



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR: AZERBAYCAN MODELİ

AFSANA LATİFOVA

İzmir
2021

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR: AZERBAYCAN MODELİ

AFSANA LATİFOVA

DANIŞMAN
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN

İzmir
2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar: Azerbaycan Modeli” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

13/08/2021

Afsana LATİFOVA



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 31/08/2021

Tez Başlığı:

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar: Azerbaycan Modeli

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 74 sayfalık kısmına ilişkin, 12/07/2021 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 7'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça hariç,
☐ Alıntılar dâhil,
☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- ☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
☐ Kaynakça dâhil,
☐ Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x

EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd içinde. ☐

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Afsana LATİFOVA

Öğrenci No : 2018950260

Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü : Yüksek Lisans x ☐ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Afsana LATİFOVA
31/08/2021

DANIŞMAN

Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN
31/08/2021

TEŞEKKÜR

Tez süreci ve yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgi ve birikimleriyle her daim güler yüzlülüğüyle bana destek olan kıymetli danışman hocam sayın Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN'a teşekkürlerimi, saygılarımı ve sevgilerimi sunarım.

Ayrıca yüksek lisans hayatım boyunca ders gördüğüm sevgili hocalarım Prof. Dr. Kamil İŞERİ'ye, Prof. Dr. Kuthan KAHRAMANTÜRK'e, Doç. Dr. Yeşim BEKTAŞ ÇETİNKAYA'ya, Yrd. Doç. Dr. Funda UZDU YILDIZ'a bana verdikleri katkılardan ötürü minnettarım.

Ve hayatımın her anında bana güvenen, yanımda olan en büyük destekçim canım annem Sevda LATİFOVA'ya hayatımın sonuna kadar sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	1
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	1
1.4. Sınırlılıklar	2
1.5. Tanımlar.....	2
BÖLÜM II.....	3
KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	3
2.1. Dil öğrenimi	3
2.1.1. Yabancı Dil öğrenimi	3
2.1.1.1. Dillerin tipolojik sınıflandırılmasının yabancı dil öğrenimindeki yeri ...	4
2.1.1.1.1. Yapı bakımından dillerin sınıflandırılması	4
2.1.1.1.2. Köken (kaynak) bakımından dillerin sınıflandırılması	5
2.1.2. Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenimi.....	8
2.1.2.1. Kısaca Türkçe.....	8
2.1.3. Azerbaycan`da Türkçe öğrenimi.....	9
2.1.3.1. Bakü Devlet Üniversitesinde Türkçe eğitimi.....	10
2.1.3.2. Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe eğitimi	11
2.2. İlgili araştırmalar	13
2.2.1. Dünya genelinde Türkçe öğrenimi / öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili araştırmalar	13

2.2.2. Azerbaycan`da Türkçe öğrenimi / öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili araştırmalar	15
BÖLÜM III	17
YÖNTEM.....	17
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	17
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	17
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	17
3.4. Verilerin Analizi.....	17
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	18
3.6. Araştırmacının Rolü	18
BÖLÜM IV	19
BULGULAR.....	19
4.1. Azerbaycan`da Türkçe öğrenimi gören öğrencilerinin 4 temel dil becerisinde karşılaştıkları sorunlar.....	20
4.1.1. YEE kursiyerlerinin karşılaştığı sorunlar	20
4.1.1.1. Okuma sorunları.....	21
4.1.1.2. Dinleme sorunları.....	22
4.1.1.3. Yazma sorunları	23
4.1.1.4. Konuşma sorunları	30
4.1.2. BDÜ öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar	32
4.1.2.1. Okuma sorunları.....	33
4.1.2.2. Dinleme sorunları.....	33
4.1.2.3. Yazma sorunları	34
4.1.2.4. Konuşma sorunları	35
4.2. Azerbaycan`da Türkçe öğrenimi gören öğrencilerinin dil bilgisinde karşılaştıkları sorunlar	35

4.2.1. Dil bilgisinde zorlanma nedenleri	36
4.2.2. Zorluk yaşanan dil bilgisi konuları	37
4.2.2.1. Öğrencilerin belirttikleri sorunlar	37
4.2.2.2. Konuşma analizleri sonucunda ortaya çıkan sorunlar.....	39
4.2.3. Dil bilgisinin dil becerileri üzerindeki etkisi.....	42
4.3. Öğrenim sürecindeki belirli faktörlerin öğrenime etkisi.....	43
4.3.1. Yaş ve cinsiyet faktörü.....	43
4.3.2. Kullanılan materyaller.....	44
4.3.3. Eğitim dili	44
4.4. Öğrenci önerileri	45
BÖLÜM V	47
SONUÇ VE ÖNERİLER	47
5.1. Sonuç	47
5.2. Öneriler	49
KAYNAKÇA.....	51
EKLER.....	52

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. YEE öğrencilerinin zorlandığı temel dil becerileri	20
Tablo 2. BDÜ öğrencilerinin zorlandığı temel dil becerileri	32



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Humbolt'un biçimbilimsel dil sınıflandırması	4
Şekil 2. Köken bakımından diller	6



KISALTMALAR

Az. - Azerbaycanca

AZT - Azerbaycan Türkçesi

BDÜ - Bakü Devlet Üniversitesi

DİLMER - Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

STS - Seviye Tespit Sınavı

T. - Türkçe

TÖMER - Türkçe Öğretim Merkezi

TT -Türkiye Türkçesi

TYS -Türkçe Yeterlilik Sınavı

YEE - Yunus Emre Enstitüsü

ÖZET

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: AZERBAYCAN MODELİ

Araştırmamız Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilerin karşılaştığı sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesinin aynı dil ailesine ait olması nedeniyle her iki dil (lehçe) ne kadar bir birine yakın görünse de bu yakınlık çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Öğrencilerin bu sorunlar ile baş edememesi halinde Türkiye Türkçesi öğrenimi tamamlanamamaktadır. Sorunların sebeplerini ortaya koymak amacıyla öğrencilere nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşme süreci bizzat araştırmacı tarafından yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiş, araştırmacı tarafından gerektiği sürece ek sorular da eklenerek daha kapsamlı veri toplanması sağlanmıştır. Yapılan uygulamaya göre bulgular değerlendirilmiştir. Katılımcılar özellikle eğitim dili farklı olan 2 ayrı gruptan oluşturulmuştur. Bu sayede 2 ayrı grubun eğitim sürecinde karşılaştıkları farklı sorunlar da kıyaslanmış şekilde incelenmiştir. Örneklem olarak eğitim dili Türkiye Türkçesi olan Bakü Yunus Emre Enstitüsünün B2 grubu kursiyerleri ve Bakü Devlet Üniversitesinin eğitim dili Azerbaycan Türkçesi olan 4. sınıf Türkoloji bölümü öğrencileri seçilmiştir. Araştırmamızın uygulaması 2021 yılının bahar yarıyılında tamamlanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların geneli öğretime veya Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrencilere yönelik araştırmalardır. Bizim yaptığımız araştırma ise öğrenime yönelik bir araştırma olmasıyla farklı yer edinecektir. Aynı zamanda bu çalışmanın başka bir ülkede yapılmış olması, çalışmayı farklı kılacaktır. Bu sayede sadece Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim sorunları değil aynı zamanda Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi öğrenen öğrencilerin de karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğrenimi, yabancı dil olarak Türkçe, Azerbaycan Türkçesi, yabancı dil öğrenimi, öğrenim süreci, eğitim dili etkisi.

ABSTRACT

PROBLEMS THAT FACE STUDENTS IN STUDYING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: AZERBAIJAN MODEL

Our research aims to identify the problems faced by students learning Turkey Turkish in Azerbaijan. Since Azerbaijan Turkish and Turkey Turkish belong to the same language family, although both languages (dialects) seem close to each other, this closeness creates various problems. If students cannot cope with these problems, Turkey Turkish education cannot be completed, and the process can fail. To reveal the causes of the problems, the interview technique, which is one of the qualitative data collection techniques, was applied to the students. The interview process was carried out face to face by the researcher. Semi-structured interview questions were asked to the participants, and additional questions were added as needed by the researcher to provide more comprehensive data collection. Findings were evaluated according to the application. The participants were formed from 2 different groups, especially those whose language of education was different. In this way, the different problems faced by 2 different groups in the education process were also examined in a comparative way. As the sample, B2 group trainees of Yunus Emre Institute in Baku, whose language of instruction is Turkey Turkish, and 4th grade Turcology students in Baku State University whose language of instruction is Azerbaijani Turkish were selected. The implementation of our research was completed in the spring semester of 2021.

There are many studies in the field of Teaching Turkish as a Foreign Language. Most of these studies are aimed at teaching or foreign students studying in Turkey. Our research, on the other hand, will take a different place as it is a research for learning. At the same time, the fact that this study was conducted in another country will make the study different. In this way, not only the learning problems of foreign students in Turkey, but also the problems faced by students learning Turkish in Azerbaijan will be determined.

Keywords: Learning Turkish, Turkish as a foreign language, Azerbaijani Turkish, Foreign language learning, Learning process, The effect of the language of education.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar her ülkede farklılık göstermektedir. Çoğu ülkelerde bu sorunların dil özelliklerindeki büyük farklardan ortaya çıkmasına rağmen Azerbaycan`da fazlaca benzerlikten dolayı oluşmaktadır. Bildiğimiz üzere, Azerbaycan`da Azerbaycan Türkçesi konuşulmaktadır. Öğrenciler Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki yüksek oranda benzerlikler sebebiyle Türkiye Türkçesini tamamen benimseyememekte, dil kullanımında sürekli Azerbaycan Türkçesinden alıntılar yapmaktadır. Bu da benzerliklerden doğan çok fazla yanlışlara sebep olmaktadır. Bu yanlışlara etki eden unsurlar hakkında öğrenciler bilgilendirilmediğinden aynı hatalar tekrarlanacak şekilde öğrenim gerçekleşmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, Azerbaycan`daki Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik araştırma yaparak öğrenim sürecindeki sorunları belirlemek; bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmak ve daha iyi Türkiye Türkçesi konuşmalarına katkı sağlamaktır. Araştırmada öğrencilerin yaptıkları hataların farkına vararak dili daha doğru bir şekilde öğrenmeleri ve kullanmalarına katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Problem cümlesi: Bu araştırmada “Azerbaycan`da öğrenim gören öğrenciler Türkçe öğrenirken en çok hangi sorunlarla karşılaşılıyor?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Alt problemler:

1. Azerbaycan`da Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenciler 4 temel dil becerisinden (okuma, yazma, dinleme, konuşma) hangisini geliştirmekte en çok zorlanıyor?
2. Azerbaycan`da Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrenciler hangi dil bilgisi sorunlarıyla karşılaşılıyor?

3. Azerbaycan’da Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin öğrenim sürecini belirli faktörler (yaş, cinsiyet, eğitim dili, materyal yeterliliği) nasıl etkiliyor?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Araştırma Azerbaycan’ın Bakü şehrinde Bakü Devlet Üniversitesi’nde eğitim gören 4. sınıf Türkoloji bölümü öğrencilerinden ve Yunus Emre Enstitüsünün B2 grubu kursiyerlerinden, her sınıftan onar kişi olmak üzere toplam 20 kişiden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma veri toplama aracı olarak kullanılan “Yarı yapılandırılmış görüşme formu”nda yer alan sorular ve araştırmacının gereksinim görmesi sonucu eklediği birkaç soru ile kısıtlanmıştır.
3. Görüşme araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiş, ikinci bir şahıs veri toplamaya dâhil edilmemiştir.

1.5. Tanımlar

Aşağıda tezimizde kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Tanımlar için Türk Dil Kurumu sözlüğüne başvurulmuştur.

Dil- İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.

Ana dili- Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil.

Yabancı dil- Ana dilin dışında olan dillerden her biri. Ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.

Öğrenim- Herhangi bir meslek, sanat veya iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışma, tahsil.

Türkoloji- Türklük bilimi.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil öğrenimi

Dilin tanımını birçok dilbilimciler farklı görüşlerle ortaya koymuştur. Dil insanların bir birini anlamasını sağlayan temel araçtır. Ergin (2009)'a göre “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir”. Chomsky (1965)'ye göre insanın dil yetisi doğuştan gelmektedir ve insan zihni buna olanak sağlayan bir altyapıya sahiptir.

Doğduğumuz andan itibaren öncelikle ses çıkarma, sonrasında hece, sözcük üretme, cümle kurma gibi belli aşamalarla dil edinim sürecine gireriz. Edindiğimiz bu dil bizim ana dilimizdir. Aksan (2009) ana dilinin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olduğunu öne sürmüştür. Dil edinimiyle dil öğrenimi aynı şekilde gerçekleşmez. Erken çocukluk döneminde dilbilgisi kurallarından habersiz bir şekilde dili kullanmaya başladığımız, dil öğrenirken akıl yürütme, muhakeme etme gibi kullandığımız yeteneklerimiz bu dönemde henüz oluşmadığı için bu bir öğrenme değil edinme sürecidir. Daha çok sezgisel bir öğrenme şekli hâkimdir. Çocuklar söylenen şeyleri tekrar ederler ve karşısındakinin tepkisine göre doğru olup olmadığını sezerler ve bununla iletişim sağlamaya başlarlar. Dil ediniminden farklı olarak dil öğreniminde doğrudan dilin kurallarına yönelik tonlama dâhil her şey bilinçli, anlamlı bir şekilde öğrenilir, aynı şekilde de kullanılır.

2.1.1. Yabancı Dil öğrenimi

Hayatımızın çoğu dönemlerinde yabancı dile ihtiyaç duyarız. Bazen bu ihtiyacımız eğitim için, bazen kariyer için gerekmektedir. Bazen ise sadece kendimizi geliştirmek için yabancı dil öğrenmek isteriz. Yabancı dilin tanımı yine çoğu dilbilimciler tarafından tartışma konusu olmuş, farklı fikirler öne sürülmüştür. Öncelikli tartışma konusu ise yabancı dil ve ikinci dil ikilemi olmuştur. Bu kavramlar birbirlerine çok benzeseler de aralarında ince bir fark mevcuttur. Bu fark bize edinim ve öğrenim arasındaki farkı hatırlatmaktadır. Oruç (2016) bir çalışmada bu konuyu detaylıca ele almıştır. Kısaca özetlemek gerekirse çalışmada ikinci dilin tek dilli toplumlarda yabancı dil anlamına geldiği, çok dilli toplumlarda ise etnik kökeni farklı olan ülke vatandaşları arasında hem özel hem de resmi ilişkilerde kullanılan iletişim

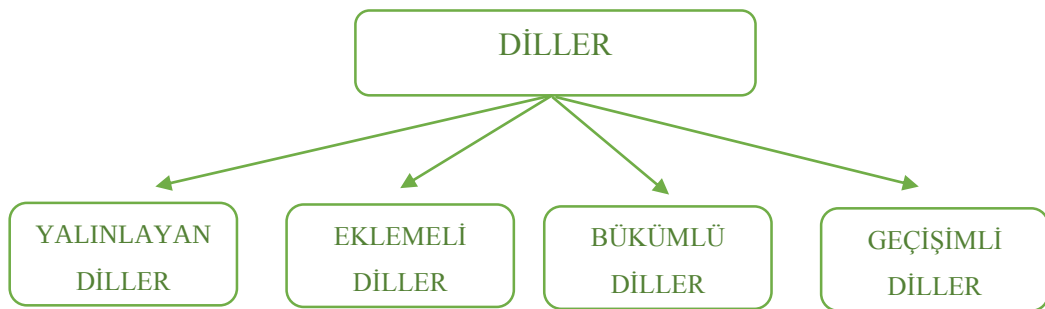
aracı olduğu belirlenmiştir. Bununla da iki dillilik (bilingualism) kavramı açıklanmıştır. İki dillilikte birey yaşadığı toplumda iki dili de iletişim aracı olarak ana dil gibi kullanıyordu. İletişim aracı olarak kullanılmaması halinde ise bu yabancı dil oluyordu. Yani ikinci dil ediniliyor yabancı dil ise öğreniliyordu.

2.1.1.1. Dillerin tipolojik sınıflandırılmasının yabancı dil öğrenimindeki yeri

Yabancı dil öğreniminde öğrenenin konuştuğu ana diliyle öğreneceği dilin özellikleri arasındaki bağlantılar bu öğrenimin zorluk seviyesini belirlemektedir. Bu özellikleri belirtecek olursak öğrenilecek dilin hangi ses, cümle yapısına sahip olması, hangi kökenden gelmesi gibi örnekleri verebiliriz. Bu özelliklerin birbirine yakın olması halinde öğrenen dili daha iyi anlayabilmekte ve bu dile daha rahat uyum sağlayabilmektedir. Bu yüzden de dil sınıflandırılması yabancı dil öğreniminde büyük önem arz etmektedir. 18. Yüzyılın sonlarından itibaren dillerin sınıflandırılması üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırma birçok açıdan değerlendirilse de en çok yapı (biçim) bakımından ve köken (kaynak) bakımından sınıflandırma üzerinde durulmuştur.

2.1.1.1.1. Yapı bakımından dillerin sınıflandırılması

Yapı (biçim) bakımından sınıflandırma dildeki kelimelerin hangi yöntemle türetilmesine göre belirlenmiştir. Bu sınıflandırmanın başlıca iki ögesi kök ve eklerdir. Ayrıca ses özellikleri, cümledeki sözcük sıralaması gibi etkenler de mevcuttur. Yapı bakımından sınıflandırma ilk olarak 19. yüzyılın başlarında ağabey kardeş olan Friedrich ve August Schlegel tarafından gerçekleştirilmiş fakat kendilerinin yaptığı sınıflandırma henüz bilimsel seviyede olmadığından bu sınıflandırmanın banisi Wilhelm von Humbolt kabul edilmiştir. Humbolt'un yapmış olduğu biçimsel sınıflandırma çağdaş dil bilimin başlıca sınıflandırma örneği olarak kullanılmaktadır.



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

Yalınlayan diller, bazı kaynaklarda tek heceli, ayrımlı diller olarak da geçmektedir. Aldığı isimlerden anlaşıldığı üzere yalınlayan dillerin en belirgin özelliklerinden biri tek heceli kelimelerden oluşmasıdır. Yalınlayan dillerde yapım ve ya çekim ekleri yer almamaktadır, yani her zaman kök halindedir. Bu dillerde olan kelimeler cümledeki yerine göre farklı sözcük türleri görevini alabilmektedir. Ayrıca, tonlama ve vurgu bu yapıda önemli bir yere sahiptir. Kelimeye yapılan tonlama ve vurguyla kelime onlarca anlam içerebilmektedir. Bazı Himalaya ve Afrika dilleri dâhil, Çin, Tibet, Vietnam dilleri bu dil grubunda yer almaktadır.

Eklemeli diller grubu Türkçe'nin de dâhil olduğu dil grubudur. Farklı isimleriyle bitişimli diller, bağlantılı diller, bitişken diller olarak da kullanılmaktadır. Bu dil grubunda en önemli yeri ekler almaktadır. Kök sabit kalacak şekilde kökün önüne ve ya sonuna ekler gelerek yeni sözcükler oluşturulur. Özellikle Ural-Altay dilleri sondan eklemeli dil olma özelliğine sahiptirler. Bitişken diller grubundaki kelimelerin aldığı her bir ekin gramer olarak kendi işlevi, görevi vardır. Japonca, Korece, Türkçe, Macarca, Moğolca, Fince, Tunguzca gibi diller eklemeli diller grubunda yer almaktadır.

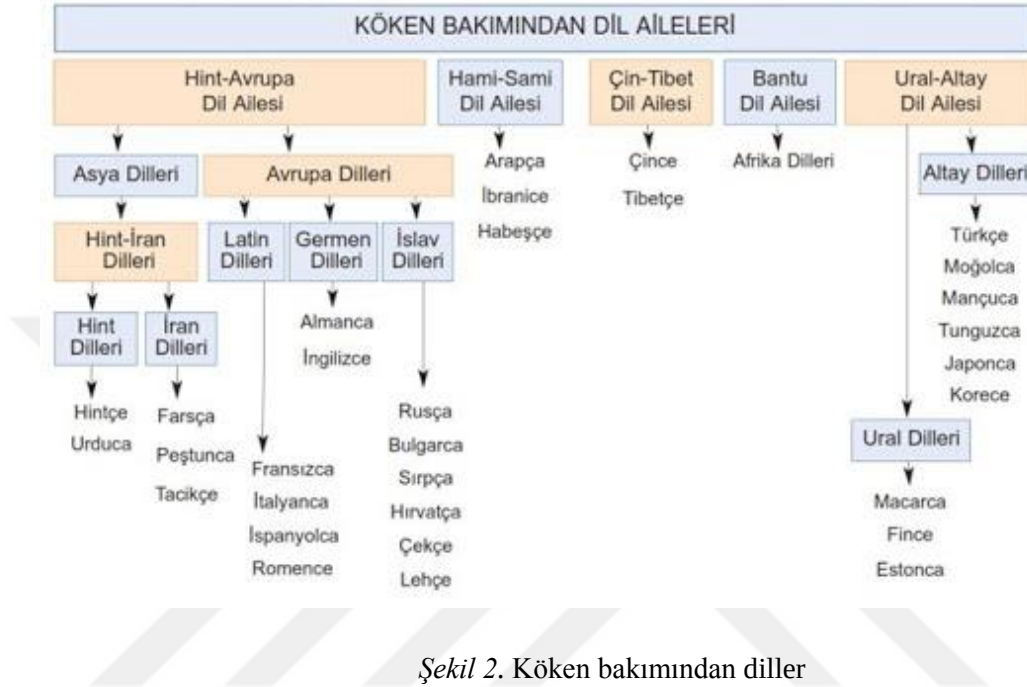
Bükümlü diller, başka bir deyişle çekimli dillerde yine başrolü kök ve ekler almaktadır. Bazen eklemeli dillerle karıştırılan bükümlü dillerde fark ise kökün değişebilmesidir. Ekler sadece kelimenin önüne ve sonuna değil, ortasına da gelebilmektedir. Başka bir fark ise eklemeli dillerde istisnalara nadiren rastlamamıza rağmen bükümlü dillerde istisnalara oldukça sık rastlamaktayızdır. İngilizce, Almanca, Arapça, Fransızca, Latince ve b. diller bükümlü diller grubuna aittirler.

Geçişimli dillerde diğer dillerden farklı olarak işlemler tek kök üzerinde gerçekleşmemektedir. Farklı kökler bir araya gelerek ekler yardımıyla yeni bir kelime üretmektedir. Bazı durumlarda biçimlendirilmiş yeni kelime bir cümle niteliğinde olmaktadır. Eskimo dilleri, Amerika'nın yerel dilleri gibi örnekler bu dil grubunda yer almaktadır.

2.1.1.1.2. Köken (kaynak) bakımından dillerin sınıflandırılması

Köken bakımından diller aynı kaynaktan gelen ve birbiriyle yakın olan akraba dillerdir. Bu nedenle bu diller dil ailesi başlığı altında incelenmektedir. Bu sınıflandırmada hedef genetik bağları belirleyerek bir dilin hangi akrabalık ilişkisine sahip olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu ilişkileri ortaya çıkarmak için dillerin sahip olduğu ses, cümle yapısı, kelimelerin kökleri gibi her bir etkenin göz önünde bulundurulması gerektiği bilinmektedir. Bu konuda dünyadaki bütün dillerin kaynağının tek bir dilden gelmesi dâhil fazlaca fikir öne

sürülmüştür. Araştırmalardan elde edilen ortak fikirler sonucunda köken bakımından diller, yani dil aileleri başlıca olarak 5 dil ailesinden oluşmaktadır.



En büyük dil ailesi olan Hint-Avrupa dil ailesi yüzlerce dil içermektedir. Dünyada 3,2 milyardan fazla insanın ana dilini bünyesinde barındırmaktadır. Bilgilere göre 445 yaşayan dil mevcuttur ve bunun 313'ü Hint-İran dilleri grubunda yer almaktadır. Ayrıca günümüzde en çok konuşulan İngilizce, Hintçe, İspanyolca, Fransızca, Bengalce, Rusça, Portekizce, Urduca gibi diller de bu gruba aittir. Hint-Avrupa dil aileleri hakkında birçok hipotez öne sürülmüş fakat en çok Kurgan hipotezi kabul görülmüştür. Bu hipoteze göre bu dili konuşanların aslında Doğu Avrupa'nın Karadeniz-Hazar bozkırlarında yaşamış olduğu varsayılmaktadır.

Afro-Asyatik diller olarak da bilinen Hami-Sami dil ailesi son verilere göre 370'den fazla dili kapsamaktadır ve Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da yayılmıştır. 300 milyonu aşkın kişi tarafından konuşulmaktadır. Bu dil ailesi adını Nuh Peygamberin oğullarının adı olan Ham ve Sam'dan almıştır. Hami-Sami dilleri bükümlü dillerdendir. Özellikle kökleri 3 ünsüzden oluşmaktadır. Arapça, Habeşçe, ayrıca Tevrat'ın yazıldığı dil olan İbranice gibi diller bu dil ailesinin üyeleridir.

Çin-Tibet dil ailesi 400'den fazla dil içermektedir. Doğu Asya'yı kapsayan bu dil ailesi 40'tan fazla alt gruptan oluşmaktadır. Çin-Tibet dil ailesinin en önemli üyesi olan Çince tek başına 1 milyardan fazla konuşura sahiptir. Yaklaşık 6 milyon insan ise Tibetçeyi konuşmaktadır.

Bantu dil ailesi 400'den fazla Orta ve Güney Afrika kabilelerinin oluşturdukları dil ailesidir. En önemli üyelerinden biri Svahili dili Uganda, Tanzanya, Kenya gibi ülkelerin resmi dili olarak 80 milyona yakın insan tarafından konuşulmaktadır.

Ural-Altay dil ailesi araştırmaları 18. yüzyılda başlamaktadır. Araştırmalarıyla bu dillerin aynı ana dilden gelmesi fikrini öne süren kişi Strahlenberg sayılmaktadır. W. Schot ise farklı özellikleri ortaya çıkararak bu dil ailesinin Ural ve Altay olmak üzere 2 kola ayrılma fikrini başlatmasıyla tanınmaktadır. Bu kollar arasındaki bağların eskiden akrabalık ilişkisi olup sonradan bu ilişkinin zayıfladığı ile ilgili fikirler kabul edilmektedir. Özellikle Altay grubu üyesi olan dillerin hatta akrabalık ilişkisinden değil birbirinden ödünç alma durumundan kaynaklandığı çoğu dilbilimci tarafından kabul gören bir fikir olmuştur. Ural kolu 50 milyona yakın konuşura sahipken Altay kolu konuşurları yaklaşık 700 milyonluk bir kesimi kapsamaktadır. Türkçe Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna aittir. Altay kolu Ural dağlarının güneyinden Japon denizine kadarki bölgeleri içine almaktadır. Türk, Moğol ve Tunguz dilleri bu kolun 3 temel grubudur. Bazı kaynaklara göre Korece ve Japonca da bu kola aittir. F. Wiedemann tarafından 1938'de yapılan bir araştırmaya göre Ural-Altay ailelerinin ortak özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikleri şöyle örneklendirebiliriz:

1. Dillerin en belirgin özelliği ses uyumudur.
2. Bu dillerde cinsiyet kavramı yoktur. Eril, dişil, nötr diye biçimlenmezler.
3. Artikel yoktur. Örneğin, Arapçada *-el*, İngilizcede *the* olduğu gibi.
4. Yapı olarak eklemeli dillerdir.
5. Sayılardan sonra çoğul eki gelmez.
6. Soru eki vardır.
7. Fillerle biçimleri zengin dillerdir.
8. Ön ek almazlar.
9. Dillerin çoğundan olumsuzluğu göstermek için özel fiiller vardır.

Sonuç olarak bu özellikleri göz önünde bulundurmamız halinde öğreneceğimiz dilin özellikleri hakkında önceden bilgi sahibi olarak fikir ediniz ve bu sayede hangi yöntemlerle,

nasıl öğreneceğimize dair varsayımlarda bulunabilir, aynı zamanda bizi nasıl bir sürecin beklediğini öngörebiliriz.

2.1.2. Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenimi

Türkçe 12 milyon kilometrelik bir coğrafyada farklı kolları, şive ve lehçeleriyle konuşulan bir dildir. Türkçe dünyayla güçlü bir etkileşim halinde olmuş ve olmaya devam etmektedir. Son verilere göre dünyada yaklaşık 250 milyon insan Türkçe konuşmaktadır ve bununla Türkçe dünyada en çok konuşulan 5. dil olmuştur. Diğer diller sırayla Çin, İngilizce, İspanyolca, Hintçe Urduca şeklinde verilmiştir. Türkçe öğrenenlerin sayısı her geçen gün devamlı bir şekilde artmaktadır. Bu başarıda dünyanın farklı noktalarında Türkçe eğitimi veren, Türkiye'nin kültürünü, geleneklerini başka ülkelerde tanıtan kurumlar büyük paya sahiptir. Bununla birlikte Türkiye'nin eğitim, ekonomi, turizm ve b. açısından gelişimi de Türkçe öğrenimine büyük katkı sağlamaktadır. Türkiye üniversitelerindeki yabancı kontenjanından faydalanarak çeşitli üniversitelere kabul gören ve Türkiye'ye gelen öğrenciler üniversitelerin bünyesindeki yabancı dil olarak Türkçe eğitimi gerçekleştiren TÖMER ya da DİLMER gibi kurumlar sayesinde Türkçe öğrenmektedirler. Aynı zamanda sadece turizm amaçlı gelerek Türkiye'yi sevip burada yaşama kararı alan, ülkesindeki ekonomik sorunlar sebebiyle Türkiye'ye çalışmak için gelen çok büyük bir kesim vardır ki bunlar da zamanla Türkçe öğrenme ihtiyacı hissederek özel kurslar sayesinde Türkçe öğrenmeye başlamaktadırlar. Hengirmen (1993, s. 7) yabancı dil olarak Türkçe alanında yazılan kitapları yazıldıkları dillere göre sınıflandırarak belirtilen 338 kitaptan sadece 32'sinin Türk yazarları tarafından yazıldığını ortaya çıkarmış, bununla da Türkçe'nin yabancı ülkelerde ne kadar önem gördüğünü vurgulamıştır.

2.1.2.1. Kısaca Türkçe

Türkçe dünyanın en zengin dillerinden biridir. Bunun en büyük sebeplerinden biri köklerinin binlerce yıl öncesine dayanıyor olmasıdır. Bütün dillerde olduğu gibi Türkçenin de söz varlığını araştırdığımız zaman tarih boyunca hangi uluslarla ilişki kurduğunu görmüş oluruz. Türkçede birçok dilin etkisi görüldüğü gibi aynı zamanda başka dillerde de Türkçenin etkisi yadsınamayacak derecededir. Türkçenin ilk izleri Sümer kaynaklarında görülmüştür. Konu üzerinde araştırma yapan Tuna (1994, s.257-293) Sümerce ile Türkçeyi karşılaştırması sonucu 168 kelimenin ortak olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yabancı dillerden Türkçeye geçen kelimeleri göz önünde bulundurursak tarihsel olarak Göktürk Yazıtlarından başlayabiliriz. Eski Türkçe dönemini kapsayan bu dönemde

dildeki yabancı kelime yüzdesi çok azdır. Bu yüzdeyi oluşturan kelimeler ise genelde Çin kökenli kelimelerdir. Örnek olarak *prens* anlamına gelen *kunçuy* kelimesini gösterebiliriz. Sonrasında Uygur metinlerinin ele alındığı dönemden itibaren yabancı kelime yüzdesi artmaya başlamıştır. Burada ise Uygurların yeni din arayışında olmasıyla yeni yabancı kelimelere ihtiyacı söz konusudur. Orta Türkçe dönemine baktığımızdaysa özellikle İslamiyet'in kabulünden sonra Divan edebiyatının gelişmesiyle dilde çok sayıda Arapça ve Farsça kelimeye rastlamaktayız. Bununla Osmanlı Türkçesi dediğimiz yazı dilinin ortaya çıkması gerçekleşmiştir. Türkçede aynı zamanda Batı dillerinin etkisini de görmekteyiz. Türklerin batıya açılmasıyla bu etkiyi yeni Türkçe döneminde görmekle birlikte başlıca olarak Fransızcayla görmekteyiz. Bilhassa Tanzimat dönemi sonrasında kendini gösteren Fransızca kelimelere günümüzde sıkça kullandığımız otomobil, panjur, tren, sekreter, gardırop, vapur gibi kelimeleri örnek gösterebiliriz. Türkçede ayrıca 1. Dünya Savaşı öncesi başlayıp 2. Dünya savaşı döneminde de devam eden Almanca etkisi de görünmüştür (doçent, general, dekan ve b. kelimeler). 2. Dünya Savaşı döneminde hem de İngilizcenin etkisi kendini belli etmiştir. İngilizcenin etkisine özellikle denizcilik terimlerinden (bot, istim) , yaşamsal kelimelerden (tişört, tost, sprey) örnek verebiliriz. Türkçeye geçen denizcilik terimleri arasında İtalyanca kelimelere de rastlamaktayız (alabora, pusula).

Türkçenin diğer diller üzerindeki etkisini araştırdığımız zaman da karşımıza oldukça fazla kelime çıkmaktadır. Karaağaç (2000)'a göre Türkçeden Sırpçaya 9000, Bulgarçaya 3500, Ermeniceye 4260, Arnavutça, Rumence, Farsça her birine 3000, Rusçaya 2500, Arapça ve Macarçaya 2000, Ukraynacaya 800, Çinceye 300, Çekçeye 248, Urduçaya 227, İtalyancaya 146 kelime geçmiştir.

Söz varlığını ele aldığımızda sadece Türkiye Türkçesinin yazı dilinin söz varlığının 120 bine yakın olduğu belirlenmiştir. Fakat Türkçenin söz varlığının kaç kelimededen oluştuğu her zaman tartışılır bir konu olmuştur. Çünkü Türkçe sonradan eklemeli bir dil olduğu için yeni kelime türetmek çok kolaydır. Bu yüzden kelime sayısı gün geçtikçe artmış ve artmaya devam etmektedir. Aynı zamanda bazı dilcilerin söz varlığının güncel dilde kullanılan bütün kelimeleri kapsadığını düşünmesine karşılık bazıları başka dillerden geçmeyen, öz Türkçe olan kelimeleri söz varlığı olarak kabul etmektedir.

2.1.3. Azerbaycan'da Türkçe öğrenimi

Öncelikle başlığımız *Türkçe öğrenimi* olarak geçse de aslında Azerbaycan'da konuşulan dilin de Türkçe olduğunu göz önünde bulundurduğumuz zaman *Türkiye Türkçesi* ve *Azerbaycan Türkçesi* olarak belirtmemiz gerekmektedir. Azerbaycan Türkleri Türkiye

Türkçesi yerine *Türkçe*, Azerbaycan Türkçesi yerine ise *Azerbaycanca* (*Azerbaycan dili*) kelimelerini kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra çoğu kişi tarafından (özellikle Türkiye’de) Azerbaycan Türklerine *Azeriler* dendiğinden dolayı dile de *Azerice* denmektedir. Azeriler Azerbaycan halkı değil İran’da yaşayan küçük bir etnik grup olduğundan bu kullanım yanlış bir kullanımdır.

Ural-Altay dil ailesinin bir grubunu oluşturan Türk dili ailesi 4 grupta toplanmıştır: Oğuz (Güneybatı) grubu, Karluk (Güneydoğu) grubu, Kıpçak (Kuzeybatı) grubu, Sibirya (Kuzeydoğu) grubu. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Oğuz grubuna ait olmakla birlikte birbirine en çok benzeyen iki dildir (lehçedir). “Dil mi, lehçe mi?” tartışması yıllarca sürmüş ve hala da sürmeye devam etmektedir. Bu dilleri konuşan kişiler %80-90 oranında iletişim zamanı birbirlerini anlayabiliyorlar. Azerbaycan’da Türkiye Türkçesini anlama oranı oldukça yüksek bir orana sahiptir. Aynı boydan gelmeleri dışında bunun başlıca nedenlerinden biri Türk yayınlarının Azerbaycan’da çok fazla izlenmesidir. Bununla da insanların kulak aşinalığından dolayı özellikle dinleme becerisi gelişmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerindeki en önemli etken ise Azerbaycan gençlerinin Türkiye’de lisans, yüksek lisans, doktora gibi düzeylerde eğitim almak istemeleridir. Türkiye üniversiteleri yabancı uyruklu öğrencileri Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeleri şartıyla okula kabul etmektedir. Öğrenci üniversitelerin anlaşmalı kurumlarından alınan, Türkçe dil düzeyini belirleyen Türkçe Yeterlilik Sınavı sonucunu taktim etmekle doğrudan üniversiteye başlayabilmekte ya da üniversitenin kendisinin düzenlediği sınava girmekle düzeyini belirlemektedir. Yeterli düzeyde olmayan öğrenci bir sene Türkçe hazırlık okumak zorundadır. Bu sebeple de Azerbaycanlı bir öğrenci Türkiye’ye gitmeden önce Türkiye Türkçesini öğrenmeye başlamaktadır. Türkiye Türkçesi öğrenmekte ise öğrencilere özel öğretmenler, kurslar, Türkçeye yabancı dil önceliği verilmesi takdirde üniversiteler destek sağlamaktadır. Tabii ki Türkçe öğretimlerinin hepsinde aynı yöntemler kullanılmamaktadır. Bu yöntemlerin hangisinin öğrenci için daha uygun olduğuna, hangisinde öğrenciyi olumsuz etkileyecek unsurlar barındığına tezimizin Yunus Emre Enstitüsündeki eğitim ile Bakü Devlet Üniversitesindeki eğitimi kıyaslayarak değinmiş olacağız. Öncelikle ise bu eğitim kurumları hakkında genel bir bilgiye sahip olmamız gerekmektedir.

2.1.3.1. Bakü Devlet Üniversitesinde Türkçe eğitimi

Bakü Devlet Üniversitesi Azerbaycan Cumhuriyetinin ilk üniversitesi olarak 1919 yılında kurulmuştur. Azerbaycan’ın iki eski cumhurbaşkanı Ebülfez Elçibey ve Haydar Aliyev bu üniversiteden mezun olmuştur. Üniversite bünyesinde bulunan 17 fakülteyle lisans

düzeyinde 60 bölüm, yüksek lisans düzeyinde 197 bölüm, doktora düzeyinde ise 70 bölümün mevcut olmasıyla toplam 20 binin üzerinde öğrenciye eğitim sağlamaktadır. Azerbaycan'ın en seçkin üniversitelerinden biri olan Bakü Devlet Üniversitesinde Türkçe eğitimi de birçok bölümde yabancı dil kategorisinde önemli yere sahiptir. Türkçe ile birebir bağlantılı olmak üzere ise üç bölüm vardır. Bu bölümler Doğu Bilimleri Fakültesi bünyesinde bulunan Türk Filolojisi, Bölgesel çalışmalar (Türkiye) ve Çevirmenlik bölümleridir. Her iki bölümde ana hedef Türkçe öğrenimi ve Türkiye ile olan bağların güçlendirilmesi yönündedir. Bizim araştırmamıza katılım sağlayan öğrenciler Bölgesel çalışmalar (Türkiye) bölümünde eğitim gören lisans öğrencileridir. Bu öğrenciler 4 sene boyunca yoğun bir şekilde Türkçe eğitimi görmektedirler. Böylelikle istisnasız her gün Türk dili dersi, bunun yanı sıra da Türk edebiyatı, Türkiye tarihi gibi Türkiye ile ilgili birçok ders alıyorlar. Bu sayede hem Türkçeyi akademik seviyede öğreniyorlar hem de Türk kültürünü tanıma fırsatı buluyorlar. Bu lisans bölümünü bitiren öğrenciler yüksek lisans eğitimi almak istediklerinde ise Dilbilim, Türk dili ve Edebiyatı, Çevirmenlik bölümlerini tercih edebilmekteler.

2.1.3.2. Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe eğitimi

Yunus Emre Vakfı 5 Mayıs 2007 tarihinde 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır. Vakıf Türkiye'yi, Türk kültürünü farklı ülkelere tanıtmak, Türkiye ile diğer ülkelerin arasındaki dostluk bağlarını kuvvetlendirmek, aynı zamanda Türk dili, kültürü alanlarına eğitim almak isteyenlere destek sağlamak gibi amaçlarla faaliyet göstermektedir.

Yunus Emre Enstitüsü bu vakfa bağlı bir kuruluştur ve bu kanunun amaçlarını gerçekleştirmek üzere yurtdışında kurduğu merkezlerle bu hedefler doğrultusunda hareket etmektedir. Enstitü 2009 yılından itibaren faaliyete başlamış ve şu an yurt dışında 58 kültür merkeziyle hizmet vermektedir. Bu merkezlerde hem Türkçe eğitimi verilmekte hem de Türkiye'yi, Türk kültürünü tanıtmak için çeşitli organizasyonlar, programlar düzenlenmektedir. Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe eğitimi seviyelere göre verilmektedir. Öğrenciler öncesinden STS'lere giriyor, seviyeleri belirlendikten sonra o seviyeye uygun Yedi İklim Türkçe ders kitabı ve çalışma kitabı setiyle öğrenimlerine başlıyorlar. Seviye bittikten sonra öğrenciler kur sonu sınavlarına giriyor ve seviyelerine uygun puanlarla sertifika alıyorlar. Yunus Emre Enstitüsü aynı zamanda TYS sınavları düzenlemektedir. Bu sınavdan başarılı not almaları takdirinde öğrenciler Türkiye üniversitelerinde 1 sene Türkçe hazırlık görmeden doğrudan üniversite eğitimlerine başlayabilmekteler.

Bunun yanı sıra Yunus Emre Enstitüsü'nün programları sayesinde birçok öğrenci Türkiye'yi yakından tanıma fırsatı bulmaktadır. Bu fırsatı bulmalarındaki en büyük etken ise

enstitünün düzenlediği Türkçe Yaz Okulu programıdır. Bu programda her yaz enstitüde başarı sağlayan öğrenciler Türkiye`ye giderek orada kendi ülkelerini temsilen 1 aylık programla hem Türkçeyi daha iyi öğreniyorlar, hem geziyorlar, hem de eğleniyorlar. Bunun gibi çeşitli program ve organizasyonlarla öğrencilerin eğlenerek öğrenmeleri Yunus Emre Enstitüsü`ne olan bağlarını daha da kuvvetlendirmektedir.



2.2. İlgili araştırmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi veya öğrenimi konusundaki alanyazınları incelediğimiz zaman karşımıza birçok tez, makale çıkmaktadır. Bu akademik çalışmalar arasında farklı ülkelerden olan akademisyenlerin kendi ülkelerindeki Türkçe eğitiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmaları önemli yere sahiptir. Bizim araştırma konumuzda yani, dil öğreniminde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik çalışmalarda daha çok makalelerle karşılaşmaktayız. Bunun yanı sıra çalışmamızın Üsküp ve Ukrayna tez örnekleri bulunmaktadır. Genel alanyazın taramamız sonucunda tezimizle ilgili araştırmalar aşağıdaki iki başlık altında oluşturulmuştur. Bu başlıkların altında hem tez hem de makale örneklerine yer verilmiştir.

2.2.1. Dünya genelinde Türkçe öğrenimi / öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili araştırmalar

Bu başlığın en önemli çalışma örneklerinden biri Khomeniuk'un (2019) çalışmasıdır. Khomeniuk tez araştırmasında ana dili Ukraynaca olan ve Ukrayna'daki yükseköğretim kurumlarında Türk dili ve edebiyatı öğrenimi gören toplam 183 öğrenciye Türkçe öğretiminde ne tür zorluklarla karşılaştıklarına yönelik 26 maddelik açık ve kapalı uçlu sorudan oluşan anket formu uygulamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin unsurların anlaşılamaması, söz varlığının çok geniş olması, görsel-işitsel, video, sesli anlatım ve diğeri eğitim tekniklerinin yetersizliğı, Türkçenin zor fonetik yapısı, cümlelerin kurulmasında sözdizimi ve anlam karmaşası gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğrenciler dilbilgisinin, konuşma pratiğinin yetersizliğı, yazma zamanı noktalama işaretlerinin kullanımı, eğitim ortamının yetersizliğı gibi güçlüklerle de karşılaştıkları belirlenmiştir.

Ormanřahin'in (2018) tez araştırmasında Makedonya/Üsküp'te Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenim sürecindeki oluşan problemleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubuna Üsküp'teki Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe eğitimi alan A1 ve A2 seviyelerini bitiren 22 gönüllü öğrenci katılmış ve bu öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda alfabe sorunu, dil yapısından kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra seviyeye uygun sözlük ve okuma kitabı olmayışı, mobil öğrenme için uygun içerikte program olmayışı gibi eksiklikler belirlenmiş ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Yağcı (2017) Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğrenimi sırasında yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunları çözmeye yönelik öneriler sunmak amacıyla bir çalışma yapmıştır.

Bu çalışma 18-22 yaş arasında 46 kız, 8 erkek öğrenci olmak üzere toplam 54 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yöntem olarak sınıf içi gözlem metodu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar, yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar, ülkeler arası mesafe ve s. gibi sebeplerden oluşan sorunlar ve öğrenme sürecini etkileyen diğer faktörler başlıkları altında sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların tespit edilmesiyle Yağcı Belarus'ta eğitim verecek olan akademisyenlerin yoluna da ışık tutmuştur.

İlgili araştırmalarda bulunan diğer bir farklı çalışma örneği ise Biçer, Çoban ve Bakır'ın (2013) birlikte gerçekleştirmiş oldukları çalışmadır. Bu çalışmanın özelliği Türkiye'de gerçekleşerek bünyesinde farklı ülkelerden öğrencileri birleştirmesidir. Bu araştırmanın amacı Atatürk Üniversitesi DİLMER'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma B1 düzeyindeki bir Azerbaycanlı, bir İranlı, iki Moritanya'lı öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 14 maddeden oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Bu araştırmayla Türkçenin dil özellikleriyle ilgili, temel dil becerileriyle ilgili, derslerin işleme yöntemiyle ilgili sorunlar, ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar, okutmanlarla ilgili sorunlar, yaşadıkları çevreyle ilgili sorunlar, kurumlarla ilgili sorunlar yabancı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin telaffuz, alfabe, yazma, okutmanların hızlı konuşmaları, hayat pahalılığı vb. konularda daha fazla sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Bu araştırmanın bir benzerini Derman 2010 yılında yapmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı zorlukları araştıran Derman'ın çalışma grubunu Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören Türk, kardeş ve akraba topluluklarından gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında 40 sorudan oluşan anket kullanılmıştır ve bu ankete Türkiye Diyanet Vakfı Konya Erkek Öğrenci Yurdu'nda kalan 58 öğrenci katılım sağlamıştır. Örneklemenin %60,3'ünü Afganistanlı öğrenciler oluştururken %5,2 oranla 3 Azerbaycanlı öğrenci de ankette yer almaktadır. Uygulama sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin sınavlara, öğrenim süreçlerine, Türkiye'ye uyum süreçlerine, kendilerine sunulan maddi imkânlarla ve Türkiye hakkındaki genel yargılarına ilişkin değerlendirmeler öne sürülmüştür. Bu değerlendirmelere bakıldığında olumlu görüşlerin yanı sıra çok fazla olumsuz görüşle de karşılaşmış ve buna ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

2.2.2. Azerbaycan`da Türkçe öğrenimi / öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili araştırmalar

Azerbaycan`da Türkçe öğrenimi/öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik akademik çalışmaların az oluşu özellikle de tez çalışmasının olmayışı bizim çalışmamızı değerli kılmaktadır. Bununla birlikte alanyazında aşağıda belirttiğimiz çok değerli iki makale örneği yer almaktadır.

Bu konudaki ilk çalışma örneği Karaman`a aittir. Karaman 2009 yılında yapmış olduğu çalışmada ilk olarak Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinin özelliklerinden bahsetmiş sonrasında araştırma sonuçlarını öne sürmüştür. Karaman`ın araştırmasının örneklemini Azerbaycan`da faaliyet gösteren Gafkaz Gimnaziyası, Ağdaş Özel Türk Lisesi ve Gafkaz Üniversitesi Dil Öğretim Koordinatörlüğünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada yaklaşık iki yüz elli kişinin farklı konuları ele alarak yazdığı kompozisyonlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye öğrencilerin en çok yaptığı hatalar başlıklar altında belirtilmiştir. 1. Fonetik bakımdan yapılan hatalar, 2. Morfolojik bakımdan yapılan hatalar, 3. Sentaksle ilgili yapılan hatalar, 4. Alıntı kelimelerden yapılan hatalar, 5. İmla hataları, 6. Anlam bakımından hatalar, 7. Kısaltma hataları olarak yedi başlık altında hatalar toplanmıştır.

Diğer bir çalışma örneğimiz ise Karataş ve Çevik`in (2017) birlikte çalışması olan “Dil Öğretiminde “Ana Lehçe” ile “Hedef Lehçe” Arasındaki İlişkinin (Benzerlik) Dil Becerilerine Etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi Örneği)” adlı çalışmalarıdır. Çalışmanın adından da belli olmak üzere Karataş ve Çevik bu çalışmalarında özellikle Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinin ayrı diller olarak değerlendirilmesine karşı çıkmış ve *ana lehçe* (Azerbaycan Türkçesi) ile *hedef lehçe* (Türkiye Türkçesi) kavramlarının üstüne basarak vurgulamıştır. Çalışmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bakü Yunus Emre Enstitüsü öğrencilerinin STS`leri ve kur sınavları ile Bakü Devlet Üniversitesi`nin Türkoloji bölümü öğrencilerinin bölüm sınavlarının sonuçları ele alınarak değerlendirme yapılmıştır. Tespit edilen hatalar türüne göre sınıflandırılmış ve hataların nedenini bulmaya yönelik araştırma yapılmıştır. Neticede karşılaşılabilecek sorunlar a. Ana lehçe (AZT) ile hedef lehçe (TT) arasındaki yakınlık ve benzerlikten kaynaklanan sorunlar ve b. Eğitim programlarından kaynaklanan sorunlar olmak üzere ikiye ayrılmış ve özellikle a grubunun üzerinde durulmuştur. Hatalar değerlendirildiğinde yazım hataları, ses bilgisi hataları, biçimbirim (morfoloji) hataları, söz varlığı hataları, söz dizimi hataları ön plana çıkmıştır. Karataş ve Çevik Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda yapılacak olan tüm çalışmaların

ses, biçim, söz dizimi ve söz varlığı açısından yazı dillerinin ortak ve farklı yönleri göz önüne alınarak yürütülmeli olduğunu belirtmiştir.

Her iki çalışmada da hata başlıklarını incelediğimizde bu çalışmaların özellikle yazma değerlendirilmesi sonucu dil bilgisi üzerine hataları ortaya çıkarmış olduğunu görmekteyiz. Bunun dışındaki diğer hata kaynaklarına ise bizim araştırmamız sayesinde ulaşacağımızı öngörmekteyiz.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Azerbaycan`da öğrenim gören öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni, görüşme (mülakat, röportaj) yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

Görüşme yöntemi yarı yapılandırılmış şekilde uygulanmış; katılımcılara önceden hazırlanmış genel sorular yöneltilmiş ve alınan cevaplardan yola çıkarak ek sorular sorularak geniş veri toplanması sağlanmıştır.

3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu araştırmanın evreni, Azerbaycan`da, Bakü`de Türkçe öğrenimi gören tüm öğrencilerden, örneklemi ise Bakü Yunus Emre Enstitüsü B2 grubu kursiyerlerinden, aynı zamanda Bakü Devlet Üniversitesi`nde eğitim dili Azerbaycan Türkçesi olan 4. sınıf Türkoloji bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır.

Çalışma grubunda her sınıftan onar kişi olmak üzere toplam olarak 20 kişiden veri toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma, pandemi nedeniyle araştırmacı tarafından katılımcılarla internet üzerinden görüntülü görüşülecek şekilde uygulanmıştır. Görüşme formu 5 ana başlık altında birleştirilmiş halde toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Araştırmamızdan daha verimli sonuçlar almak amacıyla araştırmacı tarafından ek sorular da yönlendirilmiştir. Verilerin tamamı ses kaydına alınmış şekilde toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veriler analiz edilmeden önce ses kayıtlarının tamamı yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülme esnasında öğrencilerin yaptığı hatalar düzeltilmeden, birebir konuşulduğu şekilde yazılmıştır. Bazı yerlerde öğrencinin tamamen anadil kullandığından dolayı anlaşılması

nedeniyle konuşma Türkçeye çevrilmiştir. Araştırmamızda içerik analizi kullanılmıştır. “*İçerik analizinde* temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). İçerik analizinde öğrencilerin verdiği cevaplardan yola çıkarak ortak cevaplar için kodlama kullanılmıştır. “*Kodlama*: Verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan bölümlere (bir sözcük, cümle, paragraf gibi) isim verilmesi sürecidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227). *Kodlama* sorulara verilmiş olan cevapların sınıflara ayrılmasını sağlayacak şekilde numaralanmasıdır (Büyüköztürk, 2012: 27). Öğrenci kimlikleri gizli tutulmuş ve isimleri Öğrenci 1, Öğrenci 2 ve b. gibi kısaltmalarla gösterilmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmada Türkçe öğreniminde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından özenle hazırlanmış, danışman görüşüyle düzeltmeler yapılmış ve son hali geçerlilik ve güvenirliliği açısından uygunluğunun belirlenmesi amacıyla danışman dışındaki başka bir uzman görüşüne sunulmuştur. Formun uygunluğu uzman tarafından değerlendirilmiş ve uygunluk raporuyla onaylanmıştır. Uzman onayı sonrasında Etik Kurul Başvuru Formuna eklenerek tez için genel Etik Kurul onayı alınmış ve araştırma gerekli onayların tamamı alınarak geçerli ve güvenilir bir şekilde gerçekleşmiştir.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının rolü araştırmanın her bölümünde önem arz etmektedir. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın uygulanması da tamamen araştırmacının yönetimiyle gerçekleşmiştir. Katılımcılara yöneltilen soruların sorulma şekli, verilen cevaplara uygun yeni sorular oluşturmak araştırmacı tarafından sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırmacı görüşme zamanı öğrencileri yönlendirmekten kaçınmış, yanlılık yapmamış, öğrencinin rahat konuşa bileceği bir ortam sunmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmamızın bu bölümünde uygulamamız sonucunda elde edilen verilerin analizine göre bulgular yer almaktadır. Uygulamamız Bakü Devlet Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsü öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Analizler sonucunda üniversite ve kurs eğitimindeki farklar, olumlu ve olumsuz yönler tespit edilmiş ve bu sayede öneri sunmak için gereken bilgiler elde edilmiştir. Bulgularımızda bazı araştırma sorularına verilen cevaplardan yola çıkarak tablolar oluşturulmuş ve bununla toplanan verilere kısa yoldan ulaşım kolaylığı sağlanmıştır. Bu bölümde belirlenen alt problem sorularının cevaplarına yer verilmektedir. Genel olarak zorluklarla karşılaşılıyor ise “Azerbaycan’da öğrenim gören öğrenciler Türkçe öğrenirken en çok hangi sorunlarla karşılaşılıyor?” sorusu cevaplanmaktadır.

Bulgulara başlamadan önce kısaca ön bilgilendirme yapmamız gerekmektedir. Bakü Devlet Üniversitesi öğrencileri lisans eğitimlerindeki 4 sene boyunca her yarıyıl Türk dili dersi görmektedirler. Ders saatleri sınıflara ve dönemlere göre farklılık göstermektedir. Örneğin, 1.sınıf ilk dönem 150 saat, ikinci dönem 120 saat Türk dili dersi yapılmaktadır. Bu 4 sene içerisinde genel dil bilgisi konularının hepsi işlenmekte, Azerbaycan Türkçesi ile kıyaslanacak şekilde eğitim sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra Yunus Emre Enstitüsü öğrencileri STS sonucuna göre belirlenmiş gruplarda 3 aylık programla toplam 144 saat Türkçe dersi almaktadırlar. Burada ise bütün dil bilgisi konularına değil özellikle Türkçe öğrenmek için mevcut seviyeye uygun konulara verilmektedir. Alacağımız sonuçlarda bu bilgiler de göz önünde bulundurulmaktadır.

Türkiye Türkçesi öğrenme sebebi öğrencilerde farklılık göstermektedir. Azerbaycan’da çoğu Azerbaycanlı TT’ni az da olsa anlamaktadır. İki dilin yakınlığının bunun ana nedeni olmasıyla beraber dili duyma alışkanlıkları olması da bu anlamada rol oynayan büyük bir faktördür. Bu anlamalar genel itibarıyla günlük konuşmaları içerdiği için bir noktadan sonra dili başka alanlarda kullanmak gerektiğinde dil eğitimi zorunlu hale gelmektedir. BDÜ öğrencileri uzmanlık alanları olması sebebiyle Türkçe eğitimi alırken YEE öğrencileri genelde Türkiye’de üniversite okuma isteklerinden dolayı Türkçe öğrenmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sıkça karşılaştıkları bir dil olan Türkçeyi merak ettiklerinden, kardeş ülke ilişkilerinden, dile karşı sevgilerinden, Türkiye’de yaşama, orada kariyer kurma isteğinden dolayı da öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istediklerini anlatmışlardır.

4.1. Azerbaycan’da Türkçe öğrenimi gören öğrencilerinin 4 temel dil becerisinde karşılaştıkları sorunlar.

Başlıkta yer verilmiş olan *Tablo 1* ve *Tablo 2* Yunus Emre Enstitüsü kursiyerlerinin ve Bakü Devlet Üniversitesi öğrencilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formunun *4 Temel Dil Becerisine Yönelik Sorular* başlığı altında yer alan aşağıdaki sorulara göre verdikleri cevaplardan yola çıkarak oluşturulmuştur:

1. Okumada zorlandınız mı? Neden?
2. Yazmada zorlandınız mı? Neden?
3. Dinlemede zorlandınız mı? Neden?
4. Konuşmada zorlandınız mı? Neden?
5. Sizce, en zoru hangisiydi? Neden?
6. Sizce, en kolayı hangisiydi? Neden?

4.1.1. YEE kursiyerlerinin karşılaştığı sorunlar

ÖĞRENCİLER (YEE)	ZORLUK YAŞADIKLARI TEMEL BECERİLER					
	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA	EN ZOR	EN KOLAY
ÖĞRENCİ 1	-	-	+	-	YAZMA	KONUŞMA
ÖĞRENCİ 2	-	-	+	-	YAZMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 3	-	-	+	+	YAZMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 4	-	+	+	-	DİNLEME	OKUMA
ÖĞRENCİ 5	-	-	+	-	YAZMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 6	-	-	+	-	YAZMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 7	-	-	+	+	YAZMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 8	-	-	+	+	YAZMA	OKUMA
ÖĞRENCİ 9	-	-	+	+	YAZMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 10	-	-	+	+	YAZMA	DİNLEME

Tablo 1. YEE öğrencilerinin zorlandığı temel dil becerileri.

YEE öğrencilerinin tamamı okumada zorlanmadığını belirtirken tam tersi tamamı da yazmada zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerin %90'ı dinlemede zorluk yaşamadığını söylemiş, sadece Ö4 dinlemede zorlandığını, hatta en zor dil becerisinin dinleme olduğunu vurgulamıştır. Ö4 dışındaki bütün öğrencilere göre en zor dil becerisi yazmadır. Öğrencilerin konuşmada zorlanma konusundaki fikirleri ise tam yarı yarıya olmuştur. En kolay dil becerisi olarak ise öğrencilerin %70'i dinleme, %20'si okuma, %10'u ise konuşmayı seçmiştir.

4.1.1.1. Okuma sorunları

Tablonun dışında ortaya çıkan bir farklı durum ise okumayla ilgilidir. Öğrenciler genelde okumayı sadece herhangi bir materyali zorluk çekmeden yüzeysel okumak olarak değerlendirdiğinden zorluk çekmediklerini söylemektedirler. Fakat "okuma" kelimesini "okuduğunu anlama" olarak değiştirip tekrar sorduğumuzda öğrencilerin birçoğunda durumun değiştiğini ve zorlandığını söylediğini görmüş oluyoruz.

YEE öğrencilerinin okuduğunu anlamada yaşadıkları zorlukların nedenlerini *kelime haznesi darlığı, terim bilgisi eksikliği, akademik yazı kullanımlarına alışkanlığın olmaması* olarak kodlamak mümkündür. Öğrencilerin verdiği örnek cevaplardan birine bakalım:

Ö2: “...bazı kelimeleri anlamıyordum. Kelimenin anlamını bilmiyordum. Çünkü şimdiye kadar duymadığım kelime, bir yerde görmediğim kelime. Okuduğum kitaplarda bazen oluyordu. Akademik dilde, herhangi bir tıp bilimlerinden, herhangi birimlerden, akademik birimlerden falan olduğunda anlamıyordum. Sözlükten anlamına bakmaya çalışıyordum. Ama böyle günlük konuşulan laflar olduğunda, sözcükler olduğunda, cümleler olduğunda onları tabii ki normal anlıyordum... Terimlerde daha çok zorlanıyordum.”

Öğrenciler akademik yazı okuma alışkanlığı edinmediklerinden, Türkçeyi daha çok günlük konuşma tarzında benimsediklerinden, kendilerini geliştirmek için ek materyallere başvurmadıklarından dolayı Türkçeleri akademik seviyedeki bir yazıyı okuduklarına yetersiz

kalmaktadır. Özellikle bütün öğrencilerin terimlerde zorlanması da bu yüzdendir. Terimler genellikle öğrenenin kendisinin ek çalışmaları sonucunda geliştirmesi gereken bir alandır.

4.1.1.2. Dinleme sorunları

Öğrencilerin %90'ı dinlemenin kolay olduğunu vurgulamışlardır. Kolay olma sebebi olarak ise iki ana sebep ortaya çıkmıştır. Birinci sebep dillerin bir birine çok yakın olması, ikinci ve en önemli ise ülkede Türk TV yayınlarının çok fazla izlenmesinden kaynaklanmıştır.

Ö1: “...hayır zorlanmadım hatta en kolay benim için dinleme oldu. Çok iyi başardığımı düşünüyorum dinleme sınavında. Bence biz küçüklüğümüzden beri Türkçeyle çok iyi anlaşma yaptığımız için olabilir yani çocukluktan beri diziler falan izliyorduk. Bu yüzden Türkçede dinlemede hiç problem yaşamadım.”

Ö2: “...hayır, dinlemede zorlanmadım. Çünkü dediğim gibi çocukken “Tarçın ve arkadaşları” vardı, çizgi filmler vardı. Çoğunlukla Türkçe izliyordum. Onun için pek de zor olmadı.”

Ö3: “...çünkü senin arkadaşların da Azerice kelime söylüyor farklı bir kelime söylemiyor. Bunların Türkçede eşittir. Eşit kelimeler var. Aynıdır. Çok sanmam dinleme zorlandığımı veya zorlanacağımı.

Ö5: “...zorlanmadım çünkü ben bir Türk dizi hayranıyım, sorun yaşamıyorum.”

Ö7: “...hayır dinleme zorlanmadım. Yine diyorum yani diziler, filmler izlediğim için kolay benim için.”

Ö8: “...hayır, dinleme kolay çünkü Türk sözleri çok dinliyorum ben Türk kursuna gitmeden önce bile dizilerde veya müziklerde dinlediğim için dinlemeler benim için o kadar da zor değil.”

Ö10: “...Aslında Türkçenin kendi dilimiz olduğu için, anladığımız için konuşma tarzından dinlemede zorluk çekmiyoruz.”

Zorluk nedeni olarak ise sadece hızlı konuşma belirtilmiştir.

Ö4: “...dinleme çok hızlı olduğunda bazı şeyleri kaçırabiliyordum tam anlamıyordum ama biraz yavaş olduğunda veya 2 defa dinlediğimde anlayabiliyordum rahatlıkla. En zoru anlama olabilir. Dinlerken. Mesela karşımda bir insan konuştuğunda yani hiç zorluk çekmiyorum. Kendi dilimizde konuştuğu gibi anlayabiliyorum. Ama o dinleme biraz sıkıntı çekebiliyorum hızlı konuşmadan dolayı.”

4.1.1.3. Yazma sorunları

Öğrencilerin tamamının zorlandığı yazma becerisinde de bahsettikleri bazı zorlanma nedenleri bulunmaktadır. En çok zorluk yaşanan temel becerinin yazma becerisi olmasının sebebi Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesinin en çok yazmada farklı yönlerinin bulunmasıdır. YEE öğrencilerinin söylemleri üzerine en çok yapılan hatalar aşağıda derlenmiştir. Öncelikle bu hataları tespit etmemize yardımcı olan birkaç öğrencinin verdiği cevapları gözden geçirelim.

Ö1: “...yazmada evet bayağı sıkıntı yaşadım aslında çünkü gramer biraz farklı bizden. Bu yüzden kompozisyon falan yazarken, **kelime sayısı**yla da problem yaşadım.”

Ö2: “... Yazmada evet zorlandım. Çünkü Yunus Emre Enstitüsü'nde başlamayana kadar, ders almayana kadar ben konuşuyordum her zaman, whatsapp, **sosyal ağ**larda mesajlaşma falan oluyordu, orada Türklerle konuşurken bile onlar benim doğrumu yanlışımı bana göstermiyordu. Normal konuşma olarak geçiyordu. Yani ne olacak ki yazıyorsa? Tabi bazı yerleri kendim öğrenmiştim. **mi**'ların ayrı yazılışını, “**da**” nerede ayrı, nerede farklı. O da işte biraz sosyal ağlarda karşıma çıktığı kadarını kendim öğrenebilmiştim. Ama yine de yazımda çok yanlışlar olabiliyordu. İşte **-ebilmek** falan bileşik mi yazılır ayrı mı yazılır. O konular vardı. Onu da kursta öğrendim. Kursta öğrendikten sonra kolaylaştı her şey.”

Ö4: “...yazmada Türkçede bazı **sözler** vardır onlar **ayrı** yazılarda veya **bileşik** yazıldığında onda bazen bende yanlış oluyordu, **virgül** falan aynı zamanda ama öğrendim sayılır.”

Ö6: “...zorlandığım oldu çünkü mesela bizde **ol-, et-, bil-** eklerinin ayrı yazıldığı zamanda Türkiye Türkçesinde bu bitişik olarak yazıldığı için ve bu gibi bazı şeyler.”

Ö7: “... evet, hep zorlandım Çünkü bizim yazı ile aynı görünüyor ama bazı şeyler mesela **ğ** sesi veya başka sesler var ki onlar seste başka cür (T. tür) **telaffuz** ediliyor ama **yazıda** başka cür yazılıyor mesela abi sözü ağabey yazılıyormuş ben yeni öğrendim onu. Onun gibi sözler çok. Mesela **edat** ve **bağlayıcı (T. bağlaç)** işlenme yerlerinde, bazı sözler veya bir sözün bir birleşmesinin ayrı veya yan yana yazılması da sorun oluyor. Edat ve bağlayıcıyla yazılması sorun oluyor.”

Ö8: “...mesela yazma konusunda **apostrof (T. kesme işareti)**, nelerin ayrı yazılması, hangi **şekilcilerin (T. eklerin) bitişik yazılması**. Bunlarda biraz zorluk oldu.

Ö9: “...virgülden, noktada zorlanmıyorum. Ama şöyle söyleyeyim Da`dan sonra virgül koyduğumuzda ve yahut Bakü`de ayırdığımızda onlarda zorlanabiliyorum, ve yahut **defis işaresi (T. kısa çizgi, tire)** falan olduğunda zorlanıyorum.

Yazma zamanı karşılaşılan sorunlar dil bilgisinden kaynaklanan, yazım kurallarından kaynaklanan ve sosyal ağların etkisinden kaynaklanan sorunlar olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki öğrenci yazma sınavlarında *kelime sayısı limitinin* oluşunun onları zorladığını söylemişlerdir.

Dil Bilgisinden Kaynaklanan

Dil bilgisinde karşılaşılan sorunlar bir sonraki başlığımızda detaylı incelenmiştir. Bu başlıkta değinilmiş olan nokta dil bilgisinin yazma üzerinde nasıl etki ettiği ve doğru uygulanmadığında hangi hatalara yol açtığıdır. Dil bilgisi ile yazma becerisi arasındaki ilişki çok güçlüdür. Konuşmadaki yanlış dil bilgisi kullanımı çok fazla dikkat çekmezken yazmada bu böyle değildir ve en küçük hatalar bile dikkat çekmektedir. Öğrencilerin belirtmiş olduğu hatalar aşağıda yer almaktadır.

Bileşik fiil kullanımı

TT`de *et-*, *ol-* yardımcı fiilleri ve *abil-* yeterlilik eki ile kullanılan bileşik fiiller AZT`de ayrı yazıldığından dolayı sıkça hatalara yol açmaktadır. Konuşma sırasında telaffuz aynı olduğundan dolayı yanlış bilindiği anlaşılmadığı için hatalar yazma sırasında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, *T. affetmek*, *mahvolmak*, *bakabilmek* (Az. *əfv etmək*, *məhv olmaq*, *baxa bilmək*).

Ad durum eklerinin farklı kullanımı

Bazı fiiller TT`de uzaklaşma durumu –DAn ile kullanılırken AZT`de yönelme durumu ile bazen de tam tersine TT`de yönelme durumu kullanılırken AZT`de uzaklaşma durumu ile kullanılmaktadır. Her iki durum ekinin de her iki dilde bulunduğundan dolayı öğrenci bu ayrımı yapmakta zorlanmakta ve yanlış kullanımlar gerçekleştirmektedir. Örneğin, *nefret etmek* fiili TT`de *ondan* nefret etmek, AZT *ona* nifrət etmək şeklindedir. *Sormak* fiili ise tam tersi TT`de *ona* sormak, AZT`de ise *ondan* soruşmaq şeklindedir.

Yazım Kurallarından Kaynaklanan

Yazım kurallarından kaynaklanan sorunlar yazma becerisinin en büyük sorun kaynağıdır. Yazım kurallarının dil bilgisine dâhil olup olmaması tartışma konusu olsa da tarafımızca burada yer alması uygun görülmüştür.

Noktalama işaretleri

Öğrencilerin büyük bir kısmı başlıca sorun olarak noktalama işaretlerini belirtmiştir. AZT ile TT`de noktalama işaretlerinin kullanım alanları farklılık göstermektedir. Öğrenciler en büyük problemi *kesme işareti*nde yaşamaktadır. TT`de kesme işareti sıkça kullanılmasına

rağmen AZT`de 2003 yılından itibaren kesme işareti kullanımı sonlandırılmıştır. TT`de TDK`ye göre kesme işareti kullanım alanları böyledir:

1. Özel adlara getirilen ekler kesme işaretiyle kullanılır: Ahmet`in, Yunus Emre`ye, Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı`nda ve b. AZT`de ise bu tür kelimelere eklenen ekler kesme işareti olmadan bileşik yazılmaktadır: Əhmədin, Yunus Əmrəyə, Tənzimat Dönəmi Türk Ədəbiyyatında.
2. Bir harf veya bir ekten sonra gelen ekleri ayırmak için kullanılır: a`dan z`ye kadar, -DA`nın kullanım yerleri. AZT`de bu durumda kesme işareti yerine tire (kısa çizgi) kullanılır: a-dan z-yə qədər, -DA-nın istifadə yerləri.
3. Kısaltmalarda kesme işareti kullanılır: BM`nin kurucusu, TDK`ya göre. AZT`de bu kısaltmalara eklenen ekler tire ile ayrılır: BMT`nin qurucusu, TDQ-yə görə.
4. Sayılara getirilen ekler için kesme işareti kullanılır: 1996`da, %70`i, 8`inci madde. AZT`de sayılara ek geldiğinde tire kullanılmaktadır: 1996-da, 70%-i, 8-ci madde. TT`de sıra sarılarında aynı zamanda nokta işareti kullanıldığını da belirtmemiz gerekmektedir: 2. sınıf, 20. hafta ve b.
5. Unvanlara eklenen ekler kesme işareti ile ayrılır: Ayten Hanım`ım, Ömer Bey`e. AZT`de unvanlardan sonra kullanılan ekler bileşik yazılmaktadır. Aynı zamanda TT`de unvanlar büyük harfle yazılırken AZT`de küçük harf kullanılmaktadır: Aytən xanımın, Ömər bəyin.

AZT`de *tire (kısa çizgi)* kullanımı aynı zamanda ikilemelerde de mevcuttur <sup>1</sup>: göz-gözə, dərin-dərin, gec-tez, gecə-gündüz, əyri-üyrü . TT`de ikilemeler ayrı yazılmaktadır: göz göze, derin derin, er geç, gece gündüz, eğri-büğrü. TT`de bazı istisna ikilemeler vardır ki onlar

¹ Örnek olarak kıyaslama kolaylığı açısından her iki dilde mevcut olan kelimeler seçilmiştir.

bileşik yazılmaktadır. Örnek: karmakarışık, darmaduman, fisfis, hoşbeş, darmadağınık, çıtçıt ve b.

AZT`de ve TT`de *virgül* kullanımı alanları da farklılık göstermektedir. Bu durumla daha çok *bağlaç* bulunan cümlelerde karşılaşmaktayız. Örneğin, AZT`de

1. *ki* bağlacı kendinden sonra açıklama bildiren bağlaçtır ve bu bağlaçtan sonra virgül kullanılmaktadır. Örnek: Başa düşdüm ki, bu iş mənə görə deyil. TT`de ise virgül kullanma durumu yoktur. Örnek: Anladım ki bu iş bana göre değil.
2. *amma, ancaq, lakin, fəqət, çünki, halbuki, hətta, ona (buna) görə, (Tr. ama, ancak, lakin, fakat, çünkü, hâlbuki, hatta, o (bu) yüzden)* bağlaçları cümlelerin ortasında kullanıldığından onlardan önce virgül kullanılır. Örnek: Səhər tezdən oyandım, amma heç yuxum yoxdur. TT`de: Sabah erkenden uyandım ama hiç uykum yok.
3. *Gah ... gah (da), ya ... ya (da), nə ... nə (də), istər ... istər (-sə də)* ikilemeli bağlaçların ikincisinden önce virgül kullanılır. Örnek: Nə onu istəyirsən, nə də bunu. TT`de: Ne onu istiyorsun ne de bunu.

Mı? Soru Ekinin Kullanımı

mI? soru eki “evet/hayır” cevapları verilen soru cümlelerini oluşturmak için kullanılan ektir. Azerbaycan Türkçesinde de çok kullanılmamasına rağmen mevcuttur fakat bileşik yazılmaktadır. Türkiye Türkçesinde ise ayrı yazılmasıyla çok fazla yanlış sebebiyet vermektedir. Aynı zamanda AZT`de soru eki şahıs ekinden sonra gelirken TT`de tam tersine soru eki şahıs ekinden önce gelmesi hatalara sebep olmaktadır.

Örnek: Az. tələbəsənmi? – T. Öğrenci misin?

Da edatının kullanımı

Öğrencilerin en çok belirttikleri hatalarından biri de *DA* edatının ayrı veya bileşik yazılmasıdır. Aslında bu hatanın sebebi Türkiye Türkçesi ile değil doğrudan Azerbaycan Türkçesi ile ilgilidir. Çünkü her iki dilde de kural aynıdır. Edat olan *DA* her zaman ayrı yazılır. Bileşik yazılan –*DA* edat değil bulunma durumu ekidir. Azerbaycan Türkçesinde kuralı doğru öğrendikleri takdirde Türkiye Türkçesinde de sıkıntı ile karşılaşmamaktadırlar.

Çift ünsüz kullanımları

Dillerimize genellikle Arapçadan geçen ve çift ünsüz kullanılan alıntı kelimler Azerbaycan Türkçesinde çift ünsüz halini korurken Türkiye Türkçesinde tek ünsüzle yazılmaktadır. Örnek:

AZERBAYCAN TÜRKÇESİ	TÜRKİYE TÜRKÇESİ
Amma, fənn, faaliyyət, haqq , sirr, hədiyyə	Ama, fen, faaliyet, hak, sır, hediye

Çift ünsüz kullanımı ayrıca Eski Türkçede de kullanılmıştır ve Azerbaycan Türkçesi Eski Türkçeye daha çok sadık kalırken Türkiye Türkçesinde tek ünsüz kullanımına geçilmiştir. Bu durum özellikle sayılarda görülmektedir.

AZERBAYCAN TÜRKÇESİ	TÜRKİYE TÜRKÇESİ
Yeddi, səkkiz, doqquz, saqqal,saqqız	Yedi, sekiz, dokuz, sakal, sakız

Ğ harfinin kullanımı

TT`de ğ harfi bir sese sahip değildir. Ğ eğer e, i, ö, ü harflerinden sonra gelirse y gibi (bazen iki ünlü arasında kullanıldığında da) okunur. Örneğin, değil –deyil, eğer-eyer. Diğer durumlarda kendinden önce gelen ünlü harfi uzatır. Örneğin, dağ- da:, ağlamak- a:lamak. Bu durumdan dolayı öğrenci duyduğunda yazdığında sıkıntı yazmakta ve ğ yerine bazen y, bazen iki ünlü kullanmakta, bazen de ğ harfini atlamaktadırlar.

Harf değişimleri

Öğrencilerin genel olarak bahsettikleri harf değişimleri içinde birçok konuyu içermektedir. Bu konular arasında *ünsüz uyumu (benzeşmesi)* önemli yere sahiptir. Türkçe kelimelerde tonlu (yumuşak) b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z ünsüzlerinden sonra tonlu, tonsuz (sert) ç, f, h, k, p, s, ş, t ünsüzlerinden sonra tonsuz ünsüz gelmesine ünsüz uyumu denmektedir. Bu Türkiye Türkçesine has bir konu olduğundan, Azerbaycan Türkçesinde böyle bir uyum olmadığından öğrenciler yazmada hata yapabilmekteler.

AZERBAYCAN TÜRKÇESİ	TÜRKİYE TÜRKÇESİ
Başqın, dilçi, məqsəd, coşqun, kitablar, parkda	Başkın, dilci, maksat, coşkun, kitaplar, parkta

Diğer konulara örnek *harf artması (türemesi)* (ilan-yılan, ıldırım-yıldırım, ürək-yürek ve b.), *harflerin yer değiştirmesi* (torpag-toprak, çılpag-çıplak ve b.), *ünlü veya ünsüz değişimleri* (əhlag-ahlak, ahəng-ahenk, göç-köç ve b.) gibi hata kaynaklarını gösterebiliriz.

Sosyal Ağların Etkisinden Kaynaklanan

Sosyal iletişim ağları maalesef akademik kariyerimizde de olumsuz etkisini göstermektedir. Türkçe öğrenen kişi sosyal medyadaki yanlış yazım şekillerini gördüğünde

otomatik olarak onu benimseyip oradaki hataları tekrarlamaktadırlar. Bu hatalar da aslında bir nevi yazım kurallarından kaynaklı olmaktadır. Ama sadece yazım kuralları değildir. Kelimelerin söylendiği gibi yazılması veya kelimelerin klavye dilinden dolayı yanlış yazılımına alışılması gibi etkenler de mevcuttur. Karşılıklı konuşma esnasında ise kişiler zaten birbirlerini anladıkları için hatalarını düzeltme gereği duymayıp yanlış yazma durumunu devam ettirmektedir. Bununla da öğrenen kişi farkındalık kazanmayıp hatalarını düzeltmekte zorlanmaktadır.

4.1.1.4. Konuşma sorunları

Konuşmada sorun yaşadıklarını belirten öğrencilerin verdiği cevaplar:

Ö3: “...**aksentde (T. aksan)** daha çok zorlanıyorum. Sınavda hocayla karşı karşıya oluyorsunuz ve kart çekiyorsunuz. O kartta bilmediğin bir mövzu (T. konu) geliyor, kiralık ve kiracı diyelim. Ayı ayrı konular. Senin vakit az. Konuşman da iyi olmalı, aksentin de iyi olmalı ki, karşıdaki hocayı etkileyebilmen açısından aksentin daha iyi olmalı.”

Ö7: “...bazı sözleri bizim dilde olan sözler farklı olunca hani o sözü söylediğinde **kendi dilimizde söylemeye** mecbur oluyorum yani başka yok yani o da yani zor kelimeleri zor diyaloglar kurduğum zaman oluyor.”

Ö8: “...konuşmada biraz zorlandım çünkü Türk sözlerini çok duydum ama **çok kullanmadığım için** dilim yatmamıştı (T. dilim oturmamıştı) ama şimdi yavaş yavaş düzeliyor.”

Ö9: “...Şöyle söyleyeyim, misal olarak bizde farklı bir **konuşma yapısı** var, Türkiye’de farklı bir konuşma yapısı. Yine söylüyorum, bizde dil grubu aynı olabilir, oğuz Türklerinden geldi bizim Türk gruplarımız ama sözlerimizde aynı şeyler de var, farklılıklar da var. Türkçe konuştuğun zaman dil yatkınlığının daha da gelişiyor. Benim alanımda da, benim **etrafımda da Türkçe konuşan az** insan olduğu için, sadece kurstan kursu olduğu için biraz zorlanma oluyor.”

Ö10: “...mesela eklerde falan yanlış söylüyorum. Aksan olarak zorlanma oluyor. İlk başlarda evet o **heyecan** insanda olunca konuşmak istemiyorsun. Günler geçtikçe artık alışıyorsun ortama da konuşuyorsun.”

Konuşma sorunlarına baktığımızda öğrencilerin *aksan, ana dilden aktarma yapma, ikinci dilin fazla kullanılmaması, ikinci dil konuşurlarıyla iletişimsizlik, heyecan kaynaklı konuşamama* gibi durumlar sebebiyle konuşmalarını geliştirmekte zorlandıkları tespit edilmiştir.

Aksan sorunları genelde iki dilde aynı kelimelerin çok fazla olmasından kaynaklı oluşmaktadır. Aynı kelimeler her zaman aynı telaffuz şekline sahip olamamakta ve bu da benzerlikten doğan farklılıkların sorunlar ortaya çıkardığını kanıtlamaktadır. Aynı zamanda AZT`de 32 harf TT`de ise 29 bulunması ve bununla da öğrenenin ikinci dilde bulunmayan ana dilindeki harfleri (ə,ğ,x,q) kullanma eğilimleri sonucunda aksan farklılıkları ortaya çıkmaktadır.

Ana dilden aktarma yapma durumuna da aksan sorunlarında olduğu gibi benzerlikler sebep olmaktadır. Buradaki fark ise konuşanın farkında olmamasıdır. Aksan sorunlarında konuşan kelimenin doğru veya yanlışlıklarını bilmekte fakat telaffuz zorluğu çekmektedir. Ana dilden aktarma yapmada ise konuşan iki dili tamamen aynı kabul ederek kendi dilinde olan fakat ikinci dilde olmayan veya aynı anlamı vermeyen bir kelimeye mevcut ekler ekleyerek doğru söylediği düşüncesiyle kullanmaktadır. Bu sebeple de ana dili Azerbaycan Türkçesi olanların büyük çoğunluğu bilinçsizce Türkiye Türkçesi bildiğini savunmaktadırlar. Öğrencilerin eğitimleri sayesinde farkındalık kazanarak bu hataların oldukça düzelttikleri görülmesine rağmen görüşme sırasında hâlâ böyle kullanımlara yer verdikleri de görülmüştür. Öğrencilerden birinin görüşme sırasında kullandığı AZT`de bulunan *fikirleşmek* fiilini ele alalım. *Fikir (düşünce)* kelimesi de *-laş* eki de TT`de bulunmasına rağmen “fikirleşmek” diye bir fiil TT`de mevcut değildir. TT`de bu fiil *düşünmek* fiilidir. Öğrencinin hatası:

Ö4: “...okuduğumda kendi hızımla okuyorum ya, ben anlayabiliyorum sözleri, durup o sözü hemen fikirleşip sonra yeniden devam edebiliyorum.”

Aşağıdaki örnekte ise her iki dilde olan fakat farklı anlama sahip olan kelimelerin yani *yalancı eşdeğerlerin* kullanıldığı hatalı cümle örneği verilmiştir:

Ö10: “...bazı kelimeler birlikte, bazıları *-da, -de`nin yazılışı var. Mı, mi`nin yazılışı var. Onları kelimelerde düzgün işletme konusu var.*”

İşletmek fiili her iki dilde de mevcuttur. TT`de *çalıştırmak, bir yeri kullanarak oradan kazanç sağlamak* gibi anlamlarda kullanılmaktadır. AZT`de ise *kullanmak* anlamına gelmektedir. Yani öğrenci burada *düzgün işletme* derken *düzgün, doğru kullanma* demek istemiştir.

İkinci dilin fazla kullanılmaması, ikinci dil konuşurlarıyla iletişimsizlik ve heyecan kaynaklı konuşamama sorunları dolaylı olarak birbirleriyle bağlantılıdır. Konuşmanın gelişmesi için olabildiği kadar kişinin kendi üzerinde çalışması, başkalarıyla konuşarak pratik yapması, heyecan veya çekingenlik gibi durumların üstesinden gelmesi gerekmektedir. Sosyallik seviyesinin konuşma üzerinde büyük etkisi bulunmaktadır.

Öğrencilerin konuşma analizlerinden belli olmuştur ki öğrenciler konuşma esnasında *yanlış dil bilgisi yapıları* kullanma sebebiyle de hatalı konuşma gerçekleştirmektedir. Yani dil bilgisinin de konuşma üzerindeki etkisi gözle görülecek derecededir.

4.1.2. BDÜ öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar

ÖĞRENCİLER (BDÜ)	ZORLUK YAŞADIKLARI TEMEL BECERİLER					
	OKUMA	DİNLEME	YAZMA	KONUŞMA	EN ZOR	EN KOLAY
ÖĞRENCİ 1	-	-	+	+	KONUŞMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 2	-	+	+	-	DİNLEME	OKUMA
ÖĞRENCİ 3	-	+	+	+	YAZMA	OKUMA
ÖĞRENCİ 4	-	-	+	+	KONUŞMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 5	-	-	-	+	KONUŞMA	DİNLEME
ÖĞRENCİ 6	-	+	+	-	YAZMA	OKUMA
ÖĞRENCİ 7	-	-	-	-	YAZMA	KONUŞMA
ÖĞRENCİ 8	-	-	+	+	KONUŞMA	YAZMA
ÖĞRENCİ 9	-	+	-	+	KONUŞMA	OKUMA
ÖĞRENCİ 10	+	-	-	+	DİNLEME	YAZMA

Tablo 2. BDÜ öğrencilerinin zorlandığı temel dil becerileri.

BDÜ öğrencilerinden Ö10 dışındaki bütün öğrenciler okumada zorlanmadığını belirtmiştir. Dinleme becerisinde öğrencilerin %60'ı zorluk yaşamazken %40'ı yaşamış, yazma becerisinde ise aksine %60'ı zorluk yaşamışken %40'ı yaşamamıştır. BDÜ öğrencilerinde en çok zorlandığı beceri %70 oranla konuşma olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %50'si konuşmayı, %30'u yazmayı, %20'si ise dinlemeyi en zor beceri olarak nitelendirmiştir. En kolay beceri olarak ise %40 okuma, %30 dinleme, %20 yazma ve %10 konuşma seçilmiştir.

4.1.2.1. Okuma sorunları

BDÜ öğrencileri de YEE öğrencileri gibi okumada sorun yaşamadıklarını söylemelerine rağmen soruyu okuduğunu anlama olarak tekrarladığımızda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. %60 öğrenci okuduğunu anlamada sıkıntılarla karşılaşabildiklerini söylemiştir. BDÜ öğrencilerinde de başlıca sebepler *kelime haznesi darlığı, terim bilgisi eksikliği* olarak tespit edilmiştir:

Ö1: “...nasıl diyeyim **terimler** falan çok olup çok zorlanıyorum. Yani terimlerde sıkıntı çekiyorum.”

Ö6: “...mesela dil bilgisi, gramer konularında bazı terimler, **sözcükler** oluyor anlamlarını bilmiyoruz, anlamıyoruz. Öğretmenlerimize soruyoruz hani “Burada ne demek istemiş, burada ne yazılmış?” falan. Ama genellikle konuşma dili, konuşma şeklinde böyle zorluk çekmedik.”

Ö8: “...,bazen **sözcüklerde** birazcık zorlanıyorum. Yani, daha duymadığım bazı sözcükler çıkabiliyor karşıma.”

Ö7 ise farklı bir konuya değinerek şöyle söylemiştir:

Ö7: “...akademik yazılarda yani mesela **resmi kurumlar** falan olunca anlayamıyorum. Yani isimlerini hangi kurum, hangi bakanlık falan öyle anlayamıyorum.”

4.1.2.2. Dinleme sorunları

Her dil becerisinin temel sorunlardan biri olan *yeni kelimelerden ve terim bilgisi yetersizliğinden kaynaklı sorunlar* BDÜ öğrencilerinin dinleme becerisinde de zorlanma nedenlerinin başında gelmektedir. Bunların haricinde sesletim olarak öğrenciler hiçbir sorun

yaşamadıklarını belirtmiş ve bunun sebebinin de yine Türk TV kanallarını çok izlemek ve Türkçe şarkı çok dinlemek olarak vurgulamışlardır.

Ö1: “...en kolayı dinleme. Çünkü yani biz alıştık Türk diline. Televizyonda falan çok izliyoruz. Müzikler, diziler falan çok izlediğimiz için çok kolay geliyor.

En zor dil becerisinin dinleme olduğunu belirten iki öğrenci ise şu cevapları vermiştir:

Ö2: “...en zoru dinleme. Çünkü bilmediğin kelimeler olduğu zaman zorlanıyorsun. O bilgiyi alamıyorsun tam.”

Ö10: “...en zoru dinleme. Sabırsız olduğum için belki de. Kendim konuşmak istiyorum.”

4.1.2.3. Yazma sorunları

BDÜ öğrencilerinin belirttiği yazma sorunlarının çoğu YEE öğrencilerinin sorunları arasında mevcuttur. Özetleyecek olursak ortak sorunlar arasında öğrenciler *noktalama işaretleri, ayrı veya bileşik yazılan kelimeler, ğ harfinin kullanımı, sıra sayılarının kullanımı, mı? soru ekinin kullanımı, harf yanlışlıkları* sorunlarını belirtmiştir.

Ö1: “...yazmada 1.sınıfta en çok zorlandığım konu **kesme işareti**ndeydi. Aslında biliyordum kesme işaretinin ne zaman kullanıldığını, nasıl kullanıldığını biliyordum. Fakat yani metinler, cümleler yazdıkta (T. yazdığımda) hep unutuyordum onu yazmayı. Sonra **noktalama işaretlerinde** sorun yaşıyordum. Aslında biliyorum ama sadece o anda aklıma gelmiyor kullanmak. Bir de “**ğ**” **harfinde** çok sorunlar oluşuyordu çocuklarda. Bizde yani farklı olduğu için çok sorun yaşıyorduk onunla ilgili.”

Ö2: “...**bilmediğim kelimeler** oldukta (T. olduğu zaman) yazmada zorlanıyorum.”

Ö3: “...mesela bizde **ayrı** yazılan kelimeler Türkçede **bileşik** yazılıyor. Örneğin, fiillerle bazı kelimeler, yapabilmek, olabilmek ve b. Bizim Türkçemizde bunlar ayrı yazılıyor. Daha sonra en çok yanlış yaptığım **sıra sayılarında nokta işareti** koymak. Örneğin, 14. Türkçede böyle yazılıyor ama bizde 14-cü. Bu konuda çok yanlışlarım olmuştu.”

Ö6: “...yazmada ilk başlarda zorlandığım oluyordu. Mesela **noktalama işaretleri** konulması, sonra mesela bazı sözcüklerde harfler bizimkinden farklı örneğin, “değil”

kelimesi. Bizde “y” ile yazılıyor, ama Türkçede “ğ” ile yazılıyor. **Soru edatlarının yazılışında falan zorlandığım oluyordu.**”

Ö8: “...sadece bazen **harf yanlışlıkları** yaptığım oluyordu.”

Bu hatalara ek olarak Ö9 Türkçede mevcut olan bir kurala değinmiştir. Öğrencini verdiği cevaba bakalım.

Ö9: “...zamanında zorlandığım yerler oldu. Mesela, onlar **söz sonunda** kar samitler (T.sert **ünsüzler**) yazıyorlar, biz ise cingiltili samitler (T.yumuşak ünsüzler) yazıyoruz.”

Bu kurala göre TT’de istisna bazı kelimeler dışındaki kelimelerin sonunda b, c, d, g yumuşak ünsüzleri bulunamaz. Belirtilen harflerle biten kelimelerde bu harflerin karşılığı olarak p, ç, t, k kullanılır. AZT’de böyle bir kural olmadığından öğrenciler yanlış kullanımlarda bulunmaktadır. Örneğin, kitab-kitap, ağac-ağaç, polad-polat, marag-merak ve b. kelimeleri gösterebiliriz.

4.1.2.4. Konuşma sorunları

BDÜ öğrencilerinden 10 kişiden 7’si konuşmada zorluklar yaşadığı, bu 7 kişiden 5’i ise en zor dil becerisinin konuşma olduğu fikrini öne sürmüştür. Öğrencilerle görüşme sonucunda tespit edilmiş konuşmadaki sorun kaynaklarının hepsi YEE öğrencilerinin konuşmadaki sorun kaynakları arasında yer almaktadır. Ek olarak belirtilmiş olan dil bilgisi hatalarından kaynaklı hatalar ise bir sonraki başlığımızda yer almaktadır ve bu hatalar tek tek incelenmiş, açıklanmıştır.

4.2. Azerbaycan’da Türkçe öğrenimi gören öğrencilerinin dil bilgisinde karşılaştıkları sorunlar

Görüşme sorularının üçüncü ana başlığını *Dil Bilgisine Yönelik Sorular* oluşturmaktadır. Başlıkta öğrencilere aşağıda belirtilmiş 3 soru yönlendirilmiş ve bulgular bu sorulara göre şekillenmiştir.

1. Dil bilgisi konularında zorlanıyor musunuz? Neden?
2. Hangi konular daha zor geldi? Neden?
3. Dil bilgisi kurallarına uymak dil becerilerinin hangisini etkiledi? Nasıl etkiledi?

4.2.1. Dil bilgisinde zorlanma nedenleri

BDÜ ve YEE öğrencilerinin görüşmelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bilgilere göre grupların dil bilgisinde zorlanma nedenleri farklılık göstermektedir. BDÜ öğrencileri Türkçeyi uzmanlık alanları olarak öğrendiklerinden ve bu yüzden daha çok teorik ders işlediklerinden dil bilgisinin bütün konularını detaylı inceleme fırsatı bulmuştur. YEE öğrencileri ise daha çok dil öğrenmeye, dil becerilerini geliştirmeye odaklı eğitim gördüklerinden dil bilgisi konularına daha yüzeysel bir bakış mevcut olmuştur. Aynı zamanda verilen cevapların analizinde de bu farklar kendini belli etmiştir. BDÜ öğrencilerinin cevapları:

Ö2: “...bayağı zorlandığımız oldu o konularda, evet. Bu konuda birkaç mesela, isim konusunda, fiil konusunda birkaç yazar farklı farklı fikirler söylüyor. Yani, **net bilgi yok** bu konularda.”

Ö3: “...Türkçe ve Azericede gramerde **çok fark olmadığı için** ve ben Azerice grameri iyi bildiğim için o kadar da zorlanmadım.”

Ö5: “...dil bilgisi konularında zorlanıyorum aslında. Birkaç tane yani çok değişiklikler oluyor Türklerde gramerde. Tam olarak **konkretlik (T. netlik) yok** Azerbaycandaki gibi.”

Ö7: “...evet, zorlandım. İlk başta hiçbir şey bilmiyordum. Üniversitede gramer soruları sorulduğunda **bizimkiyle farklı** olduğu için çok itiraz ediyorum “O öyle değil böyle” diye. O yüzden zorlandım bizimkiyle farklılıklar olduğu için. Sonradan geçtikçe kavramaya başladım. Ama zor oldu tabii ki.”

BDÜ öğrencilerinin birçoğunun dil bilgisinde zorluk nedeni olarak ortak fikri *Türkçe dil bilgisinde netliğin olmamasıdır*. Bunu söyleme nedenleri ise dil bilgisi konularının teorik incelenmesi zamanı karşılırlarına farklı fikir ve görüşlerin çıkmasından kaynaklanmaktadır. AZT’de herkes tarafından kabul edilen tek kurallılık sistemi vardır ve böyle bir durumla karşılaşılmemaktadır. Örneğin, AZT’de ismin 6 hâli vardır ve bu hangi kitabı okursanız aynı sayıda ve aynı adlarla karşımıza çıkmaktadır. TT’de ise ismin kaç hâli olduğu ve bu hallerin adlandırılması kaynaktan kaynağa değişkenlik göstermektedir.²

² Alkayış (2012) “Türkçenin Hâl Ekleri Ve Fiil Kiplerinde Çok Terimlilik Sorunu” adlı çalışmasında bu konuya detaylıca değinmiştir.

Öğrencilerden biri AZT ve TT`nin dil bilgisi kurallarının *çok benzer olduğunu* ve bu yüzden hiç sıkıntı yaşamadığını belirtmesine rağmen diğer bir öğrenci ise tersini iddia ederek diller arasında dil bilgisi açısından *çok fazla farklar olduğunu* ve bu yüzden zorlandığını aktarmıştır. Öğrencilerin söylediği fikirleri birleştirdiğimizde karşımıza yine benzerliklerden doğan farklılıklar çıkmaktadır. Bu yüzden iki dilin benzer veya farklı olması hakkında öğrencilerin fikirleri değişkenlik göstermektedir.

YEE öğrencileri ise ya dil bilgisinde zorlanmadıklarını belirtmiş ya da dil bilgisinin yazmada çektikleri sorunlara neden olmasına yönelik zorlanmalardan bahsetmiştir.

4.2.2. Zorluk yaşanan dil bilgisi konuları

Öğrencilere yönlendirilmiş sorulara verilen cevaplardan zorluk yaşanan dil bilgisi konuları tespit edilmiştir. Fakat belirtilmiş olan dil bilgisi sorunları dışında konuşma zamanı birçok dil bilgisi hatası görülmüştür. Bu sebeple zorluk yaşanan dil bilgisi konularının daha fazla olduğu kanısına varılarak sorunlar *öğrencilerin belirttiği ve konuşma analizleri sonucunda ortaya çıkan* sorunlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

4.2.2.1. Öğrencilerin belirttikleri sorunlar

BDÜ öğrencilerinin dil bilgisi sorunları genelde teoriye dayalı sorunlardır. YEE öğrencilerinin belirttiği çoğu sorun ise yazım kurallarına dâhil sorunlardır. Bu konulara YEE öğrencilerinin *Yazma sorunları* başlığımızda değinildiğinden burada tekrar anlatılmaması uygun görülmüştür ve sadece bu konu dışındaki sorunlara yer verilmiştir.

BDÜ öğrencilerinin zorluk yaşadığı dil bilgisi konuları hakkındaki görüşleri:

Ö2: “...**fiil** konusunda daha zorlanıyorum. **Zamanlar, çatı, kipler** bu konular.”

Ö4: “...(Gramer konularındaki terimleri Türkçe bilmediğinden Azerbaycan Türkçesinde konuşuyor). Esas kelime türleri zor gelmiyordu. En çok **yardımcı kelime türlerinin** kullanım alanlarıydı zor gelen. Bunlar olabilir. Azerbaycan Türkçesi ile çok benzemiyor bence o yüzden.”

Ö5: “...(Azerbaycan Türkçesi ile anlatıyor) Mesela **cümle öğeleri** diyelim. Cümle öğelerinde çok farklar var. Özellikle “**teyin**” konusunu çok farklı ele alıyorlar.”

Ö6: “...bayağı bir zorluk çektim. Sanırım en karışık sistemi olan konu **sözdizimi** konusu.”

Ö7: “...**isimler** konusunda. İsimler konusunda şöyle zorlandım, farklı yazarlar farklı fikirlere sahiptir. Kesin bir fikir olmadığı için arada kalıyorsun. Hangisi doğru, hangisi yanlış? Bazıları ismin 6 hali olduğunu söylüyor, bazıları 9, hatta 12’ye kadar gittiğini gördüğüm oldu. Bu yüzden isim konusunda biraz zorlandım.”

Ö8: “...Türkçede **sintaksis** (T. sentaks, sözdizimi) Azericeden farklı. “Teyin” yok, **zarf**, **tümleçlerde** de farklar var. Biraz kafam karıştı.”

Ö9: “...Özellikle **sentaks**, **tümce bilgisi** Azerbaycan Türkçesi ile farklı olduğu için biraz orada zorlandım. Bizde mesela tabeli, tabesiz cümle dediğimiz Türkçede yan cümle falan biraz karışık. Bizim Türkçede daha araştırılmış şekilde anlatılıyor fakat Türkiye Türkçesinde bu konu çok işlenmemiş durumda.”

Göründüğü üzere öğrenciler bu soruları cevaplarken terim kullanmaları gerektiğinden ve terim bilgileri eksik olduğundan dolayı anlatımlarını çoğu zaman AZT’den alıntılar yaparak gerçekleştirmekteler. İkinci bir fark edilen durum öğrencilerin dil bilgisi konularını istemsizce teorik olarak değerlendirmeleridir. Bu yanlış bir durum değildir. Öğrencilerin alanlarında uzman olmak için bunu yapması gerekmektedir. Fakat bu teoriler ile uygulamalar arasındaki uyumu çözemedikleri durumda örneklerden de belli olduğu üzere fikir karmaşası yaşanmakta ve bu da dili rahatlıkla kullanmalarına engel olmaktadır. Üçüncü dikkat çeken durum ise öğrencilerin saydıkları dil bilgisi sorunlarının çoğunu doğru kullanmaları, tam tersi söylemedikleri, farkında olmadıkları farklı dil bilgisi konularında hatalar yapmalarındır. Bir sonraki başlığımızda bu hatalar ele alınmıştır.

YEE öğrencilerinde bu durum farklılık göstermektedir. Bu öğrenciler tamamen uygulamaya dayalı sorunlardan bahsetmişlerdir. Yazım kuralları dışında öğrenciler özellikle zamanlarla ilgili sıkıntılarını dile getirmiştir.

Ö1: “...bence fiiller zordu. Bizden biraz farklı gibi geldi bana. Orada **geniş zaman var, gelecek, geçmiş** zaman. Bizde de aynıları var ama bizden biraz farklı kullanıyoruz gibi geldi bana.”

Ö9: “...dilbilgisi konusunda **rivayetler**. Ben rivayetleri çok karıştırıyorum. Geçmiş zaman rivayeti, şimdiki zaman rivayeti, diğer şeyler. Yani onları çok karıştırıyorum. Hala da anlamış değilim. Misal olarak, -mış, -miş oluyor. Ben tutamıyorum ki, (T. Anlayamıyorum) bu geçmiş zaman mı, şimdiki zaman mı? Onlarda zorluk yaşıyabiliyorum.”

4.2.2.2. Konuşma analizleri sonucunda ortaya çıkan sorunlar

BDÜ ve YEE öğrencilerinin aynı konularda ortak hataları da olduğundan bu başlıkta öğrencilerin cevapları birlikte değerlendirilecektir.

Çoğul ekinin hatalı kullanımı

Sayılardan ve bazı belgisiz sıfatlardan (birkaç, birçok, biraz, az, çok, çoğu, her, herhangi, hiç) sonra çoğul eki kullanılmaz.

Ö9 (YEE): “...birçok sözleri bilmiyordum.”

Yanlış: birçok sözleri

Doğru: birçok sözü.

Kaynaştırma ünsüzleri

TT’de ünlüyle biten kelime ünlüyle başlayan bir ek aldığı zaman ses artması (türemesi) meydana gelmektedir. Bu ses artması kaynaştırma ünsüzleri olan *n, s, ş, y* ünsüzleriyle gerçekleşmektedir. TT’de kaynaştırma ünsüzü adını alan bu kural AZT’de de *n, s, y* şeklinde mevcuttur. Fakat kullanım yerlerinde farklılıklar oluşabilmektedir. Aşağıdaki iki örneğe bakalım.

Ö3 (BDÜ): “...*Türk dilinde ise sözlerin sonuna ekler elave ettikte(!³)⁴ cümleni genişletmek olur..*”

Ö10 (YEE): “...*Türkçeni aslında çocukluktan beri öğreniyoruz.*”

TT ünlüyle biten kelimelere ünsüzle başlayan belirtme ve yönelme durum ekleri eklendiğinde araya kaynaştırma ünsüzü *y* harfi girerken AZT’de belirtme durumunda *n*, yönelme durumunda *y* kullanılmaktadır.

Yanlış: cümleni, Türkçeni

Doğru: cümleyi, Türkçeyi

Zamanların kullanımı

AZT’de ve TT’de zamanlar farklılık göstermektedir. En belirgin fark AZT’de 3 zaman, TT’de ise geniş zamanın eklenmesiyle 4 zaman var olmasıdır. Kısaca zamanları gözden geçirelim.

³ Hatalı kullanım

⁴ Elave etmek-ilave etmek,eklemek

AZT`de şimdiki zaman *-(y)Ir*, geçmiş zaman *-mİş* ve *-dİ*, gelecek zaman *-Ar* (kesin olmayan gelecek zaman), *-AcAk* (kesin olan gelecek zaman) ekleriyle düzemektedir. TT`de ise şimdiki zaman *-(I)yor*, geçmiş zaman *-mİş* ve *-dİ*, gelecek zaman *-AcAk*, geniş zaman *-Ar*, *-Ir* ekleri almaktadır. Dikkat ettiğimizde görüyoruz ki ortak ekler farklı zamanlarda yer almaktadır. Bu nedenle öğrenci aynı yapıyı gördüğünde hangi zaman olduğunu algılamakta zorlanmaktadır.

Geniş zaman

AZT`de geniş zaman yoktur ve onun yerine tekrarlanan, alışkanlık almış durumlardaki kullanım için şimdiki zaman *-(y)Ir*, gelecekte olacak bir olayla ilgili ihtimal, tahmin bildirme anlamında ise gelecek zaman *-Ar* kullanılmaktadır. TT`de *-Ar*, *-Ir* değişiminin sebebi sondaki harflerden dolayıdır. AZT`de ise bu ekler farklı zamanları ifade etmektedir. Örnek:

Ö3 (YEE): “...Azeri öğrenciler yazma bölümünde zorlanıyorlar. Ama yazma bölümünü de geliştirmek olar.”

Bu cümlede öğrenci bir tahminde bulunmuş ve bu yüzden AZT`de olan kesin olmayan gelecek zaman eki yani *-Ar* kullanmıştır. TT`de bu durumda geniş zaman kullanılması gerekmektedir fakat TT`de *ol-* fiili *-ar* değil *-ur* eki almaktadır. Öğrenci burada hatalı kullanım yapmıştır.

Yanlış: *olar*

Doğru: *olur*

Şimdiki zamanın hikâyesi -yordu eki

Şimdiki zamanın hikâyesi, geçmişte olan ve bir süre devam eden olayları anlatmak için kullanılmaktadır. Öğrencilerin burada yaptıkları hata TT`deki şimdiki zamanın hikâyesi olan *-(I)yor+ -dİ* ekini AZT`deki *-(y)Ir+ -dİ* şeklinde kullanmasıdır.

Ö3 (BDÜ): “...daha çok hukukla bağlı, siyasetle bağlı sözleri ezberliyorduk.”

Yanlış: *ezberliyorduk*

Doğru: *ezberliyorduk*

Zaman bildiren zarf-fiiller

Fiillerin belirli ekler alarak cümlede zarf görevinde kullanılan hâline zarf-fiil denmektedir. Zarf-fiillerin bildirdikleri anlamına göre her iki dilde de farklı türleri bulunmaktadır. Bizim bahsedeceğimiz tür ise zaman bildiren zarf-fiillerdir. En çok göze çarpan hatalar bu konuda olmuştur. Öğrencilerin birçoğunun bu hatalarını dile getirmemesi

lâkin kaç kişinin aynı hatayı yapıyor olması dikkat çeken bir nokta olmuştur. Öğrenciler TT`de bulunmayan –dıkta ve –anda zarf fiil eklerinin kullanımına yer vermişlerdir. Örnekler:

Ö1 (BDÜ): “...Fakat Türkçeyi okudukta üniversite okuduğum zaman Türkçenin kolay olmadığını gördüm. ...cümleler yazdıkta hep unutuyordum onu yazmayı. ...Biliyorum da ama yazdıkta, konuştuğta unutuyorum.”

Ö2 (BDÜ): “...yani dediğim gibi bilmediğim kelimeler oldukta yazmada zorlanıyorum.”

Ö3 (BDÜ): “...ancak bunun derinliklerine vardıkta bunun kolay olduğunu söyleyemeyiz.”

Ö4 (YEE): “...sadece orada bazı sözler oldukta biraz insanlara kolay gelmeyebilir. ...yazmada Türkçede bazı sözler vardır onlar ayrı yazılанда bazen bende yanlış oluyordu.”

Ö8 (YEE): “...aynı kelimeler olduğu için onları okuyanda zorlanmıyorum.”

Yanlış kullanılmış olan bu zarf-fiil eklerinin yerine –DığI zaman, –DIğIndA zarf-fiillerinden birinin kullanılması gerekmektedir. Örnek: yazdıkta-yazdığımda, yazdığım zaman, vardıkta-vardığımda, vardığım zaman, oldukta-olduğunda, olduğu zaman ve d.

Şart kipi kullanımı

TT`de fiilin gerçekleşmesinin bir koşula bağlı olduğunu belirtmek istediğimizde kullanılan şart kipi kalıbı *fiil + zaman eki + sA + kişi eki* şeklindedir. AZT`de ise bu kalıba göre önce *kişi eki* sonra *-sA* gelmektedir. Bu küçük fark öğrencilerde hatalı kullanıma yol açmaktadır. Örnek:

Ö8 (YEE): “...bence çoklu(!)⁵ konuşma yapsak yazmadan çok mesela doğru konuşmak istiyoruzsa çok konuşmalıyız.”

Yanlış: istiyoruzsa

Doğru: istiyorsak

Yeterlilik fiilinin olumsuz biçiminin kullanımı

Yeterlilik fiili olan –(y)Abil fiile yapabilme, rica, istek anlamı katmaktadır. Olumlu biçimi *fiil + (y)Abil + zaman ekleri + kişi eki* şeklindedir. Olumsuz biçiminde ise *bil-* düşmekte ve *fiil + (y)A + mA + zaman ekleri + kişi eki* şeklini almaktadır. Örneğin, yapabilirim-yapamam, gidebileceksin-gidemeyeceksin. AZT`de –(y)Abil şeklinin –a *bil-* şeklinde olması öncelikli farktır. Olumsuz biçimin kullanımında ise TT`den farklı olarak olumsuzluk eki

⁵ Yanlış kelime kullanımı. Doğru kullanım: çok

doğrudan bil- fiiline eklenmektedir. Örneğin, edə bilərəm-edə bilmərəm, gedə biləcəksən-gedə bilməyəcəksən. Olumlu biçimindeki fark sadece yazma becerisinde hataya yol açarken olumsuz biçimi farkı kendini konuşmada da belli etmektedir. Öğrenci örnekleri:

Ö1 (BDÜ): “...ama konuştuğunda(!)⁶ yani sen düşündüğün zaman zaman geçiyor, karşı taraf bekliyor ama sen unutuyorsun, yani diye bilmiyorsun. ”

Ö3 (BDÜ): “...aşağı sınıflarda (!)⁷ o kadar da menimseye bilmirdim(!)⁸”

Yanlış: diye bilmiyorsun, meniseye bilmirdim

Doğru: diyemiyorsun, benimseyemiyordum

4.2.3. Dil bilgisinin dil becerileri üzerindeki etkisi

Dil bilgisi kurallarına uymak bütün becerileri az veya çok bir noktada etkilemektedir. Bilmediğimiz bir dil bilgisi kullanımını dinlediğimiz, okuduğumuz zaman anlayamayız, yazdığımız, konuştuğumuz zaman doğru kullanamayız ve bununla da dili tamamen benimseyemeyiz. Öğrenciler de en çok anlama değil kullanıma odaklandıklarından dil bilgisinin etkilediği dil becerisi olarak özellikle yazmadan, bazıları ise yazmayla birlikte konuşmadan bahsetmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplardan örnekler:

Ö7 (BDÜ): “...**yazmayı** kolaylaştırıyor bence. Noktalama işaretlerini falan öğrenmeye başladıkça yazıda dikkat etmeye başlıyorsun işaretlere bu da bil becerilerini yükseltmiş oluyor.”

Ö8 (BDÜ): “...**yazmayı** daha iyi yapmamızı sağlar. Daha az yanlış yaparız.”

Ö9(BDÜ): “-Aslında gramerle **konuşma** farklılık gösterebilir. Bir şekilde konuşup kendini anlatabilirsin ama gramerce konuşmak zor.

-Okuma, yazma, dinlemede bir etkisi olduğunu düşünmüyor musun?

-Düşünüyorum tabii ki. Özellikle **yazmada** gramer çok ortaya çıkıyor.”

Ö1 (YEE): “...bence **konusmayı** etkiledi. Daha akıcı konuşmayı sağladı.”

Ö2 (YEE): “...**yazmada** zorluk çekiyordum. O da olumlu yönde etkiledi. Daha düzgün yazabiliyordum artık, artık yanlışlar yok.”

⁶ Hatalı zarf fiil eki

⁷ Aşağı sınıf-alt sınıf

⁸ Menimsemek- benimsemek, hatalı zaman eki

Ö3(YEE): “...gramer konusu **yazma** bölümünde bize daha çok lazım. Çünkü niye söylüyorum yazma konusunda gramer yanlışlar yapıyorsak bizim puanımız düşük oluyor maalesef. Olumlu etkiliyor yani.

Ö8 (YEE): “...**yazmada** da **konusmakta** da dil kurallarını doğru uygulamak için onları iyi bilmek lazım. Gerçi Türklerle konuştuğumuzda tam uygulamasak bile bir birimizi anlayabiliriz. Lakin sertifika aldığımızda imtahan verdiğimizde⁹ bunları tam uygulamak gerek.”

4.3. Öğrenim sürecindeki belirli faktörlerin öğrenime etkisi

Araştırmamızda öğrenimi etkileyen faktörler arasında yaş, cinsiyet, eğitim dili ve materyal yeterliliği faktörleri üzerinde durulmuştur. Yaş ve cinsiyet faktörleri öğrencinin temel bilgilerini içerdiğinden bu bilgiler görüşmenin başında diğer iki faktör ise görüşme formunun dördüncü ana başlığı olan *Eğitim Dili ve Materyal Yeterliliğine Yönelik Sorular* başlığı altında toplanmıştır. Başlığı oluşturan sorular şu şekildedir:

1. Derslerinizde hangi materyalleri (kitap vb.) kullanıyorsunuz?
2. Materyalleriniz hangi dildedir?
3. Derste hangi dilde konuşuyorsunuz?
4. Eğitim dilinizin dil seviyenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Sizce, kullandığınız materyaller ne dereceye kadar yeterlidir?

4.3.1. Yaş ve cinsiyet faktörü

Araştırmamızın örneklemini toplam 20 öğrenci olmak üzere 7 kız, 13 erkek öğrenci oluşturmuştur. BDÜ öğrencilerinden 3 kız, 7 erkek YEE öğrencilerinden ise 4 kız 6 erkek katılım göstermiştir. Katılan öğrenciler ise 16-22 yaş aralığında değişmektedir. BDÜ öğrencileri 20-22 yaş, YEE öğrencileri ise 16-21 yaş (16-18 yaş 7 kişi, 19-21 yaş 3 kişi) arasını kapsamaktadır. Görüşmeler sırasında öğrencilerin yaşlarına dayalı konuşma seviyeleri, görüşme içeriği v b. gibi konularda herhangi bir fark tespit edilmemiştir. Farklı yaşta olmalarına rağmen aynı tür fikirler ile sıkça karşılaşmıştır. Fakat YEE öğrencileri arasında dikkat çeken bir durum oluşmuştur. Bu durum B2 seviyesinde daha büyük yaş kategorisinde olan öğrencilerin görüşmeyi reddetmesi durumudur. Her iki öğrenci grubundaki ortak nokta

⁹ İmtahan vermek- sınava girmek, sınav olmak

ise erkek öğrencilerin rahat bir şekilde görüşmeyi kabul etmesi, kız öğrencilerin ise çekingen davranmasıdır. Katılım gösteren öğrenci sayılarından da bu belli olmaktadır.

4.3.2. Kullanılan materyaller

YEE’de ders materyalı olarak enstitünün kendisi tarafından tamamen Türkçe hazırlanmış olan Yedi İklim Türkçe kitap seti kullanılmaktadır. Kitap 16 yaş üzeri hedef kitleye göre hazırlanmıştır. A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olacak şekilde hazırlanmış setler ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme metinleri bulunan CD’den oluşmaktadır. Kitaplarda konuların anlatımından sonra konuya ait okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin her birine yönelik alıştırmalar mevcuttur. Bu sayede öğrenci her ders 4 dil becerisini de geliştirme şansına sahiptir. Öğrenciler bu materyaller dışında öğretmen tarafından ek alıştırmalar verilerek pratik yaptıklarını da söylemişlerdir. Ders materyalleri genel olarak Türkçeyi öğrenebilmek için öğrenciler tarafından yeterli görülmüştür fakat bazı öğrenciler dil bilgisi konularına az yer verildiğini düşünerek biraz daha arttırılması gerektiğini savunmuşlardır. Örnek öğrenci söylemleri:

Ö5: “...bence yeterli ama bir tık daha iyi olabilirdi. Mesela daha çok kural olabilirdi.”

Ö8: “...bence yeterli. Ama biraz da gramer mesela üstünlük olsaydı, dünya görüşü metinleri veya sosyal metinler bunlar çok var. Bu iyi bir şey biraz da onu azaltıp yerine gramerler olsaydı, kurallar olsaydı daha da mükemmel olurdu ama yine de böyle de yani iyi.”

Bir öğrenci ise farklı bir konuya, öğretmenin önemine değinmiştir:

Ö7: “...bence yeterli olmayan kısımlar da oluyor o da mesela bazı şeyleri tam kitapta öğrenemiyorsun öğretmenin dilinden de öğrenmen gerekiyor. Öğretmen çok önemlidir. O yüzden materyaller %60 bence değerli, Türk dil öğrenmek için yeterli. Öğretmen ve insanlarla ünsiyet kurma çok önemli.”

4.3.3. Eğitim dili

Eğitim dili öğrencilerin TT’ye alışması açısından çok büyük bir öneme sahiptir. YEE öğrencileri derste sadece anlamını bilmedikleri kelimelerin açıklaması için AZT kullanılması dışında tamamen TT kullandıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler bu sayede daha çok pratik yapmış olduğundan konuşmalarında da etkileri görülmektedir. BDÜ öğrencileri ise tam aksine derste AZT konuştuklarını, sadece pratik yaparken TT’ni kullandıklarını, daha çok yazmaya dayalı çeviriler yaptıklarını anlatmaktadırlar. Bu sebeptendir ki BDÜ öğrencilerinin yazma

becerisi gelişirken YEE öğrencilerinin konuşma becerisi daha çok gelişmiştir. BDÜ öğrencileri derste AZT konuşulduğundan dolayı şikâyetlerini bu şekilde dile getirmektedirler:

Ö3: “...bence Azerbaycan Türkçesinde konuşmamız kötü etkiliyor. Tamamen Türkçe konuşmalıydık ama yapmıyorduk.”

Ö4: “...80 faiz Azerice konuşuyorduk. Elbette ki menfi etki ediyor. Çünkü konuşmadığın dili öğrenmek daha zor.”

Ö9: “...mesela biz şimdi Azerbaycan Türkçesinde konuşuyoruz. Varsayalım Türkiye’ye gittik. Orada aksanımızdan hemen anlaşılıyor oralı olmadığımız. Ben aynı durumu yaşadım. Yani, tabii ki kötü etkiliyor Azerbaycan Türkçesinde konuşmak.”

Ö10: “...%70 Azerbaycan dili kullanıyorduk. Türkçe çok düşük kullandığımız için Türkçemin ilerlemediğini düşünüyorum. Sizin de gördüğünüz gibi.”

YEE öğrencilerinin birkaçına “AZT konuşmanız durumunda nasıl olurdu?” diye sordüğümüzda çoğunun aşağıdaki şekilde cevap verdiğini de vurgulayarak bir öğrencinin söylediği örnek cevaba bakalım:

Ö9: “...Azerbaycanca konuşsaydık bence kötü olurdu. Biz Türkçe öğrenmek için oradayız. Ders kitaplarımız Azerbaycanca olsaydı ve Türk dili yerine Azerbaycanca konuşsaydık öğrenemerdik. Pratik yapmazsak öğrenemeyiz.”

4.4. Öğrenci önerileri

Araştırmamızın son sorusu olan öneri sorusu ile öğrenciler dil öğretimine ve öğrenimine yönelik öneriler sunmuşlardır.

1. Dil toplum içinde gelişen unsurdur. Toplum içinde şekillendirmemiz gerekmektedir. (Ö2-BDÜ)
2. Türkçe film izlemek, daha çok kitap okumak, sosyal medyada daha çok o dile yönelmek hatta telefon ayarlarını bile o dile değiştirmek gerekmektedir. (Ö3-BDÜ)
3. Öğrendiğin dilleri karşılaştıran, yazın ve yazarak öğrenin. (Ö6-BDÜ)
4. Dil öğreniminde mutlaka güncel olarak her gün birkaç saat çalışmanız gerekmektedir. Bunun için önce gramerini çözmeniz gerekiyor, daha sonra ise mutlaka sözcük sayısını yükseltmeniz gerekiyor. Bir dili öğrenmek için mutlaka ona vakit ayırmalıyız yoksa öğrenemeyiz. (Ö8-BDÜ)

5. Bir dili iyi benimsemesi için belki de insanın o dilde konuşan insanlarla konuşması, sırf onlarla konuşması gerekiyor. (Ö10-BDÜ)
6. Daha çok hangi konuda zorluk çekiyorsan o konuya daha çok yoğunlaş. (Ö2-YEE)
7. Sınava öğretmenle hazırlanın. Çok film izleyin. Bu sizin dinleme bölümünde sizi daha iyi geliştirecek. Kitap okumak, yazma bölümünüzde daha iyi gelecek. Kelime doğru yazmak için çok kitap okumak daha iyi gelir. Konuşma bölümünde ise hocayla konuşuyorsanız çok da zorlanmayacaksınız.
8. Hata yapmaktan korkma. (Ö4-YEE)
9. Derslerinize çok iyi çalışın, derslerinize önem verin. Öğrenmek için azmetsin. (Ö9-YEE)
10. Serbest öğreniyorsa kendi kuralını çizmesi lazımdır. İnce çizgisine kadar her şeyi öğrenmenizi tavsiye ediyorum. Çünkü onlar çok önemlidir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonunda varmış olduğumuz sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuç

Araştırmamızda Azerbaycan'daki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Bakü Devlet Üniversitesi ve Yunus Emre Enstitüsünden her gruptan onar kişiye görüşme formu uygulanmış ve öğrencilerle görüşmeler internet üzerinden yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmamızdan elde edilen sonuçlar 2 grup kıyaslanacak şekilde aşağıda yer almaktadır.

1. Türkçe öğrenme sebebi olarak BDÜ öğrencilerinde *Türkçenin uzmanlık alanları olması*, YEE öğrencilerinde ise *Türkiye'de eğitim alma istekleri* temel sebep olarak görülmüştür. Bunların yanı sıra *dile ilgi, kardeş ülke ilişkilerine dayalı dile ihtiyaç duyulması, Türkiye'de kariyer yapma isteği* gibi sebepler belirtilmiştir.

2. Öğrencilerin söylemleri üzerine her iki grup öğrencilerinin yüksek oranı (BDÜ %90, YEE %100) okuma becerisinde zorlanmadıklarını belirtmiştir. Sebep olarak *ortak alfabe* (Latin) kullanımı gösterilmiştir. Okuduğunu anlama konusunda ise BDÜ öğrencilerinin %60'ı, YEE öğrencilerinin %50'si zorlandığını söylemiştir. Ana sebep olarak BDÜ öğrencilerinde *kelime hazinesi darlığı, terim bilgisi eksikliği*, YEE öğrencilerinde ise bu sebeplere ek olarak *akademik yazı kullanımlarına alışkanlığın olmaması* sebebi gösterilmiştir.

3. Dinleme becerisinde BDÜ öğrencilerinin %40'ı, YEE öğrencilerinin ise sadece %10'u zorlandıklarını öne sürmüştür. Sebep olarak BDÜ öğrencilerinin derste devamlı Azerbaycan Türkçesine maruz kalırken dinleme pratiği eksikliği, YEE öğrencilerinde ise bu durumun olmadığı yani derste sadece Türkiye Türkçesi kullanıldığı hem de buna ek olarak dinleme aktivitelerinin yapıyor olduğu belirlenmiştir. BDÜ öğrencilerinde dinleme zorlukları yeni kelimeler ve terim bilgisi yetersizliğinden, YEE öğrencisinde ise hızlı konuşanlardan dolayı ortaya çıkmıştır.

4. Yazma becerisinde YEE öğrencilerinin tamamı zorlanırken BDÜ öğrencilerinde bu oran %60 olarak görülmektedir. Bunun sebebi ise BDÜ öğrencilerinin daha çok kurallara dayalı eğitim görmesi ve pratiklerini daha çok yazma üzerinde (dergi, gazete çevirisi yapma gibi) yapmalarıdır. Yazma becerisindeki temel sorun her iki grup öğrencileri tarafından

noktalama işaretleri olarak vurgulanmıştır. Bunun dışında dil bilgisine dayalı birçok hata belirtilmiştir.

5. Konuşma becerisinde öğrencilerin belirttikleri üzere BDÜ öğrencilerinin %70'i, YEE öğrencilerinin ise %50'si zorluklar yaşamıştır. Konuşmada her iki grupta da en sık yaşanan sorunlar aksana, ana dilden aktarmalar yapmaya, ikinci dil konuşurlarıyla iletişimsizliğe, heyecan ve çekingenlik gibi duygulara dayalıdır.

6. Dil bilgisi zorlukları öğrencilerin belirttikleri ve konuşma analizleri sonucu ortaya çıkan sorunlar olarak incelenmiştir. BDÜ öğrencileri genelde teoriye dayalı zorluklardan, YEE öğrencileri ise uygulamada karşılaştıkları zorluklardan bahsetmişlerdir. Teoriye dayalı Türkçe dil bilgisinde netliğin olmaması, benzerlikler ve farklılıkların her ikisinin de çok olmasından dolayı karmaşaya yol açması sebepleriyle fiil, zamanlar, kipler, yardımcı kelime türleri, cümle öğeleri, zarf, tümleç, AZT'de bulunan "teyin" konusunun bulunmaması, sözdizimi konuları belirtilmiştir. Buradaki önemli nokta öğrencilerin belirttikleri sorunlarla analiz sonucu ortaya çıkan sorunlarının hepsinin üst üste düşmemesidir. Konuşma analizlerinde çoğul ekinin, kaynaştırma ünsüzlerinin, zamanların, zarf fiillerin, şart kipinin, yeterlilik kipinin olumsuz biçiminin yanlış kullanımlarıyla karşılaşmıştır.

7. Analizler sonucunda yaş ve cinsiyet faktörünün öğrenciler üzerinde bir etkisi tespit edilmemiştir.

8. BDÜ'nün Türk dili derslerinde eğitim dilinin AZT olması öğrencilere oldukça olumsuz etki etmektedir. Derste sadece pratik yapma durumunda TT kullanıldığı, onun haricinde sürekli AZT'de teoriye dayalı çalışıldığı tespit edilmiştir. Öğrenciler bu durumdan memnuniyetsizliklerini sıkça dile getirmişlerdir. YEE derslerinde ise eğitim dilinin TT olması öğrencilerin yeterince pratik yapmasını sağlamakta ve öğrencilerin dili benimsemelerine yardımcı olmaktadır.

9. BDÜ öğrencilerinin esas ders materyallerinin AZT'de yazılmış bir kitap olması, bu kitabın içeriğinin karşılaştırmalı dil bilgisi olmasına rağmen Türkçe terimlere çok az yer verilmiş olması öğrencinin dil bilgisindeki terim bilgisi yetersizliğine sebep olmaktadır. Ayrıca buna ek olarak kullanılan yardımcı Türkçe materyallerinde fazlaca fikir ayrılığı olması ve terimlerin farklı adlandırılması yine de öğrencide karmaşa yaratmaktan başka bir şey değildir.

5.2.Öneriler

Bu başlığımızda önceki başlığımızda belirtilmiş olan sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerin değerlendirilmesi durumunda daha iyi sonuçlar alınacağı öngörülmüştür:

1. Öğrencilerin çoğu konuşma başında Türkçede zorlanmadıklarını belirtmeler de konuşmanın devamında birçok sorun ortaya çıkmıştır. Bu öğrencilerin kendi yaptıkları hataların farkında olmadığından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden öğrenciler öncelikle hataları konusunda farkındalık kazanmalı ve sonrasında hatalara yönelik çalışma gerçekleştirmelidir. Bu farkındalığı kazanma konusunda öğretmenin de destek vermesi gerekmektedir. Öğrencilerin hataları belirlenerek uygun ders programı geliştirilmesi tavsiye edilir.

2. BDÜ eğitiminde eğitim dilinin AZT olması öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bu yüzden derslerde AZT konuşulması oranı en aza indirilmeli, ikinci dil edinimine yönelik değişim sağlanmalıdır.

3. AZT ve TT'nin karşılaştırmalı dil bilgisi alanında materyal eksikliği mevcuttur. En kısa zamanda karşılaştırmalı dil bilgisi kitabı eksikliği giderilmelidir. BDÜ'de kullanılan esas ders kitabı AZT'de yazılmış ve AZT dil bilgisine odaklı olduğu için yetersiz görülmektedir. Bu yüzden güncel bilgiler barındıran ve TT'de yazılmış olan yeni ders materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin yeterli seviyede TT dil bilgisi edinememeleri sebebiyle ise mevcut materyalin kullanılmaması ya da güncelleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

4. Türk dilcilerinin yazmış olduğu ve derslerde kullanılan TT'deki dil bilgisi kitapları özenle seçilmelidir. Basım tarihi çok eskiye dayanan, çağdaş Türkçe dil bilgileri bulunmayan materyallerin sadece Türk dilinin tarihsel gelişimi açısından değerlendirilmesinin, dil becerilerinin gelişimi açısından ise ek materyaller kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

5. Üniversite eğitiminde teori ve uygulama oranları yakın tutulmalıdır. Türkçenin uzmanlık seviyesinde öğrenilmesi için sadece teori üzerinde değil uygulama üzerinde de çalışmak gerekmektedir. Haftalık ders saatlerinin bu duruma göre ayarlanması ve programların bunlara dayalı oluşturulması önerilmektedir.

6. Öğrencilerin bir çoğunun yaşadığı aksan, ana dilden alıntı yapılmaya durumları geziler, organizasyonlar gibi ders dışı aktiviteler veya derslere ek TT ana dil konuşurlarıyla konuşma kulüpleri yapılarak aza indirilebilmektedir.

7. YEE öğrencilerinin belirttikleri dil bilgisi konularının azlık teşkil etme durumuna yönelik çözüm bulunması tavsiye edilmektedir. Bunun için YEE ders kitaplarında öğrencilerin bulundukları seviyeyi kapsayan dil bilgisi konuları haricinde her seviyeye uygun genel dil

bilgisi konularını içeren materyal hazırlanarak derslerde ek olarak sunulmasının uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışmamız alanyazındaki ilk tez çalışmasıdır. Bundan önce yapılan çalışmalar makale türünde çalışmalardır. Çalışmamız yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi hususunda yardımcı kaynak olabilecek, aynı zamanda yapılan öneriler derslerde uygulanarak öğrencilere katkı sağlanabilecektir



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş., Demirel F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Çevik, A. İ. ve Karataş, M. (2017). Dil Öğretiminde “Ana Lehçe” ile “Hedef Lehçe” Arasındaki İlişkinin (Benzerlik) Dil Becerilerine Etkisi (Azerbaycan Türkçesi-Türkiye Türkçesi Örneği). *IJLET* 2017, Volume 5, Issue 3. https://www.researchgate.net/publication/320079756_Dil_Ogretiminde_Ana_Lehce_ile_Hedef_Lehce_Arasindaki_Iliskinin_Benzerlik_Dil_Becerilerine_Etkisi_Azerbaycan_Turkcesi-Turkiye_Turkcesi_Ornegi
- Derman, S. (2010). Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 29. Sayı (s. 227-247). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/184285>
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Karaağaç, G. (2000). *Türkçe Verintiler Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Khomeniuk, A.(2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar (Ukrayna Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi).
- Shakhin, Z. (2009). *Dillerin Tipolojik Sınıflandırılması* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Akademik Arşiv Sistemi veri tabanından erişildi. Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/33464>
- Karaman, E. (2009). Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* 28. Sayı (s. 45-58). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/135886>
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dil, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *International Journal of Social Science*, number 45, page 279-290, spring III. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/301352094_ANA_DILI_IKINCI_DIL_IKI_DILLILIK_YABANCI_DIL
- Tuna, O. (1994). Sümer-Türk Dillerinin Tarihî İlgisi ve Türk Dilinin Yaşı Meselesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 37 (1989), (s. 257-293). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/44064/542338>
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1. Etik izin

EK 2. Bakü Devlet Üniversitesi uygulama izni 1.

EK 3. Bakü Devlet Üniversitesi uygulama izni 2

EK 4. Yunus Emre Enstitüsü uygulama izni

EK 5. Görüşme formu

EK 6. Görüşme formunun geçerlilik-güvenirliği üzerine uzman görüşü

EK 7. Gönüllü katılımcı onam formu

EK 1.



**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÖNETİM KURULU KARARI**



TOPLANTI TARİHİ
SAYI

: 02/01/2020
: 01

KARAR-3-:

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı 2018950260 numaralı öğrencisi Afsana LATİFOVA'nın tezi kapsamında gerçekleştireceği uygulamalara ilişkin Enstitümüz Etik Kurulunun 27/12/2019 tarihli ve 16/20 sayılı kararı ve Anabilim Dalı Başkanlığının 28/11/2019 tarihli ve 64652593/30 sayılı yazısı ile eki görüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda,

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı 22018950260 numaralı öğrencisi Afsana LATİFOVA'nın Prof.Dr.Şerif Ali BOZKAPLAN danışmanlığındaki "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğreniminde Karşılaşılan Sorunlar: Azerbaycan Modeli*" konulu tez çalışması kapsamında Azerbaycan Bakü şehri Bakü Yunus Emre Enstitüsü ve Bakü Devlet Üniversitesinde yapmak istediği uygulamalar, Enstitümüz Etik Kurulunun 27/12/2019 tarihli ve 16/20 sayılı kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

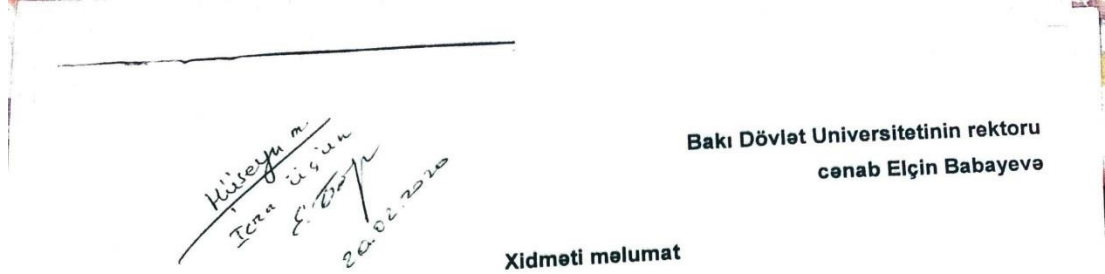
Türkiye Burslusu öğrencinin; tez konusu ile ilgili uygulama çalışmalarını Anabilim Dalı Başkanlığının önerisi doğrultusunda 19 Şubat 2020-30 Nisan 2020 tarihleri arasında Bakü Yunus Emre Enstitüsü ve Bakü Devlet Üniversitesinde yapmasına, kararın Anabilim Dalı Başkanlığına, tez danışmanı Prof.Dr.Şerif Ali BOZKAPLAN'a ve öğrenciye bildirilmesine, oy birliği ile karar verildi.

	(İMZA) Prof.Dr.Esra BUKOVA GÜZEL (BAŞKAN)	
(İMZA) Prof.Dr.Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN (ÜYE)		(İMZA) Doç.Dr.Melike YİĞİT KOYUNKAYA (ÜYE)
(İMZA) Prof.Dr.Ali AKSU (ÜYE)	(İMZA) Doç.Dr.Erdal ASLAN (ÜYE)	(İMZA) Dr.Öğr.Üyesi Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ (ÜYE)

ASLI GİBİDİR.
02/01/2020

Aynur IRIK
Enstitü Sekreteri
RAPORTÖR

EK 2.

**Hörmətli Elçin müəllim,**

Türkiyə Cümhuriyyəti Dokuz Eylül Universitetindən daxil olmuş 09.01.2020-ci il tarixli 15563195-302.08.01-E.3439 nömrəli məktuba cavab olaraq həmin Universitetin tələbəsi Əfsanə Lətifovanın "Türkcənin xarici dil olaraq öyrənilməsində qarşılaşılan problemlər: Azərbaycan modeli" mövzusunda tədqiqat işinin Bakı Dövlət Universitetinin Şərqişünaslıq fakültəsində aparılmasını məqsədəuyğun hesab edirik.

Qoşma: Ümumi işlər üzrə prorektor və Strateji inkişaf və əlaqələr üzrə müşavirin razılığı ilə Şərqişünaslıq fakültəsinin dekani Elxan Əzizovun təqdimatı – 1 (bir) vərəq

Tədrisin təşkili və təlim
texnologiyaları üzrə prorektor

İradə Əliyeva**20 fevral 2020-ci il**

EK 3.

Bakı Dövlət Universitetini
rektoru cənab Elçin Babayev

XİDMƏTİ MƏLUMAT

Hörmətli Elçin müəllim,

Türkiyə Cumhuriyyətinin Doqquz Eylöl Universitetindən göndərilən 1556319 302.08.01-E.3439 sayılı, 09.01.2020-ci il tarixli məktuba cavab olaraq bildiririk ki, Əfsar Lətifovanın "Türkcənin xarici dil olaraq öyrənilməsində qarşılaşılan problemlər: "Azərbaycə modeli" mövzusunda tədqiqat işinin Şərqsünaslıq fakültəsində aparmasına etiraz etmirik.

Şərqsünaslıq fakültəsinin dekani

Elxan Əzizov

13.02.2020

Əli Həsənov

Əli Həsənov
18.02.

EK 4.



(Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Müdürlüğü)

Sayı : 63048327-199-2020/E.30205

14.02.2020

Konu : Afsana Latifova Anket Çalışması

BAKÜ YUNUS EMRE TÜRK KÜLTÜR MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 31.01.2020 tarihli ve KM.AZ.01-2020/028 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencisi Afsana Latifova'nın "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Azerbaycan Modeli" konulu tez çalışması kapsamında B2 kursiyerlerimize anket uygulama talebi Başkanlığımızca değerlendirilmiş ve uygun görülmüştür.

Gereğini rica ederim.

 E-imzalı
Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Başkan V.

EK 5.

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Yaş:

Cinsiyet:

I. Giriş soruları

1. Türkçe öğrenmek hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Sizce, Türkçe öğrenmek kolay mıdır, zor mudur? Neden?

II. 4 temel dil becerilerine yönelik sorular

3. Okumada zorlandınız mı? Neden?
4. Yazmada zorlandınız mı? Neden?
5. Dinlemede zorlandınız mı? Neden?
6. Konuşmada zorlandınız mı? Neden?
7. Sizce, en zoru hangisiydi? Neden?
8. Sizce, en kolayı hangisiydi? Neden?

III. Dil bilgisine yönelik sorular

9. Dil bilgisi konularında zorlanıyor musunuz? Neden?
10. Hangi konular daha zor geldi? Neden?
11. Dil bilgisi kurallarına uymak dil becerilerinin hangisini etkiledi? Nasıl etkiledi?

IV. Eğitim dili ve materyal yeterliliğine yönelik sorular

12. Derslerinizde hangi materyalleri (kitap vb.) kullanıyorsunuz?
13. Materyalleriniz hangi dildedir?
14. Derste hangi dilde konuşuyorsunuz?
15. Eğitim dilinizin dil seviyenizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
16. Sizce, kullandığınız materyaller ne dereceye kadar yeterlidir?

V. Öneri sorusu

17. Dil öğrenimi konusunda önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

EK 6.**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Öğrencisi Afsana Latifova tarafından tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve içeriğinde alt boyutlar (dil becerilerine, dil bilgisine, eğitim dili ve materyal yeterliliği) Azerbaycan'da Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları sorunları ortaya koyabilmek açısından uygundur. Görüşme formunda ayrıca öneriler başlığının bulunması öğrencilerin bireysel olarak karşılaştıkları sorunları da belirtebilmelerine imkân vermektedir. Uzman görüşü alınmak üzere tarafıma gönderilen form, tarafıma incelenmiş olup kullanılması uygundur.

Bilgilerinize arz ederim.

23. 12. 2019

Dr. Öğretim Üyesi  FUND UZDU YILDIZ

EK 7.

Tarih:.....

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURULU**

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda "TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: AZERBAIJAN MODELİ" başlıklı araştırma " Afsana LATİFOVA " tarafından **gönüllü katılımcılarla** yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya **katılmama** hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan **çıkabilirsiniz**. Bu formu onaylamanız, **araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, Azerbaycan'da Türkiye Türkçesi öğretiminde öğrencilerin karşılaştığı sorunlara yönelik araştırma yaparak öğrenim sürecindeki sorunları belirlemek, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmak ve daha iyi Türkçe konuşmalarına katkı sağlamaktır.

Araştırmanın Nedeni: Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar her ülkede farklılık göstermektedir. Çoğu ülkelerde bu sorunlar dil özelliklerindeki büyük farklardan ortaya çıkmasına rağmen Azerbaycan'da fazlaca benzerlikten dolayı oluşmaktadır. Bildiğimiz üzere, Azerbaycan'da Azerbaycan Türkçesi konuşulmaktadır. Öğrenciler bu benzerlikler sebebiyle Türkiye Türkçesini tamamen benimseyememekte, dil kullanımında sürekli Azerbaycan Türkçesinden alıntılar yapmaktadır. Bu da benzerliklerden doğan çok fazla yanlışlara sebep olmaktadır.

Süresi: 15 dakika

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Bakü Yunus Emre Enstitüsü, Bakü Devlet Üniversitesi.

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:
İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Afsana Latifova
e-posta:
İmzası:

