



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARNAVUTLUK'TA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENENLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGI VE
İHTİYAÇLARININ İNCELENMESİ

Fatma Gizem KASTAL
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

KIRIKKALE-2021



T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ARNAVUTLUK'TA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRENERLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGI VE
İHTİYAÇLARININ İNCELENMESİ

Fatma Gizem KASTAL
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

KIRIKKALE-2021

Fatma Gizem KASTAL tarafından hazırlanan ‘‘ARNAVUTLUK’TA YABANCI DİL OLARAK TÜRKCİ ÖĞRENENLERİN TÜRKCİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGI VE İHTİYAÇLARININ İNCELENMESİ’’ adlı tez çalışması, aşğıdaki jüri tarafından Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan: Doç. Dr. Remzi CAN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Musa DEMİR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 28/09/2021

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırlamış olduğum bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına göre sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Fatma Gizem KASTAL

28/09/2021

ÖZET

ARNAVUTLUK'TA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK ALGI VE İHTİYAÇLARININ İNCELENMESİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Eylül 2021, 87 sayfa

Bu çalışmada, Tiran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde farklı dönemlerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arnavut kursiyerlerin; Türkçeye, Türkçe öğrenmeye, Türkçe öğrenmeye karşı güdülenme sebep ve düzeyleriyle Türk kültürüne yönelik algılarının tespit edilmesi ve dil ihtiyaçlarının belirlenmesi; söz konusu ihtiyaçların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenler karşısında gösterdiği farklılıkların saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, Tiran Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe kurslarında ve enstitü aracılığıyla Türkçe eğitimi verilen lise ve üniversitelerde yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Çangal'ın (2013) Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği adlı çalışmasındaki anket soruları, araştırma amaçları, problem ve alt problemler doğrultusunda revize edilerek kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Arnavutluk'ta Tiran ve İškodra'da bulunan 2 merkez ve 250 kursiyer olarak belirlenmiş, örneklem olarak 2 merkezden Tiran Yunus Emre Enstitüsüne ve enstitü tarafından seçmeli ders olarak Türkçe öğretilen lise ve üniversitelerdeki 166 kursiyere ulaşılmıştır. Çevrim içi anket ile toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmada Cronbach's Alpha analizi, Kolmogrov-Simironov testi, T testi, Anova testi, Sidak ve Tamhane's testi ve ki-kare testi kullanılmıştır. Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları; eğitim ve iş imkânı, turizm, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları, ticaret yapma ve sınıf içi iletişim çeşitleriyle kendini göstermiştir. Ayrıca, eğitim ve bireysel ilgi ve ihtiyaç çeşitlerinin kursiyerler arasında ön planda olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra yaş seviyesi düşüğe sınıf içi iletişim ve eğitim ihtiyaç çeşitleri bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan farklı yaş ve meslek grubundaki kursiyerlerin ilgi ve ihtiyaçlarının, sınıf içi iletişimlerinin, ticaret yapma düzeylerinin mesleklerine göre farklılık göstermediği ve Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının benzer değişkenler üzerine kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arnavutluk, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, algı, ihtiyaç analizi.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS AND NEEDS OF STUDENTS IN ALBANIA TOWARDS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Kırkkale University

Social Sciences Institute

Department of Turkish Education, Master's Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Murat YİĞİT

September 2021, 87 pages

In this study, Albanian trainees who learned Turkish as a foreign language in different periods at Tirana Yunus Emre Turkish Cultural Center; determining their perceptions of Turkish culture, motivation levels and motivations towards Turkish, learning Turkish, and determining their language needs; It is aimed to determine the differences of the said needs against variables such as gender, age, education level. The study was held in Yunus Emre Institute's Turkish classes in Tirana, as well as high schools and institutions that offer Turkish education through the institute. The survey questions from Çangal's (2013) study "The language needs analysis in teaching Turkish to foreigners: an example of Bosnia Herzegovina" were changed and used in the collection of research data in accordance with the research objectives, problems, and sub-problems. The study's universe was determined to be two centers and 250 trainees in Tirana and Shkoder, Albania, and the sample was selected from two centers at Tirana Yunus Emre Enstitüsü and 166 trainees from high schools and universities where Turkish is offered as an elective course. SPSS 22.0 package program was used in the analysis of the data collected by the online questionnaire. Cronbach's Alpha analysis, Kolmogorov-Smirnov test, T test, Anova test, Sidak and Tamhane's test and ki-square test were used. Education and work opportunities, tourism, individual interests and needs, general Turkish learning demands, commerce, and in-class communication are all language learning needs of persons learning Turkish as a foreign language in Albania. In addition, it was seen that the types of education and individual interests and needs were at the forefront among the trainees. Additionally, as the Turkish learning demands in terms of classroom communication and educational needs increase as the age level falls, it can be claimed that the Turkish learning needs are at greater levels. It was determined that the trainees' interests and needs, their in-class communication, and their level of trade do not change according to their occupations, and their Turkish learning needs are based on similar criteria.

Keywords: Albania, teaching Turkish as a foreign language, perception, language need analysis.

TEŞEKKÜR

Bu alıŐmaya danıŐmanlık yapmayı kabul ederek anlayıŐı ve teŐvikiyle tım sfire boyunca desteklerini esirgemeyen tez danıŐmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT hocama ve ülkelerinde görev yaptığım 3 yıl boyunca her zaman iyilik ve dostluk gördüğüm Arnavut halkına teşekkür ederim.

Fatma Gizem KASTAL

28/09/2021



İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.4. Sayıltı.....	5
1.5. Tanımlar	5
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Dil.....	7
2.2. Ana Dili	11
2.3. Hedef Dil	13
2.4. Kültür Aktarımı	15
2.5. Yabancı Dil.....	18
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	19
2.7. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	23
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri	26
2.9. Arnavutluk Tarihi ve Türkçenin Bölgedeki Yeri	28
2.9.1. Osmanlı İmparatorluğu öncesi Arnavutluk	30
2.9.2. Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde Arnavutluk	31
2.9.3. Osmanlı İmparatorluğu sonrasında Arnavutluk	33
2.9.4. Komünizm Dönemi Arnavutluk.....	35
2.9.5. Geçmişten günümüze Arnavut- Türk ilişkileri.....	37
2.10. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler	40
2.10.1. Dil öğretiminde ihtiyaç analizinin önemi.....	40

	<u>Sayfa</u>
2.10.2. Dil öğretiminin basamaklı kur sistemine uygun olarak planlanması.....	41
2.10.3. Öğretim süresinin planlanması.....	41
2.10.4. Mekân ve öğrenci sayısının belirlenmesi.....	42
2.10.5. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi.....	43
2.10.6. Materyal tasarlanması.....	44
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Verilerin Toplanması.....	45
3.4. Verilerin Analizi.....	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	47
4.1. Katılımcıların Özellikleri.....	47
4.2. Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarına Etki Eden Faktörler.....	52
4.3. Ölçek Maddelerinin İncelenmesi.....	53
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	71
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	71
5.2. Öneriler.....	75
KAYNAKLAR	77
EKLER	83
EK-1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Çabasına İlişkin Tarihî Örnekler.....	84
EK-2. Yabancılara Türkçe Öğretmek Amacıyla Osmanlı Dönemi'nde Açılan Okullar.....	85
EK-3. Araştırma İzin Belgesi.....	86
ÖZ GEÇMİŞ	87

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
1.1. Gallagher'e göre dil öğrenme sebepleri.....	2
4.1. Katılımcıların özellikleri	47
4.2. Mesleklerin dağılımı	47
4.3. Bilinen yabancı diller	48
4.4. Kur dağılımı	48
4.5. Türkçe öğrenme süresi	49
4.6. Daha önce başka bir yerde Türkçe öğrenme durumu.....	49
4.7. Türkçe öğrenilen kaynaklar.....	49
4.8. Türkiye'de bulunma süresi	50
4.9. Sınıf dışında Türkçe kullanılan yerler.....	50
4.10. Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan beceriler.....	50
4.11. Türkçe konuşurken telaffuz etmekte zorlanılan sesler.....	51
4.12. Türkçe öğrenirken yararlanılan materyaller.....	52
4.13. Türkçe dizi ve film izleme formatları	52
4.14. Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının boyutları.....	52
4.15. “Türkçe dünyanın her yerinde geçerlidir” maddesine verilen cevaplar	53
4.16. “Türkçe güzel bir dildir” maddesine verilen cevaplar.....	53
4.17. “Türkçe zevklidir” maddesine verilen cevaplar	54
4.18. “Türkçe kolaydır” maddesine verilen cevaplar	54
4.19. “Türkçe melodik bir dildir” maddesine verilen cevaplar	54
4.20. “Türkçe gereklidir” maddesine verilen cevaplar.....	55
4.21. “Türkçe ilgi çekicidir” maddesine verilen cevaplar	55
4.22. “Türkçe öğrenmek çok zevklidir” maddesine verilen cevaplar	55
4.23. “Türkçe öğrenmek çok zaman alır” maddesine verilen cevaplar.....	56
4.24. “Türkçe öğrenmek çok zordur” maddesine verilen cevaplar	56
4.25. “Türkçe öğrenmede başarılıyım” maddesine verilen cevaplar.....	57
4.26. “Türkçe derslerinde kendimi rahat hissediyorum” maddesine verilen cevaplar	57

4.27. “Okulu/ kursu bitirdiğimde Türkçeyi öğrenmiş olacağım” maddesine verilen cevaplar	58
4.28. “Dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetim var” maddesine verilen cevaplar ..	58
4.29. “Türkçe öğrenmek için sıkı çalışıyorum” maddesine verilen cevaplar	59
4.30. “Eğer çaba gösterirsem Türkçe derslerinde başarılı olurum” maddesine verilen cevaplar	59
4.31. “Ailem Türkçe öğrenmemi istiyor” maddesine verilen cevaplar	59
4.32. “Okulda zorunlu bir ders olduğu için Türkçe öğreniyorum” maddesine verilen cevaplar	60
4.33. “Türkçe öğrenmek ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir” maddesine verilen cevaplar	60
4.34. “Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim” maddesine verilen cevaplar	61
4.35. “Arkadaşlarım da Türkçe öğrenmek istiyor” maddesine verilen cevaplar ..	61
4.36. “Türkçe öğrenerek yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum” maddesine verilen cevaplar	62
4.37. “Türkçe öğrenerek Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum” maddesine verilen cevaplar	62
4.38. “Türkçe öğrenmek, üniversitede bana yardımcı olabilir” maddesine verilen cevaplar	63
4.39. “Başka bir dilde konuşabilmek beni mutlu ediyor” maddesine verilen cevaplar.....	63
4.40. “Türkçe öğrenerek Türkiye'de eğitim görmek istiyorum” maddesine verilen cevaplar	63
4.41. “Türkçe bilmek ileride bana ekonomik açıdan katkı sağlayabilir” maddesine verilen cevaplar	64
4.42. “Türkçe öğretmenimi seviyorum” maddesine verilen cevaplar	64
4.43. “Türkçe sayesinde dünyada olup biteni daha rahat takip edebilirim” maddesine verilen cevaplar	65
4.44. Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan beceri ya da beceriler ve cinsiyet	65
4.45. Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan beceri ya da beceriler ve bilinen diğer yabancı diller	66
4.46. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve cinsiyet	67

	<u>Sayfa</u>
4.47. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve meslek	67
4.48. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve Türkçe öğrenmede geçen süre	68
4.49. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve daha önce başka bir yerde Türkçe öğrenme durumu	68
4.50. Yaş ve bilinen dil sayısının Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutlarına olan etkisi.....	69



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt	: Aktaran
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu
YETKM	: Yunus Emre Türk Kültür Merkezi



1. GİRİŞ

Dil, en temel tarifıyla istemli sembollerin sınırsız birleşmesiyle diğer canlılara bilgi ileten ses toplulukları olarak adlandırılır. Oldukça karmaşık olan dil sistemleri bünyelerinde sosyal ve duygusal iletişimi de barındırırlar ki bu dilin oldukça önemli işlevlerinden biridir. Anlaşıldığı üzere, belli seslerle iletişim kurmak gibi basitçe tarif edilebilse de bugün bile tam olarak çözülememiş, farklı özellikleri olan ve çok yönlü bir varlıktır dil. Dilin tam anlamıyla ne olduğunu bir çırpıda anlatmak mümkün değildir. Dil, bilim ve teknikten kültür ve sanata kadar pek çok insani öğeyle iç içe olduğu gibi aynı zamanda bu olguları oluşturan kurumdur (Aksan, 1998).

İçinde bulunduğumuz çağda, insanların kendi dilleri dışında en az bir yabancı dili öğrendiği veya öğrenme teşebbüsünde bulunduğu görülmektedir. Günümüzde insanlar, ana dillerinden başka bir dili öğrenme gereksinimindedir. Çünkü dünya küreselleşmektedir ve dolayısıyla insanlar, çeşitli sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir (Güzel ve Barın, 2013). Yabancı dil öğrenmek istemenin farklı sebepleri olabilir. Yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenen bireylerin öğrenim stratejilerine, dile karşı bakış açılarına ve inançlarına yönelmiştir (MacIntyre ve Clement, 1997). Yabancı dil öğrenimi, bir ayrıcalık olma konumundan uzaklaşmış ve çeşitli sebeplerle bireyler için bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Günümüzde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi ön plandadır çünkü bireysel ihtiyaçları cevaplaması ve çeşitli imkânlarla ulaştırması açısından, bir ya da birden fazla yabancı dili bilmenin gerekliliği anlaşılmıştır. Bu durum, yabancı dil öğrenimi veya öğretiminin yaygınlaştığını ve konumunun daha belirgin bir hale geldiğini göstermektedir. İnsanların yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için dil kursları, büyük eğitim kuruluşları şeklindeki geniş çalışma alanlarına yayılmıştır (Tok ve Yığın, 2013).

Türkçenin günümüzde, yurtdışında yabancı dil olarak öğretildiği yerler arasında, yurtdışındaki Türkoloji bölümleri ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri kursları bulunmaktadır. Ayrıca yurtdışındaki bazı ülkelerde "Tercihim Türkçe" projesi

kapsamında, devlet okullarında da ilköğretim ve lise düzeyinde öğrenciler yabancı dil olarak Türkçe öğrenmektedir. Türkçe öğrenenlerin dil, ülke, yaş, bulunduğu kültürel ortam gibi özelliklerinin çeşitliliği, dil ihtiyaçlarının da birbirinden farklı olabileceği durumunu ortaya koyabilir. Gallagher'e göre (2004) dil öğrenme sebepleri şunlardır:

Çizelge 1.1. Gallagher'e göre dil öğrenme sebepleri

Vatandaşlık	İstihdam
İletişim	Çevresel sürdürülebilirlik
Kimlik	Eşit fırsatlar
Demokrasi	Küreselleşme
Çeşitlilik	Hareketlilik (Yolculuk)
Kültürlerarası yetkinlik	Çok dillilik
Uluslararası boyut	Bireylerin sosyal ve kişisel gelişimi
Anahtar beceriler	Değerler
Dil bilinci	Ekonomik, sosyal ve politik boyutlar

Dili var olduğu toplumdan ve ait olduğu kültürden ayrı düşünemeyiz. TDK'ya göre kültür; tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünüdür. Yabancı dil öğretiminde kültür kavramına zaman içinde daha fazla önem verilmiş ve kültür kavramının toplumlar arası iletişim, sosyoloji gibi alanları da kapsayarak kavram ve etki alanını genişlettiği fark edilmiştir. Tural'a göre (1990) "Kültür, onun çevresinde yaşayan insanları, hem diğer insanlarla münasebetlerinde hem de tabiat karşısında uyumlu hâle getirmeye çalışan, değerler, normlar ve sosyal kontrol unsurlarının bütünüdür." Farklı kültürlerden insanların arasındaki iletişimi anlamak, açıklamak ve iletişim süreçleri ile ilgili tahminlerde bulunmak kültürlerarası iletişim çalışmalarının amaçlarıdır (Kartarı, 2001). Kitle iletişim araçları ve sosyal medya uygulamalarının kullanımının son derece kolay ve yaygın hale gelmesiyle insanların ve dolayısıyla toplumların arasındaki iletişimin arttığı, bunun sonucunda bireylerin farklı kültürlere karşı olumlu yargılar oluşturdukları veyahut önyargılar, olumsuz düşünceler geliştirdikleri görülmektedir. Geliştirilen bu olumlu ya da olumsuz yöndeki algılar toplumlar arası iletişimi biçimlendirebilir, dönüştürebilir veya yeniden üretebilir.

Bu bağlamda Balkan coğrafyası içinde yüzyıllardır yakın temas içinde bulunduğumuz ülkelerden birisi de Arnavutluk'tur. Arnavutluk ismi Osmanlı Devleti'nde siyasi ve idari bir bölgeyi tanımlamaktan ziyade az veya çok Arnavut topluluğunun bulunduğu yerler anlamında kullanılmıştır (Şıvgın, 2003). Osmanlı

Devleti, fetihleri Avrupa'ya doğru uzanmaya başladığında bölgenin yerel halklarından Arnavutlarla karşılaştı. Zaman içinde Arnavutlar Osmanlı idaresini kabul ederek imparatorluk için önemli bir halk oldular. Asırlar boyunca Osmanlı-Arnavut ilişkileri siyasi ve sosyal hayatın bütün sahalarına yayıldı (Kutlu, 2007).

Türkiye'nin hem coğrafi hem kültürel anlamda yakın olduğu; Osmanlı Devleti sınırları içinde yer almış ve dolayısıyla yüzyıllar boyunca kültürel, tarihsel, dilsel ve sanatsal alanlarda etkileşimde bulunduğu Balkan coğrafyası özelinde Arnavutluk ile ilgili çalışmaların yapılması, özellikle bu bölgelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayabilir.

Çalışmada, Tiran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde farklı ders dönemlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin; Türkçeye, Türkçe öğrenmeye, Türkçe öğrenme motivasyonları ve düzeyleriyle aynı zamanda Türk kültürüne yönelik algılarının ve dil ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu ihtiyaçların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi gibi değişkenlere göre oluşturduğu farklılıkların saptanması amaçlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Çangal'ın (2013) Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği isimli çalışmasında kullandığı anket maddeleri revize edilmiş ve iki dilde (Türkçe-Arnavutça) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinden hareketle Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçları saptanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ile varsayımlar ve tanımlar bulunmaktadır.

İkinci bölümde dil, ana dili, hedef dil, kültür aktarımı, yabancı dil, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi, yabancı dil öğretiminde dil becerileri, Arnavutluk tarihi ve Türkçenin bölgedeki yeri ve Yabancılar Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gerekenler yer almaktadır.

Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar kısmı ele alınmış, Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılardan, çevrim içi anket ile elde edilen veriler, SPSS 22.0 paket programıyla analiz edilerek yorumlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin algı ve ihtiyaçları Arnavutluk özelinde tespit edilmiştir.

Sonuç ve öneriler bölümünde ise elde edilen verilerden hareketle Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının belirlenmesi neticesiyle öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Dil öğretim süreci, yabancı dili öğrenenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasıyla hedeflediği amaç ve kazanımlara ulaşabilir.

Bu çalışmanın temel amacını Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada, temel amaca ulaşabilmek için alt problemlere dair şu sorulara da cevap aranmıştır.

- Kursiyerlerin Türkçeyi öğrenme nedenleri nelerdir?
- Kursiyerlere göre Türkçe öğrenilmesi zor bir dil midir? Bu durum cinsiyete ve bilinen yabancı dil sayısına bağlı olarak farklılık göstermekte midir?
- Kursiyerler okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini zorluk derecesine göre nasıl sıralamaktadırlar?
- Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
- Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- Kursiyerlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bireylerin bir dile karşı algılarının ve yabancı dil olarak öğrenme oranlarının, o ülkenin ekonomisi, diplomatik alandaki saygınlığı, tarihi, turizm varlığı ve sanatı gibi alt boyutlarla doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Bir yabancı dili öğrenmek, bireyin çaba ve isteğine göre o kültür ile ilgili yüzeysel ya da derin bir fikir sahibi olması sonucunu da doğurur. Bireyin kültür unsurlarını iyi algılaması, o kültüre ait yabancı dili de iyi anlamlandırmasına sebep olur. Dolayısıyla kültür öğelerinin yeri geldikçe, bir yabancı dilin öğrenebileceği ölçüde ve doğru biçimde verilmesi önem taşımaktadır (Barın, 2008).

Türkiye'nin uluslararası boyuttaki algısı dil, kültür, sanat, tarih vb. enstrümanların Türkiye algısına etkilerinin araştırılması ve uluslararası ölçekte gerçekleştirilecek politikaların bu veriler ekseninde oluşturulması gerekmektedir (Yiğit, 2020).

İhtiyaç analizi, program geliştirme sürecini başlatması dolayısıyla öğretimde temel öneme sahiptir. İhtiyaçların belirlenmesi, dil öğretim sürecini oluşturan tüm basamakları daha işlevsel ve etkili hale getirecektir.

Bu çalışma ile yüzyıllardır etkileşim içinde olduğumuz Balkan coğrafyası özelinde Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçeye karşı olan algı ve dil ihtiyaçları belirlenerek alanyazına veri sağlanması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Tiran YETKM'de ve Tiran YETKM aracılığıyla seçmeli ders olarak Türkçe öğretilen lise ve üniversitelerdeki 166 kursiyerle; kursiyerlerin Türkçeye yönelik algı ve ihtiyaçları ise uygulanan anketteki maddeler ile sınırlandırılmıştır.

1.4. Sayıltı

Türkçe-Arnavutça olarak hazırlanan anket maddelerinin, kursiyerler tarafından okunup anlaşıldığı ve samimi bir şekilde yanıtlandığı varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde çalışmada sıklıkla yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

- **Ana Dil:** Ana dili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (TDK, 2005).
- **Yabancı Dil:** Ana dilinden sonra ve/veya ana dilinden farklı olarak edinilen ikincil dil (Demirel, 2005).
- **Kur:** Yabancı dil öğrenenlerin, dil öğrenme sürecinde A1, A2, B1, B2, C1,C2 olmak üzere kendi seviyelerine göre izlemiş oldukları aralıktır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil (Kod, Kültür ve Kimlik Ekseninde)

Dil kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. TDK'ya göre (2005) dil, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için sözcükler veya sembollerle yaptığı anlaşma şeklidir. Dil, insanın dünyada ait olduğu yeri ve değerini belirler. Konuşma yetisi, insana ait en önemli özelliklerden biridir. İnsanın sahip olduğu duygular, düşünceler, istekler dil sayesinde, tüm ayrıntılarıyla açığa çıkar ve sürdürülür. Dil, insanların toplum içerisinde yaşaması, bireyler ve toplumlar arası iletişimin sağlanmasındaki birincil unsurdur. Alman Dilbilimci Walter Porzig, bir dili konuşmaya, “Bir dil bilgisi ve sözlükle tasvir edilebilecek belirli bir söyleyiş tarzını iyi bilmek” açıklamasını getirmektedir (Porzig, 1985, s.99).

Dil yalnızca diğer canlılarla iletişim kurmayı sağlayan sesler bütünü değildir. Kişilerin muhakeme etme, planlama, bellek, problem çözme gibi bilişsel süreçleri de dil varlığına dâhil edilir. Çünkü kişinin kullandığı dil, tüm bilişsel süreçlerinin ortak sonucu ve ürünü olarak ortaya çıkar. Dilin bu özelliği kod ve kimlik algısı olgularını ortaya koyar. Diğer yandan, insanların sosyal yaşamlarını inşa eden en önemli varlık dildir. Dil hem donanım hem de kazanım elde edilen bir gelişim alanıdır. Bunun yanı sıra bireylerin doğuştan getirdikleri bir dil donanımı da söz konusudur. Dilbilimci Hugo Moser; dilin fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlarda bulunduğunu ifade etmektedir. Sesleri fizyolojik temellere dayandırarak, farklı organların seslerin oluşmasında rol aldığını söylemektedir. Kelime kullanımını, bunların seçimini, bunların anlam ile ilişkilendirilmelerini psikolojik alanda gruplandırmaktadır. Dil ve düşünme ikilisini de üçüncü alana yerleştirerek; dilin mantıki, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi olduğuna işaret etmektedir (Moser, 1965). Dil konusunda devreye giren beyin, en önemli belirleyenlerden biridir. Beyin, doğuştan gelen dil donanımlarını taşır. Dilin ortaya çıkış biçimi olarak konuşma, anlama ve algılama beynin belirli bölümlerinde yapılan işlemlerin sonucudur (Morgan, 1991). Dil, beyin ve beyin fonksiyonlarıyla doğrudan ilişkilidir ancak dil gelişimi ve dilin ekseninde dönen kod, kültür, algı, kimlik gibi soyut kavramların tamamını biyolojik

donanımlarla ve süreçlerle ilişkilendirmek mümkün değildir. Dil, biyolojik olduğu kadar kavramsaldır ve donanım, kazanım ve gelişimle ilgilidir.

Dilin biyolojik donanım kısmı ile birlikte, biyolojik donanımdan ayrılan büyük kısmında ise kişilere bağımlı oluşu dikkat çeker. Dilin gelişimi, algılama, konuşma, anlama gibi kısımlar bireyselken, kod ve kültür gibi alanlarında dilin grupsal bağlamı ortaya çıkar. Şu husus oldukça önemlidir; dilin kişisel bağlamı kod ve kültür bağlamını meydana getirir. En basit düzeyde örneklendirmek gerekirse bir insan grubunda bir nesnenin belirgin bir ses topluluğuyla dile dökülmüş adı, o insan topluluğu tarafından bilinir. Günümüzde farklı dillerin mevcut oluşu, farklı dil kodlarının var oluşundan kaynaklanmaktadır. Dil kodlarına bağlı farklılıkları günümüzde kullanılabilen şekliyle örnekleme de mümkündür. Uzun süredir arkadaşlık ilişkisi içinde bulunan beş kişinin ortak deneyimleri, anıları, duyguları mevcut olur. Yaşanan bir olayın üstüne söylenen bir söz zamanla başka olaylarda gönderme maksatlı kullanılır. Artık bu söz, o grup için farklı bir anlam kazanmış bir dil koduna dönüşmüştür. Dikkatle bakmak gerekir ki farklı deneyimler sonucu farklı anlam yüklenmiş bu kelime, başka insanların yanında söylendiğinde o kişi sonradan yüklenen kodu anlamayacaktır. Dil kodları temel haliyle bu şekilde ele alınabilir. İnsanlık tarihi içerisinde çok uzun yıllar boyunca farklı süreçlerden geçen diller bugün bambaşka anlamlar kazanmışlar ve kodlar dünyasına dönüşmüşlerdir. Bu evrimsel süreç içerisinde savaş, göç, iş, evlilik gibi bazı durumlarla farklı insan grupları birbirleriyle iletişim kurmuş ve birbirlerinden etkilenmişlerdir. Son yüzyıl içerisinde ise insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar yoğun iletişimler söz konusudur. Özellikle teknolojik gelişmelerin getirdiği iletişimler yumağı, yeni bir dünya yaratmıştır. Modern zamanlara en yakın tarihlerden, bu dil kodları ve kültürel karşılaşmalara örnekler verilebilir. Avrupa, bugünkü sanayi gelişimini 1960'lı yıllarda tüm dünyadan topladığı ve çok ucuza mal ettiği insan emeğine borçludur. Bu süreçte Türkiye'den özellikle Almanya'ya çok büyük kitlelerle işçi göçleri yaşanmıştır. Almanca ile Türkçeyi net biçimde karşı karşıya getiren bu etkileşim farklı deneyimler ortaya koymuştur. Bu tür büyük karşılaşmalar, dil teması kaçınılmaz olduğu için ödünçleme (borrowing) ve düzenek değiştirimi (codeswitching) gibi yöntemlerin doğmasına sebep olur. İki farklı dil ile iletişim kurmak zorunda olan kişiler diller arası öğeleri ödünç alır ve/veya değiştirir (İmer, vd., 2011). Örneğin Almanya'ya yerleşen iki dilli Türk bireylerin dil kodları

farklı şekilde çalışmaktadır. Bu bireyler aile içinde farklı dil kodlarını kullanıyorken okul, sosyal ortam gibi alanlarda farklı dil kodlarını kullanmaktadırlar¹.

Dil kodları yalnızca farklı dillerin karşılaşmasıyla ortaya konan yapılar değildir. Aynı dil içerisinde de farklı kodlar ve kullanımlar bulunur. Dil kendi içinde temel dil, ara dil ve seçkin dil olarak gruplanmaktadır. Bu gruplanmaları meydana getiren husus yine dil kodlarıdır. Günlük konuşmalar, sokak ağzı, argo, yerel deyişler temel dil kapsamına girerken; resmi ortamlarda kullanılan dil ara dil; tüm dil bilgisi ve kalıpların kullanılabilirdiği resmî tören, akademik yazın ve konuşmalar gibi ortamlarda kullanılan dil ise seçkin dildir (Eker, 2007). Kullanılan dil kodlarının yarattığı bu kullanım farklılıkları hemen tüm diller için söz konusudur.

Dil, içerisinde ağırlıklı olarak kültürü de barındırır ve hem kültürden etkilenir hem kültürü etkiler hem de kültürü nesiller boyu aktarır. Çünkü dil, insanla ve insanlıkla birlikte büyür, gelişir ve hayatın her alanına nüfuz eder. Yüksek bir etkilenme ve etkileme derecesine sahip olan dil olgusu, insan yaşamını işleyen bir araçtır. Dil, insan yaşamıyla birlikte insanın inançlarını ve korkularını da işlemektedir. Bu etkileme ve etkilenme döngüsü içerisinde dil, bir toplumun pek çok özelliğini, yaşayışını, geleneklerini, dünya görüşünü, yaşam felsefesini, inançlarını, bilim, teknik ve sanata katkılarını yansıtır. Bir toplumun dilinden o toplumun tüm yaşantısı izlenebilir (Aksan, 1998).

İnsanlığın yaşamı içerisinde her an var olan dilin inşa süreci hiç bitmez ve sürekli yapılan canlı bir nitelik taşır. Bir grup insan arasında konuşulan dil, o topluluğa ait olarak doğar, büyür ve gelişir. Toplum olgusu, belirli amaçlar için bir arada bulunan insanlar olarak ele alındığında dil de toplumun temel iletişim aracı olarak ortaya çıkar (König, 1991). Geçmişten bugüne değin tüm toplumlarda insanın kendini birey olarak bir topluluğa ya da kültüre ait hissetme gereksinimi, millet olmanın ön şartlarından biri olarak nitelenmiştir (Küçük, 2011). Dil de bu ön şartlar içinde yer alan önemli bir varlıktır. Aksan'da (1998) benzer şekilde, dilin bir milletin kültürünü yansıttığını; dilin, insanın ve uygarlığın en önemli göstergesi ve aracı olduğunu belirtir. Dil ve kültürün birbirini bütünleyen yapısı, aynı kültür çevresi içerisinde, aynı dili kullanan bireyleri etkilemektedir. Kaplan'a göre (2005), devletleri var eden

¹ Dil kodları kişiye, ortama ve konuya göre değişmektedir, örneğin Türkçe-Almanca ikili bireylerin okul ortamında Almanca dil kodunu, aile ortamında Türkçe dil kodunu tercih etmesi yer faktörü; büyükanne ve büyükbabası ile Türkçe, arkadaşları ve öğretmenleriyle Almanca konuşması konuşmacı faktörü; okul hakkında ailesi ile konuşurken Türkçenin yanında Almanca kelimeler kullanması ise konu faktörüdür.

ve yaşatan temel varlık millettir. Milletleri millet yapan etmen olan kültür ise milletleri gelişigüzel insan yığını olmaktan kurtarır. Kültür deyince akla gelen ilk şey dildir ve dil, sosyal bir varlık olan milleti birleştirir. Yani dil ve kültür; birbirini etkileyip birbirinden etkilenerek sürekli bir devinim halindeyken, ait olduğu millet için de yönlendirici bir rol üstlenmektedir.

Bir toplum içerisinde doğan bebek büyürken o toplumun dilini öğrenir. Bu süreçte çocuğun öğrendiği şey yalnızca belli sesler topluluğu ve bir iletişim aracı edinme değildir. Bir toplumda doğup büyüyen kişi toplumun diliyle birlikte o topluma şekil veren sosyal ve kültürel değerleri de öğrenir. Dil, kültürü taşıyan ve işleyen bir yapı olarak kişilerin belleğinde yer alır. Bu bağlamdan hareketle çok açık biçimde görülür ki bir toplumun dili, o toplumun dünyaya bakışı ve kültürüne yönelik çok belirgin öğeler taşır (Önem, 2011). O halde dil, beyin işlemi, algılama, kullanma, deyiş, dil ve boğaz yönüyle bireysel bir yana sahipken; oluşumu, aktarımı ve kodlarıyla da toplumsal ve kültürel bir kurumdur. Yaşamın her alanıyla ilişkili olmasına bağlı olarak dil ne kültürel ne toplumsal ne de bireysel olmak üzere tek bir bağlama indirgenemez. Tüm değişkenleriyle birlikte çoklu ve canlı bir yapı olarak ele alınmalıdır. Kişiler arası iletişimin sağlanması çok büyük ölçüde dil aracılığıyla gerçekleşir. Bu açıdan bakıldığında dilin ve toplumun birbirini şekillendirdiği söylenebilir. Tüm bu bağlamın göbeğinde ele alındığında dil-kültür ilişkisinde, dilin kültür için en gerekli araç olduğu anlaşılır. Dolayısıyla bir toplumun kültürüne hâkim olmak dilini öğrenmek yolundan geçer.

Dilin kodları ve kültürle iletişiminden sonra dilin yapısını ve işleyişini anlamada önemli olan bir diğer öge olarak kimlik karşımıza çıkar. Kodlar ve kültür, dil ile doğrudan ilişkilendirilebilen ve bu ilişkinin açıkça anlaşılabilirdiği kavramlar; dil-kimlik ilişkisi ise ikincil kavramlar gibi algılanabilmektedir. Hâlbuki bireysel, sosyal ve toplumsal kimliklere kadar kişinin ömrünce kullandığı tüm kimlikleri, az veya çok dil tarafından etkilenir. Kimlik, genel olarak kişinin farklı yanları üzerinden tanımlanan bir birey tarifi olup özellik ve nitelik bildirir. Kimlik iki ayaklı bir yapıdır ve hem kişinin kendini nasıl tanımladığı hem de toplumun kişiyi nasıl tanımladığı üzerine kuruludur (Aşkın, 2007). “Kimlik, bireyin hem kültürel hem çevresel konum ve statülerinin yansıması olarak inanç, tutum, değer yargıları gibi yaşam biçimini sembolize eden çok boyutlu bir kapsama sahiptir” (Çetinkaya, 2017, s. 372). Kültür, kimliğin temel bir belirleyicisidir dolayısıyla gerek bireysel kimlikte gerekse

toplumların kimlik ediniminde önemli rol oynar. Örneğin, toplumun katılık ve esneklik düzeyine göre kimliğin katılık ve esneklik düzeyi etkilenecektir. Toplumun kültürü, türlü aidiyetler belirleyecek ve bu aidiyetler az veya çok kimliğin aidiyetlerine dönüşecektir (Aşkın, 2007). Kültür, bireyden başlayarak belli değerleri toplumun ve milletin özüyle bir potada eritir. Bu sürecin ana unsuru ise dildir. Yaşamın her anına nüfuz eden, yaşamı etkileyen ve ondan etkilenen dil, yaşamla ve dünyayla kurulan kişisel bağı da biçimlendirir. Bu bağlamda kültürel kimliğin temel belirleyenlerinden biri dildir.

Aşkın'a göre (2007) kimlik hem "ben" hem de "öteki ben"lerle olan durumlar, etkileşimler, iletişim ve ilişkilerle "dil ve temsil" anlamı bulur. Bu özdeşleşme ile kişiler kendi sosyal gruplarına değerler yükleyerek bu yükledikleri değerler ile özdeşleşmekte ve böylece sosyal kimlikleri doğmaktadır. Kimlik çok boyutlu bir yapıdır. Bu nedenle türlü biçimlerde kimlik tanımı ve gruplaması mümkündür ancak genel kabulde kimlik üç grupta toplanmıştır: İlki bireysel/kişisel kimlik olup bu kimlik kişinin değerleri, hedefleri ve inançlarını ifade eden bir yapıdır. Bireyin kişisel kimliği ile bulunduğu grup arasında iletişim kuran kimliği ise sosyal kimliktir. Son olarak kültürel kimlik ise belirli bir grup üyelerinin davranışları, inançları ve tutumlarıyla dayanışma gibi duyguları ifade eden kimlik biçimidir (Akıncı, 2014).

Görüldüğü üzere dil, kimlik ve kültür olguları iç içe olan ve birbirlerini etkilerken aynı zamanda birbirlerinden etkilenen güçlü yapılardır. Zaman içerisinde bu olgular daha da iç içe geçmekte ve karmaşık yapılar ortaya koymaktadır. Dilin, kimlik ve kültür ile olan ilgisi ise açık ve belirleyicidir. Dil, yaşamın her alanında iletişim aracı görevini üstlenirken aynı zamanda toplumun yaşam deneyimlerinin korunmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan canlı bir varlıktır. Dil; kimliğin oluşumunda, ifade edilmesinde ve zihinsel düzeyde konumlandırılmasında etkin bir rol oynamaktadır. O halde dile yönelik bir çalışma yapılırken kültür ve kimlik öğelerinin dışarıda tutulması mümkün değildir.

2.2.Ana Dili

Dil, insan davranışlarının dolaysız bir ürünüdür. İç içe ve köklü tarihlere uzanması bakımından karmaşık bir olgudur. İki kişinin konuşması dinlenirken bu kişilerin hangi dili konuştukları, eğer dinleyicinin bildiği bir dil ise bu kişilerin kimler

oldukları, ne tür bir dil biçimi kullandıkları, toplumun hangi statüsünde buldukları, kültürel düzeyleri, kimliklerine dair ön izlenimler kolayca edinilebilir. Dil bir yönüyle bu kadar açık ve işlevsel bir araç olduğu halde tüm sınırlarıyla ortaya konabilmiş değildir. Dilin ilk anlamda akla gelen biçimlerinden biri ana dilidir (Yalınkılıç, 2013).

İnsan henüz anne karnındayken çevresindeki sesleri duymaya ve bir zaman sonra da dinlemeye başlar. Doğumdan sonra ise bireyin etrafını saran aile ve yakın çevrenin ördüğü dil ağı çerçevesinde, dil gelişimi başlar. Çevreden edinilen bu dil ağı, önceleri bilinçsiz olarak algılanır fakat zamanla bu dil anlamlandırmaya başlanır. İçinde bulunduğu dil ağına ilgi gösteren, tepki veren çocuk için artık bu dil, ana dilidir (Akıncı, 2014). “Ana sözcüğü doğrudan anne ile ilişkilendirilmekte; annenin dili, anneden öğrenilen dil, annenin konuştuğu dil, ilk öğrenilen dil, birinci dil şeklindeki ifadeler neticesinde de genellikle ana dili, en kısa şekilde kişinin annesinden öğrendiği dil, olarak tanımlanmaktadır” (Oruç, 2016, s.314).

Günümüzde ise ana diline ilişkin çarpıcı değişimler söz konusudur. Başka ülkelere kalıcı olarak yerleşen çiftler çocuklarının kolay uyum sağlaması, çift dilli olması gibi türlü gerekçelerle çocuklarına kendi konuştukları dilden önce yerleştikleri ülkenin dilini veya eş zamanlı olarak iki dili de öğretebilmektedirler. Anne ve babanın yerleştiği ülkede konuştuğu dil, ikincil dil olmasına rağmen yeni doğan çocuklar için bu dil ana dili olabilmektedir. TDK (2021) ana dilini “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tanımlamaktadır. Özellikle günümüzde ana dilinin tanımına ilişkin güncellemeler gerektiği açıktır. Çünkü başka ülkelerde dünyaya gelen çocuklar, ailesinin dili dışında bir dil de öğrenmektedir. Böyle bir durumda sadece kan bağı sebebiyle çocuğun hiç konuşmadığı bir dili, onun ana dili saymak makul olmayacaktır (Oruç, 2016). Literatürde ana dili üzerine tanımlar şu şekilde yapılmıştır:

(Aksan, 2009, s. 175) ana dilini; “ilk olarak anneden ve yakın aile çevresinden, ardından iletişimde bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve kişiyi içinde bulunduğu topluma en sıkı şekilde bağlayan dil” olarak; (Oruç, 2016, s. 314) ise “Bireyin anne, aile, sosyal çevre ve doğal yol vasıtalarıyla ilk edindiği ve en iyi şekilde hâkim olarak kullandığı dil” olarak tanımlamıştır (İmer vd., 2011, s.25). “İnsanın içinde doğduğu ailede ya da toplumsal çevrede maruz kalmak suretiyle ilk olarak edindiği dil/diller” şeklindeki tanımlamasıyla aile veya yakın çevrede birden

fazla dilin konuşulduğu durumlarda, diğer dillerin de ana dili olabileceğini belirtmiştir.

Görüldüğü üzere ana dili, çocuğun annesinden ve yakın çevresinden büyüme esnasında öğrendiği dil şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımın, bugünün dünyasında kapsayıcı ve yeterli olmadığı gibi; geçmiş zamanlarda da ana dilini tanımlamak için yetersiz olabileceği düşünülmektedir. Gelişen ve değişen dünyada ülkeler arası sınırlar kalkmış ve göçler son derece yoğun bir hale gelmiştir. Küreselleşmeden bugünkü kadar söz edilmediği dönemlerde dahi ana diline, anne ve yakın çevre üzerinden açıklama getirmek yetersiz olabilir. Günümüzde ana dili; kişinin kendisini en iyi, en rahat ifade ettiği dil şeklinde açıklanabilmektedir (Oruç, 2016).

Dil-kültür-kimlik ekseninde ele alındığı takdirde, bireylerin kendi kültürel-toplumsal çevrelerinin dilini ana dili olarak konuştuğu kanısına varılabilir. (Picq vd., 2014). Soy bağına göre ana dili belirlemek kapsayıcı ve yeterli değildir çünkü farklı bir biyolojik kökünde olan bir çocuğun, bebeklikten itibaren örneğin Türk bir aileyle büyütülmesi durumunda ana dili Türkçe olacaktır. Eğer birey, kendi biyolojik ailesi tarafından büyütülseydi ana dili soy bağı ile paralellik gösterecekti. Ana dili çoğunlukla soy bağı ile paralel olsa da bu hususlardan bağımsız da olabilmektedir. O halde ana dilinin belirleyicisi, aynı zamanda ana dilini tanımlayan ögedir. Ele alınan tüm bakış açılarından anlaşıldığı üzere ana dilinin belirleyicisi, bebeklikten itibaren maruz kalınan/maruz bırakılan dildir. Kişi, bebeklikten itibaren yakın çevresinde hangi dile maruz bırakılmış ise ana dili olarak onu konuşmaktadır. O halde, çocukların dil kullanımı ve dilsel gelişiminde bireysellik değil gruplar etkindir. (König, 1991). Bireyin ana dilinin aile ve yakın çevre tarafından biçimlendirildiği açıktır (Eker, 2007).

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek ile ana dili olarak öğrenmek arasında ise dili öğrenme, düşünme, algılama, kullanma, üretme gibi amaçlar yönünden pek çok farklılık bulunmaktadır.

2.3. Hedef Dil

Dil, kültürel ve kimliksel öğeleri üstünde taşıyan, yaşamın her anına etki eden ve aynı zamanda tüm bu öğeleri işleyen canlı bir varlık olarak açıklanabilir. Ana dili, kişinin doğumundan itibaren maruz kaldığı yakın çevreden ve aileden öğrenilen dil

iken; hedef dil ise daha farklı bir kavram olarak karşımıza çıkar. Literatürde bulunan hedef dil tanımlarına geçmeden evvel en yalın ifadesiyle hedef dil, öğrenilmesi hedeflenen yabancı dil olarak tanımlanabilir. Literatürde ise daha kapsamlı tanımlar mevcuttur. Dil öğretimi bağlamında ele alındığında, ana dilin konuşulduğu coğrafyada yabancı bireyin, kendi ana dili dışında ikinci bir dil öğrendiği durumlarda; bahsi geçen bu ikinci dil, hedef dil olmaktadır (Saraç ve Arıkan, 2010). Hedef dil olarak belirlendiğinde ise hedef dilin yabancı dilden farkı; dili öğrenecek kişinin, hedef dilin doğal iletişim ortamlarına maruz kalarak dili öğrenmesidir. Hedef dili öğrenecek kişi, hedeflenen dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyada bulunur, doğal iletişim ortamlarına maruz kalır ve dili kültürel içerikleriyle birlikte öğrenir (Temizyürek ve Birinci, 2016).

Hedef dil, ana dilin üzerine öğrenilen ikinci dili ifade eder (Çakır, 2010). Yabancı dil ile sürekli karıştırılmasının sebebi ana dilinden farklı bir dilin öğrenilme sürecini kapsamasıdır. Hedef dil, öğrenilen yabancı bir dil olarak nitelendirilmemelidir ve bu anlama indirgenmemelidir. Çünkü hedef dil, kişinin ikinci dilidir ve kişi hedef dili öğrenirken tüm kültürel öğeleri, doğal iletişim ortamlarını ve toplumsal kimliği de öğrenir. Ayrıca yabancı dilden en büyük farkı; hedef dilin, ana dili olarak kullanıldığı coğrafyada yaşanılarak öğrenilmesidir. Yabancı dilden farklı olarak hedef dili öğrenen kişi, konuşabildiği yabancı dillere bir yenisini eklemiş olmaz. Hedef dili öğrenen kişi artık çift dillidir, yepyeni bir kültürü, coğrafyayı ve toplumu da diliyle birlikte öğrenmiştir (Solmaz, 2017).

Hedef dili, neredeyse ana dili gibi öğrenmek, özümsemek ve düşünce biçimini edinmek amaçlarıyla hareket edilir. Hedef dilin en büyük avantajı kültürü de öğretmesi olduğu için hedef dil öğretim sınıflarında kültürel materyaller, etnik öğrenci çeşitliliği, çok kültürlü ortamlar sıklıkla ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu sınıflarda çeşitli dil kullanımları ve kültürel farkındalıklar gündemde tutulmaktadır. Hedef dil öğreniminde amaç; kişinin dili kültürel öğeleriyle birlikte edinmesi ve hedef dili ikincil dil olarak bünyesine katması olduğundan, hedef dil öğrenim süreci içerisinde iletişim dili ve öğretim dili olarak hedef dil kullanılmaktadır (Kılıç, 2019).

Hedef dilin etkili kullanımı, amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir. İkinci bir dil ile birlikte yeni bir düşünme ve yaşama biçimi ile bütün bir kültürü bünyesine katmak isteyen kişinin etkili biçimde hedef dili öğrenmesi gerekir. Bu nedenle hedef dil eğitimi veren ülkeler, sınıf içi iletişim dili ve öğretim dili kavramlarıyla hedef dili

kullanarak hedef dil atmosferi yaratmakta; böylece gerçek bir iletişim ortamıyla öğrenenlerin dile yatkınlığı sağlanmaktadır. Hedef dilin etkin kullanımı, hedef dil konusunda en kritik noktadır.

Hedef dil kullanımında kültürel ve iletişimsel yetilerin edinilmesi oldukça önemlidir. Amerika Yabancı Dil Öğretim Konseyi Yeterlilik Kılavuzu (2010), iletişimsel ve kültürel yetilerin edinilmesinde “etkileşimli dönüt” ve “anamlı iletişimin” belirleyici rol oynadığının altını çizmektedir. Hedef dili edinmeyi amaçlayan kişi, hayatın her alanında ve her fırsatta mümkün olduğunca hedef dili kullanmalı, hedef dilin ana dili olarak kullanıldığı doğal ortamlarda sıkça bulunmalı ve hedef dilin doğal iletişim ortamlarına maruz kalmalıdır.

2.4.Kültür Aktarımı

Dil ile kültür her zaman yakından ilişkili kavramlar olarak ele alınmıştır. Bu yakın ilişkide, dilin kültürü aktarmada gördüğü kritik işlev oldukça önemlidir. Kültürün aktarımında dil; canlı, dinamik ve yaşamın her alanıyla etkileşim halinde bir yapı olarak birincil rol oynar. Bu bağlamda kültür kavramının içinin doldurulması ve sonrasında kültürel aktarıma dilin nasıl bir etki ettiğinin anlaşılması gerekmektedir. Kültürü oluşturan unsurların bir toplumun geçmişi, genel geçer davranışları, düşünceleri, inanç sistemi ve gelenek göreneklere olduğu söylenebilir. Kültürle ele alındığında dil, kültürü oluşturan öğelerden biri olarak karşımıza çıkarken aynı zamanda, kültürü yansıtan ve aktaran bir araç olarak da işlev görür. Bu ayrı tutulamaz ilişki bağı, dil öğreniminde de ortaya çıkmakta ve belirleyici olmaktadır. Bir dili öğrenirken o toplumun kültürüyle ilgili fikir sahibi olmamak mümkün değildir. Aynı zamanda toplumun kültürü öğrenilmek istendiğinde de dile değinmeden bunu yapabilmek mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda yabancı bir dil öğrenmek yeni bir kültürü öğrenmek ve tanımak anlamları da taşır (Göçer, 2012).

Dil-kültür aktarımının gerçekleştirilmesindeki en anlaşılır açıklama, kişinin yabancı dil öğrenirken öğrendiği her yeni kelime ya da cümlede o dilin anlam dünyasını keşfe çıkmasıdır (Göçer, 2013). Ek ve köklerin kullanımından hitap biçimlerine, cümle diziliminden zaman kullanımına ve hatta sesin kelimelerde kullanımına kadar her detay kültürün şekillendirdiği dilin eseridir. Örneğin İtalyancada ses tonu oldukça yukarıda, vurgulu ve baskındır. Türkçede ünsüz kullanımı ve telaffuz keskin, cümle

durakları belirgindir. Uzak doğu dilleri, görece daha hızlı ve cümle durakları mesafelidir. Avrupa dili olmasına ve coğrafi yakınlığa rağmen Almanca daha gırtlaktan telaffuz edilen bir dil olmasına karşın İspanyolca fonetik olarak daha neşeli ve yumuşak telaffuzlu bir dildir. Dillerin bu şekilde kendilerine özgü çok fazla nitelik taşımalarının sebeplerinden biri kültürel farklılıklardır. İşte dil bu şekilde kültürün temel kodlarını üzerinde taşır ve aktarır.

Yabancı dil öğrenen kişinin zihninde yalnızca ana diline ait temel kavramların yeni karşılıkları oluşmaz. Aynı zamanda yeni kavramlar, imgeler ve farklı alanlar oluşmaya başlar. Bu nedenle yeni bir dil öğrenen kişilerin dünyaya bakış açıları çoğalır ve farklılaşır. Çünkü yeni bir dil öğrenen kişi bir kültürün temel kodlarını edinir, o toplumun bakış açısını kavrar ve hayatı algılama biçimlerine bir yenisini ekler. İster hedef dil öğrenmek ister yabancı dil öğrenmek amaçlansın; ana dili dışında öğrenilecek her dilde, kültürün etkisinden sıyrılmanın ve dil öğretiminde kültürel aktarımın göz ardı edilmesinin mümkün olmadığı açıktır (Er, 2006). Dil öğretimi sırasında etkili ve doğru biçimde kültürel aktarım gerçekleştirildiği takdirde, bu kazanılan kültürel bilgiye bağlı gelişecek bakış açısı, dili öğrenmeye çalışan kişiye kolaylaştırıcı bir zemin hazırlayacaktır. Kültürel aktarım, öğrenmeye aracılık ettiğinde yeni ve yabancı bu dil dünyası, zihinsel temellere oturmaya başlar ve kişinin ön yargısı, kaygıları kırılarak kolay öğrenme gerçekleşir (Yazoğlu, 2005). Yabancı dil öğrenen kişiler, öğrenmeyi istedikleri dilin kültürüyle zamana yayılan bir bağ kurduklarında çeşitli kültürel öğeler dilin hızlı ve kolay öğrenilmesine yardımcı olmaktadır.

Dil öğreniminde kültür aktarımının oldukça işlevsel ve etkin bir rol oynadığı küresel düzeyde kabul edilmektedir. Avrupa Konseyi tarafından 2001 yılında hazırlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve metninde, “öğretilen yabancı dilin sosyokültürel bilgisinin de öncelikli olarak öğrencilere verilmesi gerektiği” açıkça yer almaktadır. Yine aynı metinde öğrenilen dile ait kültürün “yemek zamanları, sofrada adabı, resmî tatiller, boş zaman etkinlikleri, yaşam koşulları, aile yapıları ve ilişkileri, değerler, inançlar, gelenekler, sanat, müzik, beden dili, dinî kurallara dayalı davranışlar, doğum, evlilik gelenekleri, festivaller, törenler, kutlamalar, danslar vb. bilgilerin aktarılması” o dilin yetkin düzeyde öğrenilmesi hususunda dil becerisi kadar temel koşul sayılmıştır.

Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi oldukça karmaşık ve teferruatlı bir süreçtir. Yalnızca kelimeler ve dil bilgisi kuralları aktarıldığında bir yabancı dil öğrenilmiş olmaz. Kişinin o dilde konuşabiliyor olmasından ziyade o dili kavrayabilmesi için kültürel kodları da görmüş olması gerekir. Kültür aktarımı içermeyen bir süreç, yabancı dil öğrenim süreci olarak ifade edilemeyecektir. Her dil bir toplumun kültürüyle doğar, yaşar ve ölür. Bir dil öğrenilmek istendiğinde de o toplumun kültürünün öğrenilmemesi mümkün değildir. Yalnızca dil bilgisi ve kelime haznesi aktarılan bir öğrenmede, kişi sözcükleri ezberleyecek fakat asla kavrayamayacaktır. Çünkü yabancı dil öğretiminde ilk olarak dilin bakış açısı ve dolayısıyla kültürü hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Kültür dilsiz, dil kültürsüz ele alınamayacağı için yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı yaşanması gereken bir süreçtir (Boylu, 2014).

Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz ilişki, yabancı dil öğreniminde kültür aktarımını elzem kılmaktadır. Kültür gelişimi, kültürün taşınması ve işlenmesi işlevlerini gören dil, aynı zamanda insanlar arası fikirlerin paylaşılmasını da sağlar. Bu nedenle bugün her ulus, dilinin dünya genelinde konuşulması arzusunu taşımaktadır. Uluslararası düzeyde bilinirlik kazanma gibi konularda kültürün tanıtılması oldukça önemliyken dil öğretimi de bu süreç içinde önemli bir yer tutar. Yabancı dil olarak öğrenilen her dilde; yeni insanlar ülkenin dilini, dolayısıyla kültürünü, geçmişini, yaşama bakış açısını ve geleneklerini öğrenmiş olmaktadır. Kültür aktarımını zaruri kılan yabancı dil öğretiminde, kültürel öğelerin kullanılması doğal bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır (Bulut, 2013). Bu çerçevede içerisinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ele alındığında Arnavutluk'ta Türkçe eğitimi veren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinin de kültürel materyalleri ders ortamına getirme gerekliliği açıkça görülür. Dil öğretiminde kültür aktarımını sağlamak için Türk kültürünün ders ortamına aktarılması gerekliliği söz konusudur.

Dünyada en çok konuşulan dillere yönelik çeşitli araştırmalar vardır. Bu araştırmaların ürettikleri sonuçlar birbirinden oldukça farklıdır. Çalışmalardan hareketle genel bir sonuca ulaşılabilecek olunursa Türkçe dünyada en çok konuşulan dillerden biridir. Çince (Mandarin), İngilizce, Hintçe, İspanyolca gibi dillerin ardından dünyada en çok konuşulan dillerden biri Türkçedir. Türk dili dünya genelinde 220 milyon insan tarafından konuşuluyorken dünyada en çok insanın konuştuğu diller arasında 5. sırada olup Türkiye Türkçesi, yaklaşık 80 milyon insan

tarafından konuşulmaktadır (Webtekno, 2021). Bu istatistiklerden hareketle; Türkçenin geniş kitlelerce konuşuluyor olması, yabancı dil öğretiminde kullanılacak kültürel materyal zenginliğinin fazlalığını ifade etmektedir. Türkçenin zenginliği ve Türk kültürünün geniş coğrafyalara yayılmış olması, gerek yabancı dil gerekse hedef dil olarak uygulama yapmaya ve araç-gereç edinmeye uygunluk sağlamaktadır.

2.5.Yabancı Dil

Yabancı dil, kelime anlamından basitçe anlaşıldığı üzere başka ülkeden ya da milletten bir kişinin ana dilinden farklı bir dildir. Yabancı dil, ana dilinden sonra ve/veya ana dilinden farklı olarak edinilen ikincil bir dil olarak ifade edilebilir (Demirel, 2003). Yabancı dil, ana diliyle birlikte veya ondan sonra öğrenilen, kişinin ikinci dili değildir. Kişinin tam anlamıyla özümlediği ikinci dili hedef dil, çift dillilik olabilmektedir. Yabancı dil, kişinin ana dilinde konuşulmayan başka bir dil gibi ifade edilebilir. Hedef dil, çift dillilik, yabancı dil gibi ayrımlara gidilmesinin nedeni, her birinin dili öğrenme ve kullanma düzey ve amaçlarındaki farklılıktır. Örneğin, bazı çocuklar doğumdan hemen sonra farklı birkaç dil öğrenebilmektedir. Böyle durumlarda çocuğun ana dili birden çok olmakta ve içinde yaşadığı toplum için yabancı dil niteliğinde bile olsa çocuk için öyle olmayabilmektedir (Demirezen, 2003). Bu gibi durumlara modern zamanlarda verilebilecek en iyi örnekler, çok dilli anne babalar veya başka ülkelere göçler sonucu yerleşmiş insanlardır.

Anne babası birden fazla dili konuşan çocuklarda bir ebeveyn tercihi olarak çocuğa, bebeklikten itibaren birden fazla dil öğretilmeye başlanabilmektedir. Farklı biçimde anne babanın ana dilini konuştukları başka bir ülkeye yerleşmeleri sonucu; çocuk, anne babasından ebeveynlerin ana dilini, yakın çevresinden de ülkenin ana dilini duyarak büyümekte ve çocuğun birden fazla ana dili olmaktadır. Bu duruma örnek oluşturabilecek bir diğer tablo ise son yıllarda Ortadoğu'da yaşanan savaşlar sebebiyle yaşanan göçlerdir. 2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaş Türkiye ve Avrupa'ya büyük bir göç dalgası başlatmıştır. Avrupa genel olarak kapılarını mültecilere kapatırken Türkiye Suriye'ye tarihi desteklerde bulunmuş ve milyonlarca Suriye vatandaşına geçici kimlik kartları dağıtarak ülkesine almıştır. 2011 yılında çocuk ve yetişkin olarak Türkiye'ye gelen Suriyeliler için Türkçe ikinci dil olmuşken Türkiye'de doğup büyüyen Suriyeli çocuklar açısından durum farklı seyretmiştir. 2011 yılında Türkiye'ye Suriye göçüyle gelmiş mülteci bir ailenin 2012 ve sonrası doğumlu çocukları ailelerinden hem

Arapça hem Türkçe öğrenirken yakın çevreleri ve okullarından Türkçe öğrenmektedirler. Suriye savaşı sonrasında Türkiye'ye mülteci olarak gelen ailelerin Türkiye doğumlu Suriyeli çocuğunun ana dili Arapça ve Türkçedir (Akkaya, 2013). Bahsedilen durumlarda öğrenilen diller, yabancı dil kapsamına girmemektedir. Dahası henüz bu şekilde öğrenilen dillerin kesin bir tanımlaması alan yazında tam manasıyla mevcut değildir.

Yabancı dilin diğer dil öğrenim şekillerine dair farklılıklarına temel teşkil eden durumu, ana dilinden farklı bir dil olmasıdır. Sonrasında ise; öğrenilen bir dilin, yabancı dil olarak adlandırılması için hedef dili, ikinci dil gibi kavramlardan ayrılması gerekmektedir. İnsanlar, çeşitli hallerde kullanmak amacıyla kendi dilleri dışında farklı diller öğrenirler. Çeşitli durumlarda kullanılmak üzere öğrenilen bu diller yabancı dil olarak adlandırılmaktadır (Gemalmaz, 2010). Anlaşıldığı üzere yabancı dil; kişinin belli ihtiyaçlarını gidermek, içinde bulunduğu farklı ülke ve kişilerle iletişim kurabilmek adına edindiği, ana dilinden farklı olan başka bir dildir.

2.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçe, oldukça geniş bir coğrafyada kullanılan aktif bir dildir. Genel olarak göç, akrabalık ilişkileri, turizm, ticaret, eğitim, din, askerî sebepler ve öğretim gibi amaçlarla Türk dilinin öğrenildiği saptanmıştır (Tosun, 2005). Yabancı dil öğrenimi, dili öğrenen kişinin özel amaçlarına göre şekil alan bir durumdur. Kişi, özel hayatı, iş hayatı, eğitim hayatı veya aile hayatındaki gelişmelere göre herhangi bir yabancı dili öğrenmeyi tercih etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki bileşenlerin temeline, dili öğrenen konudur. Böylece tüm dil eğitimi boyunca, dili öğrenen kişinin amaç ve ihtiyaçlarına uygun eğitim verilir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretim sürecinde, öğreneni merkez alan tekniklerin kullanılması, öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik olması bakımından daha uygundur (Tiryaki, 2013).

Türkçe kendi içinde oldukça zengin ve kültür aktarımı yüksek bir dildir. Yabancı dil olarak öğretilmesinde ise belli başlı tekniklerin kullanılması gerekmektedir. “Türkçe öğretiminde istenilen başarıyı sağlamak ve devamlı hale getirmek için Türkçe öğrenmek isteyen hedef kitlelerin milletleri, konuştukları dil, yaş grupları, içinde bulunmuş oldukları kültürel çevre ve kültürel düzeyleri, öğrenme stilleri, öğrenme

amaçları, eğitim süresince kullanılacak olan materyaller ile uygulanacak yöntem ve teknikler mutlaka dikkate alınmalıdır” (Tüm, 2014, s. 256).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin eş zamanlı ve bütünsel olarak işlevsel kullanımını gerekli kılmaktadır. Çünkü iletişim kurma ana amacıyla öğrenilen dil sisteminde, her an bu dört beceriye ihtiyaç olabilmektedir (Ungan, 2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, dört temel dil becerisinin ayrı ayrı üstünde durulmalı ve geliştirilmesine odaklanılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller, süreç boyunca izlenmesi gereken yöntemler ve içerikler bu dört temel yetiyi eş zamanlı besleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu hususta dikkat edilecek esas durum, yabancı dil olarak Türkçe öğrenecek kişinin bu dört beceriyi edinmede nasıl bir dağılıma sahip olacağıdır. Her birey için bu dört beceriye sahip olma oranı farklı düzeydedir. Örneğin; bazı kursiyerlerin yazma becerilerini geliştirmeye daha çok odaklanmak gerekirken, bazı kursiyerler telaffuz konusunda daha fazla sıkıntı yaşayabilir ve konuşma becerilerinin desteklenmesi gerekir. Bu durum genel itibariyle seçilecek öğretim yöntemini de farklılaştıracağı için bu konu üzerinde önemle durulmalıdır. Örneğin; “dil bilgisi çeviri yönteminde dinleme, konuşma becerileri ikinci plandayken, düzvarım (doğrudan) ve kulak-dil alışkanlığı yöntemlerinde dinleme, konuşma becerileri birincil sıraya alınmış; konuşma, okuma becerileri ikinci planda kalmıştır” (Akpınar ve Açık, 2010, s. 5). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program hazırlanırken ve uygulanırken dilin dört temel becerisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Yabancı dil öğrenme konusundaki temel motivasyonlardan biri kolay öğrenmedir. Bu nedenle özellikle uluslararası iletişimler arttıkça ve ticaret ağları kuvvetlendikçe kolay edinilen, ortak iletişim kurma yolları önem kazanmaktadır. Hızlıca iyi öğrenilmesi ve öğretilmesi mümkün olan, insanlar ve ülkeler arasında kolayca iletişim kurmayı sağlayacak bir dil, insanlık açısından işlevsel bir araç olarak görülmüştür. Bazı araştırmacılar, Türkçenin bu vasıflara uyan, öğrenilmesi ve öğretilmesi kolay bir dil olduğu kanısındadır. Türkçe, eski tarihlerden bu yana yaygın coğrafyalarda konuşulmuştur. Özellikle imparatorluklar ve İpek Yolu gibi siyasi ve ticari alanlarda güçlü olan Türkler, Türkçeyi geniş coğrafyalara yaymıştır. Kültürel, siyasi, ekonomik, ticari, eğitsel alanlarda ve göçler, savaşlar gibi sosyal ve toplumsal

konularda Türkçe öğrenmek ihtiyacının hâsıl olması nedeniyle hâlâ geniş coğrafyalarda Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir (İşcan, 2011).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine dair başlangıç tarihi, kesin olarak bilinmemektedir. Bu konuda alan yazındaki görüş birliği, Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan *Dîvânü Lugâti't-Türk* (1072-1074) adlı eserle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlandığıdır. Bu eserin hem Türkçenin temel sözlüğü niteliği taşıması hem de bu eserde yazarın Türk dilini olduğu kadar Türk kültürünü de etraflı biçimde tanıtmaya ve öğretmeye çalıştığı, bu ihtimalleri kuvvetlendirmektedir. Eser, geçmişte olduğu kadar günümüzde de Türkçenin yabancı dil olarak nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bilgiler içermektedir. Çünkü eserde doğrudan Türk diline ilişkin dil bilgisi kural ve kalıpları verilmemiştir. Öncelikle günlük yaşamdan, atasözlerinden ve manzum eserlerden bahsedilerek bunlara ilişkin örneklendirmelere gidilmiş; sonrasında dil bilgisine ilişkin kurallara geçilmiştir. Ayrıca eser, verdiği örnekler aracılığıyla Türkçe kuralları açıklamış, sonrasında dil bilgisi kurallarına yer verirken de söz konusu örnekleri hatırlatmıştır (Akyüz, 2009). *Dîvânü Lugâti't-Türk*'ün büyük ve temel bir Türkçe sözlük olması kadar öğretici ve kültürel aktarım sağlayıcı niteliği üzerinde de duran bazı araştırmacılar, bu eserin Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla da yazıldığını düşünmektedir (Adıgüzel, 2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çabasına ilişkin farklı örnekler de mevcuttur (Bkz. EK-1). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik tarihi eserlerin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Biçer, 2012):

- Bu eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerinden ziyade dönemin standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı dil kullanılmıştır.
- Arapçanın dil bilgisi sistematığına uygun olarak hazırlanmışlardır.
- Arapça sözcükler yazılırken harekeler genellikle kullanılmamasına rağmen Türkçe sözcüklerin yazımında harekeler kullanılmıştır.
- Arapça sözcükler siyah mürekkeple yazılırken Türkçe sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.
- Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimeler konularına göre sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğretimi kolaylaştırılmıştır.
- Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir.

- Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklerin ait olduğu lehçeler belirtilmiştir.
- Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmesi için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcükler öğretilmeye çalışılmıştır.
- Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça ve Farsça sözcük bulunmaktadır.
- Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmış; eserlerde karşılaştırmalı dil bilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları, Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılmıştır.
- İncelemeye konu olan eserlerde, üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örnekleri verilmiştir. Modern dil bilimden asırlar önce yazılan bu eserler üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerinin bilinip kullanıldığını göstermektedir.

Türk tarihi ve yaygın coğrafya dili, kültürü de aynı oranda değiştirmiş, zenginleştirmiş ve köklendirmiştir. Türkler Anadolu'ya geldikten sonra "Oğuz boylarının ağzı temelinde Eski Anadolu Türkçesi veya Tarihî Türkiye Türkçesi şeklinde tanımlanan ve yeni sayılan bir yazı dili" meydana gelmiştir (Korkmaz, 2006). Türkçe eski Anadolu Türkçesi olarak medreselerde okutulmaya başlandığında Cemâlü'd-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılan "Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (insanın güzel sıfatları ve dilin büyüklüğü)" öğretim kitapları kullanılmıştır (Biçer, 2012).

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi, tarih boyunca sıklıkla rastlanan bir durum olmuştur çünkü Türkler tarihin hemen her döneminde güçlü ticaret ve siyaset ağlarında bulunmuşlardır. Özellikle Selçuklular ve Osmanlılar döneminde zirveyi gören Türk ticareti ve siyaseti, pek çok tacire, devlet insanına Türkçe öğretmeyi elzem kılmıştır. Örneğin, Osmanlı döneminde zirveye yükselen deniz ticaretine bağlı olarak Venedikli tüccarlar İstanbul'daki Venedik Elçiliğinde "Dil Oğlanları Okulu (1551)" adlı okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenmişlerdir. Bu durumu örnek alan Fransa, Avusturya, diğer Avrupa ülkeleri ve Rusya da Türkçe öğrenmeye yönelik okullar açmaya başlamışlardır². Bu okullarda ana dili farklı olan pek çok çocuk ikinci dil, hedef dil veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiştir. Osmanlı Devleti'nin ekonomik ve siyasi alanlarda söz sahibi oluşu, diğer ülkelerden ve milletlerden insanları Türkçe öğrenme ihtiyacına itmiştir. Sonuç olarak, hemen her

² "Venediklilerin İstanbul'da açtığı dil oğlanları okulunun benzerleri; 1669 yılında Fransa'da, 1754 yılında Avusturya'da, 1776 yılında Polonya'da ve son olarak 1814 yılında İngiltere'de kurulmuştur" (Açık, 2011, s. 7).

ülkeden ki özellikle Osmanlı ile yakın ticari ilişkisi olan ülkelerden pek çok insan, Osmanlı İmparatorluğu'nda görev yapması, devlet adamı olması gibi gerekçelerle küçük yaşlardan itibaren Türkçe öğrenmeleri amacıyla bahsi geçen okullarda Osmanlı Devleti eliyle okutulmuştur (Ağıldere, 2010). Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önce yabancılara Türkçe öğretmek adına açılmış ve uzun yıllar varlığını korumuş pek çok okul mevcuttur (Bkz. EK-2).

Türkiye Cumhuriyeti döneminde de yabancılara Türkçe öğretme çalışmaları ve bu amaçlarla kurulan okullar etkinliklerini sürdürmüşlerdir. Yakın tarihte özellikle 1960'lı senelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi önem kazanmıştır. “Kenan Akyüz'ün Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma-(Ankara Üniversitesi, 1965); Hüseyin Aytaç ve M. Ağâh Önen'in Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe-(Ankara, 1969); Sermet Sami Uysal'ın Yabancılara Türkçe Dersleri-(İstanbul, 1979); Kaya Can'ın Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri-(Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1981); Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un Türkçe Öğreniyoruz-(Ankara, 1982), Tahir Nejat Gencan'ın Yabancı Uruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum-(İstanbul, 1985)” adlı eserler, 1960'lı yıllardan itibaren verilmeye başlanmıştır.

Günümüzde de binlerce insan, yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye artan bir ilgiyle devam etmektedir.

2.7. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR)

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR); “yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanılabilme için neleri bilmeleri gerektiğini ve bu dilde yetkinlik elde etmek için gerekli olan bilgi ve yeteneklerini ilerletmelerine yardımcı olacak geniş bir yol rehberi” niteliği taşır (Efset, 2021). Yabancı dil öğrenimi modern dünyada hemen her bireyin ihtiyaç hissettiği bir beceridir. Bu nedenle yabancı dil öğrenmeye yönelik talep oldukça yoğun ve bu işi yapan kurum sayısı da oldukça fazladır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi kısa adıyla CEFR ise Avrupa bölge sınırları içerisindeki dil kuruluşlarının faaliyetlere yön veren ve onlara ortak bir hareket çerçevesi sunan bir yönetmeliktir. MEB (2013) CEFR görev kapsam ve faaliyetini; Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, ders kitapları

ve sınav vb. alanlardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı hedefleyen, bununla birlikte dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her aşamasında sahip oldukları kazanımların ölçülebilmesi için gerekli yeterlik düzeylerini açıklayan bu çerçeve; dil öğretiminin imkânlarını, standartlarını ve sınırlılıklarını gösteren, kullanıcıları için ortak bir başvuru kaynağı şeklinde ifade etmiştir.

Anlaşıldığı üzere CEFR Avrupa bölgesi için türlü dil öğrenim standartları sunar ve bu ilkelerin izlenmesi hususunda geçerliği olan bir nitelik taşır. Türkiye ise Avrasya olarak nitelenen kendine özgü bir coğrafyada bulunurken Avrupa bölgesi için belirlenen standartları kullanmaktadır. Türkçe öğretimi konusunda yüksek bir standart hedeflemek, dil öğretimi sürecinin sağlıklı ilerlemesini ve dolayısıyla bu alandaki başarıyı arttıracaktır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma dört temel becerilerinin bütünlük ve eş zamanlık gerekliliği, çalışmanın önceki bölümlerinde belirtilmiştir. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçevesi (CEFR) de aynı şekilde bu dört temel becerinin önemini vurgulayarak yabancı dil öğreniminde bu becerilerin birlikte ele alınmasını sağlamakta ve belli bir standarda ulaşarak bu tür uygulamalara ön ayak olmaktadır. Dil öğrenim sürecinin ilk başlarında okuma, yazma, konuşma ve dinleme dört temel becerisinden, konuşma daha ön planda ve etkin tutulmaktadır. Yabancı dil öğrenmede temel amacın iletişim kurmak oluşu ve konuşma yeteneğinin, iletişim kurmanın en sık tercih edilen temel becerisi olmasının bu kanaatte rolü oldukça büyüktür. Öyle ki insanlar çoğunlukla yabancı dil bilmeyi konuşabilmek ölçütü üzerinden değerlendirmektedir. İki kişi karşılıklı olarak yabancı dil konuşabildiğinde; eksik fakat genel kanaat, o kişilerin yabancı dil bildiği yönünde olmaktadır. Bu nedenle dört temel dil becerisinden konuşma üzerinde daha ağırlıklı durulmaktadır (Bygate, 1987). Ancak bir insanın basit bir dille günlük iletişimlerini sürdürmesi o dili bildiğini ifade etmemektedir. Günümüzde uzmanlar, ana dili Türkçe olan insanların dahi günlük dilde, ana dilin toplam kelime haznesinin binde beşi kadarını kullandıklarını belirtmektedir. Yabancı dil öğrendiğini düşünen pek çok insan basit günlük konuşmaları yaptığı için dil hâkimiyetinin olduğunu düşünmektedir. Yabancı dil öğreniminin temel amacının iletişim kurmak olduğu ve günlük iletişim dilini sökecek kadar konuşabilenlerin dili bildiğini varsayan yaklaşım, oldukça büyük kitleler tarafından kabul edilmiş durumdadır (Barın, 2004).

Bu yaklaşım belli yönleriyle pratik bir düşünce yapısına dayansa da daha etraflı bir bakış açısı ile ele alındığında görülecektir ki günlük dildeki basit birkaç diyalogu konuşabiliyor olmak bir yabancı dilin edinildiğini göstermemektedir. Bu genel kabulün doğru sonuçlar doğurmadığını fark eden ülkeler son yıllarda vatandaşlık verme, okuma-çalışma izni gibi yasal prosedürlerini güncellemiş durumdadır. Örneğin Almanya daha önceleri evlilik, iş teklifi gibi yollarla yapılan ikametgâh işlemleri ile vatandaşlık işlemlerini kabul ederken yaptığı bir güncelleme ile yasal prosedürü değiştirmiş ve genişletmiştir. Uygulanan yeni prosedürde kişiler bir Almanca dil sınavına tabi tutulmakta ve en az pre intermediate-orta düzeyde Almanca bilen yabancılara eğitim, yerleşim, ikametgâh gibi izinler verilmektedir.

Bir dilin dil bilgisi düzeyini hiç bilmeden yalnızca günlük konuşmalarda iletişim kurabilen kişilerin, o yabancı dili bildiğini kabul eden yaklaşım eksiktir. Kişi ancak dört temel dil becerisini orta düzeyde aldığı ve günlük iletişimleri bu temelde sürdürdüğünde yabancı dili öğrenmiş olarak kabul edilebilir. CEFR bu tür standartları düzenleyerek yabancı dil öğrenimi hususunda nitelikli genelgeçerlikler oluşturmayı ve sürdürmeyi hedeflemektedir.

CEFR Avrupa bölgesinde farklı dil öğrenimleri, dil düzeyini belirlemeye yönelik sınavları ve dil öğretim set ve kaynaklarını düzenleyerek yabancı dilde etkili bir şekilde iletişim kurmak için yabancı dil öğrenenlerin öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri göstermek amacıyla öğrencilere anlamlı bir yol sağlamayı hedeflemektedir (CEFR, 2021). Dil, yaşayan canlı bir varlık olması bağlamında sürekli değişen ve güncellenen bir yapıdadır. CEFR, belirlediği standartlar ile yaşam boyu öğrenmenin değerlendirilebilmesine aracılık eder. Bu amaçla eş doğrultuda dili öğrenenlerin gelişim düzeylerini tespit eder.

Dil öğreniminin temel amacı iletişim kurmak olduğundan, iletişimsel yöntemin yabancı dil öğretiminde kullanılması gerekliliği ortaya çıkar. CEFR, yabancı dil eğitim ve öğretiminde kullanılacak tüm etkinliklerde iletişimsel yaklaşımın kullanılmasını ve tüm etkinliklerin bu ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmesini ön görmektedir (İşisağ ve Demirel, 2010). İletişimsel yaklaşım ise dile ilişkin dört temel becerinin aktif kullanılmasını, bahsi geçen bu dört temel becerinin geliştirilmesini ve bu yönde etkinlikler hazırlanması ile uygulanmasını uygun bulmaktadır (Onursal, 2006). İletişimsel yaklaşımın temel varsayımlarından bir diğeri ise yabancı dil ve hedef dil öğrencilerinin öğrenmek istedikleri dili, ana dil kullanıcılarının ürettiği şekliyle kavrayıp

anlamlandırmalarıdır. CEFR-Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages) 2001 yılında yayımlanmış ve o yıllardan bu yana gerek standartları gerekse temel prensipleriyle dil öğretimi konusunda etkili sonuçlar üretmiş, üretilmesine destek sağlamıştır. Yabancı dil öğrenenlere dil sınavları ve dil dersleri için zemin hazırlayan CEFR, tüm ilkelerini uygulanabilirlik üzerine kurmuştur. Özetle CEFR, en genel anlamda, iletişimsel yaklaşımın dil öğretiminin her aşamasında uygulanmasını, iletişimin ve etkileşimin artması amacıyla ulaşımda en temel ilke olarak görmekte ve uygulamaktadır.

2.8.Yabancı Dil Öğretiminde Dil Becerileri

Dil öğretiminde dört temel dil becerisi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme/anlama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dört temel dil becerisi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uyum halinde, senkronize ve işlevsel olacak şekilde verilmelidir. Yalnızca günlük basit iletişimleri sürdürecektir düzeyde Türkçe konuşabilmek fakat yazamamak, okuyamamak dil öğrenim sürecinin eksik kaldığını gösterir. Anlama, konuşma, okuma ve yazma becerileri aynı anda kazanıldığı sürece kabul edilebilir bir Türkçe öğreniminden bahsedilebilir. Günlük dilde konuşabilen fakat diğer dil becerilerini edinememiş kişinin belli kelimeleri bildiği ancak Türkçe algılayamadığı durumu er ya da geç ortaya çıkacaktır (Aytan ve Tunçel, 2015).

Görüldüğü üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dört temel dil becerisinin kazanılması elzemdir. Bahsi geçen dil becerilerinin kazanılmasında ise dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar bulunmaktadır. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde beceri kazanmaya yönelik yöntemler izlenmelidir. Aksi takdirde yöntemsiz ve rast gele çabalar boşuna olacak ve sonuç doğurmayacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme ve algılama, konuşma ve telaffuz, kelime öğrenme, okuma ve yazma dil becerileri üzerinde önemle durulmalı ve bu becerilerin kazanılması adına belirli yöntemlerle hareket edilmelidir (İşcan ve Yassıtaş, 2018). Türkçenin farklı bir fonolojik yapısı vardır ve buna bağlı olarak ana dili farklı olan bir öğrenci, Türkçe dinlerken algılama sorunları yaşayabilmektedir. Bu bağlamda algılama ve dinleme becerisi üzerinde durulması gerekirken diğer yandan seslerin farklı gösterilmesi ve farklı telaffuz edilmesi konuşma ve telaffuzda sorun çıkarmaktadır. Konuşma ve telaffuz da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edinilmesi gereken diğer bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçede, kelime açısından telaffuz, cümle açısından ise durak ve konuşma hızı anlaşılabilirlik

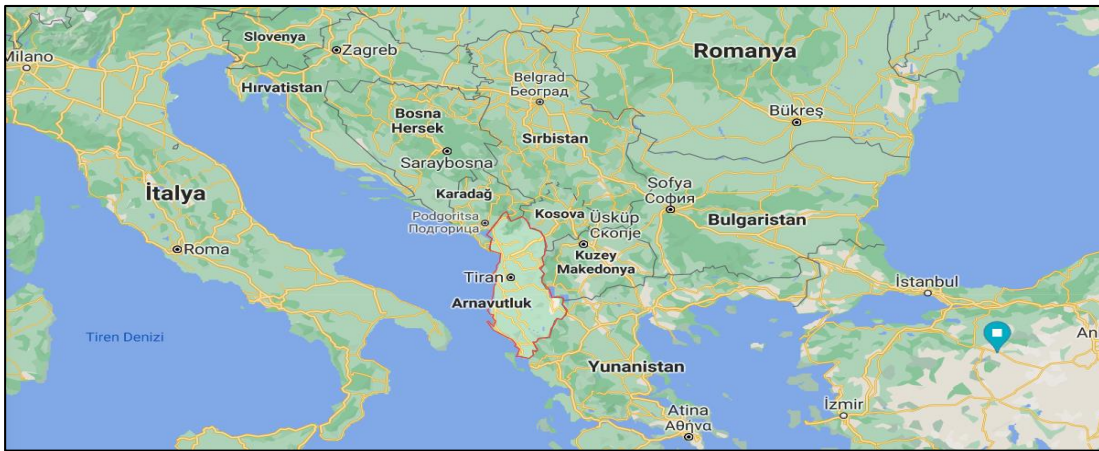
hususunda büyük önem taşır. Diğer yandan anlayarak doğru okuma ve yazma Türkçenin edinilmesindeki diğer becerilerdir. Algılama, Türkçe için temel ve ön koşul olan bir beceri olup okuma ve yazmada algı oldukça önemlidir. Ayrıca Türkçede kelimeler aldıkları eklerle gerek fonolojik gerekse anlamsal düzeyde oldukça farklılaşabilmektedir (Koçer, 2013). Bu bağlamda Türkçe yabancı dil olarak öğrenilirken kelimenin ezberlenmesinden daha çok, kelimenin nasıl bir kuralla değişime uğradığının yani tekniğin algılanması ve işlenmesi daha fonksiyonel sonuçlar ortaya koyacaktır. Türkçe okunduğu gibi yazılan-yazıldığı gibi okunan bir dil olması sebebiyle algılama, dinleme, konuşma, okuma ve yazma aynı anda işleyen bir yapı sergiler (Maden vd., 2015).

Yabancı dil öğreniminde izlenmesi gereken en temel ilkelere biri öncelikli olarak dil becerilerinin edinilmesidir. Yabancı dil öğreniminde, dil öğrenimi için gerekli becerilerin edinilmesinden önce dilin öğretilmeye çalışılması sorunuyla karşılaşmaktadır. Dört temel dil becerisi kazandırılmadan denenen dil öğretme yöntemleri kısır kalmakta ve hedeflenen başarıya ulaşılamamaktadır. Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken becerilerin kazanılması yönünde bir yöntem izlendiğinde en zor kazanılan becerinin dinleme-algılama güçlüğü ve hedef dilin seslendirilmesindeki farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Altunkaya, 2017). Sözcük bilgisi ve hedef dildeki kalıpların öğrenilememesi gibi sorunların buna eşlik ettiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan kültürel farklılıklar da Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesini güçleştirmektedir. Türkçe köklü, derin ve zengin olan Türk kültürünün bir ürünüdür. Türk kültürü ise hem değerlerini korumuş hem de pek çok farklı kültürle özünü kaybetmeden sentezlenmiştir. Derin, köklü ve zengin kültürler yaşamın her anı için pek çok farklı biçim önerebilir ki bu da bir an için farklı birkaç kelime ve anlam demektir. Yakın bir kültürden gelmeyenler için Türkçe öğrenmede kültür zorlayıcı bir öğe olarak ortaya çıkmaktadır (Saygılı ve Kana, 2018). Anlaşıldığı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde becerilerin kazanılması gayret gerektirmekte ve zaman almaktadır. Tabii ki bu becerilerin kazanılması ve bahsi geçen sorunların aşılmasında öğrencinin çabası ve öğretmenin desteği ve yol göstericiliği önemlidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde becerilerin kazanılabilmesi için izlenecek öğretim yöntemi, kaynakların temini, kullanımı ve motivasyon oldukça önemlidir. Dikkat edilmelidir ki Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde dinleme ve anlama; konuşma ve telaffuz; kelime öğrenme; okuma gibi dil becerileri kritik öneme sahiptir (Genç, 2017).

2.9. Arnavutluk Tarihi ve Türkçenin Bölgedeki Yeri

Milattan önce 2000 yıllarında Balkan Yarımadası'nda yaşamaya başlayan İlliryalıların torunları, Arnavut halkını oluşturmaktadır. Bulunduğu konumda bu halk, çok uzun yıllar farklı milletlerin egemenliği altında yaşamıştır. Bilinen tarihiyle ilk kez M.Ö. 167 yılında Romalılar tarafından ele geçirilen İllirya, 500 yıl kadar uzun bir zaman diliminde Roma tarafından yönetilmiştir. Bu uzun zaman içerisinde İllirya bölgesinin içlerinde yaşayan ve mücadeleyi hiç bırakmayan halk, 395 yılında Roma İmparatorluğu'nun parçalanması sonucu Doğu Roma/ Bizans İmparatorluğu'nun bir parçası olmuşlardır. Bu parçalanma esnasında İllirya halkı Arnavutluk ve Arnavut adlarını almış ve o tarihten bu yana da bu adlarla anılmışlardır.

Arnavutların soyunun tam olarak nereye dayandığı hususunda kesin bir kaniye varılmamıştır fakat Hint- Avrupa dil grubundaki dilleri konuşan milletlerle akraba oldukları varsayılmaktadır. Roma İmparatorluğu'nun İllirya bölgesinde yaşayan ve bölgenin yerel halkı olan İlliryalıların, Arnavutların ataları olduğu kabul edilmektedir. Arnavut adına bakıldığında ise ulusların bu ismi birbirinden farklı şekillerde telaffuz ettiği görülür. Arnavutluk'un bölgedeki komşuları dahi, bu ülkenin adını farklı şekilde ifade etmektedir: Yunanlılar "Albanoi" Slavlar "Arbanaci" isimlerini kullanırken, İlliryalıları anlatan Latince kaynaklarda ise "Arbanesses" ya da "Albanesses" kelimelerinin geçtiği görülür (Bilge, 1991). Bu isimlendirmelerin bir benzerlik taşıdığı görülmesine rağmen Arnavutlar kendilerini "Shqiptar" adıyla tanımlamaktadır. Ülkenin resmi adı ise Republikës Shqipërisë'dir.



Şekil 2.1. Balkanlar harita görünümü

Kaynak: <https://www.google.com/maps/place/Arnavutluk>, erişim tarihi: 27.04.2021.

Günümüzde resmi adı Arnavutluk Cumhuriyeti olan bu ülke, Balkanlar coğrafyasında yer almaktadır. Kuzeyde Karadağ, doğuda Kuzey Makedonya ve güneyde Yunanistan'a komşudur. Arnavutluk, güneyde Adriyatik güneybatıda ise İyon Denizi'nde kıyı şeridinde sahiptir. Coğrafi konumundan ötürü Arnavutluk pek çok ülke ve halka komşudur. Bu nedenle gerek dili gerekse kültürü komşularından etkilenmiş sentez bir yapıdadır. Arnavutluk halkının köklerini aldığı İllirya kabileleri, MÖ VII. yüzyılda sahillere yerleşen Yunan kolonileriyle kısa bir etkileşim yaşamış ancak yüksek bir kültürel etkileşim olmamıştır. Dillerini ve etnik kimliklerini koruyan İlliryalılar, Yunan kolonileri aracılığıyla Rum kültürüyle tanışmış ancak çokça etkileşime girmemişlerdir. Arnavutluk halkının tarih boyunca en yoğun etkileşim yaşadığı iki kültür Roma ve Türk kültürü olmuştur. İskombi nehrinin ikiye ayırdığı bu halk kuzeyde Gegalar ve güneyde Toskalar'dan oluşmuştur. Türkler bu halka Gegalık ve Toskalık olarak iki bölgesel grup olarak yaklaşmışlardır. Kuzeyde bulunan Gegalar hem lehçe hem de görünüş olarak Toskalar'dan farklılıklar göstermektedir. Gegalar, milli kültür, kimlik ve karakteri koruma hususunda görece daha muhafazakâr bir görünüm çizmişlerdir (Abazi, 2002).

Yukarıda tarihi kökleri ve etnik kökenleri ele alınan Arnavutluk Cumhuriyeti'nin tarihi, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde daha detaylı ele alınmıştır. Çalışmanın bu kısmında ana amaca yönelik olarak Arnavut dilinin köklerini incelemek daha yerinde bulunmuştur. Hint-Avrupa dil ailesinden olan Arnavutça, Arnavutluk sınırları dışında Bulgaristan, Yunanistan, İtalya, Yugoslavya ve Ukrayna gibi ülkelerin bazı bölgelerinde de konuşulmaktadır. Tarihi metinlerine ilişkin sınırlı kaynak bulunan Arnavutçanın kendine özgü bir alfabesi bulunmamaktadır. XIV. yüzyılda Yunan, XV. yüzyılda da Latin harfleriyle yazılmış bazı dinî metinlerin ilk yazılı kaynaklarını oluşturduğu bilinen Arnavutçanın Toska lehçesi bugünkü Arnavutluk Cumhuriyeti'nin resmi dilidir. Arnavutluk'un kendine özgü bir alfabesi bulunmadığı için etkilendiği dil ve kültürlerin alfabelerini kullanmıştır. XVI, XVII ve XVIII. yüzyıllarda, ağırlıklı olarak Latin alfabesi dikkat çekmektedir ki bu eserler de zaten İtalya'da yaşayan Arnavutlar tarafından yayımlanmıştır. XVIII. yüzyıldan itibaren ise Arnavutça metinlerde Osmanlı etkisi hâkimdir ve Osmanlı eğitimi görmüş Arnavut aydınlarının yayımladıkları eserlerde de Osmanlı harfleri kullanılmıştır (Uçar, 2013). II. Abdülhamid tarafından 1879 yılında Arnavut Cemiyet-i İlmiyesi kurulmuş ve bu kurumda görev alan meşhur lügatçi Şemseddin Sâmî tarafından

Arnavutçaya özgü bir alfabe geliştirilmiştir. Bu alfabede 20 Latin 10 Yunan harfi kullanılmış toplam 30 harf bulundurulmuştur. Her ne kadar bu alfabe Arnavutçanın ilk milli alfabesi olsa da kısa süre sonra yasaklanmıştır. Bu alfabe yerine 1908 yılında Manastır'da düzenlenen Arnavut Dil Kongresinde tamamı Latin harflerinden oluşan bir alfabe kabul edilmiş olup günümüzde de resmi alfabe olarak bahsi geçen bu Latin alfabesi kullanılmaktadır (Ruga, 2018).

2.9.1. Osmanlı İmparatorluğu öncesi Arnavutluk

Romalılar, MÖ 167 yılında Balkan coğrafyasını ele geçirerek Drin Nehri'nin kuzeyinde kalan toprakları İllirya olarak tanımlamışlardır. İllirya'yı oluşturan halk, Roma İmparatorluğu'na bağlı kalsa da otonom yapısından hiç ödün vermemiştir. Coğrafi konumu gereği önemli topraklara sahip olan İllirya, kısa sürede Doğu Avrupa ile Roma arasındaki ticarete yön veren önemli bir liman ve ticaret bölgesi haline gelmiştir. Stratejik coğrafi konumu ve ticaret bağlantılarıyla bu bölge tarih boyunca pek çok devletin dikkatini üzerine çekmiş ve bu nedenle farklı devletler tarafından çok kez istilaya uğramıştır. Şöyle ki; “VII. yüzyılda Slavlar ülkenin tamamını, IX-X. yüzyıllarda Bulgar İmparatorluğu güneyini, XII. yüzyılda ise Sırp kuzeyini ele geçirmişlerdir” (Türbedar, 2004, s. 113).

Arnavutluk uzunca bir süre kadar Roma bünyesinde kalmış, ardından Roma İmparatorluğu'nun parçalanmasıyla Bizans'a bağlanmıştır. XI. Yüzyıldan başlamak üzere Bizans İmparatorluğu'na karşı feodal Avrupa tarafından yapılan ataklarda ise köprübaşı işlevi görmüştür. Bu işlev tamamen Arnavutluk'un coğrafi konumundan kaynaklanmıştır. XIV. yüzyılın ortalarına doğru yeniden Sırp baskısına maruz kalan Arnavut halkı, zor dönemler yaşamıştır. Sırp baskısı ile pek çoğu vatanlarından koparılarak başka bölgelere sürülmüşlerdir. Etnik ve kültürel kimliğini koruyan, otonom yapısından ödün vermeyen bu halkı alt etmenin yolu olarak Sırp, halkı çeşitli yerlere dağıtma yoluna gitmişlerdir. Bu politika çerçevesinde İllirya halkının büyük bir kısmı Yunanistan'daki derebeylerin ücretli askerleri olarak Epir, Tesalya, Mora ve bazı Ege adalarına sürülmüşlerdir (Shpuza, 1990). Zaman içerisinde kaçınılmaz bir son olarak Yunanistan topraklarına sürülen İlliryalıların bir kısmı asimile olarak Rumlaşmış bir kısmı ise Güney İtalya'ya göç etmiştir (Brahaj, 2009). Halkın baskı ve yıldırımlarla bu şekilde farklı bölgelere sürülmüş olmasından kaynaklanacak olmalı ki bahsi geçen bölgelerin bazı kısımlarında hala Arnavutça

konusulmaktadır. Görüldüğü üzere Arnavut halkı etnik kimlik ve bağımsızlığına düşkün olsa da tarihin uzun dönemleri boyunca farklı devletlerin istilalarına maruz kalmış ve çoğunlukla diğer devletlere bağlı olarak yaşamıştır. Bizans'ın çökmesinin ardından Osmanlı İmparatorluğu himayesine giren Arnavutluk, çok uzun yıllar Osmanlıya bağlı yaşamıştır. Osmanlının dağılmasına yakın bağımsız bir devlet haline gelen Arnavutluk, çok geçmeden komünizm etkisinde kalmış, komünist etkilerden sıyrıldıktan sonra bugünkü haline doğru yol almıştır (Güçlü ve Sotirofski, 2011). Arnavutluk resmi olarak 1912 yılında Osmanlı himayesinden ayrılmıştır ancak hemen bağımsız bir devlet olamamış, başka devletlerin kontrolünde yaşamıştır.

2.9.2.Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'nde Arnavutluk

Çeşitli istilalar ve uzun zaman Bizans'a bağlı yaşadıkdan sonra Osmanlının Balkanlar'da hızla büyümesiyle 1468 yılında Arnavutluk Osmanlılara bağlanmıştır. Osmanlı oldukça uzun bir müddet Arnavutluk'u toprakları içinde tutmuştur. Bölgede Osmanlı dışında uzun süre hâkim olan Roma ve Bizans otoritelerinin aksine, Arnavutluk Osmanlı döneminde otoriteyle ters düşmemiştir. Zamanla Osmanlı himayesinde Türk ve İslam kültürünü tanıyan ve ısınan Arnavutluk halkı, Türk kültürüyle etkileşime girmeye başlamıştır. Osmanlı ise bölgenin ticari vizyonuna yatırım yapmaya devam etmekle birlikte, bölgede askeri teşkilatlar kurup süvari birlikleri bulundurarak bölgeyi her anlamda bayındır hale getirmek için katkıda bulunmuştur (Bilmez, 2017).

Arnavutların ilk kez Türkler ile tanışması ise 1337 yılında Bizans'ın Türklerle karşı Arnavutlardan yardım istemesi aracılığıyla olmuştur. Arnavutlar, Bizans saflarında Türklerle karşı karşıya gelerek ilk tanışmayı yaşamıştır. Sonrasında Bizans içinde iç savaşlar başladığı sıralarda, Arnavutların içindeki dağlılar isyan ederek pek çok köyü yağmalamışlar ve Bizans askerî olarak yetersiz kalmış; Anadolu'daki Aydın beyi olan Umur Bey'den askerî yardım istemiştir. Umur Bey himayesindeki askerler, Dıraç mevkiine kadar yeniden hâkimiyet sağlayarak ülkelerine geri dönmüşlerdir. Bu durum, Arnavutlar ile Türklerin yeniden karşılaşmasını sağlamıştır. Ardından Arnavutluk üzerindeki çalkantılar dinmemiştir çünkü Bizans'ın içinde bulunduğu sıkıntılı durum ve çökme süreci, Türklerin Bizans üzerine yaptıkları güçlü akınlar, coğrafyanın öneminden kaynaklı olarak yönünü Arnavut topraklarındaki gelişmelere

çevirmiş ve sürekli müdahale fırsatı kollayan devletlerin stratejileri, Arnavutluk topraklarını bir süre daha istikrardan uzak tutmuştur. Osmanlı Devletinde I. Murat dönemi geldiğinde ise Arnavutluk üzerindeki Osmanlı-Venedik rekabeti başlamıştır³. Arazileri, tımar karşılığı beylerden alarak yerli Arnavut beylerini Osmanlı safında tutmak amacıyla onlara veren Osmanlı idaresi, Konstantin Balşa, Dimitri Yonima ve Gjergj Dukagin gibi yerlerde Osmanlı himayesini sağlamıştır (Bulut, 2020).

1415-1417 yıllarından başlamak üzere Osmanlı himayesine giren Arnavutluk'a ilişkin en eski tarihli Osmanlı kayıtları I. Bayezid dönemine kadar uzanmakta olup rastlanan ilk Osmanlı kayıtları 1394 ve 1397 Arnavutluk seferlerindedir. Arnavut tarihi kayıtlarında da Osmanlı himayesinden sonraki durumlara ilişkin bölümler ve bilgiler yer almaktadır. Arnavutluk tahrir defterlerinin içeriğinde yer alan şu metinler Arnavutluk'taki Osmanlı etkisini ilk ağızdan açıklamaktadır (Gurra, 2020, s. 510);

“Tımar verilen aileler genellikle Hristiyan olup tımara sahip olmaları için İslâmiyet’i kabul etmeleri şart değildi. Bölgedeki Türk nüfus sadece askerî ve dinî personelden meydana geliyordu. Türklerden tımar sahibi olanlar adamları ile birlikte 800 kadardı. Arvanid sancak beyi, sancak merkezi olan Ergirikasrı’nda yaşardı; ayrıca her vilâyet merkezinde bir de kadı ve subaşı bulunurdu. Osmanlı Devleti’nin bölgede yaptığı en önemli değişikliklerden biri, ziraat arazisini devlete mal ederek şahıslara tımar şeklinde dağıtmasıdır. Böylece önceleri derebeylere bağımlı olan halk yeni idarede kendini devlete bağlı görmüştür.”

Yukarıdaki metinde ve alan yazında bulunabilecek diğer tarihi belgelerde, Osmanlı'nın Arnavutluk üzerinde yoğun etkilerinin bulunduğu görünmektedir. Osmanlı'nın Arnavutluk üzerindeki etkileri ve Arnavutluk'un Osmanlıyla olan etkileşimi; günlük yaşamdan ekonomiye, ticaretten edebiyata ve kültüre kadar her alanda gerçekleşmiştir. Arnavutça üzerinde bariz bir Türkçe rüzgârı esmiş, kültürden dil ve edebiyata kadar her alanda köklü değişimler yaşanmıştır.

Arnavutçada 18. yüzyılda çok açık bir İslam etkisi görülür. 18. yüzyıla kadar aradan geçen yaklaşık 400 senede ise Arnavutça üzerinde net bir Türk dili ve Türk kültürü etkisi hâkim olmuştur. Arnavut dilinin en önemli eserleri “Fraşirli (Frashër) Abdül Bey (Abdullah Hüsnü, ö. 1892), kardeşi Şemseddin Sâmi (ö. 1904) ve ağabeyi Mehmed Naîm (ö. 1900) ile İşkodralı Vasa Paşa'nın (Paško Vaso, ö. 1892)

³ Anadolu Türkleri, Arnavutları ilk defa 737'de (1337) Bizans İmparatorluğu ile yaptıkları ittifak neticesinde tanıdılar. Bizans'ta başlayan iç savaşlar sırasında Arnavutluk'taki dağlıkların isyan etmesi ve pek çok yeri yağmalaması üzerine III. Andronikos Aydın beyi Umur Bey'den yardım istedi. Türk kuvvetlerinin desteğiyle harekete geçen Bizanslılar Dıraç'a kadar olan bölgede yeniden hâkimiyet sağladılar; daha sonra Türk kuvvetleri kendi ülkelerine geri döndüler. Çok geçmeden Sırp Kralı Stefan Duşan'ın Arnavutluk'u işgali (1343-1346) üzerine halkın Yunanistan'a göçü hızlandı. Stefan Duşan'ın Güney Arnavutluk'taki savaşları sırasında bazı Arnavut beyleriyle askerleri ona yardımcı oldular.

İstanbul'da kurdukları Arnavut Cemiyet-i İlmiyyesi" tarafından yayımlanmaya başlamıştır (Bitri, 2013).

Arnavutçaya ilişkin en kıymetli eserler XIX. yüzyılda verilmiştir. “Şemseddin Sâmî'nin *Besa yâhud Ahde Vefâ* (1292) adlı piyesi, *Arnavutluk Ne İdi? Nedir? Ne Olacak?* adlı tarihî kitabı ve Arnavutça grameri, Mehmed Naîm'in *Hayvancılık ve Ziraat* (1886) ve *Yaz Çiçekleri* (1890) adlı şiir kitapları ile *İskender Bey Tarihi* (1899) ve genellikle dinî konuları işlediği *Dersler*” adlı eserler Arnavut dil ve edebiyatına aittir (Bitri, 2013, s. 120). Görüldüğü üzere Arnavut dilinde ve Türkçe etkisiyle verilen pek çok eser mevcuttur. Ancak bu dönemde Arnavutça yalnızca çok nitelikli eserler üretmekle kalmamış ayrıca çok kıymetli çevirileri de bünyesine katmıştır. Özellikle Doğu edebiyatından yapılan çeviriler XIX. yüzyıl Arnavut edebiyatını zenginleştirerek Türkçenin Arnavutça üzerindeki etkisini de açıkça göstermiştir. Çünkü Arnavutluk Balkan ülkesidir ve Doğu coğrafyasına doğrudan bir komşuluğu olmadığı gibi, oradan oldukça uzak bir yerde konumlanmaktadır. Arnavutçadaki Doğu eser çevirilerinin varlığı da Türkçenin etkisine bağlıdır. Bu dönemde Arnavutçaya çevrilen Doğu eserlerine şunlar örnek verilebilir: “Kasîde-i Bürde, Birgivi'nin et-Tarkatü'l-Muhammediyye'si, Şeyh Sadî'nin Gülistân'ı, Evliya Çelebi'nin Seyahatnâme'sinin Arnavutluk'la ilgili bölümleri, Binbir Gece Masalları'ndan ve Nasreddin Hoca Fıkraları'ndan seçmeler ve tercümele; Koniçalı Fâik Bey (Thrang Spiro) Londra'da Albania, Brüksel'de Küçük Albania ve Boston'da Djell (güneş)” (Derjaj, 2010, s. 994).

2.9.3. Osmanlı İmparatorluğu sonrasında Arnavutluk

Resmi olarak 1415 yılından 1912 yılına kadar Osmanlı egemenliğinde kalan Arnavutluk 1912 yılında Osmanlı idaresinden ayrılmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'ndan 1921 senesinde ayrıldıktan hemen sonra Arnavutluk, başka devletlerin kontrolü altına girmiştir. Günümüzde cumhuriyet rejimiyle bağımsız bir ülke olarak yönetilen Arnavutluk, 1925 senesinde bu rejimi ilan etmiştir. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından ilan edilen cumhuriyetten 3 yıl gibi kısa süre sonra Cumhurbaşkanı Zogu rejimi krallığa çevirmiştir. Yeni dünyada eski kalan bu girişimin ardından, suların durulmasına fırsat kalmamış ve İkinci Dünya Savaşı sırasında Arnavutluk İtalya tarafından işgal edilmiştir (Bulut, 2020).

Görüldüğü üzere Arnavutluk'un siyasi tarihi gelgitlerle ve gerilimlerle doludur. Bu inişli çıkışlı olayların perde arkası biraz aralandığında çok daha karmaşık strateji ve politikalar dikkat çekicidir. Arnavutluk Osmanlı'dan 1912 yılında ayrılmış ancak cumhuriyet ilan etmesi 1925 senesini bulmuştur çünkü bu esnada 1921-1924 yılları arasında çekişmeli ve bol mücadeleli parlamento zamanları yaşanmıştır. Bir yanda Fan S. Noli başkanlığındaki Halk Partisi diğer yanda batı ve merkezi bölgelerdeki Müslüman toprak sahibi beyler büyük bir çatışma ortamı oluşturmuştur. Çatışmaların düzeyi öylesine yükselmiştir ki dönemin başbakanı Ahmed Zogu Yugoslavya'ya kaçmak durumunda kalmıştır. 24 Aralık 1924 tarihinde ise sular durulmuş ve Zogu, Yugoslavya'nın da desteğiyle ülkesine dönmüştür. Bu dönüşle birlikte cumhuriyet rejimi mecliste kabul edilmiş ve 31 Ocak 1925 tarihinde Zogu cumhurbaşkanı seçilmiştir. Ülke henüz bu değişimi sindirme durumundayken ve üzerinden henüz 3 yıl geçmişken Zogu, 1928 yılının Eylül ayında cumhuriyet rejimine son vererek ülkeyi krallığa dönüştürmüştür. Toplamda 15 yıl hüküm süren Zogu, İtalya ile genel bir anlaşmalar zinciri kurmuş ve ülkeyi genel hatlarıyla İtalya himayesine sokmuştur. 6 Nisan 1939 tarihinde ise İtalya Arnavutluk'u resmen işgal etmiş, bu elim olayın bir gün öncesinde ise Zogu yurt dışına kaçarak ülkesini terk etmiştir (Yel, 2003). Bu olaylar etrafında, Osmanlı Devleti'nin Arnavutluk üzerindeki etkisinin, ülkenin Osmanlı himayesinden çıkmasının ardından da sürdüğü anlaşılmaktadır. Söz konusu dönemlerde Müslüman beylerin yüksek çatışma ortamı yaratması, bazı çevrelerce ülkenin birlik ve bütünlüğüne zarar verdikleri şeklinde yorumlanmıştır (TDV İslâm Ansiklopedisi, 2021). Müslüman Beyler Osmanlı ile kendilerinden önce gelen kuşaklardan beri işbirlikleri, ticaretler ve ekonomik birlikler yaşamış, Türk kültüründen etkilenmiş ve sonucunda da Müslüman olarak bu etkiyi saklamamış kişilerdir. Çatışmanın kaynağı, bazı çevrelerin iddia ettiği gibi Müslüman beylerin kişisel çıkarlarını savunmaları olmamıştır. Zogu'nun politikaları, iktidarda geçirdiği 15 yılın ülkeye getirdiği neticelerden net biçimde anlaşılmaktadır ki ülkenin çıkarlarını gözeten bir kesim ile demokratik düzen çerçevesi altında başka amaçlara hizmet eden bir kesim karşı karşıya gelmiş ve çatışma ortamı oluşmuştur.

1939 yılında İtalyan işgali ile biten bağımsızlık ve başlayan himaye süreci 1944 yılına kadar sürmüştür. Bu yıllar arasında ülkeyi Almanya ve İtalya idare etmiştir. Bugünkü Arnavut Cumhuriyeti'nin resmi kuruluşu tüm himaye ve işgallerden kurtulduğu 29 Kasım 1944 tarihidir. Bu tarihten sonra ülkede İngiltere'nin başı

çektığı Amerika ve Rusya grubu, Enver Hoca idaresinde gerçekleştirilmesi şartıyla seçim yaptırarak geçici bir hükümet kurulmasını kabul etmişlerdir. Bu direktifin ardından 2 Aralık 1945 tarihinde seçimler yapılmış ve parlamento kurulmuştur. Kurulan parlamentonun Sosyalist ağırlıklı oluşu tesadüf olmayıp ülkede sonradan yaşanacakların da bir habercisidir. Bu seçimlerin ardından Amerika ve İngiltere vetosu yüzünden Birleşmiş Milletler Cemiyetine alınmayan Arnavutluk, 15 Aralık 1955 tarihinde BM'ye alınmıştır. Bu yıllarda İngiltere, Rusya ve Amerika üçgeninde sıkışan ülke, en nihayetinde Rusya'nın, ülkenin faaliyetlerini çıkarlarına ters bulması gerekçesiyle Rusya ile ilişkilerin kesilmesinin ardından başka ilişkiler içine düşmüştür. Bu esnada Sovyetler Birliği'nin Çekoslovakya'yı işgal etmesi üzerine Arnavutluk, 1968 senesinde Varşova Paketi'nden ayrılmıştır. Çin ile başlayan yakın ilişkiler ise Amerika-Çin yakınlaşması ve Mao'nun ölümü üzerine zayıflamış ve 1978 senesinde tamamen kesilmiştir. 1976 yılında ise devletin adı Arnavutluk Sosyalist Halk Cumhuriyeti şeklinde yeni anayasa ile değiştirilmiştir. Ülke, komünizm döneminde farklı deneyimler yaşamıştır (Kutlu, 2017).

2.9.4. Komünizm Dönemi Arnavutluk

Arnavutluk, uzun tarihi içerisinde kısa ve süreksiz biçimde bağımsız yaşamış bunun dışında genel olarak belli devletlere bağlı olarak varlığını sürdürmüştür. Tarihi içerisinde en uzun Roma ve Osmanlı'ya bağlı kalan Arnavutluk'un yalnızca Osmanlı döneminde huzur ve istikrar bulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yaklaşık olarak 500 yıl Osmanlı Devleti'ne bağlı biçimde ticari, ekonomik ve askeri istikrar kazanan ve güçlenen Arnavutluk, 1912 yılında Osmanlı Devleti'nden ayrılmıştır. Bu ayrılığın ardından ülkede çatışmalar başlamış, 1925'te ise bir netice alınmış ve cumhuriyet ilan edilmiştir. 1928 yılında cumhuriyetin yerine ilan edilen krallık ülkenin kötü döneminin başlangıcı olmuş ve 1939 yılında Arnavutluk yeniden işgal edilmiştir. Bu işgalden kurtulup yeniden kendi menfaatlerini korur hale gelmesi ise oldukça uzun sürmüştür. Çünkü ülke, İngiltere, Amerika ve Rusya üçgeninde sıkışmış; Rusya'nın ilişkileri kesmesi ile başka stratejik bağlantıların odağına düşmüş ardından Çin ile yakınlaşma çabası askıda kalmış ve sonunda rejim yeniden değiştirilerek Komünizm Dönemi başlamıştır.

Arnavutluk'ta komünizmin ilan edilişi her ne kadar 1976 senesini bulsa da 1944 yılında hükümeti kontrol altına alan komünist idare, bu neticenin baş aktörü

olmuştur. Bu komünist idare, 1961 senesine kadar Arnavutluk'u Rusya'ya yakın tutmuştur. Rusya'nın 1961 senesinde ilişkileri kesmesi ve Çekoslovakya'nın işgali ile Rusya-Arnavutluk arasında ipler kopmuştur. Bu esnada Çin ile kısa süreli de olsa ittifak kuran Arnavutluk, Çin ile ittifak kuran ilk Avrupa devleti sıfatını taşımaktadır. Mao'nun ölümü gibi tarihi olaylar Çin-Arnavutluk ittifakını da bitirdiğinde Arnavutluk Yugoslavya ve bazı Avrupa ülkeleriyle ticari ve diplomatik ilişkilere başlamıştır (Egro, 2010).

Görülüyor ki bu süreçte Arnavutluk bir müttefik ve politika boşluğuna düşmüştür. Rusya ile yıllarca süren yakın temaslar bu dönemde sonuç üretmiştir ve 1976 senesinin Aralık ayında Arnavutluk yeni bir anayasayı onayarak devletin adını ve doğal olarak rejimini değiştirmiştir. Arnavutluk Sosyalist Halk Cumhuriyeti olarak ilan edilen yeni devlet komünisttir. Komünizm dönemi Arnavutluk üzerine çokça belge ve bilgi bulmak kolay olmamakla birlikte, tarafsız bilgiler derlemek de oldukça zordur. Bu dönemde Arnavutluk için kabul edilmesi ve görülmesi en mümkün olgu baskıdır. Özellikle dinî alanda komünist rejim yüksek baskılar uygulamış ve bu baskı uygulamasını uzun yıllar politika olarak gütmüştür. Pek çok araştırmaya göre; Arnavutluk komünist dönemde din, kültür, dil ve yaşam alanlarında yoğun baskılara maruz kalmış, etnik kimlik ve köklerine yabancılaştırılmıştır. Özellikle dinî ritüel, dinî bilgi ve uygulama konularında yüksek baskı uygulamalarının güdüldüğü Arnavutluk'ta ateist ideolojinin temelleri atılmaya çalışılmıştır (Tataj, 2019). Toplumsal yaşamdan gündelik hayata, dinî inançlardan kültürel değerlere kadar Arnavutluk komünist dönemde tam bir baskı ülkesine dönüşmüştür. Bu dönemde İngiltere, Amerika ve Rusya'nın şartıyla idareye getirilen Enver Hoxha, Emek Partisi Genel Sekreteri olarak görev yapmıştır. 1985 senesinde Enver Hoxha öldüğünde Ramiz Alia, Enver Hoxha'dan boşalan Emek Partisi Genel Sekreterliği koltuğuna oturmuştur. Aynı zamanda devlet başkanı olan Alia, 31 Mart 1990 tarihinde yapılan ilk çok partili seçimleri Emek Partisi ile birlikte kazanmıştır. Çok partili seçim olması ve Alia'nın kazanmasına rağmen ülkedeki iç karışıklık bitmemiş aksine tırmanmıştır. Bu yoğun karışıklık döneminde çok sayıda insan ülkeden göç etmiştir (Brahaj, 2009).

Komünist rejim döneminde yaşanan yoğun baskı hayatın her alanında olduğu gibi edebiyatta da etkin rol oynamıştır. Arnavut Edebiyatı'nın 1945 sonrası dönemi incelendiğinde verilen eserlerde görülür ki ana tema toplumda oluşan sosyal ve

iktisadi değişimlerdir. Bu yıllarda yayımlanan eser sayısı çok azdır çünkü komünist rejim, kendi düşünce ve devlet sistemine aykırı olduğunu düşündüğü hiçbir eserin basılmasına izin vermemiştir. Bu nedenle 1945'ten 1990 senesine kadar Arnavutçanın ürettiği tüm eserler, komünist sisteme uygunluk gösterir niteliktedir ki daha doğru ifadeyle verilen eserler böyle olmak durumunda kalmıştır. Sistemin özellikle din konusundaki sert ve yüksek baskıcı tutumundan ötürü, dinî konulardaki eserlerin üretimi komünist dönemde bariz bir şekilde yasaktır. Bu dönemde din konusundaki baskı öylesine yüksek olmuştur ki dinî eser üretilmesi bir yana elde bulunan eski dinî eserlerin dahi okunmasına izin verilmemiştir (Tataj, 2019). Komünist dönem Arnavutluk denildiğinde bu nedenle akılda beliren ilk öge baskı olmaktadır. Yoğun ve yüksek, hayatın her alanına ve özellikle dinî konularda uygulanan baskı, edebiyatın duraklamasına da neden olmuştur. Bu dönemde baskıdan kaçış arayan sanat, romancılık alanında eser vererek bir çıkış üretmiştir. Mevcut yaşam şartları, edebiyatta romancılığın öne çıkmasına neden olmuştur. Bu dönemin en önemli sanatçılarından İsmail Kadere Arnavutluk'un en bilinen yazarıdır (Gurra, 2020).

2.9.5. Geçmişten günümüze Arnavut- Türk ilişkileri

Çalışmanın önceki bölümlerinde incelendiği üzere Osmanlı- Arnavutluk ilişkileri oldukça eski tarihe dayanmakta ve yüzyıllarca sürmektedir. Bu iki halk, Bizans'ın Türklere karşı saldırılarında tanışmış olsa da sonrasında hoşgörü değerleriyle yoğrulmuşlardır. Daha gerçekçi bir yaklaşımla Arnavutluk-Türk ilişkileri incelenirse bu iki halkın temaslarının 1300'lü yıllarda başladığı görülür. Türölü savaşlar ve karşı karşıya gelmelerin ardından Osmanlı, 1415-1417 yılları arasında Arnavutluk'un tamamını, kısmi Venedik idaresinden alarak Arvanid-ili adlı sancakla idaresine katmıştır. Bu sancak içerisinde Ergirikasrı, Klisura, Kanina, Berat, Timorince, İskarapar, Pavlo-Kurtik, Kartalos ve Kruje bulunmuştur. 1466 senesinde ise Fatih Sultan Mehmet döneminde Elbasan Kalesi fethedilerek bölge yeni bir sancağa dönüştürülürken daha sonra da güneyde Avlonya sancağı, doğuda Ohri sancağı ve kuzeyde de İşkodra sancakları kurulmuştur (Aydın, 2019).

Türk- Arnavut ilişkilerini besleyen en önemli tarihi olaylardan biri nüfus ve iskân politikaları olmuştur. Osmanlı genel bir iskân politikası ile yeni fethedilen yerleri Anadolu'dan gönderdiği Türk aileler ile Türkleştirmiştir. Arnavutluk için de aynı

iskân ve yerleştirme politikası izlenmiştir. Bazı Türk aileler Arnavutluk içlerine yerleştirilmiştir. Aynı şekilde Arnavutluk'ta kendisine tımar verilen Mazeraki ve Heykel gibi bölgelerdeki beylerin aileleri de Trabzon iline taşınmışlardır. Böylece iki ülke arasında nüfus değişimleri yaşanarak kültürel etkileşimin zirve noktasında sentezler oluşmuştur. Bu iskân ve yerleştirme denginde büyük ikamet değiştirmeler bir de 1690 senesinde yaşanmıştır. Sırlar 1690 yılında İpek, Kalkandelen ve Kosova vadilerini terk ettikten sonra bu bölgelere Arnavutlar yerleştirilmiştir. Bahsi geçen bu bölgeler Rumeli'de Arnavutların ikinci en önemli yerleşim bölgeleridir (Hallaçi, 2013). Arnavutluk'ta her dönem Dağlılar adı verilen kabileler, idareci devletler açısından sorun olmuştur. Osmanlı ise bu kabilelere bayrak ve bayraktar atayarak varlıklarını tanımıştır. Osmanlı, her bayraktar ailesinden bir kişiyi Osmanlı birliklerine katması sistemiyle Dağlıları sorun olmaktan çıkarıp aksine bir güce dönüştürmüştür (Kutlu, 2014). Görüldüğü üzere Osmanlı'nın Arnavutluk üzerindeki etkileri en kapalı Arnavut topluluklarına kadar uzanmaktadır.

Osmanlı, Arnavutluk halkından Roma, Bizans veya Sırlardan daha az vergi almamıştır ancak verginin miktarını belirli hale getirmiş ve vergi karşılığı zorunlu işçiliği de kaldırmıştır. Arnavut halkı, Osmanlı içinde bağımsız bir halktır ve özgür insanlardan oluşmuştur. Koca Sinan, Tarhuncu Ahmet, Gedik Ahmed, Koca Dâvud, Dukakinzâde Ahmed, Lutfi, Kara Ahmed, Nasuh, Kara Murad gibi ünlü Osmanlı paşalarının Arnavut kökenli olması rastlantı değildir. Arnavut halkı, Osmanlı içinde hâkim ve üst bir halk olarak yaşamış; en üst devlet kademelerinde görev almış ve Osmanlı için ayrı yere sahip olmuş bir halktır. Osmanlı'nın Bosna gibi yerlerde devşirme sistemini çok etkin uygulaması, kapıkulu askerlerinin ağırlıklı oranının Arnavut olmasını sağlamıştır. Osmanlı gücünün sürdüğü yıllarda Arnavut halkı, bu devlet içinde hiçbir devletle olmadığı kadar mutlu ve huzurlu yaşamıştır. Osmanlı'da merkezi idarenin zayıflaması, tımar sisteminin bozulması gibi aksamalar başladığında Dağlılar Katolik düşman kuvvetlerle işbirliği yaparak Arnavut-Türk ilişkilerine içten zarar vermeye başlamışlardır. Osmanlı Devleti'ndeki toprak yönetimi sistemi zamanla Arnavutluk'ta ayan sınıfını ortaya çıkarmıştır. Osmanlı Devleti'ne ait olan topraklar bu sistemde halka miri arazi olarak dağıtılmaktadır.

Sistemin bozulmasıyla birlikte türeyen ayanlar, halktan daha fazla toprak alma peşinde olmuşlardır⁴.

Arnavutluk'ta yaklaşık 500 yıl süren Osmanlı idaresi, Osmanlı Devleti'nin dağılmaya başladığı yıllarda Dağlılar, Ayanlar gibi kişisel çıkarını halkın çıkarı önüne koyan kesimlerin provokatif eylemleri sebebiyle çözülmeye başlamıştır. 1878 yılında yapılan Berlin Kongresi'nde Arnavutluk'un Karadağ'a verilmesini reddeden Arnavutlar, Bâbüâli'nin desteğiyle 13 Haziran 1878 tarihinde Milletinin Haklarını Müdafaa Cemiyeti'ni kurmuşlardır. Kurulduğu yıllarda Arnavutluk-Osmanlı ilişkisinin bekası için Yunanlara ve Dağlılara karşı çetin mücadeleler veren cemiyet, daha sonrasında Arnavut Krallığı'nın kuruluşunda önemli rol oynamıştır. Otonom Arnavutluk düşüncesiyle Osmanlı otoritesine karşı duruş göstermiş; Osmanlı tarafından dağıtılmış ancak Avusturya-Macaristan, İtalya gibi Avrupa ülkeleri ile Rusya tarafından yeniden hayata geçirilerek Osmanlı Devleti'nin parçalanmasında kullanılmıştır. Arnavutluk otonom bir Arnavut devleti amacına odaklanırken ülkenin aydınlarının da bu amacı dillendirmesiyle Osmanlı-Arnavutluk ilişkileri gerilse de dönemin padişahı II. Abdülhamit muhafız ve yaverlerini Arnavutlardan seçerek ilişkileri ılımlı tutmuştur. Sonrasında padişaha karşı siyasi ve ideolojik bir tepkinin devlet adamlarından gelmesiyle birlikte son kaleler de yıkılmıştır (Balcı, 1979).

Mecliste yer alan İsmail Kemali, Esad Toptani, Hasan Priştine gibi önemli Arnavut devlet adamları İttihat ve Terakki Fırkası'ndan ayrılarak Hürriyet ve İtilâf Partisi'ne katılmışlardır. Katıldıkları bu parti merkezî Osmanlılık hareketini benimseyen İttihat ve Terakki Fırkası'nın aksine, adem-i merkezîyetçilik fikrini benimsemiştir. Görüldüğü üzere ideolojik anlamda bir yer değiştirme söz konusu olmuştur. 1980 yılında Arnavutluk- Osmanlı ilişkileri yeni olaylarla gerilmeye ve yıpranmaya devam ederken Dağlılar isyan etmiş ve son ilişki bağı da kopmuştur (Tietze, 1983). Yaklaşık 50 yıllık bir otonom dillendirmesinin ardından, Avrupalı güçlerin de bunu kullanmasının yadsınamaz payıyla birlikte, Arnavutluk Osmanlı Devleti'nden 4 Eylül 1912 tarihinde resmî olarak ayrılmıştır. Arnavutluk isteğine kavuşmuş gibi

⁴ Nitekim kuzeyde Buşatlı ailesi, güneyde Toskalar bölgesinde Tepedelenli Ali Paşa yarı müstakil despotlar şeklinde ortaya çıktılar. Büyük mukataalar elde eden Buşatlı Mehmed Paşa Dağlılarla iş birliği yaparak Bâbüâli'ye kafa tuttu ve İşkodra valiliğine yapılacak tayinlerde kendisine danışılmasını istedi (1779). 1796'da Buşatlı Mehmed Paşa'nın ölümünden sonra Bâbüâli'nin bu mukataaları geri almak istemesi üzerine oğlu Kara Mahmud Paşa isyan etti. Devleti uzun süre uğraştıran Buşatlı ailesinin son temsilcisi Mustafa Paşa 1832'de II. Mahmud zamanında mağlup edildi ve Medine'ye şeyhülharem olarak gönderildi. Elinde 200 civarında çiftlik bulunan Tepedelenli Ali Paşa ise elli yıldan fazla devlete isyan halinde kalmış ve Yunanlılar'ı da isyana teşvik etmiştir. 1822'de öldürülmesine kadar Güney Arnavutluk'ta bir hükümdar gibi hareket eden Tepedelenli ile Buşatlı ailesi arasında zaman zaman rekabet olmuş, hatta bu durum silâhlî mücadeleye dahi dönüşmüştür (Hallaçi, 2013)

görünse de patlak veren Balkan Savaşları dengeleri tamamen değiştirmiştir. 28 Kasım 1912 tarihinde İsmail Kemalî, Avlonya’da Arnavutluk’un istiklalini ilan etmiş; Londra Konferansı, Arnavutluk’un müstakil prenslik oluşunu altı devletin garantörlüğü altında benimsemiş (29 Temmuz 1913) olsa da yeni seçilmiş olan Prens Wilhelm von Wied 3 Eylül 1914 tarihinde ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır (Yel, 2003). Sonrasında ise ülke -çalışmanın önceki bölümlerinde detaylı ele alındığı üzere- uzun sürecek zor bir döneme hızla sürüklenmiştir.

2.10. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

2.10.1. Dil öğretiminde ihtiyaç analizinin önemi

İnsanın ana dili dışında başka bir dili öğrenmesi, belli yöntem ve teknikleri takip etmeyi mecburi kılmaktadır. Özellikle günümüzde, bilgi ve iletişimin en yoğun yaşandığı zamanlarda, hangi düzeyde olduğu fark etmeksizin insanlar ana dili dışında başka diller öğrenmektedir. Bu öğrenim gönüllü olabilir veyahut en temelde bilgi çağının getirdiği iletişim dünyasının bir vatandaşı olmak gibi temel bir gereksinimden kaynaklanabilir.

Temel itibarıyla yabancı dil hangi teknikle öğretilecek olursa olsun, çalışmaya yön veren yol haritası ihtiyaç analizi ile başlamaktadır. Çünkü ihtiyaç analizi öğrencinin dile ilişkin hangi becerilere ihtiyaç duyduğu, hangi becerisinin nasıl geliştirileceği gibi durumun kaynağına ilişkin sorulara cevap verir. Bir hastalık düşünelim, tedavi planının ilk aşaması teşhis koymaktır (Çelik ve İpek, 2019). Dil öğretiminde de ihtiyaç analizi, dil öğretim sürecinin yol haritasını çizmek için yapılan durum analizi işlevindedir. Bu bağlamda ihtiyaç analizi, yabancı dilin hangi yöntemlerle, hangi materyaller kullanılarak, öğrencinin hangi becerilerine yönelik olarak öğretim sürecinin gerçekleştirileceğine ilişkin durum analizini belirlemektedir. Türkçe özelinde ele alınırsa; öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarıyla içinde bulunduğu durum bilinmeden gerçekleştirilecek bir öğrenim süreci gerçeklikten kopuk, etkinliği şansa bağlı bir öğretim süreci olacaktır. Bundan dolayıdır ki dil öğretiminde ihtiyaçların tespit edilmesi; öğretimin planlanması ve müfredatın hazırlanması açısından önem taşımaktadır. Dil öğreniminde ihtiyaç analizi, alışverişe gitmeden önce dolaba bakarak neyin eksik olduğunu tespit etmek gibidir. Önce öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları tespit edilir sonra süreç işlemeye başlar (Çalışkan ve Çangal, 2013).

2.10.2. Dil öğretiminin basamaklı kur sistemine uygun olarak planlanması

Kur sistemi; dil öğrenim sürecinde, her öğrenciye kendi seviyesine göre ilerleme ve kendi seviyesindeki öğrencilerle etkileşim içinde derse devam etme fırsatı tanıyan bir sistemdir. Kur sisteminde, döneme farklı seviyelerde başlayan öğrenciler, yıl sonuna doğru aynı seviyeye yaklaşırlar (Kahraman, 2017). Anlaşıldığı üzere basamaklı kur sisteminde öğrencilerin dil düzeyleri tespit edilerek birbirine yakın düzeydeki öğrenciler gruplanmakta ve her grubun düzeyine uygun eğitim verilmektedir. Dil öğretim sürecinin basamaklı kur sistemine göre tasarlanması oldukça önemlidir. Çünkü yabancı dil öğrenenlerin her biri farklı bireylerdir, farklı yetenekleri vardır ve öğrenciler yeteneklerini farklı düzeylerde, farklı yönlerde kullanmaktadır. Basamaklı kur sistemi öğrencileri yakın gruplara ayırırken yalnızca dil bilme düzeylerini ölçmez; hangi dil becerisini ne düzeyde kullandıklarını, temel olarak hangi beceriyi aktif kullandıklarını, öğrenme ve anlama biçimlerini de ölçer. Böylece benzer yapılarda olan öğrenciler aynı sınıfta toplanarak aynı yöntemlerle ders görebilirler. Görüldüğü üzere basamaklı kur sistemi bireye özgü eğitim sunmasa da en azından kişileri gruplayarak kendi durumuna yakın olan eğitimi almasını sağlamaktadır. Ağırlıklı öğrenme yöntemi dinleme olan bir kişiye yazdırarak dil öğretmek gibi yöntem ve tasarım hatalarının önüne basamaklı kur sistemi sayesinde geçilmektedir (Kahraman, 2012).

2.10.3. Öğretim süresinin planlanması

Öğrenme sürecinde kişilere ve gruplara göre öğrenim görme süresi farklılık gösterebilir. Öğretim süresini belirleyen kriterler çoğu zaman durumlara ve kişilere özgüdür. Söz konusu yabancı dil öğretimi ve öğretim süresi olduğunda ise hem kişiler hem de kullanılacak yöntemler belirleyicidir. Basamaklı kur sistemi, hangi düzeyde ne kadar süre öğretim verileceğini kendi içinde belirlemektedir. Basamaklı kur sistemine göre yabancı dil öğretilmesi söz konusu ise sistemin ön gördüğü yöntemler ve süreler kitleye uyarlanabilir. Ancak başka bir sistem kullanılacak ise kişilerin öğrenme biçimlerinden, dil beceri düzeylerine kadar her bir etmen az veya çok özelden ya da genelde öğretim süresine etki edecektir. Dil öğretiminde standart bir öğrenme süresinden bahsetmek bu nedenle mümkün değildir. Ancak buradan öğretim süresinin şansa bırakılması gibi bir uygulama anlaşılmamalıdır. Öğretim süresine ilişkin standart bir süre bulunmaz. Kişilerin ihtiyaç analizleri yapıldıktan ve

grupların düzeyleri belirlendikten sonra hangi grubun hangi yöntemle ne kadar sürede dil öğrenim sürecini tamamlayacağı saptanmalıdır. Tüm ders içerik ve bu programlarında bu süreler gözetilmeli ve bu planlar istikrarlı biçimde uygulanmalıdır (Demirel, 1999).

2.10.4. Mekân ve öğrenci sayısının belirlenmesi

Öğrenmenin ilgili olduğu unsurlardan birisi de mekân ve insan sayısıdır. Sınıf mevcudu ve mekâna ilişkin öğeler, öğrenme üzerindeki bağımsız değişkenler olarak karşımıza çıkar. Mekân üzerine yapılan araştırmalar ve genel kabulde tezatlıklar söz konusu değildir. Öğrenim görülen içerik ne olursa olsun mekân öğrenme üzerinde doğrudan belirleyicidir ve mekân ile mekân öğeleri öğrenim içeriğine uygun seçilmelidir. Dil öğretimi özelinde ele alındığında genel fiziki ortamının konforlu olması, dikkat çeken, dil içerikli materyaller barındıran fakat dikkat dağınıklığına mahal verecek olan öğelerin bulunmadığı bir mekân olması gerekir.

Mekânla ilgili genel dikkat edilecek kriterler bu şekilde olup bu ana kriterler detaylandırılarak çoğaltılabilir. Mekân üzerine net bir fikir birliği olmasına rağmen sınıftaki öğrenci sayısı üzerine fikir ayrılıkları söz konusudur. Genel kabulde yaygın biçimde “az öğrenci çok öğrenme” yargısına yatkınlık söz konusudur. MEB sınıfları yıllarca sınıf mevcudunun çokluğu ölçütü üzerinden eleştirilmiş, özel okullar ise birebir dersler pazarlamış ve mümkün olduğunca az sayılı sınıflar yükselişte olmuştur. Bilimsel olarak ele alındığında ise gerçek, bu genel kabulden farklıdır. Düz mantıkla “Ne kadar az öğrenci olursa, öğretmenin kişi başına düşen ilgisinin o kadar artacağı” varsayımıyla “ne kadar öğretmen ilgisi olursa o kadar eğitim başarısı olur” varsayımı birleşince basit mantık, sınıf nüfusunu küçültme yoluna gitmiştir. 30 yıllık verilere dayanarak yapılan analiz, 24 kişiye kadar olan sınıflarda başarının doğrusal yükseldiğini, 24-30 arasındaki sınıflarda sabit kaldığını, 30’dan sonraki sınıflarda düşmeye başladığını göstermiştir. Yani ilişki doğrusal değil, ters U eğrisi biçimindedir (Gladwell, 2010).

Yunus Emre Enstitüsü modelinde sınıflar U düzeni biçiminde ve 8-18’er kişilik gruplardan oluşmaktadır.

2.10.5. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi

Teknik, öğretim yöntem ve stratejileri her alanda farklılık göstermektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve stratejiler de diğer ders ve içeriklerin öğrenilmesinde kullanılacak olanlardan farklılaşacaktır. Dünyadaki her dil aynı ve tek tip bir öğrenme yöntemiyle öğretilemez. Her dilin farklı bir yapısı, fonolojisi, telaffuzu, içeriği ve kültürü vardır. Bu bağlamda anlaşılmaktadır ki yabancı dil öğretimi için farklı yöntem ve stratejiler gerektiği gibi, ayrıca öğretilecek dile göre de farklı yöntem ve stratejiler kullanılması gerekmektedir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Yabancı dil öğretimine konu olan yöntem, teknik ve stratejilerin farklı olması gerekmektedir. Dili öğretenler, amaç ve seviyeye uygun olan strateji, yöntem ve teknikten faydalanmalıdır.

Strateji, eğitimde geniş bir kullanım alanına sahiptir. Strateji, belirli bir amacı gerçekleştirme doğrultusunda kullanılan yöntem, teknik ve taktiklerin oluşturduğu örüntüdür (Sönmez, 2008). Öğretim yaklaşımları olarak da ele alınan öğrenme stratejilerine; sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, tam öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme stratejisi örnek verilebilir.

Yöntem TDK'ya göre (2009), belli bir sonuca ulaşmak için bir plan dâhilinde izlenen yoldur. Yöntem, yaklaşımın ardından gelen basamaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan başlıca yöntemler şunlardır: Dil bilgisi çeviri yöntemi, düz varım yöntemi, iletişimsel dil öğretimi, işitsel-dilsel yöntem, durumsal dil öğretimi, toplulukta dil öğretimi, bilişsel yöntem, okuma yöntemi, dolaysız yöntem vd. (Gür, 1995). Öğretmen, ders kazanımına, planına ve öğrenciye göre seçtiği yöntemi uygular. Küçükahmet'e göre (1998), öğretmenin yöntem seçimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin en önemlileri: Öğretmenin yonteme yatkınlığı, zaman, fiziksel imkânlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen niteliklerdir.

Teknik, seçilen bir yöntemin uygulamaya konulma şeklidir. Tekniklerin uygulanması kişiler, yer, zaman, fiziksel şartlar, araç ve gereçlere bağlıdır (Özbay, 2009). Benzetim, drama, rol yapma, soru-cevap, gösteri, mikro öğretim, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme, konuşma halkası teknikleri, dil öğretim tekniklerindedir (Benhür, 2002).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde seçilecek strateji, yöntem ve teknik; öğrenci ihtiyaçları, zaman ve fiziksel şartlara göre en uygun olacak şekilde belirlenmelidir.

2.10.6. Materyal tasarlanması

Dil öğrenmek tek başına dil bilgisi kurallarını öğrenmekten çok daha farklı ve kapsamlı bir durumdur. Daha önceleri geleneksel dil öğretim yöntemleri, kurallar üzerine odaklanmışsa da özellikle 21. yüzyılın başlarından bu yana dil öğrenmek kapsamlı şekilde yeni bir kültürle, toplumla, düşünme ve yaşama biçimiyle ve hayata bakış açısıyla tanışmaktır. Dil öğrenimi bu perspektifle ele alındığından bu yana öğretimde kullanılan araç ve gereçlerde de ciddi değişimler yaşanmıştır. Özellikle teknolojik gelişmelerle hayatımıza dâhil olan eşyalar ve bu eşyalara erişim imkânlarının artması, dil öğretiminde kullanılan materyallerin de değişmesine neden olmuştur. Kültür tabanlı dil öğretiminde kültürel eşyaların sınıfta yer alması oldukça önemlidir. Video gibi ilk ağızdan dili duymayı sağlayacak materyal ve donanımlar, filmler ve hatta geleneksel oyunlar dil öğretiminde sınıflarda yer alması önemli olan materyallerdir (Anşın, 2006). Bunların yanında, yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda özellikle kültürü temsil eden öğelerin yanında geleneksel sözlü oyunlar ve bunlara ilişkin materyallerin bulundurulması da önemlidir. Yerel deyişleri, atasözleri ve deyimleri, basit ve etkili şekilde kavratacak materyallerin sınıfta bulunması öğrenme ortamının işlevselliği açısından gereklidir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve toplanan verilerin değerlendirilmesine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir ve Arnavutluk'ta Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe kurslarında ve enstitü aracılığıyla Türkçe dersleri verilen lise ve üniversitelerdeki kursiyerlerin Türkçeye karşı algı ve ihtiyaçlarını belirlemeye yöneliktir. Araştırma yaklaşımlarından tarama modeli, geçmişte kalan ya da hâlihazırda devam eden bir durumu var olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlar (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Arnavutluk'ta Tiran ve İşkodra'da bulunan 2 Yunus Emre Enstitüsü ve 250 kursiyer olarak belirlenmiş, örneklem olarak 2 merkezden Tiran Yunus Emre Enstitüsüne ve enstitü tarafından seçmeli ders olarak Türkçe öğretilen lise ve üniversitelerdeki 166 kursiyere ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında Çangal'ın (2013) *Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği* adlı çalışmasında kullanılan anket soruları, Arnavutluk'a ve araştırmaya uygunluğuna göre revize edilerek kullanılmıştır. Ankette katılımcıyı tanımaya yönelik sorular, arka plan bilgilerini belirlemeye yönelik sorular ve Arnavutluk'taki Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçları belirlemeyi amaçlayan 5'li likert ölçeği tipinde sorular bulunmaktadır. Sorular Türkçe ve Arnavutça olarak hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgular elde edilirken kapsam geçerliği için anket maddeleri uzman görüşü alınarak oluşturulmuş ve deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiş; verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Mayer-Olkin ve Barlett testlerinin sonuçları belirlenmiştir. KMO uyum ölçüsü değeri 0,83 Barlett küresellik testi ise 2036.302 olarak bulunmuş; deneme uygulamasından elde edilen verilere faktör analizi yapılabileceği görülmüştür (Çangal, 2013).

Araştırma verileri çevrim içi anket ile toplanmıştır. Toplanan anket verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerleri ile sunulmuştur. Çalışmadaki soru gruplarının tutarlılığının test edilmesi amacı ile Cronbach's Alpha analizi kullanılmıştır. Boyut ve alt boyutların normallik varsayımlarını belirlenmesinde Kolmogrov-Simirnov testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre dağılımın normalliğe uyum sağlaması, örneklem sayısının fazla olması ve sapan değerlerinin olmaması nedeni ile normal dağılıma uygun dağılımların olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre normal dağılım testlerinin uygulanmasına karar verilmiştir. Boyutların katılımcıların özelliklerine göre incelenmesinde bağımsız örneklem T testi ve Anova testi uygulanmıştır. Anova testi sonucunda farklı olan grupların tespit edilmesi amacı ile Sidak ve Tamhane's testi uygulanmıştır. Ayrıca oransal karşılaştırmalar için ki-kare testi yapılmış ve çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Analizler SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Katılımcıların Özellikleri

Çalışmada katılımcıların %14,5'inin erkek ve %85,5'inin kadın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %41,8'inin gelir getiren bir işte çalıştığı ve %58,2'sinin öğrenci olduğu görülmüştür. Tiran Yunus Emre Enstitüsünün kuruluşundan beri, her zaman kadın kursiyer sayısının daha fazla olduğu; kadınların Türkçe kurslarına karşı daha fazla ilgi duyduğu gözlemlenmiştir.

Çizelge 4.1. Katılımcıların özellikleri

Katılımcıların Özellikleri		n	%
Cinsiyet	Erkek	24	14,5%
	Kadın	141	85,5%
Meslek	Çalışıyor	69	41,8%
	Öğrenci	96	58,2%

Tablodaki verilerden hareketle katılımcıların ve dolayısıyla Türkçe öğrenen kursiyerlerin daha yüksek oranda (%85,5) kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

Çizelge 4.2. Mesleklerin dağılımı

Meslek	n	%
Öğrenci	96	58,2%
Öğretmen	11	6,5%
Ekonomist	6	3,5%
Doktor	4	2,4%
Bankacı	3	1,8%
Diş Hekimi	3	1,8%
Hemşire	3	1,8%
Tercüman	3	1,8%
Avukat	2	1,2%
Bilgisayar Mühendisi	2	1,2%
Eczacı	2	1,2%
Finansman	2	1,2%
Yazılım Uzmanı	2	1,2%
Aktör	1	0,6%
Aşçı	1	0,6%
Bilgisayar Programcısı	1	0,6%
Çağrı Merkezi Operatörü	1	0,6%
Çevre Mühendisi	1	0,6%
Dilbilimci	1	0,6%
Garson	1	0,6%
Halkla İlişkiler Uzmanı	1	0,6%
Hukukçu	1	0,6%
İnşaat Mühendisi	1	0,6%
İşsiz	1	0,6%
Laboratuvar Teknisyeni	1	0,6%
Mimar	1	0,6%

Çizelge 4.2. Mesleklerin dağılımı (devam)

Meslek	n	%
Ofis Koordinatörü	1	0,6%
Pazarlamacı	1	0,6%
Proje Koordinatörü	1	0,6%
Redaktör	1	0,6%
Sosyal Hizmet Uzmanı	1	0,6%
Stajyer Avukat	1	0,6%
Terzi	1	0,6%
Turist Rehberi	1	0,6%
Turizmci	1	0,6%
Tüccar	1	0,6%
Web site yöneticisi	1	0,6%
Yönetici	1	0,6%
Yönetici asistanı	1	0,6%

Tablo 4.2.'ye göre katılımcıların %58,2'sinin öğrenci, %6,5'inin öğretmen, %3,5'inin ekonomist, %2,4'ünün doktor, %1,8'inin bankacı, dış hekim, hemşire, tercüman ve %1,2'sinin avukat, bilgisayar mühendisi, eczacı, finansman uzmanı, yazılım uzmanı olduğu görülmüştür. Tabloya göre kursiyerlerin geniş bir meslek yelpazesinde ve farklı alanlardan olduğu görülmektedir. En yüksek katılımcı grubunu ise öğrenciler oluşturmaktadır.

Çizelge 4.3. Bilinen yabancı diller

Bilinen Yabancı Diller	n	%
İngilizce	143	86,70%
İtalyanca	62	37,60%
Arapça	21	12,70%
Fransızca	20	12,10%
Almanca	25	15,20%
İspanyolca	33	20,00%

Türkçe haricince yabancı dil bilen katılımcıların %86,7'si İngilizce, %37,6'sı İtalyanca, %12,7'si Arapça, %12,1'i Fransızca, %15,2'si Almanca, %20'si ise İspanyolca bildiğini ifade etmiştir. İngilizcenin ardından en çok bilinen yabancı dilin İtalyanca olması Arnavutluk'un İtalya ile olan coğrafi, tarihî ve ekonomik ilişkilerine dayandırılabilir. İş imkânları, eğitim ve TV dizileri aracılığıyla İtalyanca bölgede yaygın olarak bilinmektedir.

Çizelge 4.4. Kur dağılımı

Kur	n	%
A1	61	35,9%
A2	28	16,5%
B1	29	17,1%
B2	28	16,5%
C1	17	10,0%
C2	2	1,2%

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların %35,9'unun A1 kuru, %16,5'inin A2 kuru, %17,1'inin B1 kuru, %16,5'inin B2 kuru, %10'unun C1 kuru ve %1,2'sinin C2 kuruna devam ettikleri görülmüştür. Tiran YETKM özelinde, kursiyerler en yoğun katılımı temel kurlara göstermekte; kur seviyeleri ilerledikçe katılım oranı düşmektedir. Kursiyerlerin bir kısmının merkezlerde dili temel seviyede öğrendikten sonra bireysel öğrenimi tercih ettikleri görülmüştür.

Çizelge 4.5. Türkçe öğrenme süresi

Ne Kadar Zamandır Türkçe Öğreniyorsunuz	n	%
0-1 yıl	82	49,7%
2-3 yıl	30	18,2%
3 yıl ve üzeri	53	32,1%

Katılımcılar, %49,7 ile 0-1 yıl arasında, %18,2 ile 2-3 yıl arasında ve %32,1 ile 3 yıldan fazla süredir Türkçe öğrenme konusunda eğitim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.6. Daha önce başka bir yerde Türkçe öğrenme durumu

Daha Önce Başka Bir Yerde Türkçe Öğrendiniz Mi?	n	%
Hayır	104	63,00%
Evet	61	37,00%

Katılımcıların %37'sinin daha önceden de Türkçe öğrenme konusunda girişimlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 4.7. Türkçe öğrenilen kaynaklar

Katılımcıların Özellikleri	n	%	
Daha önce başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?	Hayır	104	63,0%
	Evet	61	37,0%
Aile	Hayır	91	55,2%
	Evet	74	44,8%
Arkadaş	Hayır	91	55,2%
	Evet	74	44,8%
Arnavutluk'ta bir Türkçe dil kursu	Hayır	139	84,2%
	Evet	26	15,8%
Televizyon	Hayır	91	55,2%
	Evet	74	44,8%
Okul	Hayır	158	95,8%
	Evet	7	4,2%
Diziler	Hayır	91	55,2%
	Evet	74	44,8%

Katılımcılar, Türkçe öğrenme kaynaklarının %44,8 ile aile ve arkadaş çevresi, %15,8 ile Arnavutluk'ta Türkçe kursu, %44,8 ile televizyon, %4,2 ile okul, %44,8 ile diziler olduğunu ifade etmişlerdir. Belirtilen bu kaynaklardan, katılımcıların; %40,6 ile 0-1 yıl, %18,8 ile 2-3 yıl, %33,9 ile 3 yıl ve üzerinde sürelerde Türkçe öğrenme sürecinde bulunduğu görülmüştür.

Katılımcıların %61,2'sinin daha önce Türkiye'de bulunmadığı, %27,3'ünün 1-2 yıl arasında ve %11,5'inin ise 2 yıl ve üzeri sürede Türkiye'de bulunduğu görülmüştür. Katılımcılar %38,2 ile iş, % 30,9 ile turist olarak, % 30,9 ile öğrenci olarak ve %11,5'i akraba ziyaretleri için Türkiye'de bulunmuştur.

Çizelge 4.8. Türkiye'de bulunma süresi

Türkiye'de bulunma süresi	n	%
Hiç	101	61,2%
1 yıldan az	45	27,3%
2 yıl ve üzeri	19	11,5%

Katılımcılar %61,2 oranla daha önce hiç Türkiye'de bulunmadıklarını; %27,3 ile 1 yıldan az ve %11,5 oranla ise 2 yıldan fazla Türkiye'de bulunma sürelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (%61,2) daha önce Türkiye'de bulunmadığı halde Türkçe kurslarına ilgi göstermesi; iş, eğitim, ortak tarihî ve kültürel bağ, turistik geziler, Türkiye'de yaşayan akrabalar ve TV dizileri gibi değişkenlerin varlığıyla ilişkilendirilebilir.

Çizelge 4.9. Sınıf dışında Türkçe kullanılan yerler

Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?	n	%
İş hayatında	38	23,0%
Türkçe konuşanlar ile	100	60,6%
Türkçe konuşmuyorum	27	16,4%

Katılımcıların %23'ü iş hayatında, %60,6'sı Türkçe konuşanlar ile Türkçeyi kullandıklarını ifade ederken %16,4'ü ise Türkçeyi kullanmadığını belirtmiştir. Arnavutluk'taki Türk şirketleri ve Türkiye'ye bağlı temsilcilikler, kurum ve kuruluşlarda görev yapan Arnavutlar tarafından Türkçe iş hayatında aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Öte yandan tablodaki en yüksek oran olan %60,6 ile "sınıf dışında Türkçe kullanılan yerler" maddesine "Türkçe konuşanlar ile" cevabının verilmesi; söz konusu durumun yine dolaylı yoldan iş, eğitim, sosyal medya kullanıcıları ve Türkiye'de yaşayan akrabalar ile bağlantılı olduğu sonucunu verebilir.

Çizelge 4.10. Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan beceriler

Türkçe öğrenirken en çok hangi beceri ya da becerilerde zorlanıyorsunuz?	n	%
Dinleme	19	10,50%
Konuşma	86	51,10%
Okuma	11	5,70%
Yazma	54	32,70%

Katılımcıların %10,5'inin dinleme, %51,1'nin konuşma, %5,7'sinin okuma ve %32,7'sinin yazma becerisinde zorlandığı görülmüştür. Katılımcıların Türkçe öğrenirken en çok konuşma ve yazma becerisinde zorlandıkları görülmüştür.

Söz konusu beceriler hâlihazırda dil öğreniminde en çok zorlanılan beceriler arasında yer almaktadır. Araştırmaya göre Arnavutluk özelinde de aynı durum görülmüştür. Konuşma becerisinde; kelimelerin telaffuzu, ayrı dil ailelerinden gelen gramer yapısının farklılığı, konuşurken hata yapmaktan çekinme gibi faktörler etkili olabilmekteyken yazma becerisinin geliştirilmesinde ise diğer faktörlerin yanı sıra kursiyerler, kendi ana dillerinde de yazma becerisinde problem yaşadıklarını; dolayısıyla yabancı bir dilde yazma becerisini geliştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 4.11. Türkçe konuşurken telaffuz etmekte zorlanılan sesler

Katılımcıların Özellikleri		n	%
Türkçe konuşurken telaffuz etmekte zorlandığınız sesler var mı?	Hayır, yok	136	82,4%
	Evet, var	29	17,6%
Ö	Hayır	12	41,4%
	Evet	17	58,6%
L	Hayır	22	75,9%
	Evet	7	24,1%
I	Hayır	23	79,3%
	Evet	6	20,7%
Ğ	Hayır	25	86,2%
	Evet	4	13,8%
S	Hayır	23	79,3%
	Evet	6	20,7%

Katılımcıların %82,4'ünün Türkçe konuşurken telaffuz etmekte zorlandıkları ses olmadığı görülürken %17,6'sı ise konuşurken telaffuz etmekte zorlandıkları sesler olduğunu ifade etmiştir. Bu seslerin %58,6 ile Ö, %24,1 ile L, %20,7 ile I, %13,8 ile Ğ, %20,7 ile S olduğu tespit edilmiştir. “Ö” en çok oranda zorlanılan ses olarak ifade edilmiştir. Arnavutça alfabede “Ö”, “Ğ” ve “I”sesinin bulunmaması, katılımcıların Türkçe konuşurken bu seslerde zorlanmalarının nedeni olarak görülebilir. Ardından gelen “L” sesi ise Arnavut alfabesinde iki farklı “L” sesi olmasıyla ilişkilendirilebilir. “L” (ince) ve “LL” (kalın) olmak üzere iki farklı şekilde telaffuz edilen “L” sesi zaman zaman kursiyerler tarafından Türkçe alfabedeki ses ile karıştırılabilmektedir. Ayrıca Arnavutça ve Türkçe alfabedeki ortak seslerden biri olmasına rağmen “S” sesinde zorlanan katılımcılar da olduğu görülmüştür.

Çizelge 4.12. Türkçe öğrenirken yararlanılan materyaller

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken hangi materyallerden yararlanıyorsunuz?	n	%
İnternet	101	61,20%
Film	24	14,50%
Dizi	15	9,10%
Müzik	21	12,70%
Kitap	30	18,20%

Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken %61,2 ile internet, %14,5 ile film, %9,1 ile diziler, %12,7 ile müzik, %18,2 ile kitaplardan faydalandığı görülmüştür. Tabloya bakıldığında son yıllarda yabancı dil öğreniminde teknolojik tabanlı araç ve gereçlerin, basılı-yazılı materyallerden daha fazla ve yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. İnternet, film, dizi, müzik gibi araçlar Türkçe öğrenmek için daha yoğun olarak kullanılan kaynaklar; kitap ise Türkçe öğreniminde daha az oranda yararlanılan bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çizelge 4.13. Türkçe dizi ve film izleme formatları

Türkçe dizi ve filmleri hangi formatlarda izliyorsunuz?	n	%
Orijinal Dil	109	66,1%
Alt Yazı	49	29,7%
İzlemiyorum	7	4,2%

Katılımcıların %66,1 ile orijinal dil, %27,7 ile alt yazı olarak film izlediği ve %4,2 ile Türkçe film veya dizi izlemediği görülmüştür. Arnavutluk özelinde, film ve dizilerde dublaj kullanılmamakta; tüm yabancı medya kaynakları alt yazı ile yayımlanmaktadır. Bu durumun yabancı dil öğrenimine katkı sağladığı söylenebilir.

4.2. Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarına etki eden Faktörler

Çalışmada Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile ilgili ifadelerden oluşan ölçeğe güvenilirlik analizi yapılmış ve ölçeğin güvenilirlik düzeyinin 0,89 olduğu görülmüştür. Genel olarak ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir. İfadelerin, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim, ticaret yapma ve eğitim ile iş imkânları boyutlarının olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu boyutların birleşiminden ise Türkçe öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin oluştuğu görülmüştür.

Çizelge 4.14. Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının boyutları

Boyutlar	n	X	s.s
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	165	4,32	0,45
Sınıf içi iletişim	165	4,19	0,31
Ticaret yapma	165	4,02	0,60
Eğitim ve iş imkânları	165	3,95	0,68
Genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları	165	4,11	0,39

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutunun $4,32\pm 0,45$, sınıf içi iletişim düzeyinin $4,19\pm 0,31$, ticaret yapma boyutunun $4,02\pm 0,60$, eğitim ve iş imkânları boyutun da $3,95\pm 0,68$ seviyesinde olduğu grlmştir. Genel Türkçe ğrenme ihtiyaç düzeyinin ise $4,11\pm 0,39$ olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların en yüksek ihtiyaç boyutunun bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sonrasında ise sınıf içi iletişim olduğu grlmştir. Ticaret yapma ve eğitim ve iş imkânları düzeylerinin diğer boyutlara göre düşük olduğu grlmştir.

4.3. Ölçek Maddelerinin İncelenmesi

Çizelge 4.15. ‘‘Türkçe dünyanın her yerinde geçerlidir’’ maddesine verilen cevaplar

Türkçe dünyanın her yerinde geçerlidir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	11	6,7%
Kararsızım	45	27,3%
Katılıyorum	73	44,2%
Tamamen Katılıyorum	36	21,8%

Tabloya göre katılımcılar ‘‘Türkçe dünyanın her yerinde geçerlidir’’ maddesine %44,2 ile ‘‘katılıyorum’’ şeklinde cevap verirken %21,7 ile ‘‘kararsızım’’; %21,8 ile ‘‘tamamen katılıyorum’’; %6,7 ile ‘‘katılmıyorum’’ şeklinde cevap vermişlerdir. Maddeye ‘‘hiç katılmıyorum’’ cevabını veren katılımcı bulunmamaktadır. Tablo verilerine bakılarak katılımcıların yüksek oranda Türkçenin dünyada geçerli bir dil olduğu görüşüne sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 4.16. ‘‘Türkçe güzel bir dildir’’ maddesine verilen cevaplar

Türkçe güzel bir dildir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	1	0,6%
Katılıyorum	28	17,0%
Tamamen Katılıyorum	136	82,4%

Katılımcıların %82,4’ ‘‘Türkçe güzel bir dildir’’ maddesine ‘‘tamamen katılıyorum’’ şeklinde dönütte bulunurken %17’si ‘‘katılıyorum’’ ve %0,6’sı ‘‘kararsızım’’ şeklinde cevap vermiştir. Söz konusu maddeye ‘‘katılmıyorum’’ veyahut ‘‘hiç katılmıyorum’’ cevapları verilmemiştir. Bu tabloya göre katılımcıların Türkçeyi güzel bir dil olarak gördükleri sonucuna varılabilir. Katılımcıların Türkçeye karşı olumlu bir algı içinde olması, dil öğrenim sürecinde güdülenmeyi artıran bir etmen olarak karşımıza çıkmakta ve bu olumlu tutum hem kursiyer hem öğretici için olumlu bir etkileşime sebep olabilmektedir.

Çizelge 4.17. “Türkçe zevklidir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe zevklidir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	1	0,6%
Katılıyorum	32	19,4%
Tamamen Katılıyorum	132	80,0%

“Türkçe zevklidir” maddesine “katılmıyorum” veya “hiç katılmıyorum” cevabını veren katılımcı bulunmamaktadır. Bu maddeye göre katılımcıların Türkçe öğrenmeyi zevkli buldukları sonucuna varılabilir. Arnavutça ile Türkçenin söz diziminin tamamen farklı olması, Arnavutçada önden ekli kelimelerin sıkça kullanılması, iki dil arasındaki bazı seslerin bir diğerinde bulunmamasına rağmen katılımcılar, Türkçeyi zevkli bir dil olarak görmektedir. Diller arasındaki bu gibi farklılıklar, dili öğrenenler için bazen dil öğrenme sürecinin uzamasına ve zorluklara sebep olmaktadır zaman zaman daha farklı ve keyifli bir öğrenme sürecine de götürebilir.

Çizelge 4.18. “Türkçe kolaydır” maddesine verilen cevaplar

Türkçe kolaydır.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	19	11,5%
Kararsızım	6	3,6%
Katılıyorum	93	56,4%
Tamamen Katılıyorum	46	27,9%

Tabloya göre katılımcıların %56,4’ü “Türkçe kolaydır” maddesine “katılıyorum”; %27,9’u “tamamen katılıyorum” şeklinde dönütte bulunurken, %3,6’sı kararsız olduğunu belirtmiştir. Türkçenin kolay olmadığını düşünen katılımcılar ise %11,5 ile “katılmıyorum” ve %0,6 ile “hiç katılmıyorum” cevabını vermiştir. Tabloya göre katılımcıların büyük çoğunluğunun ana dilleri ile arasındaki farklılıklara rağmen Türkçeyi öğrenmesi kolay bir dil olarak gördükleri sonucuna varılabilir. Arnavutluk’taki insanların büyük bir çoğunluğu birden fazla dili konuşabilmektedir. Türkçe, kursiyerlerin hiçbirinin öğrendiği ikinci yabancı dil değildir. İnsanların bir dilin nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilmesi, dil öğrenme kodunu çözmüş olması durumu, yeni öğrenecekleri dile karşı yaklaşımlarının da olumlu bir zeminde ilerlemesine sebep olabilmektedir.

Çizelge 4.19. “Türkçe melodik bir dildir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe melodik bir dildir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	3	1,8%
Kararsızım	10	6,1%
Katılıyorum	65	39,4%
Tamamen Katılıyorum	87	52,7%

Katılımcıların %92,1'i Türkçeyi melodik bir dil olarak bulurken %1,8'i ise Türkçenin melodik bir dil olduğunu düşünmemektedir. Katılımcıların %6,1'i ise bu maddede kararsız olduğunu belirtmiştir. Tablo verilerine bakarak katılımcıların büyük kısmının Türkçeyi melodik bir dil olarak gördüğü sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.20. “Türkçe gereklidir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe gereklidir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	7	4,2%
Kararsızım	20	12,1%
Katılıyorum	95	57,6%
Tamamen Katılıyorum	43	26,1%

Tabloya göre katılımcıların %57,6'sı “Türkçe gereklidir” maddesine “katılıyorum” cevabını verirken %26,1'i “tamamen katılıyorum” şeklinde dönütte bulunmuşlardır. %12,1 oranında katılımcı Türkçenin gerekli olduğu konusunda kararsızken %4,2'si Türkçenin gerekli olduğu fikrinde değildir. Verilerden hareketle katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçeyi gerekli buldukları sonucuna varılabilir. Arnavutluk özelinde Türkçe bilmenin iş, eğitim, seyahat gibi konularda olumlu katkı sağlayabilecek olması, katılımcıların Türkçeyi gerekli bulması sonucunu doğurabilir.

Çizelge 4.21. “Türkçe ilgi çekicidir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe ilgi çekicidir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	2	1,2%
Katılıyorum	47	28,5%
Tamamen Katılıyorum	116	70,3%

Katılımcıların %98,8'i Türkçeyi ilgi çekici bulurken %1,2'si bu maddede kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Türkçenin ilgi çekici olmadığını düşünen katılımcı ise yoktur. Bir yabancı dili öğrenilmeye başlanırken ve bu süreç devam ettirilirken o dilin ilgi çekici bulunması, büyük bir güdülenme kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çizelge 4.22. “Türkçe öğrenmek çok zevklidir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmek çok zevklidir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	0	0,0%
Katılıyorum	45	27,3%
Tamamen Katılıyorum	120	72,7%

Tabloya göre katılımcıların tamamı “Türkçe öğrenmek çok zevklidir” maddesine “tamamen katılıyorum” ve “katılıyorum” şeklinde dönütte bulunmuşlardır.

Katılımcıların tamamının Türkçe öğrenmeyi çok zevkli bulması dile dair zorunlu güdüleyicilerle açıklanamaz. Bu maddeye verilen dönütler, Arnavutluk özelinde Türkçe öğrenen katılımcıların Türkçeye karşı büyük bir olumlu algı ve tutum içinde oldukları sonucunu vermektedir.

Çizelge 4.23. “Türkçe öğrenmek çok zaman alır” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmek çok zaman alır.	n	%
Hiç Katılmıyorum	12	7,3%
Katılmıyorum	59	35,8%
Kararsızım	18	10,9%
Katılıyorum	68	41,2%
Tamamen Katılıyorum	8	4,8%

Katılımcılar “Türkçe öğrenmek çok zaman alır” maddesine %4,8 ile “tamamen katılıyorum”, %41,2 ile “katılıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunurken %10,9 oranında katılımcı “kararsız” olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %43,1’i ise Türkçe öğrenmenin çok zaman aldığını düşünmemektedir.

Yunus Emre Enstitüsü kurslarında bir kur 144 ders saati olarak planlanmakta ve yaklaşık 6 ay kadar öğretim sürecine devam edilmektedir. Kur bitiminde uygulanan sınavlarda başarılı olan kursiyerler bir üst kura geçebilmekte iken başarısız olan kursiyerler kur tekrarı yapmaktadır. A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere toplamda 6 farklı seviyedeki kurların tamamlanma süresi ilgi, ihtiyaç ve kişinin dil öğrenimine ayırmak istediği zamana göre bireysel bir hâl almaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenmek de kimi katılımcılar için çok zaman alırken kimi katılımcılar içinse çok zaman almayan bir durum olarak görülmektedir.

Çizelge 4.24. “Türkçe öğrenmek çok zordur” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmek çok zordur.	n	%
Hiç Katılmıyorum	27	16,4%
Katılmıyorum	89	53,9%
Kararsızım	12	7,3%
Katılıyorum	27	16,4%
Tamamen Katılıyorum	10	6,1%

Tabloya göre katılımcılar “Türkçe öğrenmek zordur” maddesine %53,9 ile “katılmıyorum” %16,4 ile “hiç katılmıyorum” cevabını verirken %16,4 oranında katılımcı “katılıyorum” ve %6,1 oranında katılımcı ise “tamamen katılıyorum” şeklinde dönütte bulunmuştur. Katılımcıların %7,3’ü ise Türkçe öğrenmenin çok zor olduğu konusunda “kararsız” kaldıklarını belirtmişlerdir.

Dili algılayış biçimi, yaş, cinsiyet, bilinen yabancı diller, ana dil ve hedef dil arasındaki benzerlik ya da farklılıklar, dile karşı geliştirilen algı ve tutum gibi

değişkenler, öğrenilmekte olan yabancı dilin zor veya kolay olarak algılanmasına sebep olan etmenlerdir.

Çizelge 4.25. “Türkçe öğrenmede başarılıyım” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmede başarılıyım.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	5	3,0%
Kararsızım	9	5,5%
Katılıyorum	94	57,0%
Tamamen Katılıyorum	56	33,9%

Katılımcıların %57,4’ü “Türkçe öğrenmede başarılıyım” maddesine “katılıyorum”, %33,9’u “tamamen katılıyorum” cevabıyla dönütte bulunurken %3’ü bu maddeye katılmamakta ve %0,6’sı ise kesinlikle katılmadıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların %5,5’i ise maddeye “kararsızım” şeklinde cevap vermiştir.

Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde verilen kursların ardından kur sınavları uygulanmakta; kursiyerlerin okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ölçülmektedir. Kur sınavlarının ardından başarılı olan adaylar bir üst kura geçerken başarısız olanlar kur tekrarı yapmaktadır. Kursiyerlerin kur sınavı sonuçları ve Türkçeyi aktif olarak kullanabilme becerileri, kendilerine dair bir öz değerlendirme geliştirmelerine neden olmuş olabilir.

Çizelge 4.26. “Türkçe derslerinde kendimi rahat hissediyorum” maddesine verilen cevaplar

Türkçe derslerinde kendimi rahat hissediyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	3	1,8%
Katılıyorum	48	29,1%
Tamamen Katılıyorum	113	68,5%

Kursiyerlerin %97,6’sı Türkçe derslerinde kendini rahat hissederken %0,6’sı tablodaki maddeye “hiç katılmıyorum” cevabını vermiş, %1,8’i ise “kararsızım” seçeneğiyle dönütte bulunmuştur. Kursiyerler çok büyük oranda Türkçe derslerinde kendilerini rahat hissetmektedir. Dile olan algı ve yaklaşım biçimleri, sınıfın fiziki ortamının en uygun şekilde tasarlanması, materyallerin amaca uygun şekilde hazırlanmış olması ve dili öğreten kişi ile ilgili tutum, kursiyerin Türkçe derslerinde kendini rahat hissetmesi ile ilişkili durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çizelge 4.27. “Okulu/ kursu bitirdiğimde Türkçeyi öğrenmiş olacağım” maddesine verilen cevaplar

Okulu/ kursu bitirdiğimde Türkçeyi öğrenmiş olacağım.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	5	3,0%
Kararsızım	9	5,5%
Katılıyorum	73	44,2%
Tamamen Katılıyorum	78	47,3%

Tabloya göre kursiyerlerin %47,3’ü “Okulu/kursu bitirdiğimde Türkçeyi öğrenmiş olacağım” maddesine “tamamen katılıyorum”; %44,2’si “katılıyorum” şeklinde cevap verirken, %3’ü bu maddeye katılmadığını; %5,5’i ise “kararsız” olduğunu belirtmiştir. Bu maddeyle kursiyerlerin büyük kısmının, okulda/kursta aldıkları Türkçe eğitiminden beklentilerinin yüksek seviyede olduğunu; aldıkları Türkçe eğitimini tamamladıklarında Türkçeyi öğrenmiş olacaklarını düşündüklerini görmekteyiz. Böyle bir motivasyon içinde olmak kursiyerler ve öğretmenler için dil öğrenim sürecinin başarılı bir şekilde devam ettirilmesi ve tamamlanmasına imkân verebilir.

Çizelge 4.28. “Dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetim var” maddesine verilen cevaplar

Dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetim var.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	3	1,8%
Kararsızım	5	3,0%
Katılıyorum	72	43,6%
Tamamen Katılıyorum	84	50,9%

Kursiyerlerin %50,9’u “Dil öğrenmeye karşı özel kabiliyetim var” maddesine “tamamen katılıyorum”; %43,6’sı “katılıyorum” ifadeleriyle cevap verirken %1,8’i katılmadığını ve %0,6’sı hiç katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların %3’ü ise bu maddede “kararsızım” seçeneğiyle dönütte bulunmuşlardır.

Tabloya bakıldığında çok yüksek oranda katılımcının dil öğrenmeye karşı özel bir kabiliyetleri olduğunu düşündükleri sonucuna varmaktayız. Arnavutluk’ta insanların yabancı dillere karşı özel bir ilgileri ve yetenekleri olduğu söylenebilir. Yabancı dil konuşamayan insan sayısı yok denecek kadar azdır. Arnavutluk’un genellikle göç veren bir demografik özellikte olması; insanların iş, eğitim gibi zorunluluk gerektiren etmenlerin yanı sıra seyahat, hobi gibi ilgi alanları vasıtasıyla da birden fazla yabancı dili rahatça konuşabildikleri gözlemlenebilir.

Çizelge 4.29. “Türkçe öğrenmek için sıkı çalışıyorum” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmek için sıkı çalışıyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	21	12,7%
Kararsızım	10	6,1%
Katılıyorum	86	52,1%
Tamamen Katılıyorum	48	29,1%

Tabloya göre katılımcıların %52,1’i “Türkçe öğrenmek için sıkı çalışıyorum” maddesine “katılıyorum”; %29,1’i “tamamen katılıyorum” cevabını verirken %12,7’si bu maddeye katılmadıklarını belirtmiş, %6,1 oranında katılımcı ise “kararsızım” cevabını vermiştir.

Dil öğreniminde sınıf içi fiziki ortam ve öğretici-kursiyer arasındaki iletişimin yanı sıra bireysel çalışma da önem taşımaktadır. Tabloya göre kursiyerlerin büyük kısmının böyle bir çalışma süreci içinde oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.30. “Eğer çaba gösterirsem Türkçe derslerinde başarılı olurum” maddesine verilen cevaplar

Eğer çaba gösterirsem Türkçe derslerinde başarılı olurum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	0	0,0%
Kararsızım	1	0,6%
Katılıyorum	39	23,6%
Tamamen Katılıyorum	125	75,8%

Katılımcıların %75,8’i “Eğer çaba gösterirsem Türkçe derslerinde başarılı olurum” maddesine “tamamen katılıyorum”; %23,6’sı “katılıyorum” cevabını verirken %0,6’sı “kararsız” olduğunu belirtmiştir. Çaba gösterdikleri takdirde Türkçe derslerinde başarılı olamayacağını düşünen katılımcı yoktur. Bu maddeden hareketle yine, katılımcıların Türkçeye karşı yüksek motivasyon içinde oldukları söylenebilir.

Çizelge 4.31. “Ailem Türkçe öğrenmemi istiyor” maddesine verilen cevaplar

Ailem Türkçe öğrenmemi istiyor.	n	%
Hiç Katılmıyorum	6	3,6%
Katılmıyorum	11	6,7%
Kararsızım	27	16,4%
Katılıyorum	68	41,2%
Tamamen Katılıyorum	53	32,1%

Tabloya göre katılımcıların %41,2’si “Ailem Türkçe öğrenmemi istiyor” maddesine “katılıyorum”; %32,1’i “tamamen katılıyorum”; %16,4’ü “kararsızım”; %6,7’si “katılmıyorum”; %3,6’sı “hiç katılmıyorum” cevabıyla dönütte bulunmuşlardır. Katılımcıların büyük bir kısmının ailesi, Türkçe öğrenmelerini istemektedir. Türkçe

bilmenin sağlayacağı imkânlar, Türkiye’de yaşayan akrabalarla iletişim kurabilme olanağı gibi nedenler, ailelerinin kursiyerleri Türkçe öğrenmeleri konusunda destekleme nedenleri olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Çizelge 4.32. “Okulda zorunlu bir ders olduğu için Türkçe öğreniyorum” maddesine verilen cevaplar

Okulda zorunlu bir ders olduğu için Türkçe öğreniyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	65	39,4%
Katılmıyorum	67	40,6%
Kararsızım	9	5,5%
Katılıyorum	15	9,1%
Tamamen Katılıyorum	9	5,5%

Katılımcıların %40,9’u “Okulda zorunlu bir ders olduğu için Türkçe öğreniyorum” maddesine “katılmıyorum”; %39,4’ü “hiç katılmıyorum” şeklinde dönütte bulunurken %5,5’i “kararsız” olduğunu belirtmiştir. %9,1 oranında katılımcı ise söz konusu maddeye “katılıyorum” ve %5,5’i “tamamen katılıyorum” cevabını vermiştir.

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Tiran Yunus Emre Enstitüsü; kendi kültür merkezinde, ülke genelindeki bazı üniversitelerde, lise ve ilköğretim okullarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. Türkçe öğrenme amacı, dile karşı geliştirilen algı ve tutuma göre bireylerde bir zorunluluk oluşabilir veya bu durum söz konusu dahi olmayabilir. Tablodan hareketle, katılımcıların büyük kısmının Türkçeyi okulda zorunlu bir ders olduğu için öğrenmedikleri görülmektedir.

Çizelge 4.33. “Türkçe öğrenmek ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmek ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	4	2,4%
Katılmıyorum	4	2,4%
Kararsızım	23	13,9%
Katılıyorum	74	44,8%
Tamamen Katılıyorum	60	36,4%

Katılımcıların %36,4’ü “Türkçe öğrenmek ileride iyi bir iş bulmama yardımcı olabilir” maddesine “kesinlikle katılıyorum”; %44,8’i “katılıyorum”; %13,3’ü “kararsızım” cevabını verirken %2,4’ü “katılmıyorum” ve yine %2,4’ü “hiç katılmıyorum” şeklinde dönütte bulunmuşlardır. Bu maddeye verilen dönüt oranında, Arnavutluk’ta yer alan Türk şirketlerinin istihdam potansiyelinin etkisi olduğu söylenebilir. T.C Dışişleri Bakanlığı verilerine göre Arnavutluk’ta yaklaşık 300 Türk şirketi faaliyet göstermekte olup bu ülkedeki Türk yatırımları 3 milyar

dolar düzeyindedir. Türk inşaat firmaları tarafından Arnavutluk'ta tamamlanan projelerin toplam bedeli 1.1 milyar dolardır (MFA, 2021).

Çizelge 4.34. “Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim.	n	%
Hiç Katılmıyorum	3	1,8%
Katılmıyorum	5	3,0%
Kararsızım	37	22,4%
Katılıyorum	70	42,4%
Tamamen Katılıyorum	50	30,3%

Tabloya göre katılımcıların %42,4'ü “Türkçe öğrenirsem işimde başarılı olabilirim” maddesine “katılıyorum”; %30,3'ü “tamamen katılıyorum”; %22,4'ü “kararsızım” cevabını verirken %3 oranında katılımcı “katılmıyorum” ve %1,8 katılımcı ise “hiç katılmıyorum” cevaplarını vermiştir. Katılımcıların meslek grupları farklılık göstermektedir ve ankete geniş aralıktaki, farklı meslek gruplarından insanların katıldığı görülmüştür. Dolayısıyla bazı katılımcılar için Türkçe öğrenmek işlerinde başarılı olmalarına etki edecek bir durumken bazıları için ise işlerinde başarılı olmalarında Türkçe bilmelerinin bir etkisi yoktur.

Çizelge 4.35. “Arkadaşlarım da Türkçe öğrenmek istiyor” maddesine verilen cevaplar

Arkadaşlarım da Türkçe öğrenmek istiyor.	n	%
Hiç Katılmıyorum	2	1,2%
Katılmıyorum	9	5,5%
Kararsızım	42	25,5%
Katılıyorum	72	43,6%
Tamamen Katılıyorum	40	24,2%

Tabloya göre katılımcıların %43,6'sı “Arkadaşlarım da Türkçe öğrenmek istiyor” maddesine “katılıyorum”, %24,2'si “tamamen katılıyorum” cevabını verirken; %25,5'i “kararsız” olduğunu belirtmiş, %5,5'i “katılmıyorum” ve %1,2'si ise “hiç katılmıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunmuşlardır. Tabloya göre katılımcıların büyük çoğunluğunun, arkadaşlarının da Türkçe öğrenmek istediği görülmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü Tiran Türk Kültür Merkezinin Arnavutluk'ta gerçekleştirmiş olduğu faaliyetlere sadece kursiyerler değil; kursiyerlerin aileleri, arkadaşları ve ülke genelinden binlerce insan da katılmaktadır. Yapılan etkinlikler aracılığıyla insanlar Türkçe kurslarına ilgi duymakta ve Türkçe öğrenmektedir.

Çizelge 4.36. “Türkçe öğrenerek yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenerek yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	8	4,9%
Kararsızım	22	13,4%
Katılıyorum	66	40,2%
Tamamen Katılıyorum	67	40,9%

“Türkçe öğrenerek yabancı arkadaşlar edinmek istiyorum” maddesine katılımcıların %40,9’u “tamamen katılıyorum”, %40,2’si “katılıyorum”, %13,4’ü “kararsızım” seçeneğiyle cevap verirken %4,9’u “katılmıyorum” ve %0,6’sı “hiç katılmıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunmuşlardır. Tabloya göre, katılımcıların büyük kısmının Türkçe öğrenerek yabancı arkadaşlar edinmek istedikleri sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.37. “Türkçe öğrenerek Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenerek Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	2	1,2%
Kararsızım	1	0,6%
Katılıyorum	51	30,9%
Tamamen Katılıyorum	110	66,7%

Tabloya göre katılımcılar “Türkçe öğrenerek Türkçe film ve müzikleri anlamak istiyorum” maddesine %66,7 “tamamen katılıyorum”, %30,9 “katılıyorum” cevabı verirken; %0,6 “kararsızım”, %1,2 “katılmıyorum” ve %0,6 “hiç katılmıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunmuşlardır.

Türk dizilerinin son yıllarda dünya genelinde ilgi gördüğü ve Türkiye’nin ihracat kaleminde dizilerin yadsınamaz bir payı olduğu bilinmektedir. Geleneksel öğretim materyallerinin yanı sıra film ve dizilerin de ders içi ve ders dışı öğrenme aracı olarak kullanılması, aktif öğrenmeye katkı sağlayarak dil öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Örneğin; altyazılarla okuma-anlama ve dizi-film içinde geçen diyaloglarla da dinleme becerisi olumlu yönde etkilenebilir. Türk kültürüne ait unsurları doğal ve eğlenceli biçimde yansıtan Türk dizileri yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olumlu etkiler sağlayacak bir materyal olarak kullanılabilir.

Çizelge 4.38. “Türkçe öğrenmek, üniversitede bana yardımcı olabilir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenmek, üniversitede bana yardımcı olabilir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	8	4,8%
Katılmıyorum	14	8,5%
Kararsızım	26	15,8%
Katılıyorum	41	24,8%
Tamamen Katılıyorum	76	46,1%

Katılımcıların %46,1'i “Türkçe öğrenmek, üniversitede bana yardımcı olabilir” maddesine “tamamen katılıyorum”, %24,8'i “katılıyorum” cevabını verirken; %15,8'i “kararsızım”, %8,5'i “katılmıyorum” ve %4,8'i “hiç katılmıyorum” şeklinde dönütte bulunmuştur. Önceki verilerde de belirtildiği üzere ankete katılanların büyük kısmını öğrenciler oluşturmaktadır. Tabloya göre de kursiyerlerin çoğunun kariyer planlamalarına Türkçeyi de dâhil ettikleri ve Türkçe öğrenmenin üniversitede kendilerine yardımcı olabileceğini düşündükleri sonucuna varılabilir.

Çizelge 4.39. “Başka bir dilde konuşabilmek beni mutlu ediyor” maddesine verilen cevaplar

Başka bir dilde konuşabilmek beni mutlu ediyor.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	2	1,2%
Kararsızım	6	3,6%
Katılıyorum	31	18,8%
Tamamen Katılıyorum	126	76,4%

Tabloya göre katılımcıların %76,4'ü “Başka bir dilde konuşabilmek beni mutlu ediyor” maddesine “tamamen katılıyorum”, %18,8'i “katılıyorum”, %3,6'sı “kararsızım”%1,2'si “katılmıyorum” cevabını vermiştir.

Arnavutluk iş, göç, eğitim, seyahat, ticaret, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar gibi değişkenler sebebiyle insanların birden fazla yabancı dili konuşabildiği bir ülkedir. Bu bağlamda, tablodaki verilerde de görüldüğü üzere katılımcıların büyük kısmı, başka bir dilde konuşabilmenin kendilerini mutlu ettiğini belirtmiştir.

Çizelge 4.40. “Türkçe öğrenerek Türkiye'de eğitim görmek istiyorum” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğrenerek Türkiye'de eğitim görmek istiyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	5	3,0%
Katılmıyorum	19	11,5%
Kararsızım	22	13,3%
Katılıyorum	38	23,0%
Tamamen Katılıyorum	81	49,1%

Katılımcıların %49,1'i “Türkçe öğrenerek Türkiye’de eğitim görmek istiyorum” maddesine “tamamen katılıyorum”, %23’ü “katılıyorum” %13,3’ü “kararsızım”, %11,5’i “katılmıyorum” ve %3’ü “hiç katılmıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunmuşlardır.

Tablodaki verilerden hareketle Arnavutluk’taki kursiyerler için Türkiye’nin sağladığı eğitim imkânlarıyla tercih edilebilir bir ülke konumunda olduğu söylenebilir. Türkiye Bursları’nın raporlarına göre 2019 yılında burs programına kabul edilen öğrencilerin %12’sini Balkanlar oluşturmaktadır. 2020 yılında ise bu oran %15’e çıkmıştır.

Çizelge 4.41. “Türkçe bilmek ileride bana ekonomik açıdan katkı sağlayabilir” maddesine verilen cevaplar

Türkçe bilmek ileride bana ekonomik açıdan katkı sağlayabilir.	n	%
Hiç Katılmıyorum	4	2,4%
Katılmıyorum	5	3,0%
Kararsızım	41	24,8%
Katılıyorum	62	37,6%
Tamamen Katılıyorum	53	32,1%

Tabloya göre “Türkçe bilmek ileride bana ekonomik açıdan katkı sağlayabilir” maddesine katılımcıların %37,6’sı “katılıyorum”, %32,1’i “tamamen katılıyorum” cevabını verirken; %24,8’i “kararsız” olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %3’ü bu maddeye “katılmıyorum” ve %2,4’ü “hiç katılmıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunmuşlardır.

Tablodaki verilerden hareketle, katılımcıların Türkçe bilmenin kendilerine ekonomik olarak katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna varılabilir. Türkçe bilmek, Balkan coğrafyası özelinde Arnavutluk’ta ekonomik açıdan iş, ticaret yapma, göç gibi değişkenler aracılığıyla insanlar için ekonomik getir sağlayabilecek bir özellik olarak görülebilmektedir.

Çizelge 4.42. “Türkçe öğretmenimi seviyorum” maddesine verilen cevaplar

Türkçe öğretmenimi seviyorum.	n	%
Hiç Katılmıyorum	0	0,0%
Katılmıyorum	1	0,6%
Kararsızım	3	1,8%
Katılıyorum	51	30,9%
Tamamen Katılıyorum	110	66,7%

Katılımcıların %66,7’si “Türkçe öğretmenimi seviyorum” maddesine “tamamen katılıyorum”, %30,9’u “katılıyorum” cevabını verirken; %3’ü “kararsız” olduğunu belirtmiş, %0,6’sı ise “katılmıyorum” seçeneğiyle dönütte bulunmuştur. Tabloya

göre katılımcıların büyük orandaki kısmının, Türkçe öğretmenlerini sevdiği sonucuna varılabilir. Dil öğretiminde kursiyer ve öğretici arasında sağlıklı iletişime dayanan olumlu bir ilişkinin bulunması, öğrencinin öğretmene dolayısıyla da derse karşı olumlu bir algı ve tutum içinde olmasını ve bu durum da dersteki başarı ivmesinin yükselmesi sonucunu doğurabilir.

Çizelge 4.43. “Türkçe sayesinde dünyada olup biteni daha rahat takip edebilirim” maddesine verilen cevaplar

Türkçe sayesinde dünyada olup biteni daha rahat takip edebilirim.	n	%
Hiç Katılmıyorum	1	0,6%
Katılmıyorum	11	6,7%
Kararsızım	44	26,7%
Katılıyorum	75	45,5%
Tamamen Katılıyorum	34	20,6%

“Türkçe sayesinde dünyada olup biteni daha rahat takip edebilirim” maddesine katılımcıların %45,5’i “katılıyorum”, %20,6’sı “tamamen katılıyorum”, %26,7’si ise “kararsızım” cevabını vermiştir. Söz konusu maddeye %6,7 oranında katılımcı “katılmıyorum”, %0,6’sı ise “hiç katılmıyorum” seçenekleriyle dönütte bulunmuşlardır.

Ülkelerin siyaset, savunma ve ekonomideki etki alanlarının genişliği doğrultusunda dilin gelişmişliği ve o dilin öğrenilme gereksinimi doğru orantılı olarak ilerler. Türkiye, jeopolitik konumu dolayısıyla dünyadaki siyasi olayların büyük çoğunluğu doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılıdır. Tabloya göre de katılımcıların büyük kısmı Türkçe sayesinde dünyada olup biteni daha rahat takip edebileceklerini düşünmektedir.

Çizelge 4.44. Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan beceri ya da beceriler ve cinsiyet

Türkçe öğrenirken en çok hangi beceri ya da becerilerde zorlanıyorsunuz?		Cinsiyet				p
		Erkek		Kadın		
		n	%	n	%	
Dinleme	Hayır	21	87,50%	125	88,65%	0,86
	Evet	3	12,50%	16	11,35%	
Konuşma	Hayır	15	62,50%	64	45,39%	0,04*
	Evet	9	37,50%	77	54,61%	
Okuma	Hayır	22	91,67%	132	93,62%	0,56
	Evet	2	8,33%	9	6,38%	
Yazma	Hayır	18	75,00%	93	65,96%	0,51
	Evet	6	25,00%	48	34,04%	

Çalışmada kadın ve erkek katılımcıların Türkçe dinleme becerisinde benzer oranlarda zorlandığı görülmüştür. Kadınların %11,35’ininve erkeklerin %12,5’inin dinleme konusunda zorlandığı tespit edilmiştir (p=0,86).

Çalışmada kadın ve erkek katılımcıların Türkçe konuşma becerisinde farklı düzeylerde zorlandığı görülmüştür. Kadınların erkeklere göre konuşma konusunda daha yüksek oranlarda zorlandığı görülmüştür (p=0,01, p<0,05).

Çalışmada kadın ve erkek katılımcıların Türkçe okuma becerisinde benzer oranlarda zorlandığı görülmüştür. Kadınların %6,38'inin ve erkeklerin %83,3'ünün okuma konusunda zorlandığı tespit edilmiştir (p=0,56).

Çalışmada kadın ve erkek katılımcıların Türkçe yazma konusunda benzer oranlarda zorlandığı görülmüştür. Kadınların %34,04'ünün ve erkeklerin %25'inin yazma konusunda zorlandığı tespit edilmiştir (p=0,51).

Çizelge 4.45. Türkçe öğrenirken en çok zorlanılan beceri ya da beceriler ve bilinen diğer yabancı diller

Türkçe öğrenirken en çok hangi beceri ya da becerilerde zorlanıyorsunuz?		Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
İngilizce	n	13	74	10	52
	%	9,1%	51,7%	7,0%	36,4%
İtalyanca	n	6	29	2	26
	%	9,7%	46,8%	3,2%	41,9%
Arapça	n	6	12	0	2
	%	28,6%	57,1%	0,0%	9,5%
Fransızca	n	3	10	0	7
	%	15,0%	50,0%	0,0%	35,0%
Almanca	n	2	11	3	11
	%	8,0%	44,0%	12,0%	44,0%
İspanyolca	n	4	18	4	13
	%	12,1%	54,5%	12,1%	39,4%
p		0,01*	0,13	0,01*	0,01*

Çalışmada bilinen yabancı dil bakımından katılımcıların Türkçe dinleme becerisinde farklı oranlarda zorlandığı görülmüştür. Arapça bilen katılımcıların diğer yabancı dilleri bilen katılımcılara göre daha çok dinleme becerisinde zorlandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Bilinen yabancı dile göre konuşma becerisinde zorlanma oranlarının farklı olmadığı; İngilizce, İtalyanca, Arapça, Fransızca, Almanca ve Fransızca bilen kişilerin konuşma becerisinde benzer oranlarda zorlandıkları görülmüştür (p=0,13).

Çalışmada bilinen yabancı dil bakımından katılımcıların Türkçe okuma becerisinde farklı oranlarda zorlandığı görülmüştür. Almanca ve İspanyolca bilen katılımcıların diğer yabancı dilleri bilen katılımcılara göre daha çok okuma becerisinde zorlandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Çalışmada bilinen yabancı dil bakımından katılımcıların Türkçe yazma becerisinde farklı oranlarda zorlandığı görülmüştür. Arapça bilen katılımcıların diğer yabancı dilleri bilen katılımcılara göre daha düşük oranlarda yazma konusunda zorlandığı tespit edilmiştir (p=0,01).

Çizelge 4.46. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve cinsiyet

Boyutlar	Cinsiyet	n	X	s.s.	p
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	Erkek	24	4,24	0,35	0,38
	Kadın	141	4,33	0,47	
Sınıf içi iletişim	Erkek	24	4,05	0,29	0,02*
	Kadın	141	4,21	0,31	
Ticaret yapma	Erkek	24	4,11	0,42	0,42
	Kadın	141	4,01	0,62	
Eğitim ve iş imkânları	Erkek	24	3,85	0,45	0,39
	Kadın	141	3,97	0,71	
Genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları	Erkek	24	4,02	0,31	0,23
	Kadın	141	4,13	0,40	

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kadın ve erkek katılımcıların bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p>0,05).

Sınıf içi iletişim olarak Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının ise cinsiyetlere göre farklı olduğu, kadınların sınıf içi iletişim düzeyinde Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının erkeklere göre daha yüksek düzeylerde olduğu görülmüştür (p=0,02).

Çizelge 4.47. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve meslek

Boyutlar	Meslek	n	X	s.s.	p
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	Çalışıyor	69	4,25	0,49	0,09
	Öğrenci	96	4,37	0,42	
Sınıf içi iletişim	Çalışıyor	69	4,14	0,31	0,10
	Öğrenci	96	4,22	0,31	
Ticaret yapma	Çalışıyor	69	3,97	0,62	0,31
	Öğrenci	96	4,06	0,58	
Eğitim ve iş imkânları	Çalışıyor	69	3,69	0,86	0,01*
	Öğrenci	96	4,15	0,41	
Genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları	Çalışıyor	69	3,99	0,46	0,01*
	Öğrenci	96	4,20	0,30	

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim ve ticaret yapma düzeylerinin katılımcıların mesleklerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrenci veya bir işte çalışan bireylerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim ve ticaret yapma konusundaki Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının benzer seviyelerde olduğu görülmüştür (p>0,05).

Eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları boyutlarında ise öğrencilerin boyut puanlarının, çalışan bireylere göre daha yüksek seviyelerde olduğu görölmüştür. Öğrencilerin eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının, çalışan katılımcılara göre daha yüksek düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,01$).

Çizelge 4.48. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve Türkçe öğrenmede geçen süre

Boyutlar	Türkçe öğrenmekte geçen süre	n	X	s.s.	p
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	0-1 yıl	82	4,28	0,50	0,46
	2-3 yıl	30	4,40	0,43	
	3 yıl ve üzeri	53	4,33	0,38	
Sınıf içi iletişim	0-1 yıl	82	4,20	0,26	0,05
	2-3 yıl	30	4,28	0,37	
	3 yıl ve üzeri	53	4,11	0,33	
Ticaret yapma	0-1 yıl	82	4,00	0,61	0,53
	2-3 yıl	30	4,13	0,68	
	3 yıl ve üzeri	53	3,99	0,53	
Eğitim ve iş imkânları	0-1 yıl	82	3,91	0,53	0,71
	2-3 yıl	30	4,01	0,83	
	3 yıl ve üzeri	53	3,99	0,78	
Genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları	0-1 yıl	82	4,09	0,34	0,44
	2-3 yıl	30	4,19	0,47	
	3 yıl ve üzeri	53	4,09	0,40	

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin, katılımcıların Türkçe öğrenmede geçen sürelerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmede geçen süresi 0-1 yıl, 1-2 yıl ve 3 yıl üzerinde olan katılımcıların Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının benzer seviyelerde olduğu görölmüştür ($p>0,05$).

Çizelge 4.49. Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları ve daha önce başka bir yerde Türkçe öğrenme durumu

Boyutlar	Daha önce başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi?	n	X	s.s.	p
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	Hayır	104	4,39	0,44	0,01*
	Evet	61	4,20	0,45	
Sınıf içi iletişim	Hayır	104	4,21	0,31	0,21
	Evet	61	4,15	0,32	
Ticaret yapma	Hayır	104	4,00	0,61	0,62
	Evet	61	4,05	0,58	
Eğitim ve iş imkânları	Hayır	104	4,02	0,73	0,08
	Evet	61	3,84	0,57	
Genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları	Hayır	104	4,15	0,40	0,07
	Evet	61	4,04	0,35	

Çalışmada sınıf içi iletişim, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin, katılımcıların daha önce başka bir yerde Türkçe öğrenme durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Daha önce başka bir

yerde Türkçe öğrenen veya öğrenmeyen katılımcıların, sınıf içi iletişim, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları düzeylerinin benzer seviyelerde olduğu görülmüştür ($p>0,05$).

Çizelge 4.50. Yaş ve bilinen dil sayısının Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutlarına olan etkisi

Boyutlar		Yaş	Bilinen Dil Sayısı
Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar	r	-0,22*	-0,04
	p	0,01	0,64
Sınıf içi iletişim	r	-0,30**	0,17*
	p	0,01	0,03
Ticaret yapma	r	-0,13	-0,08
	p	0,11	0,31
Eğitim ve iş imkânları	r	-0,37**	-0,08
	p	0,01	0,31
Genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları	r	-0,37**	-0,02
	p	0,01	0,82

Katılımcıların yaşları ile bireysel ilgi ve ihtiyaçlar bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Genç bireylerin daha yaşlı olan bireylere göre bireysel ilgi ve ihtiyaçlar bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,01$).

Katılımcıların yaşları ile sınıf içi iletişim bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Genç bireylerin daha yaşlı olan bireylere göre sınıf içi iletişim bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,01$).

Ticaret yapma ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p=0,11$).

Katılımcıların yaşları ile eğitim ve iş imkânları bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Genç bireylerin daha yaşlı olan bireylere göre eğitim ve iş imkânları bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,01$).

Katılımcıların yaşları bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Genç bireylerin daha yaşlı olan bireylere göre Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,01$).

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile bilinen dil sayısı arasında anlamlı şekilde ilişkili olmadığı; İngilizce, İtalyanca, Arapça, Almanca, Fransızca, İspanyolca dillerinden birini veya daha fazlasını bilen katılımcıların bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, ticaret yapma, eğitim ve

iş imkânları ve genel Türkçe öğrenme ihtiyaç düzeylerinin farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Katılımcıların bildikleri dil sayısı ile sınıf içi iletişim bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Daha çok dil bilen katılımcıların daha az sayıda dil bilen bireylere göre sınıf içi iletişim bakımından Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek düzeylerde olduğu ifade edilebilir ($p=0,03$).



5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Türkçe, özellikle son yıllarda farklı sebep ve ihtiyaçlar nedeniyle diğer ülke ve kültürlerce dikkat çekmiş; bunun neticesinde Türkçeye olan ilgi artmıştır. Kültürel diplomasideki temel etmenlerden biri dildir. Kültürün ayrılmaz ögesi olan dil, milletin en temel özelliğini oluşturmaktadır. Bir kültürü tanımadaki en geçerli yola ulaşmak, o kültüre ait dili bilmekle mümkün kılınır. Günümüzde ülkeler, dilleri ve kültürlerini bağlayıcı bir araç olarak kullanıp diğer toplumlar üzerinde evrensel değerlere bağlı, olumlu bir algı oluşturma amacına yönelmiştir. Türkiye'nin son yıllarda daha yoğun bir şekilde geliştirmiş olduğu bu bakış açısına hizmet eden en önemli kurumlardan birisi de Yunus Emre Enstitüsüdür.

Yunus Emre Vakfı; 2007 yılında Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla kurulmuştur.

Enstitünün yurtdışında bu amaçları gerçekleştirmek üzere kurduğu 60 kültür merkezinden birisi de Arnavutluk'un başkentinde bulunan Tiran Yunus Emre Enstitüsüdür. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan Tiran Yunus Emre Enstitüsü; kendi kültür merkezinde, ülke genelindeki bazı üniversitelerde, lise ve ilköğretim okullarında yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. Enstitü ayrıca Arnavutluk ve Türkiye arasında, ülkelerin ilgili bakanlıklarınca Arnavutluk'taki okullarda Türkçe, Türkiye'deki okullarda da Arnavutça öğretilmesini; iki ülke arasında öğrenci ve öğretmen değişimini ve diplomaların karşılıklı olarak kabul edilmesini içeren bir anlaşma imzalanmıştır.

Tiran Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretiminin yanı sıra Arnavut ve Türk toplumları arasındaki 500 yılı aşkın bir zamandan beri süregelen kültürel doku benzerliğini ve dostluğunu perçinlemek için iki ülke arasındaki ortak mirasın

yaşatılması, keşfedilmesi ve korunması; bu sayede de gelecek nesillere aktarılmasını amaçlayan birçok etkinlik gerçekleştirmiştir. Tiran Yunus Emre Enstitüsü, verdiği eğitimler ve gerçekleştirdiği faaliyetlerle Türkçenin öğretilmesi, sevdirmesi, yaygınlaştırılması; Türkçeye karşı olumlu bir algı ve tutum geliştirilmesi gibi önemli görevler üstlenmiştir.

Yabancı dil öğrenirken öğrencilerin dile karşı olan algı, tutum ve güdülenme düzeyleri, dil öğrenme sürecini doğrudan veya dolaylı yoldan etkilemekte; dilin öğrenilme seviyesini yükseltmekte veya düşürmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arnavut kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonlarının üst düzeyde olduğu görülmüştür. Kursiyerlerin Türkçe öğrenmeye kendi içsel motivasyonları ile beraber ailelerinin de bu konudaki destek ve isteklendirmeleri, Türkçe öğrenerek ekonomik gelirlerine katkı sağlayabilme durumlarıyla alakalı anket maddeleriyle Türkçe öğrenmelerinin dışsal motivasyon anlamında da yüksek düzeyde seyrettiği görülmüştür.

Türkiye'nin dünya üzerinde gerek fiziki gerek siyasi anlamda önemli bir konumda bulunuyor olması Türkçenin iş bulma, ekonomik açıdan yarar sağlama gibi dışsal motivasyon unsurlarıyla da kursiyerlere göre öğrenilmesi gereken bir dil olduğu sonucunu vermektedir. Kursiyerler Türkçenin dünyada geçerli bir dil olduğunu düşünmektedir. İş bulma, işinde başarılı olma, daha fazla gelir elde etme, başka bir dilde konuşabilme gibi dışsal motivasyon öğeleri de kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını etkilemektedir.

Katılımcılar, Türkçeyi güzel, öğrenmesi zevkli, ilgi çekici ve bunların yanı sıra kulağa hoş gelen bir dil olarak görmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arnavut kursiyerler Türkçeyi kolay bir dil olarak görmekte kendilerini Türkçe öğrenme konusunda başarılı bulmakta; buna rağmen Türkçe öğrenmenin aynı zamanda çok vakit aldığını da düşünmektedir.

Kursiyerler Türkçe derslerinde kendilerini rahat hissetmekte; okulu, kursu bitirdiklerinde Türkçeyi öğrenmiş olacaklarını düşünmektedirler. Çaba gösterdikleri takdirde Türkçeyi öğrenebileceklerini düşünen katılımcıların, büyük oranda Türkçeye karşı olan tutumlarının olumlu bir seviyede ve yüksek motivasyonla ilerlediği görülmektedir. Arnavutluk özelinde bu tutum sadece Türk diline karşı değil, diğer dillere karşı da aynı şekildedir. Nitekim katılımcılar diğer dilleri de

kolayca öğrenebildiklerini ve dil öğrenme konusunda yetenekli olduklarını ifade etmektedir.

Yapılan araştırmada katılımcılar, Türkçe öğrenmenin ileride iyi bir iş bulmalarına yardımcı olabileceğini düşünmektedir. Arnavutluk'taki Türk yatırımlarının sayısı ve ticaret hacmi artan bir ivme göstermektedir. Hem Arnavutluk'ta hem de Türkiye'de iş imkânı bulabileceğini düşünen katılımcı sayısı fazladır. Bu bağlamda Türkçe öğrenmede katılımcıların birtakım dışsal motivasyonlar geliştirdiği de görülmektedir.

Türk ve Arnavut toplumu arasında yüzyıllara dayanan bir etkileşim söz konusudur. İki ülke arasındaki tarihi ve kültürel alanlardaki ortak paydalar yadsınamayacak kadar fazladır. Türk ve Arnavut toplumu birbirini iyi tanımakta ve genel anlamda birbirleriyle alakalı olumlu düşünceler taşımaktadır. Dolayısıyla Türkçeye karşı geliştirilen içsel motivasyon, olumlu algı ve tutumun bu bağlarla da bir ilgisi olduğu düşünülebilir.

Araştırmada katılımcılardaki içsel motivasyonun yüksek olduğu görülmektedir. Kursiyerler Türkçeyi sevmekte, arkadaşlarının da Türkçe öğrenmek istediğini ifade etmekte, aynı zamanda Türkçe dizi, film ve müzikleri anlamak istemektedir.

Kursiyerlerin ve katılımcıların büyük çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin cinsiyetleriyle Türkçe öğrenmeye karşı algı, tutum ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcıların en yüksek ihtiyaç çeşidini bireysel ilgi ve ihtiyaçların oluşturduğu, bunu sınıf içi iletişimin takip ettiği görülmüştür. Ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları düzeylerinin diğer ihtiyaç çeşitlerine göre düşük olduğu görülmüştür. Bu anlamda içsel motivasyonun katılımcılar için daha önemli bir etmen olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada katılımcıların başka dilleri de kolayca öğrenebildikleri, dil öğrenme konusunda kendilerini yetenekli gördükleri belirlenmiştir. Arnavutluk'ta çeşitli nedenlerden ötürü yabancı dil bilen insan sayısı fazladır. Çalışmada, bilinen yabancı dil bakımından Türkçede zorlanılan dil becerileri incelendiğinde, bilinen yabancı dile göre konuşma becerisinde zorlanma oranlarının farklı olmadığı; İngilizce, İtalyanca, Arapça, Fransızca ve Almanca bilen kişilerin Türkçe konuşma becerisinde benzer oranlarda zorlandıkları görülmektedir.

Okuma becerisinde ise katılımcıların farklı oranlarda zorlandığı görülmüştür. Almanca ve İspanyolca bilen katılımcıların diğer yabancı dilleri bilen katılımcılara göre daha çok Türkçe okuma becerisinde zorlandığı tespit edilmiştir.

Bilinen yabancı dile göre katılımcıların Türkçe dinleme becerisinde farklı oranlarda zorlandığı; Arapça bilen katılımcıların diğer yabancı dilleri bilen katılımcılara göre daha çok dinleme becerisini geliştirmede güçlük çektiği görülmüştür.

Katılımcıların Türkçe yazma becerisinde ise farklı oranlarda zorlandığı görülmüş; Arapça bilen katılımcıların diğer yabancı dilleri bilen katılımcılara göre daha düşük oranlarda Türkçe yazma konusunda zorlandığı tespit edilmiştir.

Çalışmada katılımcıların cinsiyetlerine göre Türkçeye dair edinmekte zorlandığı becerilerde, konuşma becerisi dışında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Erkek ve kadın katılımcılar okuma, yazma ve dinleme becerisinde benzer oranlarda zorlanmaktadır. Konuşma becerisinde ise kadınların erkeklere oranlara daha çok zorlandığı görülmüştür.

Çalışmada belirlenen Türkçe öğrenme ihtiyaç çeşitlerinin, cinsiyete göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kadın ve erkek katılımcıların bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânları ile genel Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının benzer seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet farklılığının söz konusu olduğu ihtiyaç çeşidinin, sınıf içi iletişim olarak Türkçe öğrenme ihtiyacında olduğu belirlenmiştir. Erkeklerle oranla kadınlarda sınıf içi iletişim düzeyinde Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Çalışmaya 39 farklı meslek grubundan kursiyer katılmıştır. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim ve ticaret yapma düzeylerinin katılımcıların mesleklerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç puanlarının, çalışan bireylere göre daha yüksek seviyelerde olduğu ihtiyaç çeşidinin ise eğitim ve iş imkânları ile genel Türkçe öğrenme ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

Araştırmada, Arnavut kursiyerlerin Türkiye'yi eğitim kariyeri planları arasına dâhil ettikleri görülmüştür. Bu bulgu Çangal'ın (2013) Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği çalışmasında da Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçeyle kendini geliştirme ve yurt dışında öğrenim görme amaçlarıyla örtüşmektedir.

Yiğit'in (2017) Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi "Arnavutlukta kültürel etkileşim desenleriyle" çalışmasında ele aldığı ve Arnavut-Türk kültürü arasındaki etkileşimin yansımalarından bahsettiği üzere; bu çalışmada da Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algıları ve motivasyon kaynakları belirlenmiş; Türkçe öğrenme ihtiyaç boyutları saptanmıştır.

Araştırmada Arnavut kursiyerler tarafından Türkçenin ilgi çekici ve eğlenceli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler, Tunçel'in (2016) Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri çalışmasındaki, Türkçenin Yunanistan'da popüler bir yabancı dil olduğu ve katılımcıların Türkçeyi öğrenmesi zor bir dil olarak görmedikleri verileri ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada dışsal motivasyon öğelerinden biri olan, Türkçe bilmenin katılımcıların iş ve dolayısıyla ekonomik açılardan kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Şengül'ün (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri de bu bağlamda Arnavut öğrencilerle benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da Türkçe bilmenin iş bulmada kendilerine katkı sağlayacağı ve yaşamlarını daha iyi koşullarda devam ettirmelerine zemin hazırlayacağı sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretiminde Türkçeye karşı olan algı, motivasyon ve Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının daha kapsamlı sonuçlarla belirlenebilmesi için ihtiyaç analizleriyle alakalı araştırma sayısı artırılabilir, farklı coğrafyalarda Türkçe eğitim faaliyetlerine devam eden Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilecek araştırmalarla daha geniş verilere ulaşılabilir.

Çalışmada belirlenen Türkçe ihtiyaç çeşitlerine yönelik özel amaçlı Türkçe kursları düzenlenebilir. Ders içeriği, planlaması ve materyal tasarımı, ihtiyaç çeşidinin kazanımlarını daha hızlı ve pratik bir şekilde vermek üzere hazırlanabilir.

Katılımcıların öğrencileri oluşturan kısmının eğitimle alakalı kariyer hedeflerinde, Türkiye'de öğrenim görme planı olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye'de eğitim almak isteyen kursiyerlere daha kısa zamanda, yoğunlaştırılmış ders

programlarıyla Türkçe eğitimi verilerek; kursiyerlerin Türkiye’de öğrenim görmeleri halinde dile ve dolayısıyla kültüre hazırlıklı olmaları sağlanabilir.

Arnavut öğrencilere yönelik değişim programlarının sayısı artırılarak öğrencilerin Türkiye’de eğitim görme deneyimi yaşamaları sağlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde kültür kavramına zaman içinde daha fazla önem verilmiş ve kültür kavramının toplumlar arası iletişim, sosyoloji gibi alanları da kapsayarak kavram ve etki alanını genişlettiği fark edilmiştir. Dünyada günden güne artmakta olan Türkçe ilgisine karşı Türkiye’yi hâlihazırda temsil etmekte olan kurum ve kuruluşların sayısı artırılarak daha farklı kültürlerle ve daha çok insana ulaşılabilir. Türk kültürü, Türkçe aracılığıyla dünyaya doğru şekilde tanıtılabilir ve kültürel diplomasi alanında daha fazla gelişim sağlanabilir.

Arnavutluk’ta Türkiye’nin tanıtımı amacıyla düzenlenen fuarlar, turlar, projeler iki ülkedeki kurumların işbirliği ile sistematik bir hale getirilebilir.

Arnavutluk özelinde ise çalışmalarına devam eden Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla Türkiye ve Arnavutluk arasındaki ortak tarihî, kültürel ve dilsel öğelere vurgu yapan program ve projelerin kapsamı genişletilebilir. Arnavutluk’ta hâlihazırda olumlu olan Türkiye algısı daha üst seviyelere taşınarak iki ülke için de geçerliği yüksek olan projelerin sayısı artırılabilir.

Arnavutça ve Türkçe arasındaki ortak dilsel öğelere vurgu yapan çalışmaların sayısı artırılarak dil öğrenim süreci daha dikkat çekici, güdüleyici ve kolay hale getirilebilir.

KAYNAKLAR

- Abazi-Egro, G. (2002). Arnavutluk'ta Türkoloji çalışmaları. *Bilig*, (21), 1-26.
- Açık, F. (2011). Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 7.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 27-35.
- Ağıldere, T. S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, 5(3), 695.
- Akıncı, M. A. (2014). Fransa'daki Türk göçmenlerin etnik ve dini kimlik algıları. *Bilig*, (10), 34.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000-m.s. 2009*. Ankara: Pegem Akademi, 38.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences*, 12(3), 107-121.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 9-20.
- Aşkın, M. (2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 214-215.
- Aydın, M. (2019). Arnavutluk'un Osmanlı Devleti'nden kopuşu sorunu (1912-1913). *Belgi Dergisi*, 2(17), 1094-1128.
- Aytan, N.,ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 55.
- Balcı, M. (1979). *Arnavut edebiyatı tarihi*. Balkanlar El Kitabı. Cilt 2. Ankara.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (Hütad)*, (1), 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-61.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 38-39.

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 118-122.
- Bilge, M. L. (1991). “Arnavutluk”. DİA, C.3, İstanbul, s.383.
- Bilmez, B. (2017). Arnavutluk tarih ders kitaplarında Osmanlı/Türk imgesi. *Osmanlı Araştırmaları*, 49(49), 343-382.
- Birecikli, İ. B. (2016). Arnavutluk tahtı için mücadele: Arnavutluk prensi kim olacak?. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(11), 123-146.
- Bitri, E. (2013). Kütüphane ve bilgibilim eğitimi: Arnavutluk için bir yaklaşım. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(1), 117-135.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran’da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 19-28.
- Bozkurt, F. (1999). *Türklerin Dili*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Brahaj, S. (2009). Arnavutluk'ta demokratikleşme süreci ve Avrupa Birliği'nin yapıcı etkileri. *Deü Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, 31.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Electronic Turkish Studies*, 8(13).
- Bulut, R. (2020). Arnavutluk Cumhuriyeti. *Ayrıntı Dergisi*, 8(87).
- Buran, A. (2009). Sovyet Türkolojisi ve birinci Türkoloji kurultayı. *Turkish Studies*, 432.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çalışkan, N., ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 38-55.
- Çelik, N., ve İpek, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 101-105.
- Çetinkaya, S. (2017). Çok dillilik ve kimlik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(50),372.
- Demirel, Ö. (1999). Yabancı dil öğretimi. *İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
- Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretimi. *İstanbul: Pegem Yayıncılık*.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *Tömer Dil Dergisi*, (118), 5-15.
- Derjaj, A. (2010). Arnavutça Türkçe dil ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 991-996.

- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Efset. (2021). <https://www.efset.org/tr/cefr/>, erişim tarihi: 01.06.2021.
- Egro, D. (2010). Komünist Arnavutluk'taki Osmanlı çalışmaları: Selami Pulaha (1938-1991). *Posebna Izdanja Akademije Nauka i Umjetnosti BiH*, (39), 141-149.
- Eker, S. (2007). Toplum-dilbilim, dil planlamaları ve kamu mensuplarının dil kullanımı. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, (1), 127.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14.
- Eren, H. (1998). *Türklük Bilimi Sözlüğü I. Yabancı Türkologlar*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gallagher, A. (2004). *Seven hundred reasons for studying languages*. United Kingdom: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Publication.
- Gemalmaz, E. (1995). *Erzurum ili ağızları inceleme metinler-sözlük ve dizinler I-I-III*. Ankara, 6-7.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Gladwell, M. (2002). Thetalentmyth. *The New Yorker*, 22(2002), 28-33.
- Gladwell, M. (2010). Small change. *The New Yorker*, 4(2010), 42-49.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının kültür dil ilişkisine yönelik metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 27.
- Gömlüksiz, M. N., ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 69.
- Gurra, M., 2020. Arnavutluk'ta Enver Hoca ve komünizmin dine karşı savaşı ve günümüze yansımaları. *Hak İş Uluslararası Emek Ve Toplum Dergisi*, 9(25), 508-520.
- Güçlü, N., ve Sotirofski, K. (2011). Vlora (Arnavutluk) ve Ankara illerindeki liselerin örgüt kültürünün karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 5.
- Gür, H. (1995). Dil öğretim yöntemleri: doğal yaklaşım. *Dil Dergisi*, (38), 24-35
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hallaçı, R. (2013). Osmanlı Dönemi Arnavutluk vakıfları (XVII-XIV. Asırlar) *Uludağ Üniversitesi*.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi. 25-26.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 939-948.

- İşcan, A., ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- İşisağ, K., Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metninin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 192-193
- Kahraman, A. (2012). The step based system and unplanned language planning: Rediscovering America. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32).
- Kahraman, A. (2017). Tekerleği yine ve yeniden icat etmek: Dil eğitimi politikaları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18-25.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, ss. 77.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları, 48-51.
- Kılıç, R. 2019. Yabancı dil öğretiminde anadil-hedef dil yapılarının başarıya etkisi. *Anasay*, (7), 11-28.
- Koçak, Y. (2005). Arnavutluk devlet arşivlerinde bulunan Türkçe yazma eserler-Erkânâme: 2. *Türk Kültürü Ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (33).
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim Ve Bilim*, 38(169).
- Korkmaz, Z. (2006). Eski Anadolu Türkçesinin Türk dili tarihindeki yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 52 (2004/2), 101.
- König, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 61-62.
- Kutlu, A. (2014). The role of religious authorities in constructing peace: The case of Albania. *Albania Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 5(19), 501.
- Kutlu, C. N. (2017). Cumhuriyet Dönemi Türkiye-Arnavutluk ilişkileri (1923-2017). *Askeri Tarih Araştırmaları Dergisi*, 15(29), 83-103.
- Kutlu, S. (2007). *Milliyetçilik ve emperyalizm yüzyılında Balkanlar ve Osmanlı Devleti*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, ss. 120.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. 9. Baskı, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Macintyre, D. P., Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning* 47(2), 265-287.
- Maden, F. (2011). Arnavutluk'un bağımsızlık süreci (1877-1913). *Avrasya Etüdüleri*, 39(1), 155-196.
- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, (2013). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme, *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları*, Ankara, ss. 11.

- Melanlioğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Morgan, T. C. (1991). *Psikolojiye giriş* (Çev. Hüsnü Arıcı ve ark.), Ankara.
- Moser, H. (1965). *Deutsche Sprachgeschichte*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Onursal, İ. (2006). Dil bilimlerinin yabancı dil öğretimindeki yeri ve öğretmen adaylarına yönelik dilbilim dersleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 89.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 314-318.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özlem, D. (2012). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. Notos, 32.
- Picq, P., Sagart, L., Dehaene, G., & Lestienne, C. (2014). *Dilin en güzel tarihi*. (Çev. S. Rifat), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 51-52.
- Porzig, W. (1985). *Dil denen mucize* (Çev. Vural Ülkü). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Rruqa, İ. (2018). Arnavutluk'ta Osmanlı döneminde (XV-XVII. yüzyıllarda) Müslümanlar ile Hristiyanların birlikte yaşama tecrübesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (47), 205-223.
- Saraç, H. S., ve Arıkan, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1-2), 45-55.
- Saygılı, D. ve Kana, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1041-1063.
- Shpuza, G. (1990). Atatürk ve Arnavutluk Türkiye ilişkileri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 2(06), 27.
- Solmaz, O. (2017). Autonomous language learning on twitter: Performing affiliation with target language users through # hashtags. *Dil Ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 13(2), 204-220.
- Sönmez, V. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık, ss. 88.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 91-100.
- Şıvgın, H. (2003). Arnavutlarda milli bilincin gelişme süreci. *Türk Dünyaları Araştırmaları*, 133.
- Tataj, X. (2019). Komünist rejim döneminde Arnavutluk'ta din politikaları ve günümüzdeki dini yaşama etkisi (*Master's Thesis, Sakarya Üniversitesi*), 55-74.
- TDV İslâm Ansiklopedisi. (2021). Arnavutluk. <https://islamansiklopedisi.org.tr/arnavutluk>, erişim tarihi: 22.04.2021.
- Temizyürek, F., ve Birinci, F.G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.

- Tietze, A. (1983). "The present state of the study of Turkisms in the languages of the Mediterranean and of the Balkan peninsula." *Mediterranean Language Review* 15-26.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tosun, C. (2005). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dil Ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 22-28.
- Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 107-128.
- Tural, S. K. (1990). Nekre ve nükte kavramlarının kültür içindeki yeri ve fonksiyonları. *Fikrî Ve Felsefî Yönüyle Nasreddin Hoca Sempozyumu Bildirileri*. Konya Valiliği İl Kültür Müdürlüğü.
- Tüm, Gülden, (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 255-266.
- Türbedar, E. (2004). Yunanistan-Arnavutluk ilişkileri: Balkanların tedirgin dostları. *Karadeniz Araştırmaları*, (2), 109-120.
- Uçar, M. (2013). Arnavutluk'taki Osmanlı Dönemi mimarisinde İstanbul tasvirli duvar resimleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 37.
- Ungan, S. (2015). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15.
- Webtekno. (2021). <https://www.webtekno.com>, erişim tarihi: 30.05.2021.
- Yalınkılıç, K. (2013). Bulgaristan Kırcaali Türklerinin dil durumu-toplumdilbilimsel bir inceleme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34.
- Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2(5), 123-143.
- Yel, S. (2003). Atatürk ve inkılaplarının Arnavutluk'taki tesirleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 19(55), 105-123.
- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe eğitimi*. İstanbul: Hiper Yayın, ss. 91.
- Yiğit, M. (2020). Saraybosna Yunus Emre Enstitüsündeki kursiyerlerin Türkiye algısı ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 207-216.



EKLER

EK-1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Çabasına İlişkin Tarihî Örnekler

Kıpçaklara Hristiyanlığı benimsetmek amacıyla yazılan Codeks Comanicus yabancılarla Türkçe öğretme amacı taşıdığı düşünülen bir eserdir. Kıpçak dönemi dil yadigârlarından olan eser, Alman Türkolog Von Gabain'e göre, 1303-1362 yılları arasında yazılmıştır. Eser, Kıpçak Türklerinin dil malzemesine dayanılarak Alman ve İtalyan misyonerler tarafından derlenmiştir. İçerik olarak Latin alfabesi ile yazılmış olup Kıpçakça-Latince-Farsça sözlük olma özelliği gösteren eser, Geza Kuun'a göre sonradan birbirine yapıştırılmış iki defterden oluşmaktadır (Bozkurt, 1999). Eserde sözlükten başka, İncil'den parçalar barındıran dinî metinlere, atasözlerine ve bilmece tercümelerine yer verilmesiyle eserin Türk dilinin öğretimi amacıyla yazıldığına işaret ettiği düşünülebilir. “Eserde yer alan Hristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümler ticari Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler ise pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek niteliktedir. Bu bağlamda kitabın özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir” (İşcan, 2011). Dîvânu Lugâti't-Türk ve Codeks Comanicus'un yanı sıra Kıpçak Türkçesi ile yazılan Bülğatü'l-Müştâk fi-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî, El-Kavânînü'l-Külliyeli-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk gibi eserler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde anılmalıdır (Bayraktar, 2003).

EK-2. Yabancılara Türkçe Öğretmek Amacıyla Osmanlı Dönemi'nde Açılan Okullar

1711 Prut Seferi'nden sonra Rusya'da Türkoloji çalışmaları yapılması amacıyla Çar I. Petro'nun emriyle I. Petro Bilimler Akademisi (1724-1725) kurulmuştur (Eren, 1998). Yine Moskova, Kazan, Harkov ve St. Petersburg Üniversitelerinde kurulan Doğu dilleri kürsüleri içerisinde Türkoloji önem verilen bir alan olarak karşımıza çıkar. Türkoloji ile ilgili olarak kurulan bu bölümlerde, Türkçenin öğretilmesi ve Türkçe üzerine bilimsel çalışmalar yapılması hedeflenmiştir. Nitekim "Petersburg Üniversitesi Profesörlerinden Josef Julia Sekowaki, ilk özgün Türk Dili kılavuzunu hazırlamıştır. Aynı üniversiteden Georges Rhasis ise Fransızca-Türkçe sözlüğü (1828) yayımlamıştır" (Buran, 2009, s. 432). Kaşgarlı Mahmut'tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir esere rastlanmadığını belirten Hengirmen; J.P. Sinan tarafından hazırlanan ve 1850 yılında İstanbul'da basılan "Alphabet Turc Suivi D'une Méthode" adlı eseri, yaklaşık sekiz yüz yıllık bir aradan sonra Türk yazarlar tarafından yazılan ilk eser olarak zikreder (Buran, 2009).

EK-3. Araştırma İzin Belgesi



(Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Müdürlüğü)

Sayı : 63048327-199-2020/E.31916

24.09.2020


Konu : Yüksek Lisans Anketi Hk.

TİRAN YUNUS EMRE TÜRK KÜLTÜR MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 10.07.2020 tarihli ve KM.AL.01-2020/018 sayılı dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçede, tez çalışmanız kapsamında Tiran Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi bünyesinde okutman olarak görev yapan Fatma Gizem Kastal'ın tez çalışmaları kapsamında merkezimiz kursiyerlerine yönelik bir anket çalışması yapmak istediği belirtilmektedir.

Buna göre, söz konusu çalışmanın bir nüshasının da Enstitümüz ile paylaşılması ve kursiyerlerimizden alınan verilerin saklı tutulması kaydıyla anılan talep Başkanlığımızca olumlu olarak değerlendirilmektedir.

 E-imza

Prof. Dr. Şeref ATEŞ
Başkan V.

Anafartalar Mahallesi Atatürk Bulvarı No : 11 06050 Ulus / ANKARA
Telefon: 0312 309 11 88, Faks: 0312 309 16 15, <http://www.yee.org.tr/> iletisim@yee.org.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat:
Özge ŞİMŞEK, ozge.simssek@yee.org.tr

5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir. Evrak teyidi <http://evraksorgula.yee.org.tr> adresinden B2405D77-5722-4C70-959B-CDE99BFAE21D kodu ile yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fatma Gizem KASTAL
Doğum Tarihi : 08.08.1989
Yabancı Dil : İngilizce, Arnavutça

Eğitim Durumu:

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği, 2012

Çalıştığı Kurum/Kurumlar ve Yıl/Yıllar:

2020 (halen): Yunus Emre Enstitüsü, Uzman Yardımcısı

2017-2020: Tiran Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Okutmanı

2016-2017: Somali Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe Okutmanı

Yayımları(SCI) :

Eğitim Bilimlerinde Bilimsel Araştırmalar adlı kitapta bulunan “Tiran Yunus Emre Enstitüsünde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkiye Algısı ve Türkçe Öğrenme Sebepleri” isimli makale.