21

2.8.3. Zaman kaymalarından kaynaklanan sorunlar	22
2.8.4. Türkçenin sesletimiyle ilgili sorunlar	22
2.8.5. Biçimbilgisi açısından yaşanan sorunlar	23
2.8.6. Tümce kuruluşu açısından yaşanan sorunlar	23
2.9. Kültürel farklılıklardan oluşan sorunlar	23
2.9.1. Sahne oyunlarından yeterince yararlanılmamasından kaynaklanan sorunlar	23
2.9.2. Oyunlardan yeterince yararlanılmamasından kaynaklanan sorunlar	24
2.9.3. Atasözleri ve deyimlerin doğru öğretilmemesinden kaynaklanan sorunlar.....	24
2.10. Yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar	24
2.10.1. Ders araç-gereçlerinin niteliğinden kaynaklanan sorunlar	24
2.10.2. Türkçe öğretimi yapan eğitimcilerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	24
2.10.3. Türkçe öğretimi için hazırlanan eserlerden kaynaklanan sorunlar	25
2.10.4. Görsel ve işitsel araçların etkin kullanılmamasından kaynaklanan sorunlar.....	25
2.10.5. Yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar	25
2.11. Hindistan’da Türkçe öğretimi.....	26
2.11.1. Hindistan ve Türkiye arasındaki ilişkilerin tarihçesi.....	26
2.11.2. Hindistan’da Türkçe öğretiminin tarihçesi	27
2.11.3. Günümüzde Hindistan’da Türkçe’nin öğretilmesi	27
BÖLÜM III.....	29
YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın modeli.....	29
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/çalışma grubu	29
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri	30
3.4. Verilerin analizi	30
BÖLÜM IV	31

BULGULAR	31
4.1. Örnekleme alınan yaşa göre öğrencilere ait betimsel veriler	31
4.2. Örnekleme alınan cinsiyete göre öğrencilere ait betimsel veriler	47
4.3. Örnekleme alınan medeni hale göre öğrencilere ait betimsel veriler	59
4.4. Örnekleme alınan ülkelere göre öğrencilere ait betimsel veriler.....	64
4.5. Örnekleme alınan eğitim düzeylerine göre öğrencilere ait betimsel veriler.....	69
4.6. Türkçe öğrenimi ile ilgili katılımcıların genel görüşleri ve nitel bulgular	104
BÖLÜM V.....	106
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	106
5.1. Sonuç ve tartışma	106
5.2. Öneriler.....	109
KAYNAKLAR.....	111
EKLER	114

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Katılımcıların yaş değişkeni.....	31
Tablo 2 Katılımcıların gruplanmış yaş değişkeni.....	33
Tablo 3 Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde yaş faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları)	38
Tablo 4 Öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik görüşlerinde yaş faktörü (Jonckheere-Terpstra (J-T) testi sonuçları)	43
Tablo 5 Katılımcı yaş gruplarına göre M20 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar	46
Tablo 6 Katılımcıların cinsiyet değişkeni.....	47
Tablo 7 Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları.....	48
Tablo 8 Katılımcıların buldukları ülke grubuna göre cinsiyet değişkeni	52
Tablo 9 Türkiye’de yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları	53
Tablo 10 Hindistan’da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları	56
Tablo 11 Katılımcıların medeni hal değişkeni	60
Tablo 12 Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin medeni hal değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları	61
Tablo 13 Katılımcıların ülke değişkeni	65
Tablo 14 Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin ülke değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları.....	66
Tablo 15 Katılımcıların eğitim durumu değişkeni	69
Tablo 16 Öğrencilerin Türkçe öğrenime ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları).....	71

Tablo 17 Öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik görüşlerinde eğitim düzeyi faktörü (Jonckheere-Terpstra (J-T) testi sonuçları).....	78
Tablo 18 Katılımcı eğitim düzeylerine göre M6 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar	81
Tablo 19 Katılımcı eğitim düzeylerine göre M7 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar	82
Tablo 20 Katılımcı eğitim düzeylerine göre M8 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar	84
Tablo 21 Katılımcı eğitim düzeylerine göre M8 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar	85
Tablo 22 Türkiye’de yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları).....	87
Tablo 23 Hindistan’da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları).....	94
Tablo 24 Türkiye’de yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Jonckheere-Terpstra testi sonuçları)	100
Tablo 25 Hindistan’da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Jonckheere-Terpstra testi sonuçları)	102
Tablo 26 Türkçe öğrenimine ilişkin ülke bazlı görüşlerine ilişkin nitel bulgular	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim süreci	6
Şekil 2. Türkçenin konuşulduğu coğrafyalar	14

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1. Katılımcıların gruplanmış yaş değişkeni.....	33
Grafik 2. Katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre gruplanmış yaş değişkeni	47
Grafik 3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları	48
Grafik 4. Katılımcıların buldukları ülke grubuna göre cinsiyet dağılımları.....	53
Grafik 5. Katılımcıların medeni hal değişkenine göre dağılımları.....	60
Grafik 6 Katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre medeni hal değişkeni.....	64
Grafik 7. Katılımcıların ülke değişkenine göre dağılımları.....	65
Grafik 8 Katılımcıların eğitim düzeyi değişkeni	70
Grafik 9. Katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre eğitim düzeyi değişkeni.....	86

SİMGELER VE KISALTMALAR

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

JIU: Jamia Millia Islamia Üniversitesi

TİKA: Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

BÖLÜM I

GİRİŞ

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

1.1. Problem durumu

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkasına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2007). Dil, bu dünyadaki en önemli iletişim aracıdır. Dili olmayan bir kişi engelli sayılmaktadır. Saussure (1985, s:3) “Dil, hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun zorunlu uzlaşım bütünü” olduğunu belirterek dilin toplumsal yönüne vurgu yapmıştır. Dolayısıyla kişinin kendisiyle ve çevresiyle iletişimi dil ile sağlanmaktadır. Yabancı dil bilmek, belli sektör ve iş alanlarında yaratıcılığı kolaylaştırır. Birden fazla dil bilmek sizi daha geniş alanda bilgili bir insan yapabilmektedir. Yabancı dil öğretimi dünya genelinde yaygın olarak konuşulan ana dili olmayan bir dil öğretisidir. Yabancı dil aynı zamanda ikinci dil olarak da adlandırılmaktadır. Nitekim “Yabancı dil öğrenmek, bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir.” (Bölükbaş ve Keskin, 2010 s:228). Yabancı bir dile sahip olmanın bir çok faydası vardır. Dünyanın her yerinde hiç bir sıkıntı yaşamadan adapte olmanızı ve kendinizi iyi bir şekilde ifade edebilmenize yardımcı olmaktadır. Günümüzde insanlar yabancı bir dile sahip olup çeşitli faaliyetlerden faydalanmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenimi gün geçtikçe daha da önem taşımaktadır. Bugün Hindistan’da Yunus Emre Enstitüsü’nün iş birliğiyle başlatılan Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programı kapsamında Türkiye’den gelen okutmanlar Hindistan’daki öğrencilere lisans düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersleri verilmektedir (YEE). Ayrıca program sürecinde öğrencilere her sene Yunus Emre Enstitüsü tarafından gerçekleştirilen yaz okuluna gönderme fırsatı sunmaktadır. Mezun olan öğrenciler yüksek lisans için Türkiye’deki farklı üniversitelerde eğitim görmek için burs sağlamaktadır. Cumhurbaşkanlığı Türkiye’de 118’i Türkiye’nin sağladığı burslar olmak üzere, 171

Hindistanlı öğrencinin yükseköğrenim gördüğünü belirtmektedir. Hindistan'da Türkiye burslarına olan ilginin katlanarak arttığı, bu yıl başvuru sayısının 589 olarak gerçekleştiği ve bu sayının önümüzdeki yıllarda daha da artması beklenmektedirler (YEE). Dolayısıyla Hindistan'da Türk Dili ve Edebiyatı derslerini görmek isteyenlerin sayısı her sene artmaktadır. Böylece iki ülkenin arasındaki ilişkileri daha da yükseltmektedir. Hem eğitim hem turizm durumu gelişmektedir. Lisans programını bitirip mezun olan öğrenciler Hindistan'da bulunan Amazon, Google gibi bir çok uluslu şirketlerde yüksek maaşla çalışmaktadır. Fakat öğrencilerin ana dilleri farklı olmasından dolayı dili öğrenirken zorluklar yaşanmaktadır. Yabancı dil öğrenirken ve öğretirken yaşanan sorunlar vardır. Yapılan anket çalışmasında öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar doğrultusunda daha hızlı ve kolay öğrenmeleri için bu bilgilerden yararlanılabilir.

1.2. Problem cümlesi

Hindistan'da ve Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaşmaktadırlar?

1.3. Araştırmanın amacı ve önemi

Türkçe son zamanlarda küresel ölçekte en popüler ve talep edilen dillerden birisi haline gelmiş ve dünya sıralamasında en çok konuşulan diller arasında ilk 20'ye girmiştir. Türkiye'de TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin bölümlerinde yabancılar için Türkçe öğretimi konusunda aktif olarak öğrenciler yetiştirilmektedir. Hindistan'da Türkçe öğretimi yeni olmakla birlikte şu anda aktif olarak Jamia İslamia Üniversitesi'nde devam etmektedir. Bu çalışmada Türkiye ve Hindistan'da Türkçe eğitimi alan öğrencilerin öğrenim görürken karşılaştıkları zorluklar değerlendirilecektir. Araştırmada öğrencilerin eğitim veren öğretmenlerin dil öğretiminde onlara yeteri kadar yardım edip edemediği konusunda, kullanılan materyallerin dil öğrenimi için yeterli olup olmadığına, yabancı dil öğretimi için kullanılan yöntemlerin doğru ve yeterli olup olmadığına kanı getirilecektir. Yabancı dil öğreniminin o dilin konulduğu ülkede, başka bir ülkede bu dili öğrenme konusunda bir artışı olup olmadığı değerlendirilecektir.

1.4. Alt problemler

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

1. Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken yaşa ve cinsiyete göre karşılaştıkları zorluklar farklılaşmakta mıdır?
2. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken, dil bilgisi açısından karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken, yöntem ve teknikler açısından karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
4. Hindistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunları nelerdir?
5. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmada yer alan öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Araştırmada yer alan katılımcılar, evreni yeterince temsil etmektedir.
3. Araştırmada kullanılan anket formu araştırmanın amacına hizmet edecek yeterliliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

Anket çalışmasına katılan toplam 100 öğrencinin 50 öğrencisi Türkiye'de Türkçe eğitim gören ve 50 öğrenci Hindistan'da Türkçe eğitim gören Lisans, Yüksek lisans ve doktora bölümlerinde okuyan ya da mezun olmuş kişilerden oluşmaktadır.

1.7. Tanımlar

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örölmüş içtimai bir müessesedir (Ergin,1989).

İletişim: Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılmasıdır. (TDK)

Yabancı dil: Birinci dil veya ana dilden sonra veya anadil dışında edinilen ve öğrenilen dil, genellikle ikinci dil olarak adlandırılır (Oruç, 2016).

Katılımcı: Ankete katılan öğrenciler

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil ve iletişim kavramları

Dil, insanların birbirleri arasında anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Ergin (1989) dili insanların birbirleri arasında anlaşmasını sağlayan, kendine ait kanunları bulanan ve sürekli gelişen bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış ve seslerden örülmüş bir araç olarak tanımlamıştır. Ungan (2018) ise dili, insanların birbirleri arasındaki anlaşmayı belirli miktardaki seslerle ve sınırsız sayıda cümle kurarak kullanılması olarak tanımlamıştır. Yani dili harfler, harflerle kurulan kelimeler ve kelimelerle kurulan cümleler oluşturmaktadır. Bireyler bu cümleleri bir araya getirerek anlamsal bütünlüğü sağlarlar. Sesler kelimeleri, kelimeler cümleleri oluştururken, dili anlamlı ve incelikli kullanma yine dilin gelişmesine ve gelişen dilin nesilden nesile aktarılmasına katkı sağlamıştır.

Yalçın (2002) dili toplumun ve bireyin ana damarı olarak görmektedir. İnsanlar, kendilerini her alanda geliştirmek için dile bağlı olarak düşünür bu doğrultuda hayal kurar, eleştirir, okur, yazarlar. Dilin gücünü keşfedenler birçok bilim alanında (tıp, psikoloji, felsefe, sosyoloji vb.) kendini geliştirmiş ve şu anda çağımızda ileri ülkeler bu yüzden bu bilim dallarında dil doğrultusunda daha çok ileri gelmişlerdir. Yani dilin var oluşu insan hayatında önemli bir etkidir. Birçok alanın oluşmasına ve gelişmesine yardımcı olmuştur. Gemalmaz (2010) dilin bütün sosyal sınıflarının kendi içlerinde aralarında anlaşmak, geçmişin mirası üzerine hak sahibi olmak ve geleceğe kültür mirası bırakmak üzere ortaklaşa kullandıkları sözlü ve yazılı işaretlerden ve işaretlerin düzenini tayin eden kaidelerden teşekkül etmiş bir takım olduğunu söylemektedir.

Dil bir iletişim dizgesidir. Evrenin var oluşu kendi içinde bir dil sistemi ortaya koymuştur. Her birinin varlığını sürdürmesi kendi dinamiklerinin varlığıyla ve onların kendi içinde anlamsal boyutunun oluşmasıyla alakalıdır. Bu anlamsal boyutun açıklanması ise o oluşumun bağlamının düzenli ve tekrarlanabilir olan hareketlerin şifresinin çözülmesiyle mümkündür. Tüm hareketlerin anlamsal bir kavram ağı oluşturabilmesi için bu hareketlerin

iletişimde ortak bir kod ile özleşmeleri gerekmektedir. Saussure, dili o dili konuşan herkese dağıtılmış olan bir sözlüğe benzetir (Toklu, 2003).

İletişim; duygu, düşünce, bilgi haber ve becerilerin paylaşılması; başka bir deyişle bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması sürecidir.



Şekil 1. İletişim süreci

Yukarıdaki tablo dilsel sürecin iletişim açısından somutlaştırılması adına önemlidir. Buna göre herhangi bir kişi mesajını kendi aralarında önceden anlaşılmalı bir yapıya dayanarak kodlayarak kanal vasıtasıyla alıcıya gönderir. Alıcının da gelen mesajın kodunu çözmesi ve tepki verip geri bildirim sağlamasıyla dilsel-iletişimsel süreç nihayete varır (Gür, ty.).

2.2. Türkçenin tarihsel gelişimi

Yapılan araştırmalar sonucunda, araştırmacılar dillerin tarihsel gelişim dönemlerini birbirlerinden ayıran kesin çizgilerin olmadığını söylemektedir. Demir ve Yılmaz (2003) dillerin gelişim dönemleri belirlenirken dil bilimsel ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini söylemektedir. Fakat yazı dili olmayan tarihi dillerde, lehçe ve ağızlarla ilgili yeterli filolojik malzeme bulunmadığında, dilsel süreçlerin tarihsel, siyasi, sosyal ve politik olgular aracılığıyla belirlenmesi zorunlu hâle gelmektedir. Türk dili tarihinin temel çizgilerini oluşturan Türk yazı dilleri, lehçeleri ve ağızlarındaki sayısız çeşitlenmelerine karşılık

sınırlıdır. Türk yazı dilinin alanıyla ilgili sınırlı dil malzemesi bulunmaktadır. Bundan dolayı Türkçenin tarihsel dönemlerinin tespit edilmesinde, tarihî dönemler arasındaki ilişkilerinin belirlenmesinde sınırlı dil malzemeleri çoğu zaman yetersiz kalmıştır, bunun yanında başka tarihsel, siyasî ve sosyal olgular, tarihsel dil süreçlerinin belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır.

Dil bilimciler Türkçenin binlerce yıllık bir geçmişi olduğunu kabul etmektedirler. Yapılan araştırmalar Türkçenin M.Ö. 2000-3000 yıllarına dayandığını göstermektedir. İlk yazılı metinler olan “Göktürk Yazıtları” öncesi, Türk diliyle alakalı herhangi bir kanıt bulunamadığından karanlık dönem olarak adlandırılmaktadır (WEB1). Orhun Yazıtları, Türk dili tarihinde 12. ve 13. yüzyıllarda önemli bir eserdir ve Orhun Yazıtlarında kullanılmış olan gelişmiş, sanatlı dil, ayrıca komşu ülke kaynaklarında yer alan bilgiler, Türk yazı dilinin eskiye gittiğini gösterir.

Bu bölümde tarihsel dönemler Eski Türkçe, Orta Türkçe, Yeni Türkçe ve Modern Türkçe olarak dört ana başlıkta incelenecektir.

2.2.1.Eski Türkçe dönemi

Eski Türkçe dönemi, Türkçenin başlangıcından 10. yüzyıla kadar kapsayan dönemdir. Eski Türkçeden daha öncesi karanlık devir olarak adlandırılmaktadır. Burada dilimiz Çavuşça ve Yakutça ile buluşur. Bundan önce Türkçe, dahil olduğu diğer Altay dilleri (Moğolca ve Mançuca) ile birleşir. Eski Türkçe dönemi Köktürk Türkçesi ve Uygur Türkçesi olmak üzere ikiye ayrılır (WEB2).

Eski Türkçe dönemi kendi içinde uzun bir dönemdir. Bu dönem, Türkçenin en eski yazılarının bulunduğu dönemdir. Bu dönemde ayrıca Türkçenin işlek bir yazı dili olarak kullanıldığı belgelendirilmiş en eski dönemdir. Bu döneme ait yazılı belgeler incelendiğinde, yazı dilinin, edebi dil olarak çok eskilere dayanmaktadır.

Eski Türkçe Dönemi’nde yaşanan önemli olaylardan biri Türk yazı dilinin başlangıcı olarak sayılabilecek metinlerin bulunmasıdır. Bu döneme ait metinlerin yazı dilleri incelendiğinde, Türklerin kendi dillerinin yazımında birçok alfabe kullanıldığı görülmektedir. Göktürk Dönemi’ne ait metinlerin çoğu Türk Runik yazısıyla yazılmıştır. Runik yazısı Türklerin Eski Türkçe çağında asıl kullandıkları alfabe olarak tanımlanmaktadır. Manihaizm ve Budizm’in

çıkmasıyla birlikte yeni alfabeler Eski Türkçe döneminde görülmeye başlanmıştır. Mani ve Uygur yazısı Türkçenin yazımında bu dönemde kullanılmaya başlanmıştır. Yine bu çağda Hristiyan olan Türklerin Uygur alfabesi yanında Süryani alfabesini de kullandıkları elde mevcut olan metinlerden Yine Sogd, Brahmi, Tibet ve Çin yazılarının Türkçenin yazımı için az da olsa kullanıldığını belgeleyen metinler bugün elimizde mevcuttur (Barutçu, 2002).

Bugün için bilinen en eski ve korunmuş yazıtlar Orhun Yazıtları'dır. Göktürk veya Orhun Yazıtları'nın bulunması, Türk yazı dili ve kültürü açısından son derece önemlidir. Yazıtlar, Türkoloji çalışmalarına yeni bir boyut getirmiş ve açıklık kazandırmıştır. 1893 yılında Wilhelm Thomsen'in yazıtların alfabesini deşifre etmesinden sonra Runik yazılı belgelerin Türklere ait olduğu anlaşılmış ve bunun sonucunda Türkoloji araştırmalarında hızlı bir ilerleme görülmüştür (Turan, t.y.).

Eski Türkçe Dönemi'nin ikinci önemli kolu ise Uygur Türkçesi Dönemi'dir. Turan (t.y) Uygurlar birçok milletle ticari, kültürel ve siyasi münasebetler kurmuş; kendi Gök Tanrı dini dışında Budizm'e, Maniheizm'e ve Hristiyanlığa inanmışlardır. Uygurların kendilerine has Uygur alfabeleri vardır. Bu alfabe ile eser verdikleri gibi Sogd, Süryani, Nesturi alfabelerini kullanarak da eserler yazmışlardır. Uygurlardan kalma üç büyük kitabe bulunmaktadır. Bu kitabeler şunlardır:

- Suci: Kuzey Moğolistan'da Ar-Aşuta dağı, Dolon-Huduk civarında bulunmuştur.
- Şine-Usu: 1909'da Arhangay ile Bulgan aymağları sınırında, Mogoyın Şine-Usu bölgesinde bulunmuştur.
- Karabalgasun: Uygurların başkenti Karabalgasun civarında bulunmuş üç ayrı anıta verilen isimdir.

Uygurlardan kalan metin ve kitapların büyük bir bölümü dini mahiyettedir. Bunun dışında matematiğe, astronomiye ait birçok eser yazmışlardır. Önemlileri şunlardır:

- Sekiz Yükme (Sekiz Yığın): Bu eser Çince'den çevrilmiştir. Burkancılığa ait dini-ahlaki inanışlar ve bazı pratik bilgilerden bahsedilmektedir. Uygurlar arasında çok yayılan bu eser; kısa cümleleriyle, içten anlatımı ve zengin söz varlığıyla dikkati çeker.
- Altın Yaruk (Altın Işık): Singku Seli Tutung tarafından Çince'den Uygurca'ya çevrilen en hacimli sudurdur.

- Irk Bitig (Fal Kitabı): Göktürk yazısıyla yazılmış bir fal kitabıdır. Her biri ayrı fal olarak yazılan altmış beş paragraftan oluşur. Farklı inanışlar ve masal unsurlarının bulunduğu kitapta günlük dile ait pek çok kelime bulunmaktadır.
- Kalyanamkara ve Papamkara Hikayesi (İyi Düşünceli Şehzade ile Kötü Düşünceli Şehzade): Burkancılığa ait bir menkıbenin hikyesidir. İyi ve düşünceli şehzadenin bütün canlılara yardım etmek ve canlıların birbirlerini öldürmelerini engellemek için bir mücevheri elde etmek üzere yaptığı maceralı yolculuk anlatılır. Uygurların üçü ünlü, on biri ünsüz olmak üzere on dört harften oluşan bir alfabesi vardır. Harf sayıları daha sonraları on sekize kadar çıkmıştır. Sağdan sola doğru yazılır. Harfler, sözcüğün başında, ortasında ve sonunda değişik şekiller alırlar. Uzun süre Asya göçebe devletleri tarafından kullanılmıştır. Türklerin İslamiyet’i benimsemelerinden sonra da uzun süre yaşamıştır. Bugün elimizde Uygurca yazılmış pek çok metin bulunmaktadır. Uygurlar, bu yazı ile kütüphaneler dolusu edebiyat, sanat, din, hukuk konularında kitap yazmışlardır. Uygur Türkleri Çin, Hint ve İran kültürlerinin etkisinde kalmış ve çok renkli bir kültür geliştirmişlerdir.

2.2.2. Orta Türkçe dönemi

Türkler arasında İslam dini 8. yüzyıldan itibaren yayılmaya başlamıştır. 10. yüzyılda Karahanlı kağanı Abdulkerim Satuk Buğra Han zamanında toplu olarak din değiştirmeler, yani İslam dinini benimsemeler görülür. İslam’ın Türkler arasında hâkim duruma gelmesi, dili de etkiler. Buna bağlı olarak din değişikliğinden ve dilin iç bünyesindeki bazı değişmelerden dolayı Eski Türkçe döneminin kapandığı, Orta Türkçe döneminin başladığı kabul edilir (Turan, t.y.).

Eski Türkçe Dönemi’nden itibaren süregelen yazı dili geleneği Türklerin X. Yüzyılda İslamiyet’i kabul ederek girmiş olduğu çevrede de devam etmiştir. Fakat Eski Türkçe Dönemi İslamiyet’in kabulüyle kapanmış, Orta Türkçe Dönemi (XI-XVI. yüzyıl) başlamıştır. Bu dönemde Türk toplulukları Ön Afrika ve Avrasya coğrafyasına yayılmaya başlamışlardır. Oğuzlar ve Kıpçaklar, Kıpçak bozkırlarına (Deşt-i Kıpçak) ve Mısır-Suriye bölgesine; diğer eski Türk toplulukları batıya, Avrasya derinliklerine; Uygurlar güneye, Şincan’a; Oğuzlar ise güneybatıya, İran, Anadolu ve Balkanlar’a yönelmişlerdir. Bu dönem çeşitli Türk yazı dillerinin oluşma dönemidir.

2.2.2.1. Karahanlı Türkçesi

Karahanlı Türkçesi, Hakaniye Türkçesi veya Karluk-Uygur Türkçesi diye anılan dil, Karahanlı Devleti'nin diliydi. Bu alanda çalışan araştırmacıların bir kısmı Karahanlı Türkçesini Eski Uygur Türkçe'sinin İslami şekil altındaki devamı olarak saymışlardır (Turan, t.y.).

Karahanlı ve Uygur Türkçesi arasında büyük benzerlik bulunmaktadır. Ses ve şekil bilgisi bakımından pek fark yokken Uygurların sahip oldukları medeniyet alanı ile Karahanlı Türklerinin bağlı olduğu medeniyet alanı, ister istemez kelime hazinesinde ve kavramlarda birtakım farklılıklar göstermektedir. Ayrıca Karahanlı Türkçesini meydana getiren Türk etnik unsuru ile Uygur Türkçesini oluşturan etnik unsur arasındaki farklılık da ister istemez bu iki dönem Türkçesi arasında bazı farklılıklar doğurmuştur. Yine de Karahanlı Türkçesi dil özellikleri bakımından Doğu Türkistan'daki Eski Uygur Türkçesinin devamı olarak sayılabilir (Korkmaz, 2010).

Kaşgarlı Mahmud'a ait Dîvânu Lugâti't-Türk dilcilik alanında ve bilim dünyasında tanınan Türk dilinin ansiklopedik bir sözlüğüdür. Kaşgarlı bu eserini 1072 yılında yazmaya başlamış ve 1074 yılında tamamlayabilmiştir. Kaşgarlı'nın eserini Bağdat'ta mı yoksa, Kaşgar'da mı yazdığı belli değildir. Kaşgarlı, bu eserini yazabilmek için o dönem Türk dünyasını adım adım dolaşarak pek çok notlar almış, dil malzemeleri toplamış, sonra bu malzemeyi işleyerek ve çok iyi bildiği Arap dilinin kurallarına göre düzenleyerek bir sözlük haline getirmiştir (Ercilasun, 2011).

- Kutadgu Bilig: Her iki dünyada da mutluluğa kavuşmak için gidilmesi gereken yolu göstermek amacıyla kaleme alınmıştır. Yusuf Has Hacib'e göre, ahireti kazanmak için bu dünyadan el etek çekerek sadece ibadetle zaman geçirmek yanlıştır. Zira böyle bir inanın ne kendisine ne de toplumuna bir yararı olur. Oysa başka insanlara faydalı olmayan kişiler ölüleri andırır; bir insanın erdemi ancak başka insanlar arasındayken belli olur. Asıl din yolu, kötülerini iyileştirmek, cefaya karşı vefa göstermek ve yanlışları bağışlamaktan geçer. İnsanlara hizmet etmek suretiyle faydalı olmak, bir kimseyi hem bu dünyada hem de öteki dünyada mutlu kılacaktır (Hacıeminoğlu, 2003).
- Atebetü'l-Hakayık (Gerçeklerin Eşiği): Edip Ahmed Yükneki'nin, Karahanlı beylerinden Muhammed Dad Sipehsalar'a sunduğu, hadislere dayanarak yazdığı

şairlerle, insan olmanın yollarını, ahlak kurallarını açıklamış, çeşitli ahlaki nasihatler vermiş bu yönüyle insanlara yol gösterici olmuştur. Eser önceleri “Hibetü'l-Hakayık” veya “Aybetü'l-Akayık” şeklinde isimlendirilmiştir. Eserde dünya ve ahireti bilmenin sadece ilim yoluyla mümkün olacağı, bilginin faydaları, bilgisizliğin ise zararları ele alınmıştır.

- Divan-ı Hikmet: Yesevîlik tarikatının kurucusu Ahmet Yesevî tarafından yazılmıştır. Genel olarak dervişlik hakkında övgülerden, bu dünyadan şikâyetten cennet ve cehennem tasvirlerinden, Peygamber'in hayatından ve mucizelerden bahsedilir. Dini ve ahlaki öğütler veren şiirlere de yer vermiştir.

Özkan (2004) Karahanlı Türkçesinin genel özellikleri şu şekilde başlıklandırmıştır:

- Karahanlı Türkçesi, Türk dilinin en önemli kısmından birisidir. Döneme ait eserler, sayı bakımından fazla olmamasına rağmen Türk dilinin söz varlığını kanıtlayacak niteliktedir.
- Dîvânu Lugâti't-Türk bu döneme ait kelime hazinesinin en fazla olduğu eserdir. Bu eserde toplam 8624 kelime bulunmaktadır.
- Kutadgu Bilig, Karahanlı Türkçesiyle yazılmış eserlerden dil bakımından en gelişmiş olan eserdir. Bu eserin toplam kelime sayısı 2961 olarak tespit edilmiştir.
- Atebetü'l-Hakayık dil ve imla bakımından dönemin diğer eserlerine göre daha zayıftır. Toplam 1306 kelime yer almaktadır.
- Kur'an tercümesinin söz varlığı, yabancı kelimelere doğrudan karşılık verilerek oluşturulduğu için önemlidir.
- Kaşgarlı Mahmud, meşhur eserinde halk arasında fazla kullanılmayan ve Müslüman olamayan Türk boylarında bulunan kelimeleri kullanmamıştır (Toprak, 2005).
- Karahanlı Türkçesinin söz varlığının büyük bir kısmı bugünkü Türk lehçelerinde yaşamaya devam etmektedir (Ercilasun, 2011).

2.2.2.2. Harezmi Türkçesi

Karahanlı Türkçesinden Çağatay Türkçesine geçiş dönemi Harezmi Türkçesi dönemini oluşturur. Bu dönem üzerine çok fazla araştırma yapılmamıştır fakat Harezmi Türkçesiyle

yazılmış olan Kısasü'l-Enbiya, Nehcü'l-Feradis, Muinü'l-Mürid ve Mukaddimetü'l-Edeb dönem açısından çok önemlidir (Özyetgin, 2006).

Harezmi bölgesi, 1017 yılında Gazneli Mahmud tarafından İran alı unsurların elinden alınmıştır. Bu bölgenin idaresi Türk asıllı valilere verilmiştir. 11. Ve 12. Yüzyıllarda bu bölgeye Türk boylarının yerleşmesiyle birlikte Türkleşme yoğun bir şekilde artmıştır (Köprülü, 1997).

Karahanlı Türk edebi dili Kaşgar bölgesinde gelişmiştir. Bu dilin temelini eski Uygur Türkçesi oluşturmaktaydı ve İslamiyet'in yaygınlaşmasıyla İslami özellik de kazanmıştır. Harezmi bölgesi 12. Yüzyıldan sonra Orta Asya'daki Türk edebi dilinin geliştiği bölge olmuştur. Harezmi Türkçesi, gelenek olarak Karahanlı Türkçesine bağlı olmasına rağmen aynı zamanda Kıpçak ve Uygur diline ait özelliklerini barındıran bir dildir (Gülsevin, 2007).

2.2.2.3. Kıpçak Türkçesi

Türk dilinin yayılma alanlarına bakıldığında Kıpçak Türkçesinin hem geçmişte hem de günümüzde oldukça geniş bir alanı kapsadığı anlaşılmaktadır. Orta Asya'nın batısından başlayıp Tuna kıyılarına, kuzeyde Orta İdil bölgesine, güneyde Kırım'a kadar uzanan Deşt-i Kıpçak bölgesi ile yakın doğuda özellikle Mısır ve Suriye'de varlıklarını yüzyıllarca sürdürmüş olan Kıpçak Türklerinden günümüze kalmış eser sayısı oldukça sınırlıdır. Elde olan eserlere bakıldığında bunlarla ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun yurt dışında yapıldığı anlaşılmaktadır. Bunun sebebi günümüze kalan eserlerin nüshalarının bir kısmının yurtdışında bulunması ve özellikle Türkoloji çalışmalarının yurtdışında Türkiye'den daha önce başlamış olmasıdır. Batılı ülkelerin dil ve din tarihlerini ilgilendiren bilgileri içerdiği için Codex Comanicus gibi bazı eserler ise batılı araştırmacıların ilgi odağı olmuştur (Demir ve Yılmaz, 2003).

2.2.3. Yeni Türkçe dönemi

Yeni Türkçe Döneminde, Orta Türkçedeki Türk lehçelerinin ve edebiyatın gelişerek devam ettiği dönemdir. Özyetgin (2006) Çağatay Türkçesi, Yeni Türkçe Dönemi'nde Orhun, Uygur, Karahanlı, Harezmi Türkçesinin devamı niteliğinde olan ses ve yapı bilgisini

koruyarak gelişmeye devam etmiştir. Aynı zamanda Oğuz ağı Anadolu Selçuklularıyla birlikte yazı dili olarak kullanılmaya başlanmıştır ve kısa sürede büyük gelişmeler göstererek Türkçenin ikinci büyük yazı dili olmuştur.

2.2.4. Modern Türkçe dönemi

Modern Türkçe, 20.yüzyıldan bugüne kadar Türk bölgelerinde devam eden Türkçedir. Geçmişte olduğu gibi bugün de çok geniş bir alanda oldukça hareketli bir görünüm arz eden Türkçe, günümüzde yirmiye yakın yazı diliyle varlığını devam ettirmektedir (WEB4).

Modern Türk dili geniş bir coğrafyada etkisini göstermektedir. Türk dili tarihsel gelişimi içerisinde içeriden ve dışarıdan gerçekleşen etkileşimlerle farklı kollara ayrılmıştır. Türkçenin bu farklı kolları bugün pek çok devletin milli, edebiyat ve resmi dili olarak kullanılmaktadır. Modern Türk dili alanı dil bilim temelinde incelendiğinde altı gruba ayrılmaktadır.

- Güneybatı Türk-Oğuz Türk Lehçeleri
- Güneydoğu-Uygur-Karluk Lehçeleri
- Kuzeybatı-Kıpçak Türk Lehçeleri
- Kuzeydoğu-Sibirya Türk Lehçeleri
- Çavuşça
- Halaçça

2.3. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri

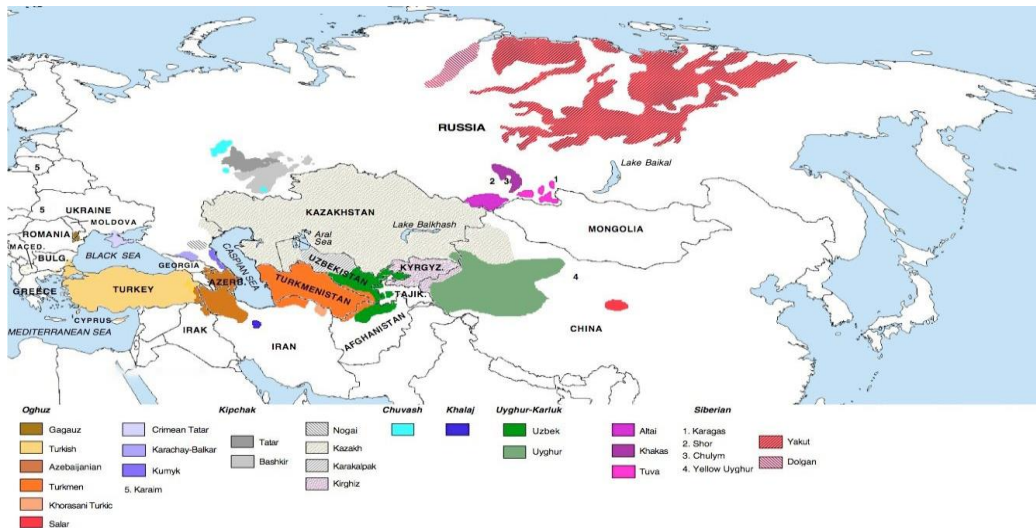
Yeryüzündeki diller, genellikle köken bakımından ve yapı bakımından olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmıştır. Köken bakımında Türkçe, dünya dilleri içinde Altay dilleri arasında gösterilmiştir. Bu gruba Türkçenin dışında Moğalca ve Mançu-Tunguzca da yer alır. Diller yapılarına göre sınıflandırılmaya tabi tutulunca Türkçe, eklemeli diller grubunda yer alır. Bu grupta Türkçenin yanı sıra Macarca, Fince ve Moğolca gibi diller de bulunur. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Eklemeli dillerde yeni kelimeler ve terimler türetmek oldukça kolaydır. Türkçe bu bakımdan yeni kelimeler türetmeye elverişli bir dildir ve zengin bir ek sistemi mevcuttur. Fransız Türkolog Jean Deny, Türkçenin yapısının mükemmelliğini matematik formülüne benzetmiştir.

Türkçe dünyanın en zengin dillerinden biridir. Türkçeye bu zenginliği sağlayan çeşitli güç kaynakları mevcuttur. Bu güç kaynaklarının başında tarih gelir. Türkçe, kökleri binlerce yıl geriye dayanan sayılı dillerden biridir. Türkiye Türkçesinin yazı dilinin söz varlığı bugün 114 bini aşmıştır. Türkçe kelime hazinesi açıdan sahip olduğu bu zenginlik ile de dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Türkçe, dünya dilleriyle etkileşim halindedir. Türkçe kendi içinde başka dillere ait kelimeler barındırdığı gibi başka dillere de Türkçeden de kelimeler geçmiştir. Bugün, Çince 300, Farsçada yaklaşık 3000, Urduçada 227, Arapçada yaklaşık 2000, Rusçada yaklaşık 2500 olmak üzere çok sayıda Türkçe kelime başka dillerde kullanılmaktadır.

1980’lerde UNESCO tarafından hazırlanan raporda Türkçenin konuşucu bakımından dünyanın beşinci büyük dili olduğu açıklanmıştır (Mermer, 2009).

2.4. Türkçe’nin konuşulduğu coğrafyalar

Günümüzde Türkçe yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir coğrafyada konuşulmaktadır. Ünlü Türkolog Radloff’a göre dünya dilleri arasında Türk dili kadar geniş bir alana yayılmış başka bir dil yoktur. Bu dilin sınırları Bosna’dan Çin Seddi’ne, Orta İran’dan Kuzey Buz Denizi’ne ulaşmaktadır (Mermer, 2009)



Şekil 2. Türkçenin konuşulduğu coğrafyalar (<https://www.turkedebiyati.org/turkcenin-dil-haritasi/>)

Uzun (2012) Ethnologue verilerine göre Türkçenin konuşulduğu ülkeleri şu şekilde sıralamaktadır; Bulgaristan, Makedonya, Özbekistan-Kazakistan, Kıbrıs, Yunanistan ve Romanyadır. Bu ülkelerde Türkçenin konuşulmasının sebebi Osmanlı Devleti zamanından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra Almanya başta olmak üzere Fransa, Hollanda, Belçika, Avustralya gibi ülkeler Türkiye’den göç aldıkları için bu ülkelerde de Türkçenin konuşulduğu gözlenmektedir.

2.5. Yabancı dil öğretimi

Yabancı dil öğretimi, öğrenilmek istenen dilin planlı bir şekilde anadili farklı bir insana öğretilmesi demektir (Tunçel, 2011). Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Yabancı dil öğretiminde hiçbir kitap tek başına yeterli değildir (Barın, 2004). Senemoğlu (1990) insanların yabancı dilleri öğrenme isteğini insanlık tarihiyle yaşıt yaymanın yanlış olmayacağını düşünmektedir.

Yaklaşık 6000 dilin konuşulduğu gezegenimizde yabancı dil öğretimi, her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Tarcan, 2014)

İnsanoğlu içinde yetiştiği topluluğun dilini edindikten sonra, dili aracılığı ile o dilsel topluluğun tüm uzlaşımlarını edinir. Bu uzlaşımları kendisinden sonra gelen kuşaklara dili aracılığıyla aktarır. Toplumları kalıcı kılan, işte dilin bu kültür taşıyıcılığı özelliğidir. Dil ile kültür arasında sıkı bir ilişki vardır; ikisi birbirinden ayrılmaz bir bütün oluştururlar (Kılıç, 2002).

2.5.1 Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi ve bugünkü durumu

Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut’un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Dîvânu Lugâti’t Türk’tür. Akyüz (1989) bu eserde Kaşgarlı Mahmut izlemiş olduğu yöntemin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Medreselerde yapıldığının aksine önce çok sayıda örnekten hareket edip kuralla ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
- Dil öğrenmede verilen örneklerin önemi fark edilmiş, günlük hayattan, atasözlerinden, örnekler derlenmiştir.
- Türkçeyi öğretirken, Türk kültürünü tanıtmayı, Türkçeyi öğretirken kullanmaya önem vermiştir.
- Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavrandığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.
- İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, ili yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir.

Türk Dilinin Parlayan İncisi anlamına gelen Ed-Dürretü'l-Muddiye fi'l-Lugatit Türkiyye, 14. ya da 15. Yüzyıllarda Araplara Türkçe öğretmen amacıyla kaleme alınmış olduğu düşünölmekle beraber eserin kesin yazım tarihi ve yazarı bilinmemektedir. Arapça-Türkçe sözlük ve konuşma kılavuzları bölümlerinden oluşan eserin mukaddimesinde Bülgatü'l Müştak'ta olduğu gibi eser ile ilgili olarak 'tercümanü'l-lugatit-Türkiyye' ibaresi yer almaktadır. Türk Dilinin Tercümanı anlamına gelen bu ifadenin dönemin alan yazınında bu tür sözcöklere verilen bir ad ya da terim olabileceği düşünölebilir (Ercilasun, 2004).

'Kuman Külliyyatı' anlamına gelen Codex Cumanicus, ilki İtalyan, diğeri Alman bölümü olmak üzere iki defterden oluşmaktadır. Eserin yazılış tarihi ve kim tarafından yazıldığı kesin olarak çözümlenememekle beraber eldeki veriler ışığında 13. Yüzyılın sonları ile 14. yüzyılın başlarında, İtalyan bölümünün Cenevizli veya Venedikli tüccarlar, Fransiskan misyonerler veya İtalyan bir keşiş tarafından; Alman bölümünün ise birbirinden farklı birçok kalem tarafından yazıldığı düşünölmektedir. Günlük hayatta kullanılan kelimelerin dışında ticaret diline yönelik zengin bir kelime hazinesi de bulunan eserin ticaret dilinin Farsça olmasından dolayı İtalyanca bölümü yazılmıştır (Argunşah ve Güner, 2015).

Türklerin Dilini Anlama Kitabı anlamına gelen Kitabü'l-İdrak Li-Lisani'l-Etrak, Ebu Hayyan tarafından 1312 yılında Kahire'de yazılmıştır.

Kitab-ı Mecmu-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Muğali, Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla kelime çeşitlerine göre hazırlanmış bir sözlük-gramer niteliği taşıyıp Arapça-Türkçe sözlük ve Moğolca-Farsça sözlük olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

2.6. Yabancılara Türkçe öğretiminde temel ilkeler

2.6.1. Dil öğretiminin planlanması

Öğretim etkinlikleri üç aşamada planlanmaktadır. Bu aşamalar yıllık, ünite ve günlük ders planlarıdır. Plan yapmak, öğretilecek olan bir şeyin daha önceden öğretmen tarafından yaşanmasıdır. Derse girmeden önce öğretilecek konuya ait plan ve araştırma yapılması gerekmektedir. Aşamalı bir şekilde her derse ait bir öğretme planı oluşturulması gerekmektedir (WEB5).

Planlama yapılırken hangi kitleye, öğretim süresine ve hangi ihtiyaca dayalı bir eğitim yapılacağı önceden planlanmalıdır (Barın, 2004).

2.6.2. Dört temel beceriyi dikkate alma

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel beceriyi oluşturmaktadır. Dil bu becerilerin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğrenilmesi gerekmektedir (Demirel, 1999). Yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarında ilk ünitelerden itibaren 4 temel beceriyi geliştirmeyi göz önünde bulundurarak bir kaynak oluşturulması gerekmektedir (Barın, 2004).

2.6.3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme

Öncelikle bir kişiye yabancı dil öğretirken çevresindekilerle ilişki kurabileceği basit şeylerden başlanması gerekmektedir (Barın, 2004). Öğretilecek konular belli bir sıraya konulmalıdır. Öncelikle basitten başlayıp karmaşığa, somut kavramlardan soyut kavramların öğretilmesi gerekmektedir. Basit cümle kalıplarından başlayarak birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır. Aynı şekilde, gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, sınıf içindeki ve yakın çevredeki nesnelere başlayıp

soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmelidir. Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri, bilinen sözcüklerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğrenmek esas olmalıdır (WEB5).

2.6.4. Bir seferde tek yapıyı sunma

Öğrenciye Türkçe öğretimi yapılırken, bir dil bilgisi yapısı tam olarak öğretilmeden yeni bir yapı öğretiminin yapılmaması gerekmektedir. Bir yapıyı tam öğretmeden ve tam kavrandığından emin olunmadan başka bir yapıyı öğretmeye çalışmak belirli bir zamandan sonra öğrenilen bilginin karışmasına sebep olabilir. Bu yüzden öğretilen bu yapıların iletişimde kullanıldığı şeklinde örneklerle desteklenmelidir. Çünkü, uygulaması yapılamayan bilgi, çabuk unutulacaktır (Barın, 2004). Tek bir sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Aynı anda birden çok sözcük ya da cümle kalıbı öğretmek hem etkili olmaz hem de karışıklığa neden olabilir. Diğer bir deyişle tam öğrenme sağlanamaz. Bir sözcük ya da cümle kalıbı tam öğrenilmeden diğerine geçmemelidir (WEB5).

2.6.5. Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu

Öğretilen bilgilerin günlük hayatta nasıl kullanılacağı sınıf içerisinde gösterilmesi gerekmektedir. Sınıf içinde öğretilenlerin kalıcı olması için günlük yaşamda kullanılabilecek örneklerin verilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının verilmesi gerekmektedir (WEB5). Verilen bilgi ve örneklerin kalıcı olması için pratikte kullanılacağı şeylerin öğretilmesi gereklidir. Buna bağlı olarak öğrenci toplum içerisine çıktığından öğrendiklerini uygulayabilmeli ve çevresiyle iletişime geçebilmelidir. İletişimden kopuk bir dil öğretimi, öğrenciyi çok çabuk dilden ve dolayısıyla kültürden uzaklaşacaktır (Barın, 2004).

2.6.6. Öğrencileri aktif kılma

Sınıf içi etkinliklerde tüm öğrencilere söz hakkı tanınıp derse katılmaları sağlanmalıdır. Soru cevap ve tekrar alıştırmaları ile öğrencilerin derste etkin olup olmadıklarını ve öğrenim

durumlarının kontrol edilmesi gerekmektedir. Tekrar alıştırılmaları ile öğrencilerin öğrendikleri kontrol etmek ve yapılan yanlışların düzeltilmesi sağlanabilir (WEB5).

Sınıf içi uygulamalar öğrencilerin her an aktif durumda olduğunu anlamak için kullanılmalıdır. Çünkü, eğitimde dikkat süresinin 20 dakikayı geçmediği göz önüne alınırsa bu kısa süre içinde öğrenciyi sıkmadan ona bir şeyler kazandırmak ancak onun katılımı ile mümkün olabilir (Barın, 2004).

2.6.7. Bireysel farklılıkları dikkate alma

Her birey farklıdır. Buna bağlı olarak öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları farklılık gösterebilmektedir. Buna bağlı olarak bazı öğrenciler bir konuyu daha hızlı öğrenirken bazıları daha fazla tekrarlarla öğrenebilirler. Bazı öğrenciler yazılı alıştırılmalarda iyiyken bazı öğrenciler iste yazılı çalışmalarda daha iyidir. Öğrencilerin bu durumları göz önüne alarak öğretmenin öğretim tekniklerinde çeşitliliğe gitmesi öğrenme ortamında düzen sağlar. Özellikle öğretmenlerin orta dereceli okullarda bedensel ve zihinsel gelişim özelliklerini dikkate alması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen iyi bir gözlemci olmalı, öğrencilerini iyi gözlemeli ve onlarla ilgilenmelidir. Başarılı bir öğretmenin her şeyden önce öğretmenlik mesleğini ve öğrencilerini seven, onlarla ilgilenen bir öğretmen olduğu unutulmamalıdır (WEB5).

Bireylerin dil öğrenme ihtiyacı ve kendi fiziki, psiko-sosyal durumu aynı değildir. Bu sebeple öğrencilerin yaş, eğitim durumu, sosyal konumu ve Türkçeyi öğrenme sebebi mutlaka göz önüne alınmalı ve özellikle verilecek ödevlerde buna dikkat edilmelidir (Barın, 2004).

2.6.8. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak, televizyon, bilgisayar ve internetteki gelişmeler de bilgi üretiminde artışa öncülük etmektedir. İletişim araçları günümüzde büyük bir öneme sahiptir. Bu iletişim araçlarını dil öğretiminde kullanmak dört temel becerinin daha iyi kavranacağı ve öğretilenlerin daha kalıcı olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Barın, 2004 s:23)

2.7. Yabancılara Türkçe öğretiminde genel ilkeler

2.7.1. Kullanılan dilin öğretilmesi

Türkçe öğretimi yapılırken öğrencilere yaşayan Türkçenin öğretilmesi gerekmektedir. Yoksa öğrenciler toplum içerisine girdiklerinde öğretilen Türkçe ile iletişim kurmakta zorlanacaklardır. Bu durum Türkçeyi öğretme hedefinden uzak bir tutumdur. Türkçe öğretimi yapılırken kullanılan ders kitapları, çalışma kitapları ve CD'lerde yapaylıktan uzak durulmalıdır. Öğretim elemanlarının Türkçeyi öğretirken toplumun değişik kısımlarında kullanılan start Türkçeyi öğretmeleri gerekmektedir (Barın, 2004).

2.7.2. Telaffuza önem verme

Anadili farklı olan bireylere Türkçe öğretirken en çok karşılaşılabilecek sorunlardan birisi de telaffuzdur. Bu yüzden Türkçeyi öğretirken öğrencilerin kelimeleri düzgün bir şekilde vurgu ve tonlamaya dikkat ederek öğretilmesi gerekmektedir. Alfabeyi öğretirken verilen örneklerde kelimelerin vurgu ve tonlamalarına dikkat ederek başlanması gerekir. Eğer buna dikkat edilmezse sınıfta kelime telaffuzlarında çok farklı söyleyiş biçimleriyle karşı karşıya kalınır (Barın, 2004).

2.7.3. Öğrencilerin ildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma

Öğrencilerin dil öğrenirken henüz anlamını bilmediği bir kelimeyle cümle kurmayı ve kendisini anlatması beklenemez. Bu yüzden öğrencinin öğrendiği kelimelere yönelik metinler dahilinde ve bu metinlerde birkaç yeni kelimenin daha öğretilmesi gerekmektedir (Barın, 2004).

2.7.4. Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkanının verilmesi

Yabancı dil öğretiminde önemli olan bir diğer şey de öğrencilerin derste öğrendikleri şeyleri günlük hayatta kullanabilmeleridir. Bu yüzden öğrencilere ders kitabında öğretilenler çalışma kitaplarında değişik cümleler içerisinde kavratılmalı ve sınıf içinde bireysel ve grup oyunları ile neşeli ve zevkli bir ortam için uygulatılmalıdır (Barın, 2004).

2.7.5. Herkese eşit söz hakkı tanınması

Ders süresi boyunca her öğrenciye derse katılması için eşit hak ve süre verilmesidir. Bu sayede öğrencini hem derse katılması sağlanır hem de öğrencinin öğrenip öğrenmediğini görmeye yardımcı olur. Sınıf ortamında öğrencinin herkesle eşit olduğunu hissetmesi derse olan ilgisinin artmasında yardımcı olur (Barın, 2004).

2.8. Dillerin yapısal farklılıklarından oluşan sorunlar

2.8.1. Bazı eş görevli yapı ve sözcüklerin anlam farklılığından kaynaklanan sorunlar

Türkçede yazılışları aynı fakat anlamları farklı olan kelimeler mevcuttur. Örnek olarak “yaz” kelimesini ele alalım.

Adresimi lütfen bir kâğıda *yaz*. (Yaz kelimesi bu cümlede yazmak fiili olarak kullanılmıştır.)

Bu *yaz* yurtdışına çıkmayı planlıyorum. (Yaz kelimesi bu cümlede mevsim olarak kullanılmıştır.)

Türkçedeki bu tarz sestüş kelimelerin öğrencilere daha iyi bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Gerekli durumlarda bu konunun sürekli tekrarı yapılmalıdır.

2.8.2. Yardımcı fiillerin yanlış öğretilmesinden kaynaklanan sorunlar

Yardımcı fiiller, isim soylu sözcüklerin ardından gelerek birleşik fiil oluşturan sözcüklerdir. Başlıca yardımcı fiiller etmek, eylemek, olmak, kılmak ve yapmak 'tır. Bu kullanımlarda bazı durumlarda ünlü düşmesi ve ünsüz türemesi olabilir. Örnek vermek gerekirse;

- Affetmek (af+etmek) Af ve etmek birlikte kullanıldıkları zaman “f” harfi ünsüz türemesine örnek verilebilir.
- Seyretmek (seyir+etmek) Seyir ve etmek birlikte kullanıldığında seyir kelimesindeki “i” eklenen etmek yardımcı fiilinden dolayı ünlü düşmesine uğrar.

Okur (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlara örnek olarak bu yardımcı fiillerin yanı sıra aynı zamanda yabancı dillerden geçmiş bazı kelimelerin Türkçede yardımcı fiil olarak kullanılmasını örnek vermiştir.

Örneğin; “artı kazanmak” fiilini vermiştir.

2.8.3. Zaman kaymalarından kaynaklanan sorunlar

Türkçede bazı durumlarda zaman kayması oluşmaktadır. Bu durum genellikle “gelecek zaman” kalıbı yerine “şimdiki zaman” kalıbının kullanılması şeklinde karşımıza çıkar (Okur, 2013). Örneğin;

- Ankara’ya gidiyorum.

Cümlede -iyor eki şimdiki zaman olarak kullanılmış ve şu anda Ankara’ya gittiği anlamına gelmektedir.

- Haftaya Ankara’ya gidiyorum.

Bu cümlede de şimdiki zaman eki(-iyor) kullanılmaktadır. Fakat cümlenin başındaki haftaya kelimesinden dolayı eylemin henüz yapılmadığı gelecekte yapılacağı belirtilmektedir. Bu yüzden anlam kayması mevcuttur.

2.8.4. Türkçenin sesletimiyle ilgili sorunlar

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken sözcüklerin sesletimiyle ilgili yaşadığı bazı sorunlar daha çok anadillerinde ses farklılığından kaynaklanan sorundur (Karababa, 2009).

Karababa (2009) yapmış olduğu çalışmada; anadili Arapça olan bir öğrencinin “ö” sesini çıkarabilmesi ve anadili Japonca olan bir öğrencinin “r” sesi ile “l” sesi arasındaki ayrımı duyumsamasının zor olduğuna değinmiştir. Dillerin yazılış ve okunuş şekillerinin farklılıklarından ve bu dili öğrenen öğrencilerin kendi dillerinde bulunmayan ya da farklı seslendirilen harflerin telaffuz edilmesinde sorun yaşamaktadırlar.

Bununla birlikte Türkçede birçok dilde olmayan harfler mevcuttur. Bunlar ı, i, ö, ü, ş, ç ve ğ’dir. Kendi dillerinde olmayan bu harfleri yabancı öğrenciler telaffuz ederken zorluk yaşayabilirler.

2.8.5. Biçimbilgisi açısından yaşanan sorunlar

Türkçede birçok gramer kuralları vardır. Karababa (2009) yapmış olduğu çalışmada yabancı öğrencilerin karşılaştıkları zorluklardan biri de Türkçedeki eklerin kullanımınıdır. Özellikle belirtme durumu eki(-ı,-i,-u,-ü) ve yönelme durumu eki(-a,-e) kullanımında zorluk yaşadıklarını görmüştür.

2.8.6. Tümce kuruluşu açısından yaşanan sorunlar

Ad durum eklerinin kullanımında yaşanan sorunlar tümce kuruluşlarında da sorunlara yol açmaktadır. Ad durum ekleri, tümcenin öğeleri arasında ilgi kurarak adı eyleme bağlar. Bu eklerin doğru kullanılmaması öğrencilerin tümce kurmalarında sorunlara neden açar. Bununla birlikte öğrenciler özne-yüklem uyumu konusunda da sorunlar yaşamaktadırlar (Karababa, 2009).

2.9. Kültürel farklılıklardan oluşan sorunlar

Dil ile bağlantılı olan dünya görüşü yabancı dil öğretiminde kullanılması gerekmektedir. Bu yüzden yabancı dil öğretilen öğrencilerin Türkçeyle ve Tül kültürü ile kendi benzerliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu sayede benzerliklerin dil öğretiminde kullanılması dilin öğretiminde kullanmak adına avantaj olur. Bir dili öğretirken o dilin konuşulduğu bölgenin kültürünü de öğrenmesi bu dili anlamasına daha çok yardımcı olacaktır (Okur, 2013).

2.9.1. Sahne oyunlarından yeterince yararlanılmamasından kaynaklanan sorunlar

Rol yapma, drama gibi oyun asıllı aktiviteler öğrencilerin dil öğrenimine büyük katkı sağlar. Bu oyunlar sırasında öğrencileri eğlendirerek işlenen konulara dikkat çekerek öğrencileri motive ederek derse katılmalarını artırır. Bu oyunların amacı öğretilenlerin sınıf içerisinde uygulanmasını sağlamaktır. Bunlar öğrencilerin konuşma becerilerini ve özgüvenlerini arttırmaya yardımcı olur (Okur, 2013).

2.9.2. Oyunlardan yeterince yararlanılmamasından kaynaklanan sorunlar

Dil öğretiminde oyunlardan yararlanmak öğrencilerin konuşmalarını geliştirmeleri için gerekli hususlardan biri olarak görülebilir. Okur (2013) sahne oyunlarının dilin kurallarından ziyade dilin kullanım şeklinin esas alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu sayede öğrenciler rol ve taklit ile kendilerini konuşma ve telaffuz yönünden geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yüzden yabancı dil öğretimlerinde öğrencilere çeşitli oyunlar ile dil öğrenmelerinde destek olmak gerekmektedir.

2.9.3. Atasözleri ve deyimlerin doğru öğretilmemesinden kaynaklanan sorunlar

Öğrencilerin öğrendikleri dile ait atasözü ve deyimleri kullanabilmeleri özgüvenlerini arttıracaktır. Atasözleri ve deyimler öğretilirken verilen örneklere dikkat etmek gerekmektedir (Okur,2013). Atasözleri ve deyimlerin anlamlarının iyi bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

2.10. Yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar

2.10.1. Ders araç-gereçlerinin niteliğinden kaynaklanan sorunlar

Yabancı dil öğretiminde ders araç gereçlerinden yardım almak gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınıp ders kaynaklarının buna göre belirlenmesi gerekmektedir. Görsel ve işitsel öğeler yabancı dil öğretiminde aktif olarak kullanılmalıdır. Farklı etkinlikler ile öğrencilerin dört temel becerisini geliştirmeye çalışılmalıdır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere öğretim müfredatına uygun olarak bilgisayar programları da hazırlanmalıdır (Okur, 2013).

2.10.2. Türkçe öğretimi yapan eğitimcilerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar

Okur (2013) yabancı dil öğretmenlerinin rol yapma yeteneklerinin olması gerekmektedir. Öğretmenler doğaçlama ve rol yetenekleriyle öğrencilerin dikkatini çekmelidirler. Son yıllarda dil öğretiminde kullanılmaya başlanan ve hem öğrenci merkezli hem de aktif bir öğretim metodu olan oyunla dil öğretimi yöntemi yapılandırmacı eğitim modeli içinde gittikçe yaygınlaşmaya başlamıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin de bu

yöntemden faydalanması öğrenciler açısından öğrenciler açısından son derece yararlı olacaktır.

Öğretmenlerin öğrencilerine verebildikleri eğitim, bir dilin en iyi şekilde öğretilmesinin temelidir. Bu yüzden öğretmenler kendilerini eksik konularda geliştirmeli ve sürekli yeniliklere açık olmaları gerekmektedir.

İyi bir öğretmenin öğrencilerin dört temel becerilerinin gelişmesine yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Derslerde geçmiş konuların tekrar gözden geçirilmesi ve zamanı geldikçe tekrar edilip hatırlatılması gerekmektedir. Öğretmenler teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve bunları uygulayabilmelidirler (Okur, 2013).

2.10.3. Türkçe öğretimi için hazırlanan eserlerden kaynaklanan sorunlar

Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarının yeterli olmayışı ve gelişen dil öğretim yöntemlerinin takip edilememesi uzmanlar tarafından vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucu bir süre zekâ türü olduğu belirlenmiştir. Bu yüzden derslerde kullanılacak olan kaynakların farklı zekâ türleri de göz önüne alınarak hazırlanmalıdır (Okur, 2013).

2.10.4. Görsel ve işitsel araçların etkin kullanılmamasından kaynaklanan sorunlar

Görsel ve işitsel araçların kullanılması duyu organlarının etkinliğini arttırmasından dolayı dil öğrenimini kolaylaştırır ve hızlandırır. Aktif olan duyu organlarının sayısı arttıkça öğrenmenin kalıcılığını da arttırmaktadır. Bu durumda öğrenmedeki en önemli yöntem öğrenme sırasında aktif halde bulunma; yani yaparak ve yaşayarak öğrenmedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve derslerden beklenen başarıyı sağlamak için duruma yönelik aktiviteler yapılmalıdır (Okur, 2013).

2.10.5. Yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar

Türkiye’de dil öğretim kurallarının ve hangi yöntemlerinin belirlenmesi için bir dil akademisi olmayışı bazı sorunlara neden olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde, öğretim amaçlarına uygun olarak her yöntemden yararlanılması gerekmektedir. Mevcut bilgi

birikimi yabancı dil öğretiminde etkin olarak kullanılmalıdır. Dil öğretiminde monotonluğun ortadan kalması için farklı öğretim yöntemlerinin de kullanılması gerekmektedir. Çok yönlü yaklaşım Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmalıdır. Geçmiş konuların tekrarı her ne olursa olsun yapılmalıdır. Burada en çok dikkat edilmesi gereken husus ise her tekrarın farklı biçimde yapılmasıdır. Tekrarların farklılığında ve pekiştirilmesinde en önemli görev de öğretmene düşmektedir (Okur, 2013).

2.11. Hindistan’da Türkçe öğretimi

2.11.1. Hindistan ve Türkiye arasındaki ilişkilerin tarihçesi

Hindistan ve Türkiye’nin arasındaki ilk diplomatik ilişki 1481-1482 yılları arasında Osmanlı padişahları ve Müslüman liderler arasında gerçekleşmiştir. Dr. Mukhtar Ahmet Ansari’nin 1912’de Balkan Savaşı’ndaki tıbbi misyonu ile Türkiye ve Hindistan’ın ilişkisinde güçlenme olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması için Hindistan’dan gelen destek ile Hindistan’da hilafet hareketinin başlaması ve bu hareketi Mahatma Gandhi’nin destek vermesiyle iki ülke arasındaki ilişki daha da güçlenmeye başlamıştır (Manazir, 2019).

Türkiye-Hindistan arasındaki ilişki 1947 yılında Hindistan’ın bağımsızlığından sonra mesafeli bir şekilde ilerlemiştir. 1950’lerin başlarında iki ülke arasındaki resmi temaslar doğrultusunda önemli adımlar atılmaya başlanmıştır. 14 Aralık 1951’de Hindistan ve Türkiye ilişkilerini geliştirmek ve dünya barışına katkıda bulunmak için Ankara’da iki ülke arasında bir dostluk anlaşması imzalanmıştır. Anlaşmayı Türkiye’yi temsilen dönem dışişleri bakanı Fuat Köprülü ve Hindistan’ı temsilen Türkiye büyükelçisi Chandra Shekhar Jha imzalamıştır. Anlaşma kültürel ilişkileri geliştirme adına Türkçe, Hintçe ve İngilizce dillerinde hazırlanmıştır. Bu anlaşma sonrasında iki ülke arasında diplomasi ve konsolosluk münasebetini devam ettirmeye, ticaret, gümrük, havacılık ve suçluların iadesi gibi iki ülkeyi ilgilendiren alanlarda ve daha sonra aralarında imzalanacak özel anlaşmalara göre düzenleme kararı alınmıştır (Malkoç, 2016).

2.11.2. Hindistan’da Türkçe öğretiminin tarihçesi

Nazimuddin Evliya ve Emir Hüsrev Dihlevi gibi Hindistan Müslümanlarının yüzyıllar boyu büyük saygı duydukları mimarlar Türk’tür. Bu yüzden Hindistan’da kültürel ve edebi ortamın oluşmasında Türk asıllı sanatçıların rolü büyüktür. Fakat Hindistan’da yaşayan bu sanatçılar hâkim kültürden dolayı genellikle eserleri Farsça yazmışlardır. Türk hükümdarlar sarayda Türkçe konuştukları halde, devletin resmi dili Farsça olarak kabul edilmiştir. Bunun nedeni Farsçanın yazı ve edebiyat dili olarak gelişmiş bir dil olmasıdır. Bu bölgede Arapça ve Farsça eğitim, kültür ve sanat dili olarak kullanılmasından dolayı şairlerin tercihleri üzerinde etkili olmuştur. Fakat Hindistan’da hüküm süren Türk hükümdarlar Türkçe şiirler yazmış ve aristokrat kesimde Türkçe konuşulmasını sağlamışlardır. Özellikle Babürlü Sarayı’nda Türkçe büyük bir öneme sahiptir (Bilkan, 2004).

2.11.3. Günümüzde Hindistan’da Türkçe’nin öğretilmesi

TİKA’nın girişimleri sonucu 2006-2007 öğretim yılında Jamia Milla Islamia Üniversitesi’nde Türkçe öğretime başlanmıştır. Yunus Emre Enstitüsü 2010 yılından bu yana Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretime desteklerini sürdürmektedir. Hindistan’da önce Beşerî Bilimler ve Yabancı Diller Fakültesi altında sertifika programı olarak açılmıştır ve daha sonra diploma ve yüksek diploma programları açılmıştır (Manazir, 2019).

Türk Dili ve Edebiyatı bölümü 2012-2013 öğretim yılında lisans programı olarak açılmış ve öğrenci kabulüne başlamıştır. Jamia Milla Islamia Üniversitesi’nde lisans süresi üç yıldır. Kariyer planlaması açısından yüksek lisans programı büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı Hindistan’da yüksek lisans programına açılmasına dair çalışmalar başlamış bulunmakta olup önümüzdeki yıllarda açılması öngörülmektedir (Manazir, 2019).

Manazir yapmış olduğu röportajda öğrencilerin neden Türkçe öğrenmek istediklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Türkçe öğrenmek yeni bir dilbilimsel bölgeye giriş yapmak demektir.
- Türkçe doğu ve batı arasında bir köprü gibidir.

- Türkçe matematik gibidir.
- Türkçe öğrendikten sonra orta Asya'da dilleri biraz gayretle kolayca öğrenebilirsiniz.

Ayrıca Hindistan'ın Delhi eyaletinde bulunan Jawaharnal Nehru'da da Yunus Emre Enstitüsü'nün protokolü çerçevesinde seçmeli ders olarak Türkçe yer almaktadır (Manazir, 2019).

BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırma, tarama modelinde olmakla birlikte Hindistan'da Jamia İslamia Üniversitesi'nde Türkoloji bölümünde okuyan ya da mezun, Türkiye'de çeşitli üniversitelerde ilgili bölümde okuyan ya da mezun katılımcılarla yapılmıştır. Araştırmada yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorluklar incelenmektedir.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme/çalışma grubu

Türkçe son zamanlarda küresel ölçekte en popüler ve talep edilen dillerden birisi haline gelmiş ve Dünya sıralamasında en çok konuşulan diller arasında ilk 20'ye girmiştir. Türkiye'de TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü ve üniversitelerin bölümlerinde yabancılar için Türkçe öğretimi konusunda aktif olarak öğrenciler yetiştirilmektedir. Hindistan'da Türkçe öğretimi yeni olmakla birlikte şu anda aktif olarak Jamia İslamia Üniversitesi'nde devam etmektedir. Bu çalışmada Türkiye ve Hindistan'da Türkçe eğitimi alan öğrencilerin öğrenim görürken karşılaştıkları zorluklar değerlendirilecektir. Araştırmada öğrencilerin eğitim veren öğretmenlerin dil öğretiminde onlara yeteri kadar yardım edip edemediği konusunda, kullanılan materyallerin dil öğrenimi için yeterli olup olmadığına, yabancı dil öğretimi için kullanılan yöntemlerin doğru ve yeterli olup olmadığına kanı getirilecektir. Yabancı dil öğreniminin o dilin konulduğu ülkede, başka bir ülkede bu dili öğrenme konusunda bir artışı olup olmadığı değerlendirilecektir.

Anket çalışmasına katılan toplam 100 öğrencinin 50 öğrencisi Türkiye'de Türkçe eğitim gören ve 50 öğrenci Hindistan'da Türkçe eğitim gören Lisans, Yüksek lisans ve doktora bölümlerinde okuyan ya da mezun olmuş kişilerden oluşmaktadır.

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 öğrencilerin Hindistan ve Türkiye’de Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek üzere araştırmacı anket formu hazırlanıp, anket formu Google Forms üzerinden girilip link olarak katılımcılara iletilmiştir.

İki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde katılımcıların yaşı, cinsiyeti, medeni hali, ülke ve eğitim durumuna ilişkin sorular mevcuttur. İkinci bölümde ise katılımcıların yaşadıkları sorunları anlamak üzere 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiş 24 madde bulunmaktadır. Anket uygulaması Türkçe olarak yapılmıştır.

Araştırmaya ilişkin veriler Ocak 2020-Şubat 2020 tarihleri arasında Google Forms üzerinden tamamlanmıştır. 100 katılımcının anketleri teslim alınarak analize tabi tutulmuştur.

3.4. Verilerin analizi

Bu araştırma çerçevesinde elde edilen bilgiler nitel ve nicel değerlendirmeye tabi kılınmıştır. Google Forms üzerinden hazırlanan anket, Hindistan’dan 50 ve Türkiye’den 50 olmak üzere toplamda 100 katılımcının verileri işleme alınmıştır.

Yapılan bu çalışmanın nicel verileri öncelikle Excel 2016 programına girilmiş daha sonra da tanımlayıcı istatistik teknikleri kullanılarak ve SPSS 20 programına aktararak çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan nicel sonuçların analizi SPSS 20 programı yardımı ile değerlendirilmiş ve istatistikleri çıkarılarak uygulamanın etkisi incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda toplanan veri içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen görüşlerin yorumları yer almaktadır. Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecine ilişkin görüşleri, öğrencilerin Hindistan ve Türkiye’de yaşama durumlarına göre incelendiği çalışmada, öğrencilerden hem nicel hem de nitel ölçekte elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öncelikle çalışma grubundaki katılımcı öğrencilerin kişisel bilgilerini gösteren tablolar ve grafikler verilerek yorumlanmıştır. Bulgu ve yorumlarda kullanılmak üzere ankette sorularak görüş istenmiş ve "madde" kelimesi kısaltılarak sırayla M (M6, M7, M8...M29) harfiyle kodlanmıştır.

4.1. Örnekleme alınan yaşa göre öğrencilere ait betimsel veriler

Çalışma kapsamında anket uygulanan örnekleme katılımcı öğrencilerin yaş değişkenine ait betimsel istatistikler Tablo 1.’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların yaş değişkeni

Yaş	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
18	1	1	1
19	5	5	6
20	6	6	12
21	9	9	21
22	7	7	28

23	11	11	39
24	11	11	50
25	23	23	73
26	6	6	79
27	7	7	86
28	3	3	89
29	7	7	96
30	2	2	98
31	1	1	99
32	1	1	100
<hr/>			
Toplam	100	100	
<hr/>			

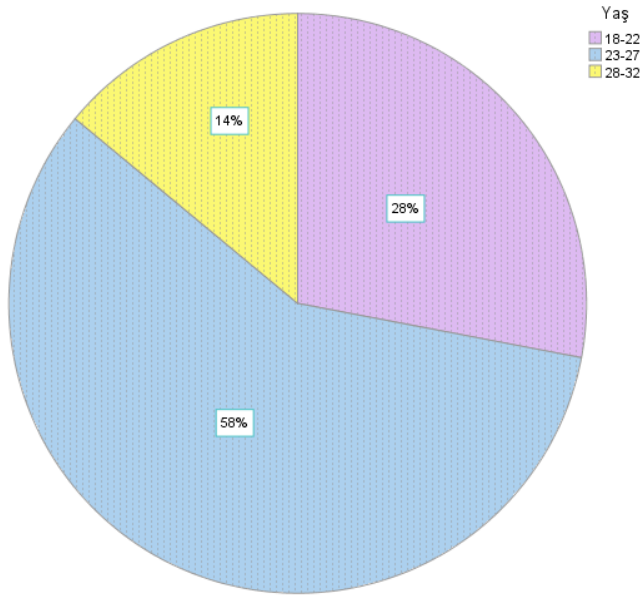
Tablo 1’de görüleceği üzere örnekleme alınan öğrencilerin yaşları 18 ile 32 arasında değişmektedir. Toplam 100 öğrenciden oluşan örnekleme yaşları 23 (%11), 24 (%11) ve 25 (%23) olan öğrenciler büyük çoğunluğu sağlamaktadır. Kümülatif yüzelere göre incelendiğinde 18-24 yaş aralığında yer alan öğrenciler örneklemin %50’sini, 25-32 yaş aralığında yer alan öğrenciler ise kalan %50’sini oluşturmaktadır.

Tablo 1.’de yer alan katılımcı öğrencilerine yönelik yaş değişkeni verileri, frekanslar göz önünde bulundurularak 3 grup altında ordinal ölçek ile ifade edilecek şekilde dönüştürülmüştür. Elde edilen gruplanmış yaş değişkenleri Tablo 2.’de verilmiş, Grafik 1.’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların *gruplanmış yaş değişkeni*

Yaş	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
18-22	28	28	28
23-27	58	58	86
28-32	14	14	100
Toplam	100	100	



Grafik 1. Katılımcıların *gruplanmış yaş değişkeni*

Tablo 2.'de yer alan verilere göre hazırlanmış olan Grafik 1. incelendiğinde katılımcıların en yoğun olduğu yaş grubu 23-27 yaşa aralığıdır. Bu yaş aralığı katılımcıların yarısından fazlasını (%58) oluşturmaktadır.

Yaş grupları ile Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar arasındaki ilişkinin test edilmesi için verilere Kruskall Wallis H testi ve Jonckheere-Terpstra testleri ayrı ayrı uygulanmıştır. Kruskall Wallis H testi ve Jonckheere-Terpstra testlerine yönelik aşağıda her bir madde için hipotezler oluşturularak test edilmiştir.

M6 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile anadillerini Türkçeye yakın bulmaları arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile anadillerini Türkçeye yakın bulmaları arasında ilişki vardır.

M7 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile anadillerinde Türkçe ile ortak kelimelerin kendileri için bir artı olduğunu düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile anadillerinde Türkçe ile ortak kelimelerin kendileri için bir artı olduğunu düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M8 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile bir dili kendi konuşulduğu coğrafyada öğrenmek avantajlı bulmaları arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile bir dili kendi konuşulduğu coğrafyada öğrenmek avantajlı bulmaları arasında ilişki vardır.

M9 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe dilbilgisi öğrenirken zorluk yaşamaları arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe dilbilgisi öğrenirken zorluk yaşamaları arasında ilişki vardır.

M10 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türk kültürü ile kendi kültürleri arasında benzerlik görmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türk kültürü ile kendi kültürleri arasında benzerlik görmeleri arasında ilişki vardır.

M11 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe ders kitaplarının Türk kültürünü yeterince tanıttığını düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe ders kitaplarının Türk kültürünü yeterince tanıttığını düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M12 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenmek için çok zaman harcamaları arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenmek için çok zaman harcamaları arasında ilişki vardır.

M13 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile iyi bir dil öğrencisi olduklarını düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile iyi bir dil öğrencisi olduklarını düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M14 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçenin öğrenilecek iyi bir dil olduğunu düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçenin öğrenilecek iyi bir dil olduğunu düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M15 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğretmenlerinin sağladığı eğitim ortamının yeterli olduğunu düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğretmenlerinin sağladığı eğitim ortamının yeterli olduğunu düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M16 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile öğretmenlerin Türkçe öğretme konusunda yeterince iyi olduğunu düşünceleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile öğretmenlerin Türkçe öğretme konusunda yeterince iyi olduğunu düşünceleri arasında ilişki vardır.

M17 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenirken kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu düşünceleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenirken kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu düşünceleri arasında ilişki vardır.

M18 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile dil bilgisinde kullanılan kitapların yeterli olduğunu düşünceleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile dil bilgisinde kullanılan kitapların yeterli olduğunu düşünceleri arasında ilişki vardır.

M19 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile görsel ve işitsel araçların etkin olarak kullanıldığını düşünceleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile görsel ve işitsel araçların etkin olarak kullanıldığını düşünceleri arasında ilişki vardır.

M20 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunu düşünceleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunu düşünceleri arasında ilişki vardır.

M21 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenmek için ek materyallere ihtiyacınız olduğunu düşünceleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenmek için ek materyallere ihtiyacınız olduğunu düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M22 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenirken gruplar halinde çalışma yapılmasını istemeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenirken gruplar halinde çalışma yapılmasını istemeleri arasında ilişki vardır.

M23 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenirken Türk insanlarıyla dostane ve misafirperver bir öğrenme ortamı yaratmanın etkisi olduğunu düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe öğrenirken Türk insanlarıyla dostane ve misafirperver bir öğrenme ortamı yaratmanın etkisi olduğunu düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M24 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe eğitim merkezinde Türkçenin öğretilmesi, akademik ortamlar için yeterli bulmaları arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türkçe eğitim merkezinde Türkçenin öğretilmesi, akademik ortamlar için yeterli bulmaları arasında ilişki vardır.

M25 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile sınıfta ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile sınıfta ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M26 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile öğretmenin bazı yerlerde İngilizce açıklama yapması gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile öğretmenin bazı yerlerde İngilizce açıklama yapması gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M27 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M28 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile dinleme faaliyetlerinin sıklıkla yapılması gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile dinleme faaliyetlerinin sıklıkla yapılması gerektiğini düşünmeleri arasında ilişki vardır.

M29 kodlu soru için hipotezler:

H0: Öğrencilerin yaşları ile Türk dizileri ve filmlerinin Türkçe öğrenmeye etkisinin olduğunu düşünmeleri arasında ilişki yoktur.

H1: Öğrencilerin yaşları ile Türk dizileri ve filmlerinin Türkçe öğrenmeye etkisinin olduğunu düşünmeleri arasında ilişki vardır.

Katılımcı öğrencilerin yaş grupları ile Türkçe öğrenimi ile ilgili düşünceleri arasındaki ilişkilerin yukarıda listelenen hipotezlere göre Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 3.'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde yaş faktörü (Kruskal Wallis H testi sonuçları)

Madde	Yaş	N	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Test Sonucu
M6	18-22	28	53,50	1,386	2	,500	H0 Kabul
	23-27	58	50,92				

	28-32	14	42,75				
	18-22	28	53,79				
M7	23-27	58	49,61	0,603	2	,740	H0 Kabul
	28-32	14	47,61				
	18-22	28	53,09				
M8	23-27	58	49,17	0,384	2	,825	H0 Kabul
	28-32	14	50,82				
	18-22	28	46,96				
M9	23-27	58	51,92	0,609	2	,737	H0 Kabul
	28-32	14	51,68				
	18-22	28	54,39				
M10	23-27	58	50,16	1,260	2	,532	H0 Kabul
	28-32	14	44,14				
	18-22	28	50,95				
M11	23-27	58	49,24	0,448	2	,799	H0 Kabul
	28-32	14	54,82				
	18-22	28	47,70				
M12	23-27	58	52,14	0,488	2	,784	H0 Kabul
	28-32	14	49,32				
M13	18-22	28	53,79	0,817	2	,665	H0 Kabul

	23-27	58	50,06				
	28-32	14	45,75				
	18-22	28	56,75				
M14	23-27	58	47,98	1,993	2	,369	H0 Kabul
	28-32	14	48,43				
	18-22	28	48,54				
M15	23-27	58	48,38	3,428	2	,180	H0 Kabul
	28-32	14	63,21				
	18-22	28	47,54				
M16	23-27	58	50,64	0,823	2	,663	H0 Kabul
	28-32	14	55,86				
	18-22	28	54,13				
M17	23-27	58	50,72	1,670	2	,434	H0 Kabul
	28-32	14	42,32				
	18-22	28	40,75				
M18	23-27	58	55,89	5,791	2	,055	H0 Kabul
	28-32	14	47,68				
	18-22	28	53,79				
M19	23-27	58	49,29	0,534	2	,766	H0 Kabul
	28-32	14	48,93				

	18-22	28	58,20				
M20	23-27	58	49,19	4,053	2	,132	H0 Kabul
	28-32	14	40,54				
	18-22	28	45,79				
M21	23-27	58	49,86	3,446	2	,179	H0 Kabul
	28-32	14	62,57				
	18-22	28	52,80				
M22	23-27	58	49,73	0,284	2	,868	H0 Kabul
	28-32	14	49,07				
	18-22	28	45,43				
M23	23-27	58	52,77	1,354	2	,508	H0 Kabul
	28-32	14	51,25				
	18-22	28	48,86				
M24	23-27	58	52,53	0,852	2	,653	H0 Kabul
	28-32	14	45,36				
	18-22	28	52,95				
M25	23-27	58	50,79	0,885	2	,642	H0 Kabul
	28-32	14	44,39				
	18-22	28	55,07				
M26	23-27	58	47,62	1,484	2	,476	H0 Kabul

	28-32	14	53,29				
	18-22	28	49,25				
M27	23-27	58	51,77	0,321	2	,852	H0 Kabul
	28-32	14	47,75				
	18-22	28	45,98				
M28	23-27	58	52,24	1,051	2	,591	H0 Kabul
	28-32	14	52,32				
	18-22	28	52,52				
M29	23-27	58	47,78	1,734	2	,420	H0 Kabul
	28-32	14	57,75				

Tablo 3.'te Kruskal Wallis H test ile yapılan analiz sonuçlarına göre tüm H0 hipotezleri kabul edilmiştir. Türkçe öğrenimi hakkında katılımcı öğrencilerin düşünceleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin yaş grupları ile Türkçe öğrenimi ile ilgili düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenen hipotezlere göre Jonckheere-Terpstra testi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik görüşlerinde yaş faktörü (Jonckheere-Terpstra (J-T) testi sonuçları)

Madde	J-T İstatistiği	Ortalama J-T İstatistiği	J-T İstatistiği Std. Sapması	Standardize. J-T İstatistiği	p	Test Sonucu
M6	1267,500	1414,000	143,916	-1,018	,309	H0 Kabul
M7	1305,500	1414,000	141,700	-,766	,444	H0 Kabul
M8	1351,500	1414,000	140,565	-,445	,657	H0 Kabul
M9	1510,500	1414,000	144,166	,669	,503	H0 Kabul
M10	1257,000	1414,000	143,459	-1,094	,274	H0 Kabul
M11	1445,000	1414,000	144,295	,215	,830	H0 Kabul
M12	1472,000	1414,000	145,203	,399	,690	H0 Kabul
M13	1293,500	1414,000	141,539	-,851	,395	H0 Kabul
M14	1245,000	1414,000	140,934	-1,199	,230	H0 Kabul

M15	1588,000	1414,000	141,325	1,231	,218	H0 Kabul
M16	1535,500	1414,000	143,188	,849	,396	H0 Kabul
M17	1243,000	1414,000	142,730	-1,198	,231	H0 Kabul
M18	1620,000	1414,000	141,499	1,456	,145	H0 Kabul
M19	1319,000	1414,000	143,271	-,663	,507	H0 Kabul
M20	1128,000	1414,000	142,153	-2,012	,044	H0 Red
M21	1653,000	1414,000	142,411	1,678	,093	H0 Kabul
M22	1345,500	1414,000	139,210	-,492	,623	H0 Kabul
M23	1542,500	1414,000	140,390	,915	,360	H0 Kabul
M24	1402,000	1414,000	144,766	-,083	,934	H0 Kabul
M25	1296,000	1414,000	142,925	-,826	,409	H0 Kabul
M26	1331,500	1414,000	143,497	-,575	,565	H0 Kabul

M27	1415,000	1414,000	140,260	,007	,994	H0 Kabul
M28	1542,500	1414,000	140,199	,917	,359	H0 Kabul
M29	1434,500	1414,000	138,593	,148	,882	H0 Kabul

Tablo 4.'te Jonckheere-Terpstra testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre M20 maddesinde test edilen hipotez haricindeki tüm H0 hipotezleri kabul edilmiştir. Türkçe öğrenimi hakkında katılımcı öğrencilerin M20 kodlu madde dışındaki düşünceleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

M20 kodlu soruda öğrencilerin yaşları ile kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunu düşünmeleri arasında ilişki $p=,044$ değeri ile anlamlı bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğreniminde kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunun düşünülmesi ile yaş grupları arasında ilişki vardır.

Yaşa göre M20 kodlu soru için sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla ilişki 18-22 yaş grubunda gerçekleşirken, sıralama 23-27 ve 28-32 yaş aralıkları şeklinde devam 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. Test sonuçları Tablo 5.'te sunulmuştur.

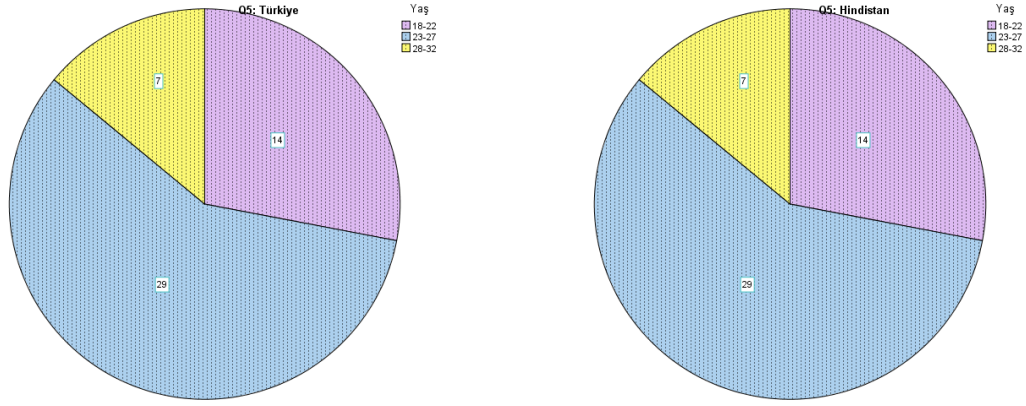
Tablo 5

Katılımcı yaş gruplarına göre M20 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar

Madde	Yaş	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	W	p	Test Sonucu
M20	23-27	58	37,72	2187,50	665,500	2376,500	,160	H0 Kabul
	28-32	14	31,46	440,50				
	18-22	28	23,96	671,00	335,500	440,500	,296	H0 Kabul
	28-32	14	16,57	232,00				
	18-22	28	23,96	671,00	127,000	232,000	,053	H0 Kabul
	28-32	14	16,57	232,00				

Kruskall Wallis H ve Jonckheere-Terpstra testine göre M20 kodlu soru için bulunan farklı test sonuçlarının anlamlılığının da test edildiği Tablo 5.'te sunulan ikili alt testlere göre gruplar arasındaki gözlenen farkın alt gruplar arasındaki ikili analizlere göre anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Örnekleme oluşturan katılımcıları öğrencilerin yaşadıkları ülkeye göre yaş aralıklarındaki dağılımları Grafik 2.'de gösterilmiştir.



Grafik 2. Katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre gruplanmış yaş değişkeni

Grafik 2.'de gösterilen katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre yaş aralık dağılımları incelendiğinde Türkiye ve Hindistan'da yaşayan ve Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin yaş aralıklarına göre dağılımları homojendir. Elde edilen bu istatistiğe göre ülke gruplarına göre yaş değişkeni baz alınarak katılımcıların yaşları ile Türkçe öğrenimi ile alakalı düşünceleri arasındaki ilişkiler analiz edilmemiştir.

4.2. Örneklemeye alınan cinsiyete göre öğrencilere ait betimsel veriler

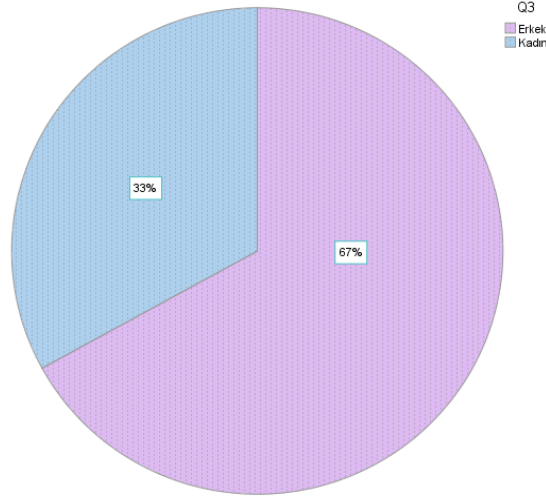
Çalışmada örnekleme dâhil edilen öğrencilerin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların cinsiyet değişkeni

	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Erkek	67	67	67
Kadın	33	33	100
Toplam	100	100	

Çalışmada örnekleme alınan öğrenciler, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğrencilerin frekansı 33, yüzdelik oranı 33 iken erkek öğrencilerin frekans değeri 67, yüzdelik oranı ise 67'dir. Bu eşitsiz dağılıma göre örnekleme alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunu erkek öğrencilerden oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin cinsiyet dağılımları Grafik 3.'te gösterilmiştir.



Grafik 3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Kadın ve erkek öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan ankette her bir madde için puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Mann Whitney U testi için kurulan hipotezler bir önceki başlıkta yaş değişkenine göre kurulan hipotezler cinsiyet değişkenine göre tekrarlanarak kurulmuştur.

Tablo 7

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	W	p	Test
M6	Erkek	67	49,1	3290,0	1012,0	3290,0	,481	H0 Kabul

	Kadın	33	53,3	1760,0				
M7	Erkek	67	48,2	3230,0	952,0	3230,0	,240	H0 Kabul
	Kadın	33	55,2	1820,0				
M8	Erkek	67	50,3	3368,0	1090,0	3368,0	,905	H0 Kabul
	Kadın	33	51,0	1682,0				
M9	Erkek	67	49,4	3310,5	1032,5	3310,5	,583	H0 Kabul
	Kadın	33	52,7	1739,5				
M10	Erkek	67	50,7	3396,5	1092,5	1653,5	,922	H0 Kabul
	Kadın	33	50,1	1653,5				
M11	Erkek	67	49,4	3312,0	1034,0	3312,0	,591	H0 Kabul
	Kadın	33	52,7	1738,0				
M12	Erkek	67	52,4	3510,0	979,0	1540,0	,345	H0 Kabul
	Kadın	33	46,7	1540,0				
M13	Erkek	67	48,3	3234,0	956,0	3234,0	,252	H0 Kabul
	Kadın	33	55,0	1816,0				
M14	Erkek	67	51,6	3459,0	1030,0	1591,0	,561	H0 Kabul
	Kadın	33	48,2	1591,0				
M15	Erkek	67	50,5	3383,0	1105,0	3383,0	,997	H0 Kabul
	Kadın	33	50,5	1667,0				
M16	Erkek	67	46,9	3141,5	863,5	3141,5	,067	H0 Kabul

	Kadın	33	57,8	1908,5					
M17	Erkek	67	47,2	3165,0	887,0	3165,0	,097	H0 Kabul	
	Kadın	33	57,1	1885,0					
M18	Erkek	67	50,2	3362,0	1084,0	3362,0	,869	H0 Kabul	
	Kadın	33	51,2	1688,0					
M19	Erkek	67	50,8	3404,0	1085,0	1646,0	,877	H0 Kabul	
	Kadın	33	49,9	1646,0					
M20	Erkek	67	51,9	3475,0	1014,0	1575,0	,485	H0 Kabul	
	Kadın	33	47,7	1575,0					
M21	Erkek	67	46,0	3080,5	802,5	3080,5	,021	H0 Red	
	Kadın	33	59,7	1969,5					
M22	Erkek	67	46,0	3079,5	801,5	3079,5	,018	H0 Red	
	Kadın	33	59,7	1970,5					
M23	Erkek	67	53,6	3589,0	900,0	1461,0	,112	H0 Kabul	
	Kadın	33	44,3	1461,0					
M24	Erkek	67	54,8	3673,5	815,5	1376,5	,030	H0 Red	
	Kadın	33	41,7	1376,5					
M25	Erkek	67	48,5	3248,0	970,0	3248,0	,304	H0 Kabul	
	Kadın	33	54,6	1802,0					
M26	Erkek	67	49,1	3288,5	1010,5	3288,5	,473	H0 Kabul	

	Kadın	33	53,4	1761,5				
M27	Erkek	67	49,1	3291,5	1013,5	3291,5	,477	H0 Kabul
	Kadın	33	53,3	1758,5				
M28	Erkek	67	50,2	3366,5	1088,5	3366,5	,895	H0 Kabul
	Kadın	33	51,0	1683,5				
M29	Erkek	67	51,3	3439,0	1050,0	1611,0	,664	H0 Kabul
	Kadın	33	48,8	1611,0				

Tablo 7.'de özetlenen analiz sonuçlarına göre kadın ve erkek öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşleri M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M23, M25, M26, M27, M28, M29 kodlu sorularda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna karşın M21 (U=802,5; p=0,021), M22 (U=801,5; p=0,018) ve M24 (U=815,5; p=0,030) kodlu sorular için cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

M21 için sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin Türkçe öğreniminde erkek öğrencilere oranla daha fazla materyal ihtiyacı duyduğu saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre kadınlar erkeklere oranla yaklaşık 2,89 kat daha fazla materyal ihtiyacı duymaktadır

M22 maddesi için sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın öğrencilerin Türkçe öğreniminde erkek öğrencilere oranla daha fazla grup çalışmasına ilgi duyduğu saptanmıştır. Ek olarak hesaplanan üstünlük oranlarına göre kadınlar erkeklere oranla yaklaşık 6,65 kat daha fazla grup çalışmasına ilgi duymaktadır.

M24 kodlu madde için sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin Türkçe öğreniminde kadın öğrencilere oranla öğrenim gördüğü Türkçe eğitim merkezini yeterli bulduğu saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre erkekler kadınlara oranla Türkçe eğitim gördükleri merkezleri yaklaşık 4 kat daha fazla yeterli bulmaktadır.

Üstünlük oranları hesaplanmasına *kararsızım* ve *bilmiyorum* yanıtı verenler dâhil edilmemiştir.

Çalışmada örnekleme dahil edilen katılımcıların buldukları ülkeye göre Türkiye ve Hindistan'da yaşayan katılımcılar olarak gruplandırıldığı durumda cinsiyete göre betimsel istatistikler Tablo 8.'de özetlenmiştir.

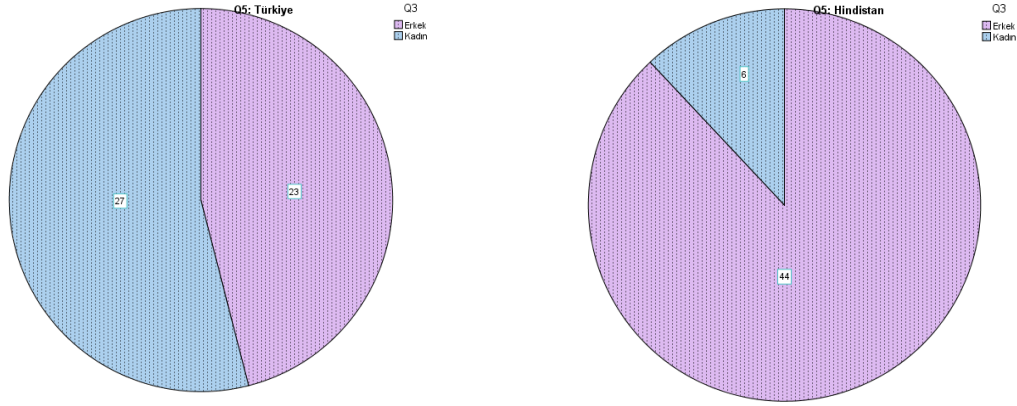
Tablo 8

Katılımcıların buldukları ülke grubuna göre cinsiyet değişkeni

Değişkenler	Türkiye			Hindistan		
	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Erkek	23	46	46	44	88	88
Kadın	27	54	100	6	12	100

Tablo 8.'de özetlenen verilere göre Türkiye ve Hindistan'dan eşit sayıda katılımcı örnekleme dahil edilmesine rağmen aynı homojen yapı cinsiyet için söz konusu olmamıştır. Cinsiyetlere göre ülke gruplarındaki dağılım incelendiğinde Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören katılımcılar arasında kadın (%54)-erkek (%46) dağılımlarının birbirine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Hindistan'dan katılım gösteren katılımcıların ise kadın erkek dağılımı arasında bariz fark bulunmaktadır. Kadınların oranı %12 iken erkek katılımcı oranı %88 olarak gerçekleşmiştir.

Örnekleme oluşturan katılımcıları öğrencilerin yaşadıkları ülkeye göre cinsiyet dağılımları Grafik 4.'te gösterilmiştir.



Grafik 4. Katılımcıların buldukları ülke grubuna göre cinsiyet dağılımları

Grafik 4.'te gösterilen katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre cinsiyet dağılımları incelendiğinde Türkiye'de katılımcılar arası cinsiyet dağılımı homojen olmakla birlikte kadın katılımcı sayısı daha fazla gerçekleşmiştir. Hindistan'da ise erkek yoğun bir katılımcı profili gözlenmektedir.

Kadın ve erkek öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan ankette her bir madde için puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları ülke gruplarına göre Tablo 9 ve 10'da sunulmuştur.

Mann Whitney U testi için kurulan hipotezler bir önceki başlıkta yaş değişkenine göre kurulan hipotezler ülke bazlı cinsiyet değişkenine göre tekrarlanarak kurulmuştur.

Tablo 9

Türkiye'de yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	W	p	Test Sonucu
M6	Erkek	23	22,4	515,0	239,0	515,0	0,154	H0 Kabul

	Kadın	27	28,2	760,0				
M7	Erkek	23	21,8	500,5	224,5	500,5	0,081	H0 Kabul
	Kadın	27	28,7	774,5				
M8	Erkek	23	26,2	602,5	294,5	672,5	0,733	H0 Kabul
	Kadın	27	24,9	672,5				
M9	Erkek	23	24,2	557,0	281,0	557,0	0,555	H0 Kabul
	Kadın	27	26,6	718,0				
M10	Erkek	23	24,6	565,0	289,0	565,0	0,666	H0 Kabul
	Kadın	27	26,3	710,0				
M11	Erkek	23	23,7	545,5	269,5	545,5	0,416	H0 Kabul
	Kadın	27	27,0	729,5				
M12	Erkek	23	28,3	651,0	246,0	624,0	0,2	H0 Kabul
	Kadın	27	23,1	624,0				
M13	Erkek	23	25,8	593,5	303,5	681,5	0,887	H0 Kabul
	Kadın	27	25,2	681,5				
M14	Erkek	23	27,8	638,5	258,5	636,5	0,292	H0 Kabul
	Kadın	27	23,6	636,5				
M15	Erkek	23	25,7	592,0	305,0	683,0	0,91	H0 Kabul
	Kadın	27	25,3	683,0				
M16	Erkek	23	23,2	533,5	257,5	533,5	0,288	H0 Kabul

	Kadın	27	27,5	741,5					
M17	Erkek	23	22,4	514,5	238,5	514,5	0,143	H0 Kabul	
	Kadın	27	28,2	760,5					
M18	Erkek	23	26,4	607,0	290,0	668,0	0,676	H0 Kabul	
	Kadın	27	24,7	668,0					
M19	Erkek	23	24,6	565,5	289,5	565,5	0,668	H0 Kabul	
	Kadın	27	26,3	709,5					
M20	Erkek	23	26,3	605,0	292,0	670,0	0,71	H0 Kabul	
	Kadın	27	24,8	670,0					
M21	Erkek	23	24,4	561,0	285,0	561,0	0,607	H0 Kabul	
	Kadın	27	26,4	714,0					
M22	Erkek	23	23,9	550,5	274,5	550,5	0,45	H0 Kabul	
	Kadın	27	26,8	724,5					
M23	Erkek	23	28,7	659,0	238,0	616,0	0,136	H0 Kabul	
	Kadın	27	22,8	616,0					
M24	Erkek	23	29,3	674,0	223,0	601,0	0,083	H0 Kabul	
	Kadın	27	22,3	601,0					
M25	Erkek	23	26,2	603,0	294,0	672,0	0,741	H0 Kabul	
	Kadın	27	24,9	672,0					
M26	Erkek	23	25,9	595,0	302,0	680,0	0,863	H0 Kabul	

	Kadın	27	25,2	680,0				
M27	Erkek	23	24,6	565,0	289,0	565,0	0,655	H0 Kabul
	Kadın	27	26,3	710,0				
M28	Erkek	23	25,7	591,5	305,5	683,5	0,918	H0 Kabul
	Kadın	27	25,3	683,5				
M29	Erkek	23	27,8	639,5	257,5	635,5	0,276	H0 Kabul
	Kadın	27	23,5	635,5				

Tablo 9.'da sunulan sonuçlar göre tüm maddeler için kurulan H0 hipotezleri kabul edilmiştir. Buna göre Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe öğrenim sürelerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

Tablo 10

Hindistan'da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	W	p	Test Sonucu
M6	Erkek	44	26,3	1156,5	97,5	118,5	0,281	H0 Kabul
	Kadın	6	19,8	118,5				
M7	Erkek	44	25,7	1132,5	121,5	142,5	0,741	H0 Kabul
	Kadın	6	23,8	142,5				
M8	Erkek	44	26,3	1157,0	97,0	118,0	0,271	H0 Kabul

	Kadın	6	19,7	118,0					
M9	Erkek	44	26,4	1161,0	93,0	114,0	0,232	H0 Kabul	
	Kadın	6	19,0	114,0					
M10	Erkek	44	26,1	1147,5	106,5	127,5	0,431	H0 Kabul	
	Kadın	6	21,3	127,5					
M11	Erkek	44	25,2	1109,5	119,5	1109,5	0,698	H0 Kabul	
	Kadın	6	27,6	165,5					
M12	Erkek	44	25,9	1140,0	114,0	135,0	0,583	H0 Kabul	
	Kadın	6	22,5	135,0					
M13	Erkek	44	24,2	1066,0	76,0	1066,0	0,08	H0 Kabul	
	Kadın	6	34,8	209,0					
M14	Erkek	44	25,6	1127,0	127,0	148,0	0,873	H0 Kabul	
	Kadın	6	24,7	148,0					
M15	Erkek	44	25,2	1110,5	120,5	1110,5	0,72	H0 Kabul	
	Kadın	6	27,4	164,5					
M16	Erkek	44	24,5	1079,0	89,0	1079,0	0,182	H0 Kabul	
	Kadın	6	32,7	196,0					
M17	Erkek	44	25,5	1120,0	130,0	1120,0	0,951	H0 Kabul	
	Kadın	6	25,8	155,0					
M18	Erkek	44	25,4	1115,5	125,5	1115,5	0,839	H0 Kabul	

	Kadın	6	26,6	159,5					
M19	Erkek	44	25,5	1122,5	131,5	152,5	0,988	H0 Kabul	
	Kadın	6	25,4	152,5					
M20	Erkek	44	26,5	1164,0	90,0	111,0	0,187	H0 Kabul	
	Kadın	6	18,5	111,0					
M21	Erkek	44	24,0	1056,5	66,5	1056,5	0,04	H0 Red	
	Kadın	6	36,4	218,5					
M22	Erkek	44	24,3	1067,0	77,0	1067,0	0,079	H0 Kabul	
	Kadın	6	34,7	208,0					
M23	Erkek	44	26,8	1178,0	76,0	97,0	0,075	H0 Kabul	
	Kadın	6	16,2	97,0					
M24	Erkek	44	26,1	1149,0	105,0	126,0	0,404	H0 Kabul	
	Kadın	6	21,0	126,0					
M25	Erkek	44	23,4	1031,0	41,0	1031,0	0,005	H0 Red	
	Kadın	6	40,7	244,0					
M26	Erkek	44	25,1	1102,0	112,0	1102,0	0,541	H0 Kabul	
	Kadın	6	28,8	173,0					
M27	Erkek	44	26,3	1156,5	97,5	118,5	0,281	H0 Kabul	
	Kadın	6	19,8	118,5					
M28	Erkek	44	26,1	1149,0	105,0	126,0	0,395	H0 Kabul	

	Kadın	6	21,0	126,0				
M29	Erkek	44	25,5	1123,0	131,0	152,0	0,974	H0 Kabul
	Kadın	6	25,3	152,0				

Tablo 10.'da özetlenen Mann Whitney U-testi sonuçları göre Hindistan'da Türkçe öğrenim gören katılımcıların M21 ve M25 dışındaki tüm maddeler için cinsiyetleri ile Türkçe öğrenim süreçlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

M21 kodlu madde için katılımcıların Türkçe öğrenimde ek materyallere ihtiyaç duymaları ile cinsiyetleri arasında ($p=0,040$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakılarak yapılan incelemeye göre M21 için kadın öğrencilerin Türkçe öğreniminde erkek öğrencilere oranla daha fazla materyal ihtiyacı duyduğu saptanmıştır.

M25 kodlu madde için katılımcıların Türkçe öğrenimde ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğine ilişkin düşünceleri ile cinsiyetleri arasında ($p=0,005$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakılarak yapılan incelemeye göre M25 için kadın öğrencilerin Türkçe öğreniminde ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğine ilişkin erkek öğrencilere oranla daha fazla ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

4.3. Örneklemeye alınan medeni hale göre öğrencilere ait betimsel veriler

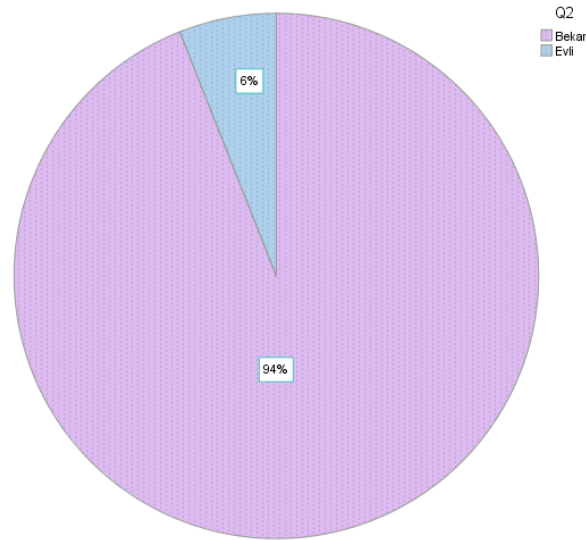
Çalışmada örneklemeye dâhil edilen öğrencilerin medeni hallerine göre betimsel istatistikleri Tablo 11.'de gösterilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların medeni hal değişkeni

	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Bekar	94	94	94
Evli	6	6	100
Toplam	100	100	

Çalışmada örnekleme alınan öğrenciler, medeni hal değişkenine göre incelendiğinde bekar öğrencilerin frekansı 94 iken evli öğrencilerin frekans değeri 6'dır. Bu eşitsiz dağılıma göre örnekleme alınan öğrencilerin büyük çoğunluğunu bekar öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin medeni hal dağılımları Grafik 5.'te gösterilmiştir.



Grafik 5. Katılımcıların medeni hal değişkenine göre dağılımları

Evli ve bekar öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan ankette her bir madde için puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Mann Whitney U testi için kurulan hipotezler bir önceki başlıkta cinsiyet değişkenine göre kurulan hipotezler medeni hal değişkenine göre tekrarlanarak kurulmuştur.

Tablo 12

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin medeni hal değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	W	p	Test
M6	Bekar	94	49,7	4669,0	204,0	4669,0	0,244	H0 Kabul
	Evli	6	63,5	381,0				
M7	Bekar	94	50,2	4716,0	251,0	4716,0	0,638	H0 Kabul
	Evli	6	55,7	334,0				
M8	Bekar	94	51,4	4827,5	201,5	222,5	0,219	H0 Kabul
	Evli	6	37,1	222,5				
M9	Bekar	94	51,6	4850,0	179,0	200,0	0,125	H0 Kabul
	Evli	6	33,3	200,0				
M10	Bekar	94	51,4	4831,0	198,0	219,0	0,209	H0 Kabul
	Evli	6	36,5	219,0				
M11	Bekar	94	50,5	4743,0	278,0	4743,0	0,953	H0 Kabul
	Evli	6	51,2	307,0				

M12	Bekar	94	50,3	4730,5	265,5	4730,5	0,807	H0 Kabul
	Evli	6	53,3	319,5				
M13	Bekar	94	50,2	4717,5	252,5	4717,5	0,654	H0 Kabul
	Evli	6	55,4	332,5				
M14	Bekar	94	50,5	4747,0	282,0	303,0	1	H0 Kabul
	Evli	6	50,5	303,0				
M15	Bekar	94	50,9	4786,0	243,0	264,0	0,553	H0 Kabul
	Evli	6	44,0	264,0				
M16	Bekar	94	49,4	4644,5	179,5	4644,5	0,124	H0 Kabul
	Evli	6	67,6	405,5				
M17	Bekar	94	50,6	4761,0	268,0	289,0	0,833	H0 Kabul
	Evli	6	48,2	289,0				
M18	Bekar	94	50,6	4757,5	271,5	292,5	0,873	H0 Kabul
	Evli	6	48,8	292,5				
M19	Bekar	94	50,9	4784,5	244,5	265,5	0,574	H0 Kabul
	Evli	6	44,3	265,5				
M20	Bekar	94	50,4	4741,5	276,5	4741,5	0,934	H0 Kabul
	Evli	6	51,4	308,5				
M21	Bekar	94	51,2	4816,5	212,5	233,5	0,295	H0 Kabul
	Evli	6	38,9	233,5				

M22	Bekar	94	50,5	4749,0	280,0	301,0	0,975	H0 Kabul
	Evli	6	50,2	301,0				
M23	Bekar	94	50,0	4699,0	234,0	4699,0	0,463	H0 Kabul
	Evli	6	58,5	351,0				
M24	Bekar	94	49,5	4653,5	188,5	4653,5	0,165	H0 Kabul
	Evli	6	66,1	396,5				
M25	Bekar	94	51,1	4804,5	224,5	245,5	0,388	H0 Kabul
	Evli	6	40,9	245,5				
M26	Bekar	94	50,6	4758,0	271,0	292,0	0,869	H0 Kabul
	Evli	6	48,7	292,0				
M27	Bekar	94	52,1	4895,0	134,0	155,0	0,023	H0 Red
	Evli	6	25,8	155,0				
M28	Bekar	94	51,2	4814,5	214,5	235,5	0,301	H0 Kabul
	Evli	6	39,3	235,5				
M29	Bekar	94	50,4	4738,0	273,0	4738,0	0,889	H0 Kabul
	Evli	6	52,0	312,0				

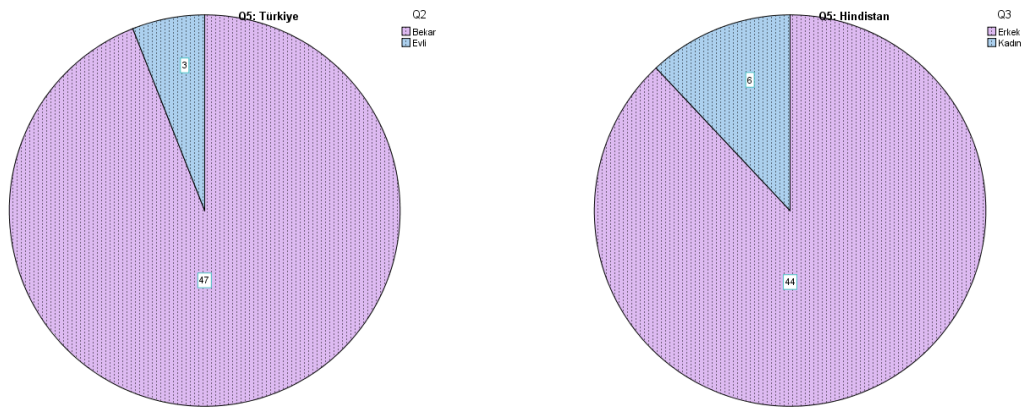
Tablo 12.'de özetlenen analiz sonuçlarına göre evli ve bekar öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde, M27 (U=134; p=0,023) kodlu soru dışındaki tüm maddeler için medeni hale göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

M27 için sıra ortalamaları dikkate alındığında bekar öğrencilerin Türkçe öğreniminde evli öğrencilere oranla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğine

yönelik daha yüksek oranda dönüt verdikleri saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre bekarlar, evlilere oranla yaklaşık 8,86 kat daha fazla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir

Üstünlük oranları hesaplanmasına *kararsızım* ve *bilmiyorum* yanıtı verenler dâhil edilmemiştir.

Örnekleme oluşturan katılımcıları öğrencilerin yaşadıkları ülkeye göre medeni hal dağılımları Grafik 6.'te gösterilmiştir.



Grafik 6. Katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre medeni hal değişkeni

Grafik 6.'te gösterilen katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre medeni hal dağılımları incelendiğinde Türkiye ve Hindistan'da yaşayan ve Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin medeni durumlarına göre dağılımları homojendir. Elde edilen bu istatistiğe göre ülke gruplarına göre medeni hal değişkeni baz alınarak katılımcıların medeni hali ile Türkçe öğrenimi ile alakalı düşünceleri arasındaki ilişkiler analiz edilmemiştir.

4.4. Örnekleme alınan ülkelere göre öğrencilere ait betimsel veriler

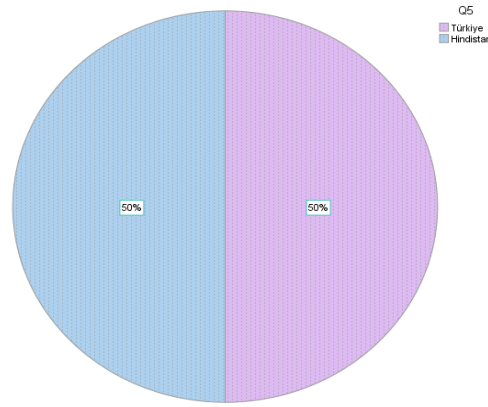
Çalışmada örnekleme dâhil edilen öğrencilerin Türkçe öğrenimi gördükleri ülkelere göre betimsel istatistikleri Tablo 13.'da gösterilmiştir.

Tablo 13

Katılımcıların ülke değişkeni

	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Hindistan	50	50	50
Türkiye	50	50	100
Toplam	100	100	

Çalışmada örnekleme alınan öğrenciler, öğrenim gördükleri ülke değişkenine göre incelendiğinde Türkiye ve Hindistan'dan 50'şer adet öğrencinin örnekleme dahil edildiği görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin öğrenim gördükleri ülke dağılımları Grafik 7.'de gösterilmiştir.



Grafik 7. Katılımcıların ülke değişkenine göre dağılımları

Türkiye ve Hindistan'da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerine yönelik yapılan ankette her bir madde için puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Mann Whitney U testi için kurulan hipotezler bir önceki başlıkta medeni hal değişkenine göre kurulan hipotezler medeni hal değişkenine göre tekrarlanarak kurulmuştur.

Tablo 14

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin ülke değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	W	p	Test
M6	Türkiye	50	50,3	2513,5	1238,5	2513,5	,935	H0 Kabul
	Hindistan	50	50,7	2536,5				
M7	Türkiye	50	49,8	2488,5	1213,5	2488,5	,793	H0 Kabul
	Hindistan	50	51,2	2561,5				
M8	Türkiye	50	55,6	2778,0	997,0	2272,0	,066	H0 Kabul
	Hindistan	50	45,4	2272,0				
M9	Türkiye	50	54,2	2710,0	1065,0	2340,0	,190	H0 Kabul
	Hindistan	50	46,8	2340,0				
M10	Türkiye	50	49,9	2497,0	1222,0	2497,0	,842	H0 Kabul
	Hindistan	50	51,1	2553,0				
M11	Türkiye	50	49,3	2462,5	1187,5	2462,5	,659	H0 Kabul
	Hindistan	50	51,8	2587,5				
M12	Türkiye	50	52,8	2640,0	1135,0	2410,0	,419	H0 Kabul
	Hindistan	50	48,2	2410,0				

M13	Türkiye	50	53,0	2648,5	1126,5	2401,5	,373	H0 Kabul
	Hindistan	50	48,0	2401,5				
M14	Türkiye	50	52,1	2604,0	1171,0	2446,0	,567	H0 Kabul
	Hindistan	50	48,9	2446,0				
M15	Türkiye	50	49,7	2487,0	1212,0	2487,0	,784	H0 Kabul
	Hindistan	50	51,3	2563,0				
M16	Türkiye	50	52,7	2636,5	1138,5	2413,5	,427	H0 Kabul
	Hindistan	50	48,3	2413,5				
M17	Türkiye	50	53,9	2695,0	1080,0	2355,0	,224	H0 Kabul
	Hindistan	50	47,1	2355,0				
M18	Türkiye	50	52,7	2632,5	1142,5	2417,5	,438	H0 Kabul
	Hindistan	50	48,4	2417,5				
M19	Türkiye	50	47,6	2379,0	1104,0	2379,0	,299	H0 Kabul
	Hindistan	50	53,4	2671,0				
M20	Türkiye	50	51,8	2592,0	1183,0	2458,0	,631	H0 Kabul
	Hindistan	50	49,2	2458,0				
M21	Türkiye	50	56,1	2803,5	971,5	2246,5	,046	H0 Red
	Hindistan	50	44,9	2246,5				
M22	Türkiye	50	56,1	2806,5	968,5	2243,5	,039	H0 Red
	Hindistan	50	44,9	2243,5				

M23	Türkiye	50	52,9	2647,0	1128,0	2403,0	,375	H0 Kabul
	Hindistan	50	48,1	2403,0				
M24	Türkiye	50	47,6	2380,0	1105,0	2380,0	,307	H0 Kabul
	Hindistan	50	53,4	2670,0				
M25	Türkiye	50	50,2	2508,0	1233,0	2508,0	,903	H0 Kabul
	Hindistan	50	50,8	2542,0				
M26	Türkiye	50	53,9	2696,0	1079,0	2354,0	,224	H0 Kabul
	Hindistan	50	47,1	2354,0				
M27	Türkiye	50	56,5	2823,0	952,0	2227,0	,030	H0 Red
	Hindistan	50	44,5	2227,0				
M28	Türkiye	50	54,3	2714,5	1060,5	2335,5	,168	H0 Kabul
	Hindistan	50	46,7	2335,5				
M29	Türkiye	50	53,0	2650,0	1125,0	2400,0	,358	H0 Kabul
	Hindistan	6	52,0	312,0				

Tablo 14.'de özetlenen analiz sonuçlarına göre Türkiye ve Hindistan'da öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde, M21 (U=971,5; p=0,046), M22 (U=968,5; p=0,039) ve M27 (U=952; p=0,030) kodlu soru dışındaki tüm maddeler için ülkeye göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

M21 için sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğreniminde Hindistan'da öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla materyal ihtiyacı duydukları saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre Türkiye'de

bulunan öğrencilerin, Hindistan’da bulunanlara oranla yaklaşık 2,22 kat daha fazla materyal ihtiyacı duyduğu görülmektedir.

M22 maddesi için sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğreniminde Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla grup çalışmasına ilgi duyduğu saptanmıştır. Ek olarak hesaplanan üstünlük oranlarına göre Türkiye’de bulunan öğrencilerin, Hindistan’da bulunanlara oranla yaklaşık 2,05 kat daha fazla grup çalışmasına ilgi duymaktadır.

M27 için sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğreniminde Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğine yönelik daha yüksek oranda dönüt verdikleri saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre Türkiye’de bulunan öğrencilerin, Hindistan’da bulunanlara oranla yaklaşık 2,22 kat daha fazla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir

Üstünlük oranları hesaplanmasına *kararsızım* ve *bilmiyorum* yanıtı verenler dâhil edilmemiştir.

4.5. Örneklemeye alınan eğitim düzeylerine göre öğrencilere ait betimsel veriler

Çalışma kapsamında anket uygulanan örneklemede katılımcı öğrencilerin eğitim durumu değişkenine ait betimsel istatistikler Tablo 12.’de gösterilmiştir.

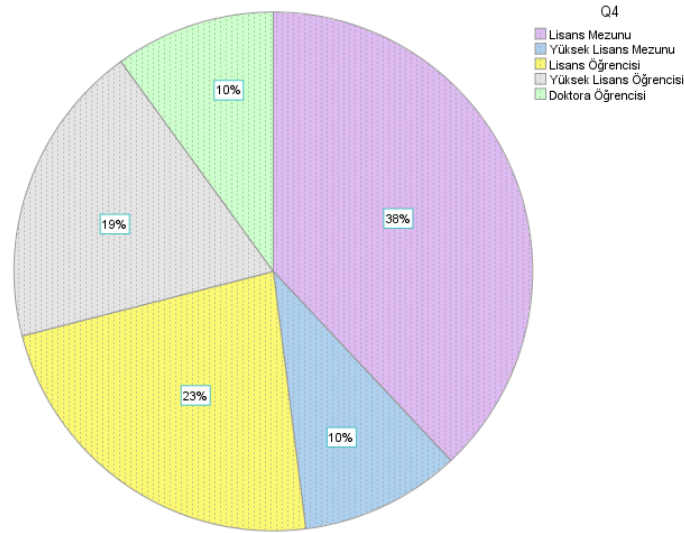
Tablo 35

Katılımcıların eğitim durumu değişkeni

	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif Yüzde (%)
Lisans Mezunu	38	38	38
Yüksek Lisans Mezunu	10	10	48
Lisans Öğrencisi	23	23	71

Yüksek Lisans Öğrencisi	19	19	90
Doktora Öğrencisi	10	10	100
Toplam	100	100	

Tablo 15’te görüleceği üzere örnekleme alınan öğrencilerin dağılımı yüksek öğrenim mezuniyeti ve yükseköğretimde öğrenciliklerinin devam etmesine göre hazırlanmıştır. Toplam 100 öğrenciden oluşan örnekleme yaklaşık %50’si mezun durumda (lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu), kalan %50’si ise halen bir yükseköğretim kurumunda öğrenci olarak öğrenimine devam etmektedir.



Grafik 8. Katılımcıların eğitim düzeyi değişkeni

Tablo 15.’te yer alan verilere göre hazırlanmış olan Grafik 8. incelendiğinde Katılımcıların en yüksek oranda olduğu eğitim düzeyi Lisans mezun ve Lisans öğrencisi düzeylerindedir. Bu düzeylerde toplam katılımcı oranı kümülatif olarak %61 olarak gerçekleşmiştir.

Eğitim düzeyleri ile Türkçe öğrenimine yönelik düşünceler arasındaki ilişkinin test edilmesi için verilere Kruskal Wallis H testi ve Jonckheere-Terpstra testleri ayrı ayrı uygulanmıştır.

Kruskall Wallis H testi ve Jonckheere-Terpstra testlerine yönelik her bir madde için bir önceki bölümde oluşturulan hipotezler eğitim düzeyi değişkeni için tekraren kurularak test edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin eğitim düzeyleri ile Türkçe öğrenimi ile ilgili düşünceleri arasındaki ilişkilerin Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 16.'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Türkçe öğrenime ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları)

Madde	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Test Sonucu
M6	Lisans Mezunu	38	51,61	17,577	4	,001	H0 Red
	Yüksek Lisans Mezunu	10	69,30				
	Lisans Öğrencisi	23	60,98				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	32,18				
	Doktora Öğrencisi	10	38,20				
M7	Lisans Mezunu	38	56,54	5,935	4	,204	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	54,40				
	Lisans Öğrencisi	23	51,63				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	39,71				
	Doktora Öğrencisi	10	41,55				

M8	Lisans Mezunu	38	48,22	12,622	4	,013	H0 Red
	Yüksek Lisans Mezunu	10	69,65				
	Lisans Öğrencisi	23	59,52				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	42,68				
	Doktora Öğrencisi	10	34,10				
M9	Lisans Mezunu	38	50,09	0,812	4	,937	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	47,30				
	Lisans Öğrencisi	23	53,70				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	47,34				
	Doktora Öğrencisi	10	53,90				
M10	Lisans Mezunu	38	52,91	1,366	4	,850	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	51,15				
	Lisans Öğrencisi	23	46,07				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	53,34				
	Doktora Öğrencisi	10	45,50				
M11	Lisans Mezunu	38	53,55	5,024	4	,285	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	52,85				
	Lisans Öğrencisi	23	41,70				

	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	47,13				
	Doktora Öğrencisi	10	63,20				
M12	Lisans Mezunu	38	53,09	3,131	4	,536	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	40,25				
	Lisans Öğrencisi	23	48,48				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	56,61				
	Doktora Öğrencisi	10	43,95				
M13	Lisans Mezunu	38	48,12	2,344	4	,673	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	46,95				
	Lisans Öğrencisi	23	58,11				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	47,87				
	Doktora Öğrencisi	10	50,60				
M14	Lisans Mezunu	38	53,91	1,742	4	,783	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	49,95				
	Lisans Öğrencisi	23	45,15				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	52,50				
	Doktora Öğrencisi	10	46,60				

M15	Lisans Mezunu	38	54,58	6,970	4	,137	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	42,90				
	Lisans Öğrencisi	23	40,83				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	50,63				
	Doktora Öğrencisi	10	64,60				
M16	Lisans Mezunu	38	49,09	5,334	4	,255	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	50,85				
	Lisans Öğrencisi	23	50,41				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	43,74				
	Doktora Öğrencisi	10	68,55				
M17	Lisans Mezunu	38	48,08	2,213	4	,697	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	42,90				
	Lisans Öğrencisi	23	54,15				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	50,76				
	Doktora Öğrencisi	10	58,40				
M18	Lisans Mezunu	38	49,34	1,100	4	,894	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	56,05				
	Lisans Öğrencisi	23	53,33				

	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	46,50				
	Doktora Öğrencisi	10	50,45				
M19	Lisans Mezunu	38	57,22	4,782	4	,310	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	43,70				
	Lisans Öğrencisi	23	45,91				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	43,68				
	Doktora Öğrencisi	10	55,25				
M20	Lisans Mezunu	38	52,21	5,345	4	,254	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	42,40				
	Lisans Öğrencisi	23	59,57				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	45,84				
	Doktora Öğrencisi	10	40,10				
M21	Lisans Mezunu	38	45,04	4,872	4	,301	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	60,25				
	Lisans Öğrencisi	23	50,57				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	49,37				
	Doktora Öğrencisi	10	63,50				

M22	Lisans Mezunu	38	43,01	9,148	4	,058	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	70,20				
	Lisans Öğrencisi	23	54,93				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	47,50				
	Doktora Öğrencisi	10	54,75				
M23	Lisans Mezunu	38	47,33	3,073	4	,546	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	61,35				
	Lisans Öğrencisi	23	49,93				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	55,03				
	Doktora Öğrencisi	10	44,40				
M24	Lisans Mezunu	38	52,32	4,783	4	,310	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	62,20				
	Lisans Öğrencisi	23	42,50				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	46,42				
	Doktora Öğrencisi	10	58,05				
M25	Lisans Mezunu	38	48,18	1,524	4	,822	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	47,15				
	Lisans Öğrencisi	23	54,61				

	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	54,34				
	Doktora Öğrencisi	10	45,90				
M26	Lisans Mezunu	38	46,05	7,204	4	,126	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	40,80				
	Lisans Öğrencisi	23	63,61				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	48,79				
	Doktora Öğrencisi	10	50,20				
M27	Lisans Mezunu	38	44,88	8,671	4	,070	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	71,35				
	Lisans Öğrencisi	23	53,13				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	52,26				
	Doktora Öğrencisi	10	41,60				
M28	Lisans Mezunu	38	49,03	4,000	4	,406	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	53,90				
	Lisans Öğrencisi	23	54,72				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	54,26				
	Doktora Öğrencisi	10	35,85				

M29	Lisans Mezunu	38	49,87	2,160	4	,706	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	10	56,30				
	Lisans Öğrencisi	23	49,98				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	19	54,45				
	Doktora Öğrencisi	10	40,80				

Tablo 16.'da Kruskal Wallis H test ile yapılan analiz sonuçlarına göre M6 ve M8 dışındaki tüm maddeler için H0 hipotezleri kabul edilmiştir. Türkçe öğrenimi hakkında katılımcı öğrencilerin düşünceleri ile eğitim düzeyleri arasında M6 ve M8 maddeleri dışındaki maddeler için anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Katılımcı öğrencilerin yaş grupları ile Türkçe öğrenimi ile ilgili düşünceleri arasındaki ilişkilerin incelenen hipotezlere göre Jonckheere-Terpstra testi ile analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular Tablo 17.'te gösterilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik görüşlerinde eğitim düzeyi faktörü (Jonckheere-Terpstra (J-T) testi sonuçları)

Madde	J-T İstatistiği	Ortalama J-T İstatistiği	J-T İstatistiği Std. Sapması	Standardize. J-T İstatistiği	p	Test Sonucu
M6	1561,00	1866,50	156,68	-1,95	,051	H0 Kabul
M7	1529,00	1866,50	154,26	-2,19	,029	H0 Red

M8	1711,50	1866,50	153,02	-1,01	,311	H0 Kabul
M9	1890,00	1866,50	156,95	0,15	,881	H0 Kabul
M10	1776,50	1866,50	156,18	-0,58	,564	H0 Kabul
M11	1821,50	1866,50	157,09	-0,29	,775	H0 Kabul
M12	1826,50	1866,50	158,08	-0,25	,800	H0 Kabul
M13	1935,00	1866,50	154,08	0,44	,657	H0 Kabul
M14	1748,00	1866,50	153,42	-0,77	,440	H0 Kabul
M15	1866,50	1866,50	153,85	0,00	1,000	H0 Kabul
M16	1977,00	1866,50	155,88	0,71	,478	H0 Kabul
M17	2026,50	1866,50	155,38	1,03	,303	H0 Kabul
M18	1854,00	1866,50	154,04	-0,08	,935	H0 Kabul
M19	1660,50	1866,50	155,97	-1,32	,187	H0 Kabul

M20	1731,50	1866,50	154,75	-0,87	,383	H0 Kabul
M21	2082,50	1866,50	155,03	1,39	,164	H0 Kabul
M22	2040,00	1866,50	151,54	1,14	,252	H0 Kabul
M23	1924,00	1866,50	152,83	0,38	,707	H0 Kabul
M24	1793,50	1866,50	157,60	-0,46	,643	H0 Kabul
M25	1949,00	1866,50	155,59	0,53	,596	H0 Kabul
M26	2023,00	1866,50	156,22	1,00	,316	H0 Kabul
M27	1925,50	1866,50	152,69	0,39	,699	H0 Kabul
M28	1832,00	1866,50	152,62	-0,23	,821	H0 Kabul
M29	1834,50	1866,50	150,87	-0,21	,832	H0 Kabul

Tablo 17.'te Jonckheere-Terpstra testi ile yapılan analiz sonuçlarına göre M7 maddesinde test edilen hipotez haricindeki tüm H0 hipotezleri kabul edilmiştir. Türkçe öğrenimi hakkında katılımcı öğrencilerin M7 kodlu madde dışındaki düşünceleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

M7 kodlu soruda öğrencilerin eğitim düzeyleri ile anadillerinde Türkçe ile ortak kelimelerin varlığının kendileri için bir artı olduğunu düşünmeleri arasında ilişki $p=,029$ değeri ile anlamlı bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğreniminde öğrencilerin anadillerinde Türkçe ile ortak kelimelerin var olması ile eğitim düzeyleri arasında ilişki vardır.

M6, M7 ve M8 maddeleri için gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın kaynağının hangi gruplar arasındaki anlamlı düzeydeki farklılardan kaynaklandığının tespiti için alt grupların ikili kombinasyonlarının Mann-Whitney U testi sonuçlarına bakılmıştır. Test sonuçları Tablo 18-20’de sunulmuştur.

Tablo 18

Katılımcı eğitim düzeylerine göre M6 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	W	p	Test Sonucu
Lisans Mezunu	38	22,49	854,50	113,5	854,5	,043	H0 Red
Yüksek Lisans Mezunu	10	32,15	321,50				
Lisans Mezunu	38	28,53	1084	343,0	1084,0	,146	H0 Kabul
Lisans Öğrencisi	23	35,09	807				
Lisans Mezunu	38	33,07	1256,5	206,5	396,5	,007	H0 Red
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	20,87	396,5				
Lisans Mezunu	38	26,03	989	132,0	187,0	,126	H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	18,7	187				
Yüksek Lisans Mezunu	10	18,9	189	96,0	372,0	,438	H0 Kabul
Lisans Öğrencisi	23	16,17	372				

Yüksek Lisans Mezunu	10	21,3	213	20,5	75,5	,023	H0 Red
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	11,68	222				
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	14,26	271	81,0	271,0	,501	H0
Doktora Öğrencisi	10	16,4	164				Kabul
Lisans Öğrencisi	23	26,57	611	102,0	292,0	,002	H0 Red
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	15,37	292				
Lisans Öğrencisi	23	19,15	440,5	65,5	120,5	,047	H0 Red
Doktora Öğrencisi	10	12,05	120,5				
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	14,26	271	81,0	271,0	,501	H0
Doktora Öğrencisi	10	16,4	164				Kabul

Tablo 18.'de özetlenen sonuçlara göre M6 kodlu madde için bulunan anlamlı farkın Lisans mezunları ile Yüksek lisans mezunları ($p=0,043$) ve Yüksek Lisans öğrencileri ($p=0,007$), Yüksek lisans mezunları ile Yüksek lisans öğrencileri ($p=0,023$), Lisans öğrencileri ile Yüksek Lisans öğrencileri ($p=0,002$) ve Doktora öğrencileri ($p=0,047$) arasındaki anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 19

Katılımcı eğitim düzeylerine göre M7 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	W	p	Test Sonucu
Lisans Mezunu	38	24,76	941,00	180,0	235,0	,789	

Yüksek Lisans Mezunu	10	23,50	235,00					H0 Kabul
Lisans Mezunu	38	31,86	1210,5	404,5	680,5	,612		H0 Kabul
Lisans Öğrencisi	23	29,59	680,5					
Lisans Mezunu	38	32,33	1228,5	234,5	424,5	,026		H0 Red
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	22,34	424,5					
Lisans Mezunu	38	26,09	991,5	129,5	184,5	,107		H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	18,45	184,5					
Yüksek Lisans Mezunu	10	17,5	175	110,0	386,0	,837		H0 Kabul
Lisans Öğrencisi	23	16,78	386					
Yüksek Lisans Mezunu	10	18	180	36,0	91,0	,269		H0 Kabul
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	13,42	255					
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	14,76	280,5	90,5	280,5	,829		H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	15,45	154,5					
Lisans Öğrencisi	23	23,41	538,5	174,5	364,5	,244		H0 Kabul
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	19,18	364,5					
Lisans Öğrencisi	23	17,85	410,5	95,5	150,5	,422		H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	15,05	150,5					
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	14,76	280,5	90,5	280,5	,829		H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	15,45	154,5					

Tablo 19.'da özetlenen sonuçlara göre M7 kodlu madde için bulunan anlamlı farkın sadece Yüksek Lisans öğrencileri ile Lisans mezunları ($p=0,026$) arasındaki anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Tablo 20

Katılımcı eğitim düzeylerine göre M8 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar

Eğitim Düzeyi	N	Ortalama Sıralama	Toplam Sıralama	U	W	p	Test Sonucu
Lisans Mezunu	38	22,14	841,50	100,5	841,5	,014	H0 Red
Yüksek Lisans Mezunu	10	33,45	334,50				
Lisans Mezunu	38	28,11	1068	327,0	1068,0	,079	H0 Kabul
Lisans Öğrencisi	23	35,78	823				
Lisans Mezunu	38	30,2	1147,5	315,5	505,5	,412	H0 Kabul
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	26,61	505,5				
Lisans Mezunu	38	26,28	998,5	122,5	177,5	,069	H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	17,75	177,5				
Yüksek Lisans Mezunu	10	19,5	195	90,0	366,0	,275	H0 Kabul
Lisans Öğrencisi	23	15,91	366				
Yüksek Lisans Mezunu	10	19,85	198,5	21,5	76,5	,025	H0 Red
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	12,45	236,5				
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	15,89	302	78,0	133,0	,422	H0 Kabul
Doktora Öğrencisi	10	13,3	133				

Lisans Öğrencisi	23	24,61	566	147,0	337,0	,052	H0
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	17,74	337				Kabul
Lisans Öğrencisi	23	19,22	442	64,0	119,0	,035	H0
Doktora Öğrencisi	10	11,9	119				Red
Yüksek Lisans Öğrencisi	19	15,89	302	78,0	133,0	,422	H0
Doktora Öğrencisi	10	13,3	133				Kabul

Tablo 20.'de özetlenen sonuçlara göre M8 kodlu madde için bulunan anlamlı farkın Lisans mezunları ile Yüksek lisans mezunları ($p=0,014$), Yüksek lisans mezunları ile Yüksek lisans öğrencileri ($p=0,025$), Lisans öğrencileri ile Doktora öğrencileri ($p=0,035$) arasındaki anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin Türkçe öğrenimi gördükleri ülkelere göre yapılan grupta Hindistan ve Türkiye'den katılımcıların eğitim düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 21.'de gösterilmiştir.

Tablo 21

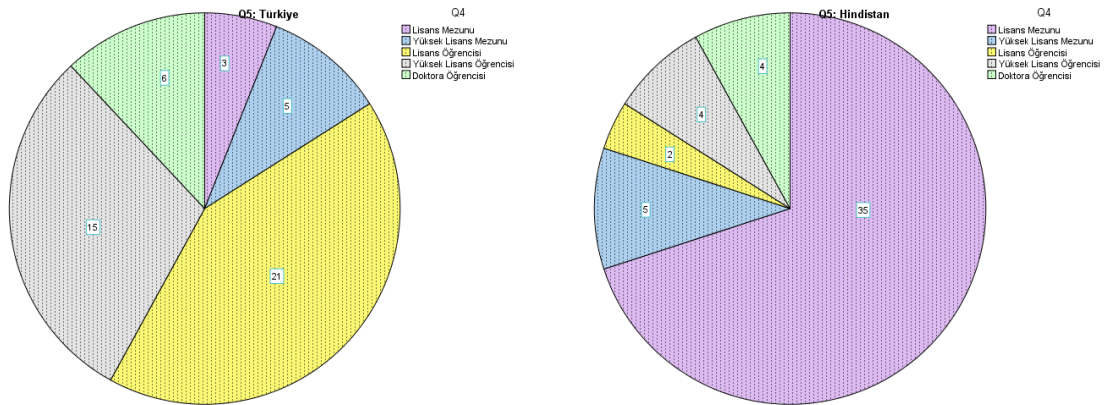
Katılımcı eğitim düzeylerine göre M8 kodlu soru için ikili karşılaştırmalar

Değişkenler	Türkiye			Hindistan		
	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Lisans Mezunu	3	6	6	35	70	70
Yüksek Lisans Mezunu	5	10	16	5	10	80
Lisans Öğrencisi	21	42	58	2	4	84

Yüksek Lisans Öğrencisi	15	30	88	4	8	92
Doktora Öğrencisi	6	12	100	4	8	100

Tablo 21.'de özetlenen istatistiklerden görüleceği üzere eğitim düzeyi bakımında ülkelere göre oluşturulmuş örneklem homojen değildir. Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören katılımcıların büyük çoğunluğu, lisans ve yüksek lisans öğrencisi (%72) iken, Hindistan'da yaşayan katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunu (%70) kişilerden oluşmaktadır.

Örnekleme oluşturan katılımcı öğrencilerin yaşadıkları ülkeye göre eğitim seviyeleri dağılımları Grafik 9.'de gösterilmiştir.



Grafik 9. Katılımcıların yaşadıkları ülkeye göre eğitim düzeyi değişkeni

Tablo 21'de verilen istatistikler kullanılarak hazırlanan Grafik 9. incelendiğinde Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören katılımcıların büyük çoğunluğunun bir yükseköğretim kurumunda lisans ya da lisansüstü seviyede eğitim gördükleri, yükseköğrenimlerine paralel olarak Türkçe öğrenimi gördükleri görülmektedir. Hindistan'da yaşayan ve Türkçe öğrenimi gören katılımcıların ise bir lisans programından mezun olmuş kişiler olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin ülkelere göre eğitim düzeyleri ölçeğinde tek tek incelenmesi amacıyla; ülkelere göre gruplanmış verilere Kruskall Wallis H testi ve Jonckheere-Terpstra testleri ayrı ayrı uygulanmıştır.

Kruskall Wallis H testi ve Jonckheere-Terpstra testlerine yönelik her bir madde için bir önceki bölümde oluşturulan hipotezler Türkiye ve Hindistan için ayrı ayrı eğitim düzeyi değişkenleri kullanılarak tekraren kurularak test edilmiştir.

Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmesi sonucu Türkiye’de Türkçe öğrenimi gören öğrenciler için elde edilen bulgular Tablo 22.’da, Hindistan’da Türkçe öğrenimi gören öğrenciler için elde edilen bulgular Tablo 23.’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Türkiye’de yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları)

Madde	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Test Sonucu
M6	Lisans Mezunu	3	40,5	14,12	4	0,007	H0 Red
	Yüksek Lisans Mezunu	5	34,2				
	Lisans Öğrencisi	21	29,6				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	17,17				
	Doktora Öğrencisi	6	17,25				
M7	Lisans Mezunu	3	40	5,66	4	0,226	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	30,8				
	Lisans Öğrencisi	21	25,79				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	22,97				

	Doktora Öğrencisi	6	19,17				
M8	Lisans Mezunu	3	28	3,574	4	0,467	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	32				
	Lisans Öğrencisi	21	27,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	21,63				
	Doktora Öğrencisi	6	21,5				
M9	Lisans Mezunu	3	31	4,742	4	0,315	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	16,8				
	Lisans Öğrencisi	21	27,14				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	22,3				
	Doktora Öğrencisi	6	32,25				
M10	Lisans Mezunu	3	26,5	1,112	4	0,892	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	29,7				
	Lisans Öğrencisi	21	23,26				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	26,67				
	Doktora Öğrencisi	6	26,42				
M11	Lisans Mezunu	3	22,83	8,716	4	0,069	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	29				
	Lisans Öğrencisi	21	21,02				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	25,3				

	Doktora Öğrencisi	6	40,08				
M12	Lisans Mezunu	3	22,33	1,785	4	0,775	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	19,6				
	Lisans Öğrencisi	21	25,14				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	28,73				
	Doktora Öğrencisi	6	25,17				
M13	Lisans Mezunu	3	27,83	2,615	4	0,624	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	18,1				
	Lisans Öğrencisi	21	27,83				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	25,87				
	Doktora Öğrencisi	6	21,42				
M14	Lisans Mezunu	3	31,33	3,736	4	0,443	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	27,8				
	Lisans Öğrencisi	21	21,74				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	29,77				
	Doktora Öğrencisi	6	23,17				
M15	Lisans Mezunu	3	28,5	6,573	4	0,16	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	33,4				
	Lisans Öğrencisi	21	20,21				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	26,8				

	Doktora Öğrencisi	6	32,67				
M16	Lisans Mezunu	3	30	4,403	4	0,354	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	25,7				
	Lisans Öğrencisi	21	23				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	23,87				
	Doktora Öğrencisi	6	35,92				
M17	Lisans Mezunu	3	26	3,364	4	0,499	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	22,1				
	Lisans Öğrencisi	21	23,64				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	25,4				
	Doktora Öğrencisi	6	34,83				
M18	Lisans Mezunu	3	28,33	0,766	4	0,943	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	29,6				
	Lisans Öğrencisi	21	24,36				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	25,73				
	Doktora Öğrencisi	6	24,08				
M19	Lisans Mezunu	3	27,67	1,732	4	0,785	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	19,6				
	Lisans Öğrencisi	21	24,29				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	27,53				

	Doktora Öğrencisi	6	28,5				
M20	Lisans Mezunu	3	18,33	4,884	4	0,299	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	15,5				
	Lisans Öğrencisi	21	29,21				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	25,87				
	Doktora Öğrencisi	6	23,5				
M21	Lisans Mezunu	3	13,17	7,585	4	0,108	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	34,9				
	Lisans Öğrencisi	21	22,93				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	24,93				
	Doktora Öğrencisi	6	34,25				
M22	Lisans Mezunu	3	21,5	4,954	4	0,292	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	36,2				
	Lisans Öğrencisi	21	23,71				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	23,27				
	Doktora Öğrencisi	6	30,42				
M23	Lisans Mezunu	3	20,83	1,694	4	0,792	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	26,4				
	Lisans Öğrencisi	21	24,45				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	28,87				

	Doktora Öğrencisi	6	22,33				
M24	Lisans Mezunu	3	19	3,375	4	0,497	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	27,6				
	Lisans Öğrencisi	21	23,24				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	25,87				
	Doktora Öğrencisi	6	34				
M25	Lisans Mezunu	3	21,67	2,887	4	0,577	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	22,8				
	Lisans Öğrencisi	21	26,12				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	29,1				
	Doktora Öğrencisi	6	18,5				
M26	Lisans Mezunu	3	19,33	9,489	4	0,05	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	10				
	Lisans Öğrencisi	21	30,1				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	26,77				
	Doktora Öğrencisi	6	22,25				
M27	Lisans Mezunu	3	22	2,305	4	0,68	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	32				
	Lisans Öğrencisi	21	24				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	27,53				

	Doktora Öğrencisi	6	22				
M28	Lisans Mezunu	3	33,17	4,729	4	0,316	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	19,2				
	Lisans Öğrencisi	21	25,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	29,03				
	Doktora Öğrencisi	6	18,08				
M29	Lisans Mezunu	3	23,67	3,182	4	0,528	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	27,6				
	Lisans Öğrencisi	21	23,07				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	15	30,27				
	Doktora Öğrencisi	6	21,25				

Tablo 22’da Türkiye’de Türkçe öğrenimi gören katılımcılardan elde edilen verilere göre gerçekleştirilen testler sonucunda M6 maddesi dışındaki tüm H0 hipotezleri kabul edilmiştir. Yani M6 kodlu madde dışındaki tüm maddelerde eğitim düzeyi ile Türkçe öğrenimine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

M6 kodlu soruya göre katılımcıların ana dillerini Türkçeye yakın bulmaları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p=0,007$)

Tablo 23

Hindistan’da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Kruskall Wallis H testi sonuçları)

Madde	Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Test Sonucu
M6	Lisans Mezunu	35	24,43	6,917	4	0,14	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	35,8				
	Lisans Öğrencisi	2	40				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	16,25				
	Doktora Öğrencisi	4	24				
M7	Lisans Mezunu	35	27,23	5,259	4	0,262	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	24,2				
	Lisans Öğrencisi	2	27				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	10,63				
	Doktora Öğrencisi	4	26,13				
M8	Lisans Mezunu	35	26,7	13,078	4	0,011	H0 Red
	Yüksek Lisans Mezunu	5	38,7				
	Lisans Öğrencisi	2	27,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	12,63				
	Doktora Öğrencisi	4	10,38				
M9	Lisans Mezunu	35	26,53	6,208	4	0,184	H0 Kabul

	Yüksek Lisans Mezunu	5	31,8				
	Lisans Öğrencisi	2	5,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	26				
	Doktora Öğrencisi	4	18,13				
M10	Lisans Mezunu	35	26,51	1,88	4	0,758	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	21,8				
	Lisans Öğrencisi	2	26,25				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	28,5				
	Doktora Öğrencisi	4	17,88				
M11	Lisans Mezunu	35	26,99	3,956	4	0,412	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	24				
	Lisans Öğrencisi	2	35				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	18,38				
	Doktora Öğrencisi	4	16,75				
M12	Lisans Mezunu	35	28,39	7,366	4	0,118	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	21				
	Lisans Öğrencisi	2	5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	24,13				
	Doktora Öğrencisi	4	17,5				
M13	Lisans Mezunu	35	25,13	4,339	4	0,362	H0 Kabul

	Yüksek Lisans Mezunu	5	29,3				
	Lisans Öğrencisi	2	33,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	14,25				
	Doktora Öğrencisi	4	31,25				
M14	Lisans Mezunu	35	27,6	5,216	4	0,266	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	22,6				
	Lisans Öğrencisi	2	28,25				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	12				
	Doktora Öğrencisi	4	22,88				
M15	Lisans Mezunu	35	27,03	6,827	4	0,145	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	11,2				
	Lisans Öğrencisi	2	24,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	23,38				
	Doktora Öğrencisi	4	32,63				
M16	Lisans Mezunu	35	25,37	7,519	4	0,111	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	25,5				
	Lisans Öğrencisi	2	43				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	12				
	Doktora Öğrencisi	4	31,38				
M17	Lisans Mezunu	35	25,76	5,688	4	0,224	H0 Kabul

	Yüksek Lisans Mezunu	5	21,3				
	Lisans Öğrencisi	2	47				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	21,88				
	Doktora Öğrencisi	4	21,38				
M18	Lisans Mezunu	35	25,66	6,759	4	0,149	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	27,1				
	Lisans Öğrencisi	2	42,75				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	12,25				
	Doktora Öğrencisi	4	26,75				
M19	Lisans Mezunu	35	27,49	6,72	4	0,151	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	24				
	Lisans Öğrencisi	2	24,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	8,25				
	Doktora Öğrencisi	4	27,75				
M20	Lisans Mezunu	35	27,69	8,267	4	0,082	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	27,8				
	Lisans Öğrencisi	2	32				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	10,75				
	Doktora Öğrencisi	4	15				
M21	Lisans Mezunu	35	26,2	2,017	4	0,733	H0 Kabul

	Yüksek Lisans Mezunu	5	26,7				
	Lisans Öğrencisi	2	24,5				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	16,25				
	Doktora Öğrencisi	4	27,63				
M22	Lisans Mezunu	35	24,34	6,685	4	0,154	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	35,1				
	Lisans Öğrencisi	2	41				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	17,75				
	Doktora Öğrencisi	4	23,63				
M23	Lisans Mezunu	35	25,33	4,017	4	0,404	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	35,7				
	Lisans Öğrencisi	2	22				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	19				
	Doktora Öğrencisi	4	22,5				
M24	Lisans Mezunu	35	25,69	4,779	4	0,311	H0 Kabul
	Yüksek Lisans Mezunu	5	36,1				
	Lisans Öğrencisi	2	18,25				
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	18				
	Doktora Öğrencisi	4	21,75				
M25	Lisans Mezunu	35	24,36	4,932	4	0,294	H0 Kabul

	Yüksek Lisans Mezunu	5	25,1					
	Lisans Öğrencisi	2	44,75					
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	21,25					
	Doktora Öğrencisi	4	30,63					
M26	Lisans Mezunu	35	25,16	5,857	4	0,21	H0 Kabul	
	Yüksek Lisans Mezunu	5	30,1					
	Lisans Öğrencisi	2	39,5					
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	12,75					
	Doktora Öğrencisi	4	28,5					
M27	Lisans Mezunu	35	25,57	9,423	4	0,051	H0 Kabul	
	Yüksek Lisans Mezunu	5	40					
	Lisans Öğrencisi	2	26					
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	13,5					
	Doktora Öğrencisi	4	18,5					
M28	Lisans Mezunu	35	25,84	6,621	4	0,157	H0 Kabul	
	Yüksek Lisans Mezunu	5	36,5					
	Lisans Öğrencisi	2	27,25					
	Yüksek Lisans Öğrencisi	4	14,88					
	Doktora Öğrencisi	4	18,5					
M29	Lisans Mezunu	35	26,47	6,923	4	0,14	H0 Kabul	

Yüksek Lisans Mezunu	5	29,5
Lisans Öğrencisi	2	37,5
Yüksek Lisans Öğrencisi	4	12,25
Doktora Öğrencisi	4	19,25

Tablo 23'te özetlenen bulgular incelendiğinde Hindistan'da bulunan ve Türkçe öğrenimi gören katılımcıların eğitim düzeyleri ile Türkçe öğrenimine ilişkin düşünceleri arasında M8 kodlu madde haricindeki tüm maddeler için anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

M8 kodlu maddeye göre katılımcıların bir dili kendi coğrafyasında öğrenmenin daha avantajlı olduğuna ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Anket sonuçlarının Jonckheere-Terpstra testi ile analiz edilmesi sonucu Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören öğrenciler için elde edilen bulgular Tablo 24.'de, Hindistan'da Türkçe öğrenimi gören öğrenciler için elde edilen bulgular Tablo 25.'de gösterilmiştir.

Tablo 24

Türkiye'de yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Jonckheere-Terpstra testi sonuçları)

Madde	J-T İstatistiği	Ortalama J-T İstatistiği	J-T İstatistiği Std. Sapması	Standardize. J-T İstatistiği	p	Test Sonucu
M6	234,5	441	55,007	-3,754	0	H0 Red
M7	326	441	54,152	-2,124	0,034	H0 Red
M8	346	441	51,516	-1,844	0,065	H0 Kabul
M9	463,5	441	54,829	0,41	0,682	H0 Kabul

M10	446,5	441	54,623	0,101	0,92	H0 Kabul
M11	531,5	441	55,277	1,637	0,102	H0 Kabul
M12	495	441	55,255	0,977	0,328	H0 Kabul
M13	432	441	53,822	-0,167	0,867	H0 Kabul
M14	456	441	54,107	0,277	0,782	H0 Kabul
M15	476	441	53,525	0,654	0,513	H0 Kabul
M16	483,5	441	54,781	0,776	0,438	H0 Kabul
M17	512	441	53,912	1,317	0,188	H0 Kabul
M18	418	441	53,822	-0,427	0,669	H0 Kabul
M19	495,5	441	53,787	1,013	0,311	H0 Kabul
M20	471	441	54,501	0,55	0,582	H0 Kabul
M21	497	441	54,405	1,029	0,303	H0 Kabul
M22	429,5	441	52,329	-0,22	0,826	H0 Kabul
M23	466,5	441	53,364	0,478	0,633	H0 Kabul
M24	510	441	55,377	1,246	0,213	H0 Kabul
M25	449,5	441	54,675	0,155	0,876	H0 Kabul
M26	485,5	441	53,943	0,825	0,409	H0 Kabul
M27	429,5	441	52,859	-0,218	0,828	H0 Kabul
M28	430,5	441	53,107	-0,198	0,843	H0 Kabul
M29	465	441	53,334	0,45	0,653	H0 Kabul

Tablo 24.'de özetlenen Jonckheere-Terpstra testi sonuçlarına göre M6 ve M7 kodlu sorular dışındaki tüm sorular için eğitim düzeyi ile Türkçe öğrenimine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

M6 ve M7 kodlu maddelere göre sırasıyla $p=0,000$ ve $p=0,034$ test istatistiği değerleri ile katılımcıların Türkçeyi anadillerine yakın bulmaları ve anadillerinde Türkçe ile ortak kelimeler bulunmasının kendileri için bir artı sağladığına ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 25

Hindistan'da yaşayan öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde eğitim faktörü (Jonckheere-Terpstra testi sonuçları)

Madde	J-T İstatistiği	Ortalama J-T İstatistiği	J-T İstatistiği Std. Sapması	Standardize. J-T İstatistiği	p	Test Sonucu
M6	328,5	303,5	46,047	0,543	0,587	H0 Kabul
M7	240,5	303,5	45,673	-1,379	0,168	H0 Kabul
M8	241,5	303,5	45,771	-1,355	0,176	H0 Kabul
M9	258,5	303,5	46,981	-0,958	0,338	H0 Kabul
M10	265,5	303,5	46,631	-0,815	0,415	H0 Kabul
M11	245	303,5	46,362	-1,262	0,207	H0 Kabul
M12	204	303,5	47,124	-2,111	0,035	H0 Red
M13	314,5	303,5	46,086	0,239	0,811	H0 Kabul
M14	227,5	303,5	45,029	-1,688	0,091	H0 Kabul
M15	268,5	303,5	46,09	-0,759	0,448	H0 Kabul

M16	307	303,5	46,376	0,075	0,94	H0 Kabul
M17	293	303,5	46,706	-0,225	0,822	H0 Kabul
M18	292,5	303,5	46,146	-0,238	0,812	H0 Kabul
M19	234	303,5	47,06	-1,477	0,14	H0 Kabul
M20	212	303,5	45,831	-1,996	0,046	H0 Red
M21	278,5	303,5	45,762	-0,546	0,585	H0 Kabul
M22	330,5	303,5	45,06	0,599	0,549	H0 Kabul
M23	297,5	303,5	45,183	-0,133	0,894	H0 Kabul
M24	285,5	303,5	46,589	-0,386	0,699	H0 Kabul
M25	344	303,5	46,233	0,876	0,381	H0 Kabul
M26	310	303,5	47,083	0,138	0,89	H0 Kabul
M27	281,5	303,5	45,989	-0,478	0,632	H0 Kabul
M28	275,5	303,5	45,644	-0,613	0,54	H0 Kabul
M29	258	303,5	44,579	-1,021	0,307	H0 Kabul

Tablo 25.'de sunulan Hindistan'da Türkçe öğrenimi gören katılımcılara ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre M12 ve M20 kodlu maddeler dışındaki tüm maddeler için katılımcıların eğitim düzeyleri ile Türkçe öğrenimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Eğitim düzeyleri ile Türkçe öğrenimine ilişkin görüşler arasında anlamlı ilişki bulunan M12 ve M20 kodlu maddelere göre Türkçe öğreniminde harcanan zaman ve kullanılan materyalin yeterli ve iyi olduğuna ilişkin görüş ile eğitim düzeyi ilişkilidir.

4.6. Türkçe öğrenimi ile ilgili katılımcıların genel görüşleri ve nitel bulgular

Türkçe öğrenimi gören ve örneklemini oluşturan katılımcıların buldukları ülkeye göre gruplandıkları durumda tüm maddelerde belirttikleri görüşlere ilişkin nitel bulgular Tablo 26.'te sunulmuştur.

Tablo 26

Türkçe öğrenimine ilişkin ülke bazlı görüşlerine ilişkin nitel bulgular

Madde	Türkiye			Hindistan		
	Ortalama	Medyan	Mod	Ortalama	Medyan	Mod
M6	3,20	4	1	3,28	4	4
M7	3,26	4	4	3,46	4	4
M8	4,28	5	5	3,94	4	4
M9	3,36	4	4	2,98	3	4
M10	3,40	4	4	3,50	4	4
M11	3,26	3	4	3,38	3	3
M12	3,26	3,5	5	3,04	3	4
M13	3,98	4	5	3,74	4	4
M14	3,92	4	4	3,70	4	4
M15	3,42	4	4	3,44	4	4
M16	3,96	4	4	3,74	4	4
M17	3,66	4	4	3,38	3	4

M18	3,52	4	4	3,32	3	4
M19	3,46	4	4	3,74	4	4
M20	3,62	4	4	3,42	4	4
M21	3,98	4	4 ve 5	3,46	4	4
M22	4,38	5	5	3,96	4	4
M23	4,10	4	5	3,94	4	4
M24	3,06	3	2 ve 3	3,30	4	4
M25	3,96	4	5	4,00	4	4
M26	3,82	4	4	3,40	4	4
M27	4,08	4	4	3,58	4	4
M28	4,08	4	5	3,84	4	4
M29	4,36	5	5	4,18	4,5	5

Tablo 26.'da ülke bazlı olarak katılımcıların Türkçe öğrenime ilişkin görüşlerine ait ortalama, mod ve medyan değerleri yer almaktadır. Ordinal değişkenlere ait tanımsal istatistikler incelenirken ortalama ve mod yerine medyan kullanmak daha anlamlı yorumlar yapılmasına olanak sağlanmaktadır. Buna göre tabloda yer alan istatistikler medyan değerlerine göre yorumlandığında maddelerin geneli için Türkiye ve Hindistan'dan örnekleme dahil edilen katılımcıların homojen görüş belirttiği görülmektedir. M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29 kodlu maddelere verilen yanıtlarda medyana göre Hindistan ve Türkiye'den katılımcılar arasında çok düşük seviyede farklılık gözlenmekle birlikte, bu farklılık ifadenin gücü yönünde az etkili, yönü bakımından etkili değildir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Hindistan bölgesinde, tarihte kurulan birçok Türk devletinin etkileri bulunmaktadır. Günümüzde Hindistan'da birçok Türk eserleri bulunmaktadır ve Hindistan'da Türk etkisi devam etmektedir. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimin tarihleri eskilere dayanırken Hindistan'da Türkçe öğretimi ilk olarak Jamia Millia Islamia Üniversitesi'nde 2006-2007 eğitim yıllarında sertifika programı ile başlamış ve günümüzde bu alanda lisans programı olarak eğitim verilmektedir.

Bu çalışmada, Hindistan ve Türkiye'de bu bölümde öğrenim gören öğrenci ve mezunların Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ele alınmıştır. Bu sorunların belirlenmesi için 100 kişiye 5'li likert ölçekli anket çalışması uygulanmıştır.

Elde edilen veriler katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve medeni hali değişkenlerine göre katılımcıların vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir.

Katılımcıların yaş faktörü ele alındığında yapılan Jonckheere-Terpstra (J-T) testi sonuçlarına M20 kodlu soruda öğrencilerin yaşları ile kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunu düşünmeleri arasında ilişki $p=,044$ değeri ile anlamlı bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğreniminde kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunun düşünülmesi ile yaş grupları arasında ilişki vardır. Yaşa göre M20 kodlu soru için Mann-Whitney U testi ile sıra ortalamaları göz önüne alındığında en fazla ilişki 18-22 yaş grubunda gerçekleşirken, sıralama 23-27 ve 28-32 yaş aralıkları şeklinde devam etmektedir.

Türkiye'de Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe öğrenim süreçlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki söz konusu değildir. Hindistan'da Türkçe öğrenim gören katılımcıların M21 ve M25 dışındaki tüm maddeler için cinsiyetleri ile Türkçe öğrenim süreçlerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. M21 kodlu madde için katılımcıların Türkçe öğrenimde ek materyallere ihtiyaç duymaları ile cinsiyetleri arasında ($p=0,040$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakılarak yapılan

incelemeye göre M21 için kadın öğrencilerin Türkçe öğreniminde erkek öğrencilere oranla daha fazla materyal ihtiyacı duyduğu saptanmıştır. M25 kodlu madde için katılımcıların Türkçe öğrenimde ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğine ilişkin düşünceleri ile cinsiyetleri arasında ($p=0,005$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sıra ortalamalarına bakılarak yapılan incelemeye göre M25 için kadın öğrencilerin Türkçe öğreniminde ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğine ilişkin erkek öğrencilere oranla daha fazla ihtiyaç duyduğu saptanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre evli ve bekar öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinde, M27 ($U=134$; $p=0,023$) kodlu soru dışındaki tüm maddeler için medeni hale göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. M27 için sıra ortalamaları dikkate alındığında bekar öğrencilerin Türkçe öğreniminde evli öğrencilere oranla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğine yönelik daha yüksek oranda dönüt verdikleri saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre bekarlar, evlilere oranla yaklaşık 8,86 kat daha fazla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin ülke değişkenine göre Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre M21 için sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğreniminde Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla materyal ihtiyacı duydukları saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre Türkiye’de bulunan öğrencilerin, Hindistan’da bulunanlara oranla yaklaşık 2,22 kat daha fazla materyal ihtiyacı duyduğu görülmektedir. M22 maddesi için sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğreniminde Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla daha fazla grup çalışmasına ilgi duyduğu saptanmıştır. Ek olarak hesaplanan üstünlük oranlarına göre Türkiye’de bulunan öğrencilerin, Hindistan’da bulunanlara oranla yaklaşık 2,05 kat daha fazla grup çalışmasına ilgi duymaktadır. M27 için sıra ortalamaları dikkate alındığında Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğreniminde Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğine yönelik daha yüksek oranda dönüt verdikleri saptanmıştır. Ayrıca hesaplanan üstünlük oranlarına göre Türkiye’de bulunan öğrencilerin, Hindistan’da bulunanlara oranla yaklaşık 2,22 kat daha fazla konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünmektedir.

M7 kodlu soruda öğrencilerin eğitim düzeyleri ile anadillerinde Türkçe ile ortak kelimelerin varlığının kendileri için bir artı olduğunu düşünmeleri arasında ilişki $p=,029$ değeri ile anlamlı bulunmuştur. Buna göre Türkçe öğreniminde öğrencilerin anadillerinde Türkçe ile ortak kelimelerin var olması ile eğitim düzeyleri arasında ilişki vardır.

M6, M7 ve M8 maddeleri için 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. M6 kodlu madde için bulunan anlamlı farkın Lisans mezunları ile Yüksek lisans mezunları ($p=0,043$) ve Yüksek Lisans öğrencileri ($p=0,007$), Yüksek lisans mezunları ile Yüksek lisans öğrencileri ($p=0,023$), Lisans öğrencileri ile Yüksek Lisans öğrencileri ($p=0,002$) ve Doktora öğrencileri ($p=0,047$) arasındaki anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. M7 kodlu madde için bulunan anlamlı farkın sadece Yüksek Lisans öğrencileri ile Lisans mezunları ($p=0,026$) arasındaki anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. M8 kodlu madde için bulunan anlamlı farkın Lisans mezunları ile Yüksek lisans mezunları ($p=0,014$), Yüksek lisans mezunları ile Yüksek lisans öğrencileri ($p=0,025$), Lisans öğrencileri ile Doktora öğrencileri ($p=0,035$) arasındaki anlamlı farktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkiye’de Türkçe öğrenimi gören katılımcıların büyük çoğunluğu, lisans ve yüksek lisans öğrencisi (%72) iken, Hindistan’da yaşayan katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunu (%70) kişilerden oluşmaktadır.

M8 kodlu maddeye göre katılımcıların bir dili kendi coğrafyasında öğrenmenin daha avantajlı olduğuna ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Jonckheere-Terpstra testi sonuçlarına göre M6 ve M7 kodlu maddelere göre sırasıyla $p=0,000$ ve $p=0,034$ test istatistiği değerleri ile katılımcıların Türkçeyi anadillerine yakın bulmaları ve anadillerinde Türkçe ile ortak kelimeler bulunmasının kendileri için bir artı sağladığına ilişkin görüşleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Eğitim düzeyleri ile Türkçe öğrenimine ilişkin görüşler arasında anlamlı ilişki bulunan M12 ve M20 kodlu maddelere göre Türkçe öğreniminde harcanan zaman ve kullanılan materyalin yeterli ve iyi olduğuna ilişkin görüş ile eğitim düzeyi ilişkilidir.

Gül (2019) ve Doğan (2019) yapmış oldukları çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe ğretimi için kullanılan kaynakların güncel olmadığını söylemektedirler. Güncel olan kaynakların ise öğrencilere ulaşmasında aksamlar olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Hindistan'da ve Türkiye'de kullanılan ğretim materyallerinin belirli aralıklarla güncellenmesi gerekmektedir. Bu güncellenen materyallerin öğrenim gören kişilere ulaştırılması da gerekmektedir.

5.2. neriler

Katılımcılar Türkçe öğretimini için kullanılan materyallerin yetersiz olduğunu söylemektedirler. Bu materyallerin hangi yönden yetersiz kaldığı tespit edilmeli ve bunun sonucunda gerekli durumlarda ek kaynaklardan yararlanılması ya da mevcut kullanılan materyallerin değiştirilmesi öğrencilere öğrenme konusunda yardımcı olacaktır. Dil ğretiminde kullanılan materyaller öğrencilerin öğrenimi desteklemek amacıyla kullanılan en önemli yöntemlerden birisidir. Bu yüzden yetersiz kalan materyaller için ğrenci görüşleri doğrultusunda değişime gidilmesi öğrenme sürecinde artı yönde etki sağlanmasına neden olabilir.

Türkçeyi konuşulduğu coğrafyada öğrenmenin daha avantajlı olduğunu düşünmektedirler. Hindistan'da Türkçe eğitimi gören öğrencilerin yıl içerisinde diğer ülkelerde olduğu gibi ğrenci değişim programı ve eğer yapılabilirse ERASMUS vb. programlar düzenlenip Türkiye'de anlaşmalı üniversitelerin ilgili bölümlerinde en az bir dönem burada Türkçe eğitimi alması öğrencilere daha çok yardımcı olabilir. Aynı zamanda imkânı olan ğrenciler Türkiye'ye turla gelip belirli bir zaman Türkiye'de zaman geçirmesi onları Türkçe ile daha i içe olmasına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken konuşma sırasında yapmış oldukları hataların derhal düzeltilmesi, yaptıkları hataların düzeltilmesine daha çok yardımcı olacağı ve akılda kalacağı olasıdır.

Bu sorunlar dışında öğrenciler kendi imkanlarıyla ek öğrenme yöntemlerini kullanabilirler. Teknolojik gelişmelerin en büyük etkisinden birisi de budur. ğrenmek istenilen dil için web tarayıcılardan araştırma yapılabilir veya akıllı telefonlarda dil öğrenme programlarını araştırıp kendileri için uygun bir uygulama bulup kelime tekrarı yapabilecekleri hatta online

olarak dil partnerleriyle konuşma imkânı sunabilen programlarla konuşma becerilerini de geliştirebilirler.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara.
- Argurşah M. Güner G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Barın, E. (2004). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler*. Türkiyat Araştırmaları Dergisi.
- Barutçu, Ö. ve Sema, F. (2002). *Eski Türklerde Dil ve Edebiyat, Türkler, III*, Ankara.
- Bilkan, A.F. (2004). *Babürlü Devleti'nde Türkçe*, Divan İlmi Araştırmalar Sayı:17
- Bölükbaş F. ve Keskin F. (2010) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic .
- Candaş Karababa C.Z. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Doğan, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar: Esenyurt Örneği*(Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. .(Tez No: 599041)
- Ercilasun, A. B. (2011). *Türk Dili Tarihi / Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gemalmaz, E. (2010), *Türkçe'nin Derin Yapısı*. Ankara: Belen Yayınları.
- Gül, A. (2019). *Halk eğitim merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde*

- karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK tez merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 598406)
- Gülsevin, G. (2007). *Oğuzca Olmayan Tarihi Metinlerde Oğuzca Unsurlar ve Nehcü'l-feradis Örneği*. Ankara: Uluslararası Altayistik Konferansı (PIAC).
- Gür, B.F. (t.y). *Dil Nedir? Dil ve İletişim İlişkisine Genel Bakış* Erişim: https://www.academia.edu/7770377/Dil_Nedir_Dil_ve_%C4%B0leti%C5%9Fim_%C4%B0li%C5%9Fkisine_Genel_Bak%C4%B1%C5%9F
- Hacıeminoğlu, N. (2003). *Karahanlı Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (2010). *Oğuz Türkçesinin Tarihi Gelişme Süreçleri*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.
- Köprülü, F. (1997). *Çağatay Edebiyatı*. Eskişehir: İslam Ansiklopedisi.
- Malkoç, E. (2016). *20. Yüzyılın İkinci Yarısında Türkiye ile Hindistan'ın Siyasi İlişkileri*. Avrasya İncelemeleri Dergisi-Journal of Eurasian Studies (AVID).
- Manazir, M. (2019). *Hindistan'da Türkçe Öğretimi, Türk Dili ve Edebiyat Programı*. Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.
- Mermer, A. (2009). *Türkçenin Konuşulduğu Coğrafyalar*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Kültür Portalı Projesi. Ankara
- Mermer, A. (2009). *Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Kültür Portalı Projesi*. Ankara
- Okur, A. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik İnceleme*. The Journal of Academic Social Science Studies.
- Özkan, M. (2004). *Tarih İçinde Türk Dili*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Özyetgin, A. M. (2006). *Tarihten Bugüne Türk Dili Alanı*, (Conference) Chinese Academy

- of SocialScience, Sino-Foreign Relationship Department of Institute of History,
Beijing (CHINA) (23 January 2006), (published in www.eurasianhistory.com)
- Saussure F.D. (1985) *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.
- Senemoğlu, O. (2012). *Dilbilim kuramları ve yabancı dil öğretimi*. Dilbilim, (9), 193-222.
Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iudilbilim/issue/1090/12391>
- Tarcan, A. (2014). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Toklu, O. (2003). *Dilbilimine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Toprak, F. (2005). *Harezm Türkçesinde İkilemeler, Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, V/2,
İstanbul.
- Ungan, S. (2018). *Dil ve Dünya Dilleri. Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Grafiker
Yayınları.
- Uzun, N.E. (2012). *Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri Üzerine*, Ankara Üniversitesi
Dil ve Tarihi-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yunus Emre Enstitüsü, (YEE). <https://www.yee.org.tr/> adresinden 15 Mart 2019 tarihinde
edinilmiştir.
- WEB1. <https://www.edebiyatciyim.com/turkcenin-tarihi-gelisimi/>
- WEB2. <https://www.turkedebiyati.org/eski-turkce.html>
- WEB3. <http://www.diledebiyat.net/turkcenin-tarihi/eski-turkce-donemi>
- WEB4. <http://turkdili.gen.tr/tuerk-dili-tarihi.html>
- WEB5. <https://www.gurkanbilgisu.com/2017/11/yabanci-dil-ogretim-ilkeleri-nelerdir.html>
- WEB6. <https://www.yenihaberden.com/hintliler-neden-turkce-ogreniyor-8054yy.htm>

EKLER

EK 1. Yasal İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 27/06/2019-E.8469



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :13/02 Sheikh Zakiuddin
CHİSHTİ

Sayın Sheikh Zakiuddin CHİSHTİ

İlgi : Sheikh Zakiuddin CHİSHTİ 21/05/2019 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 19.06.2019 tarihli ve 13 sayılı toplantısında alınan "02" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

2. Sheikh Zakiuddin CHİSHTİ'nin "Yabancı Öğrencilerin Türkiye'de ve Hindistan'da Türkçe Öğrenirken Yaşadığı Zorlukların Karşılaştırılması" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Sheikh Zakiuddin CHİSHTİ'nin "Yabancı Öğrencilerin Türkiye'de ve Hindistan'da Türkçe Öğrenirken Yaşadığı Zorlukların Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrakı Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE6PBD4UY>

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

1) Yaşınız: 2) Medeni Haliniz: 3) Cinsiyetiniz: 4) Eğitim Durumunuz: 5) Yaşadığı Yer/Ülke:	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum	Bilmiyorum
6) Anadilinizi Türkçeye yakın buluyor musunuz?						
7) Anadilinizde Türkçe ile ortak kelimelerin sizin için bir artı olduğunu düşünüyor musunuz?						
8) Bir dili kendi konuşulduğu coğrafyada öğrenmek avantajlı mıdır?						
9) Türkçe dilbilgisi öğrenirken zorluk yaşıyor musunuz?						
10) Türk kültürü ile kendi kültürünüz arasında benzerlik var mı?						
11) Türkçe ders kitaplarında Türk kültürünü yeterince tanıttığını düşünüyor musunuz?						
12) Türkçe öğrenmek için çok zaman harcadınız mı?						
13) İyi bir dil öğrencisi olduğunuzu düşünüyor musunuz?						
14) Türkçenin öğrenilecek iyi bir dil olduğunu düşünüyor musunuz?						
15) Türkçe öğretmenlerinin sağladığı eğitim ortamının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?						
16) Öğretmenlerin Türkçe öğretme konusunda yeterince iyi olduğunu düşünüyor musunuz?						
17) Türkçe öğrenirken kullanılan yöntem ve tekniklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?						
18) Dil bilgisinde kullanılan kitapların yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?						
19) Görsel ve işitsel araçların etkin olarak kullanıldığını düşünüyor musunuz?						
20) Kullanılan materyallerin iyi ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?						
21) Türkçe öğrenmek için ek materyallere ihtiyacınız olduğunu düşünüyor musunuz?						
22) Türkçe öğrenirken gruplar halinde çalışma yapılmasını ister misiniz?						
23) Sizce Türkçe öğrenirken Türk insanlarıyla dostane ve misafirperver bir öğrenme ortamı yaratmanın etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?						
24) Türkçe eğitim merkezinde Türkçenin öğretilmesi, akademik ortamlar için yeterli midir?						
25) Sınıfta ilginç materyallerin ve konuların öğretilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?						

26) Öğretmenin bazı yerlerde İngilizce açıklama yapması gerektiğini düşünüyor musunuz?						
27) Konuşma sırasında yapılan hataların derhal düzeltilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?						
28) Dinleme faaliyetlerinin sıklıkla yapılması gerektiğini düşünüyor musunuz?						
29) Türk dizileri ve filmlerinin Türkçe öğrenmeye etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz?						