

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE GÜRCİSTAN'DA YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ
(SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ)

YUSUF KUMMUZ

17746008

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. NESLİHAN KARAKUŞ

İSTANBUL

2023

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE GÜRCİSTAN'DA YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ
(SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ)

YUSUF KUMMUZ

17746008

ORCID NO: 0000-0003-2673-526X

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. NESLİHAN KARAKUŞ

İSTANBUL

2023

Yusuf KUMMUZ tarafından hazırlanan “Geçmişten Günümüze Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)” başlıklı çalışma, 20/11/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ

İmza

.....

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ

.....

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN ÖZDEMİREL

.....

Doç. Dr. Talat AYTAN

.....

Doç. Dr. Osman ÖZDEMİR

.....

ÖZET

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE GÜRCİSTAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ (SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ)

Gürcistan'da Türkiye'ye bağlı kurum, kuruluş, akademisyen ve öğretmenler tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin geçmişten günümüze nasıl yapıldığını, problemlerin neler olduğunu ortaya koymayı ve bu problemlere çözüm önerileri sunmayı amaçlaması bakımından çalışma önemlidir. Bu bağlamda araştırmada, Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarının ve öğrenme biçimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden, Türkçe dersi veren Gürcü okutmanlardan ve Türkçe dersi veren Türk okutmanlardan veriler toplanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada Türkçe dil ihtiyaçları tespit edilmiş ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin etkin katılımı öğrenme özellikleri incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazma esnasında yaptıkları hatalar analiz edilmiştir. Araştırmanın okutmanlarla gerçekleştirilen kısmında ise Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gürcistan'daki çeşitli üniversitelerde Türkçe öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya 42 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrencilerden 16'sı Gürcü uyruklu, 26'sı ise Gürcistan'da olmakla birlikte başka uyruklara tabi kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca üniversitelerde eğitim veren 7 Gürcü ve 6 Türk okutman çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma, 2021-2022 öğretim yılında Gürcistan'ın Ahıska (Akhaltsikhe) şehrinde bulunan Samtskhe Javakheti Devlet Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler nicel ve nitel veriler olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerde demografik değişkenlere, ilişkiye yüzde ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Ölçeğin geliştirme aşamasında açıklayıcı faktör analizleri SPSS24 programı ile doğrulayıcı faktör analizleri ise AMOS26 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda okutmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma sorularına göre kodlanarak içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada geliştirilen ölçekler yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenme biçimi ve öğrenen dil ihtiyacının belirlenmesine yöneliktir. Bu bakımdan, çeşitli sosyokültürel çevrelerden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının ve motivasyonlarının belirlenmesinde ölçeklerin kullanılması faydalı olabilir. Öğrencilerin uyrukları bakımından puanlar arasında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Analiz sonucunda kız öğrencilerin etkin katılımı öğrenme ve Türkçe dil ihtiyacı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği bakımından ölçeğin Okul İçi İletişim,

Mesleki ve Sosyal Gelişim, Türk Edebiyatı İlgisi ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği toplam puanlarında sınıf düzeyi 4 olan öğrencilerin, sınıf düzeyi 2 ve 3 olanlara göre Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğrenmek için başka bir kursa giden öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyacı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğreten Gürcü okutmanlarla yapılan görüşmelerde sorunlar; kaynak ve materyal sorunu, Türkçe ve Gürcüce dil ailelerinin farklı olması, dil öğrenen bireylerin özellikle yazma becerisinde karşılaştığı zorluklar, farklı dil seviyelerindeki öğrencilerin aynı sınıfta bulunmaları şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçları sırasıyla okul içi iletişim, mesleki ve sosyal gelişim, Türk edebiyatı ilgisi, akademik gelişim olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimler: Gürcistan, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Gürcistan’da Türkçe Öğretimi, Türkçe Dil İhtiyacı, Konuşma Hata Analizi, Yazma Hata Analizi



ABSTRACT

TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN GEORGIA FROM PAST TO PRESENT

(PROBLEMS AND SOLUTION SUGGESTIONS)

In Georgia, Turkish is taught as a foreign language by institutions, organizations, academicians and teachers affiliated with Turkey. It is important to reveal how teaching Turkish as a foreign language in Georgia has been done from past to present, what the problems are, and to offer solutions to these problems. In this context, the research aimed to reveal the Turkish language needs and learning styles of students who learn Turkish as a foreign language in Georgia. Qualitative and quantitative data research methods were used in the research. In the study, data were collected from students learning Turkish as a foreign language in Georgia, Georgian instructors teaching Turkish, and Turkish instructors teaching Turkish. In the study conducted with students, Turkish language needs were determined and active participatory learning features were examined for students learning Turkish as a foreign language. In addition, the mistakes made by the students while speaking and writing Turkish were analyzed. In the part of the research conducted with instructors, interviews were held in order to reveal the problems encountered in teaching Turkish. The study group of the research consists of students studying Turkish at various universities in Georgia in the 2021-2022 academic year. In this context, 42 university students were included in the research. 16 of the students are Georgian, 26 of them are from Georgia but have other nationalities. Additionally, 7 Georgian and 6 Turkish lecturers teaching at universities were included in the research. The study was carried out in the 2021-2022 academic year at Samtskhe Javakheti State University in Ahiska (Akhaltzikhe), Georgia. The data obtained in the research were evaluated in two categories: quantitative and qualitative data. Quantitative analysis methods were used in the analysis of quantitative data. Demographic variables, relationship percentages and frequency distributions were included in the analyses. In the research, during the development phase of the scale, exploratory factor analyzes were analyzed using the SPSS24 program and confirmatory factor analyzes were analyzed using the AMOS26 program. Qualitative data analysis methods were used in the analysis of the qualitative data of the research. In this context, the data obtained from the interviews with the instructors were coded according to the research questions and analyzed using the content analysis technique. The scales developed in the research are aimed at determining the learning style and language needs of the learner in teaching Turkish to foreigners. In this regard, it may be useful to use scales to determine the needs and motivations of students from various sociocultural environments for learning Turkish. In the research, it was determined that there was no significant difference between the scores of the students in terms of

their nationality. As a result of the analysis, it was determined that female students' active participation learning and Turkish language needs scores were higher than male students. In terms of the Turkish Language Need Scale, the total scores of the scale's In-School Communication, Vocational and Social Development, Turkish Literature Interest and Turkish Language Need Scale scores indicate that the students whose grade level is 4 have higher Turkish language skills than those whose grade level is 2 and 3. It was determined that the Language Need Scale scores were higher. It was determined that the Turkish Language Need scores of students who took another course to learn Turkish were higher. In the interviews conducted with Georgian instructors teaching Turkish, the problems of the participants were determined as the problem of resources and materials, the differences between Turkish and Georgian language groups, the difficulties faced by language learners, especially in writing skills, and being in the same class despite the different levels of students. The Turkish language needs of the learners were determined as in-school communication, professional and social development, interest in Turkish literature, and academic development, respectively.

Keywords: Georgia, Teaching Turkish as a Foreign Language, Teaching Turkish in Georgia, Turkish Language Need, Speaking Mistakes Analysis, Writing Mistakes Analysis

ÖN SÖZ

Yirmi birinci yüzyılda Türkiye'nin siyasal, ekonomik, kültürel gelişmesine koşut olarak Türk dilinin yayılma alanı da genişlemiştir. Dünya üzerinde pek çok ülkede yabancılara Türkçe öğreten hem Türkiye'ye hem de ülkelerin kendi üniversite ve bakanlıklarına bağlı kurum ve kuruluşların sayısı hızla artmaktadır. Bu da Türkçeye olan ilginin arttığının bir kanıtıdır. Gürcistan da birçok ülke gibi Türkçe öğrenmeye ilginin sürekli arttığı bir ülkedir. Bu ülkede, üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde ve diğer bölümlerde Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı Okulları, Batum Türk Okulu ve Türkçe Dil Merkezleri tarafından yoğun bir şekilde Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Gürcistan'da yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının nasıl yapıldığını araştıracak, eksiklik ve hataların giderilmesi için ortaya çözüm önerileri koyacak olan bu çalışmanın birinci bölümünde problem durumuna yer verilmiş, ikinci bölümünde Türk-Gürcü ilişkileri ve Gürcistan'da Türkoloji çalışmaları ele alınmış ve Türkçenin Gürcistan'daki durumu incelenmiş, üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi ayrıntılı biçimde açıklanmış, dördüncü bölümünde bulgular yorumlanmış ve son bölümünde de araştırma sonuçları ele alınmış alan yazının ilgili bölümü çerçevesinde tartışma gerçekleştirilmiştir.

Doktora çalışmam boyunca ne zaman desteğine ihtiyaç duysam hiç usanmadan beni destekleyen tez danışmanım Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ'a sabrı, ilgisi ve yardımları için çok teşekkür ederim. Çalışmam boyunca bilgi ve birikimlerinden istifade ettiğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Mustafa BAŞARAN'a, Prof. Dr. Ali Fuat ARICI'ya, Prof. Dr. Muhammed Eyyüp SALLABAŞ'a, Prof. Dr. Bayram BAŞ'a teşekkür ederim. Ayrıca tez izleme komitesindeki katkılarından dolayı Doç. Dr. Gökçen Göçen ÖZDEMİREL'e ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Talat AYTAN'a çok teşekkür ederim. Ayrıca Gürcistan'da Samtskhe-Javakheti Devlet Üniversitesinde birlikte çalışma fırsatı bulduğum ve araştırmalarımnda çokça yardımlarını gördüğüm Saygıdeğer Türkologlar Marine Şonya ve Roin Kavrelişviliye de şükranlarımı sunarım.

Bana hiçbir zaman yalnız olmadığımı, her daim hissettiren babam Yahya KUMMUZ'a ve annem Fatma KUMMUZ'a, onlarla geçirmem gereken zamanı ödünçlediğim sevgili oğullarım Yahya Selçuk ve Çınar'a ayrıca bütün çalışmalarımnda yanımda bulunan en büyük desteğim eşim Canan KUMMUZ'a minnettarım.

Yusuf KUMMUZ

Kasım, 2023; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	5
1.5. Araştırmanın Önemi	6
1.6. Varsayımlar	6
1.7. Sınırlılıklar	7
1.8. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	8
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Üretici Dil Becerileri	15
2.2.1. Konuşma	15
2.2.2. Yazma	22
2.3. Gürcistan'da Geçmişten Günümüze Türklerin ve Türkçenin Varlığı	30
2.3.1. Geçmişten Günümüze Türk – Gürcü Etkileşimi	30
2.3.2. Bun-Türkler Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	32
2.3.3. Hazarlar Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	33
2.3.4. Abbasi Devleti Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	34
2.3.5. Kuman-Kıpçak Türkleri Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	34
2.3.6. Selçuklular Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	36
2.3.7. Osmanlılar Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	37
2.3.8. Türkiye Cumhuriyeti Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi	38
2.3.9. Türkçe ve Gürcüce Etkileşimi	40
2.4. Gürcistan'da Türkçe ve Türkoloji Çalışmaları	41
2.5. Gürcistan'da Türkçenin Öğretimi	46
2.6. Gürcistan'da Türkçe Öğreten Kurumlar ve Türkçe Öğrenme Ortamları	48
2.6.1. Gürcistan Üniversitelerinde Türkçenin Öğretimi	48
2.6.2. Gürcistan Üniversitesi (Tiflis)	50
2.6.3. Gürcistan Ulusal Üniversitesi (Tiflis)	52
2.6.4. Kafkas Üniversitesi (Tiflis)	53

2.6.5.	İvane Javahişvili Tiflis Devlet Üniversitesi	53
2.6.6.	İlia Üniversitesi (Tiflis)	55
2.6.7.	Gürcistan Millî Savunma Akademisi (Tiflis)	56
2.6.8.	Tiflis Devlet Tıp Üniversitesi	56
2.6.9.	Gürcü-Amerikan Üniversitesi (Tiflis)	56
2.6.10.	Hür Üniversitesi (Tiflis)	56
2.6.11.	Petre Şotadze Tiflis Tıp Akademisi (Tiflis)	57
2.6.12.	St. Andria Gürcistan Üniversitesi	57
2.6.13.	Uluslararası Kafkas Üniversitesi	57
2.6.14.	Sohumi Üniversitesi	57
2.6.15.	Yakob Gogebaşvili Telavi Eyalet Üniversitesi	58
2.6.16.	Şota Rustaveli Üniversitesi (Batumi)	58
2.6.17.	Batumi Uluslararası Üniversitesi Bahçeşehir Üniversitesi Tıp Fakültesi.....	59
2.6.18.	Gori Üniversitesi	60
2.6.19.	Akaki Tsereteli Üniversitesi (Kutaisi).....	60
2.6.20.	Samtskhe - Javakheti Devlet Eğitim Üniversitesi (Ahıska)	62
2.6.21.	Gürcistan'da Temel Eğitimde (1-12. Sınıf) Türkçe Öğretimi ..	62
2.7.	Gürcistan'da Türkçe Öğreten Türkiye Cumhuriyeti'ne Bağlı Kurumlar.....	63
2.7.1.	Maarif Vakfı Okulu	63
2.7.2.	Batumi Türk Okulu.....	63
2.7.3.	Yunus Emre Enstitüsü	63
2.7.4.	Tiflis ve Batumi Dil Merkezleri	64
2.7.5.	Türkoloji Projesi	64
2.8.	Azerbaycan Türkçesi ile Öğretim Yapılan Kurumlar	64
2.9.	Gürcistan'da Türkçe Öğreten Çevrimiçi Ortamlar	64
2.10.	İlgili Araştırmalar	65
2.10.1.	Bazı Ülkelerde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi İlgili Araştırmalar.....	65
3.	YÖNTEM	68
3.1.	Araştırma Modeli	68
3.2.	Çalışma Grubu	69
3.3.	Veri Toplama Araçları	69
3.3.1.	"Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" Ölçeklerinin Geliştirilmesi	71
3.3.2.	Görüşme Formları	85
3.3.3.	Hata Analizleri.....	86
3.4.	Verilerin Analizi.....	87
4.	BULGULAR.....	89
4.1.	Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Düzeylerinin İncelenmesi	89
4.2.	Gürcistan'da Türkçe Öğretiminin Problemlerine İlişkin Bulgular	96
4.3.	Türkçe Öğreten Türk Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenenlerin Yaptıkları Hatalara İlişkin Bulgular	100
4.4.	Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazmada Yaptıkları Hatalara İlişkin Bulgular.....	104
4.4.1.	Cümle Düzeyinde Hatalar	105
4.4.2.	Sözcük Düzeyinde Hatalar	106

4.4.3. Dil Bilgisel Hatalar	108
4.4.4. Anlamsal Hatalar	124
4.4.5. Söz Dizimsel Hatalar	125
4.4.6. Dil Bilgisel Hatalar	126
4.4.7. Yazım ve Noktalama Hataları	127
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	138
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	138
5.2. Öneriler	144
KAYNAKÇA	145
EKLER.....	161
Ek 1: Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	161
Ek 2: Görüşme Soruları	163
EK3: Konuşma Hataları İçin Öğrencilerin Deşifre Edilmiş Konuşma Örneği	164
Ek 4. Yazma Hataları İçin Öğrencilerin Yazdığı Metin Örneği	165
EK 5. Etik Kurul İzin Belgesi.....	168

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. DİAOÖÇ’ye Göre Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti.....	19
Tablo 2.2. Yazma Sürecinin Özellikleri	27
Tablo 2.3. Günümüzde Gürcistan’da Türkoloji Alanında Yapılan Örnek Çalışmalar.....	44
Tablo 2.4. Gürcü Türkologların Türkiye’de hazırladıkları doktora tezleri	45
Tablo 2.5. Gürcü Türkologların Türkiye’de Hazırladıkları Yüksek Lisans Tezleri.....	45
Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları	89
Tablo 4.2. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Karşılaştırması	90
Tablo 4.3. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması	91
Tablo 4.4. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırması	91
Tablo 4.5. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Türkçe Öğrenmek İçin Başka Bir Kursa Gitme Durumuna Göre Karşılaştırması.....	93
Tablo 4.6. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Bilinen Yabancı Diller Değişkenine Göre Karşılaştırması.....	94
Tablo 4.7. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Üniversiteye Katılmadan Önce Türkçe Deneyimine Göre Karşılaştırması	94
Tablo 4.8. Öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyaçları.....	96
Tablo 4.9. Öğrencilerin Konuşmada Yaptıkları Hatalar ve Frekans Değerleri	104
Tablo 4.10. Öğrencilerin Konuşmada Yaptıkları Hatalar	110
Tablo 4.11. Öğrencilerin Yazmada Yaptıkları Hatalar ve Frekans Değerleri	123
Tablo 4.12. Öğrencilerin Yazmada Yaptıkları Hatalar	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Eigenvalue Değerleri ve Nokta Grafiği.....	73
Şekil 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği DFA Modeli	76
Şekil 4.3. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Eigenvalue Değerleri ve Nokta Grafiği.....	78
Şekil 4.4. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği DFA Modeli	85
Şekil 4.5. Gürcistan'da Türkçe Öğretiminin Problemleri	97
Şekil 4.6. Gürcistan'da Türkçe Öğretiminin Problemlerine Çözüm Önerileri.....	99
Şekil 4.7. Gürcistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar	101

KISALTMALAR

çev.	: çeviren
ed.	: Editör
EU	: Avrupa Birliği
WEF	: Dünya Ekonomik Forumu
YDOTÖP	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı
DİAOÖÇ	: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TÖGO	: Türkçe Öğreten Gürcü Okutman
TO	: Türkçe Öğreten Türk Okutman

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, varsayımları, ilgili araştırmalar ve tanımlar ele alınacaktır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde en az bir yabancı dilin öğrenilmesinin gerekli hatta neredeyse zorunlu olduğu, birçok birey ve kurum tarafından kabullenilmiş bir düşüncedir. Yirminci yüzyıl ile birlikte iletişim teknolojisinde yaşanan gelişmeler milletler arasındaki ilişkileri de inanılmaz derecede artırmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır (Özbay, 2010: 12). Teknolojinin hızla geliştiği, bilimsel gelişmelerin dünya ülkelerini birbirine yaklaştırdığı 21. yüzyılda ikinci bir dilin hatta daha fazlasının öğrenilmesi elzemdir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ, 2013) de çok dilliliğin gerekliliğine ve önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca Avrupa Birliği (EU), Dünya Ekonomik Forumu (WEF) gibi farklı kurumlar tarafından belirlenen “Yirmi birinci yüzyıl becerilerinde” de yabancı dille iletişimin önemi vurgulanmaktadır (Dündar ve Polat, 2021). Türkçe, yabancı dil olarak birçok ülkede birçok kişi ve kurum tarafından öğretimi gerçekleştirilen ve milyonlarca kişi tarafından öğrenilmek istenen bir dildir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin çok eskilere dayandığı bilinmektedir. Bazı kaynaklar bu tarihi Hunlara kadar dayandırmaktadır (Arslan, 2012; Biçer, 2012). Bazı kaynaklarda da doğrudan bir tarihe dayandırılmamakla birlikte “Dünya üzerinde farklı dilleri konuşan insan toplulukları karşılaşp iletişim kurmaya başladıkça ana dilin dışında yabancı dilleri öğrenmenin önemi de ortaya çıkmıştır” (Günaydın, Saydam, Erdem ve Aytan, 2020) denilerek Türkçenin yabancı bir dil olarak öğrenimi ve öğretiminin daha da eski zamanlara tarihlendiği görülmektedir. Ancak bir kaynağa dayalı olarak Türkçenin yabancılara öğretiminin Divân-ü Lügati’t Türk (1072-1074) ile başladığı bilinmektedir (Hengirmen, 1993; Ungan, 2006; Erdem, 2009; Özbay vd., 2013; İşcan, 2018). Bunun yanı sıra sistemli ve düzenli bir şekilde yabancılara

Türkçenin öğretimi çalışmalarının Ankara Üniversitesi çatısı altında Türkçe Öğretim Merkezi'nin (TÖMER) kurulmasıyla 1984 yılında başlamıştır (Açık, 2008; Boylu ve Başar, 2016). Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe, Türkiye'de MEB, TÖMER ve özel kurslar tarafından, hemen her yaştan birçok insana öğretilmektedir. Türkiye dışında da yine MEB, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonu tarafından görevlendirilen öğretmen ve akademisyenlerce okulöncesi dönemden üniversiteye hatta üniversite sonrası döneme kadar binlerce kişiye öğretilmektedir (Karakuş ve Kummuz, 2020: 71).

Gürcistan'da Türkçe; Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı Okulları, Batum Türk Okulu, Türkçe Dil Kursları gibi Türkiye'ye bağlı kurumlarda ve Gürcistan'a bağlı üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde ve yine seçmeli ders olarak üniversitelerin birçok bölümünde öğretilmektedir. Bunun yanı sıra Gürcistan'da ortaokul, lise seviyelerinde de bazı okullarda seçmeli Türkçe dersi yer almaktadır. Ayrıca özel kurslarda da Türkçenin yabancılara öğretimi yaygın bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Gürcistan Türkçenin oldukça ilgi gördüğü ülkelerden biridir (Başar, 2019). Ayrıca dil birliğinden yani Türkçenin Türk devletlerinin tek dili olduğu düşüncesinden hareketle burada Azerbaycan Türkçesi öğreten, Azerbaycan Türkçesi ile okulöncesi dönemden lise son sınıfa kadar öğretim yapan devlet okullarının varlığından da söz etmek gerekir.

Türk-Gürcü etkileşimi çok uzun bir geçmişe dayanmaktadır. Bununla birlikte Gürcistan'da Türkçe öğretimi de çok uzun bir tarihten beri devam etmektedir. Bu ülkede Türkçe 1937 yılında Sergi Cikia tarafından Tiflis Üniversitesinde Doğu Dilleri Enstitüsü bünyesinde ders olarak öğretilmeye başlanmıştır. Daha sonra Gürcistan'da bağımsız bir Türkoloji kürsüsü kurulmuş ve Cikia'nın yetiştirdiği öğrencilerin katkılarıyla Türkoloji bölümlerinin sayısı artarak bugüne kadar gelmesi sağlanmıştır. Günümüzde de Gürcistan'da birçok üniversitede Türkoloji bölümleri bulunmaktadır. Bu bölümlerde "Türklük Bilimi" alanı için araştırmalar yapacak öğrenciler yetiştirilmektedir. Ayrıca bazı Gürcü öğrenciler Türkiye'de lisans eğitimi almakta ve/veya yüksek lisans öğrenimleri için Türkiye'yi tercih etmektedir. Türkiye'deki birçok üniversitenin enstitülerinde Gürcü araştırmacıların Türkçe ve Gürcüce üzerine yaptıkları çalışmalara ulaşmak mümkündür. Gürcistan'da üniversitelerde ve farklı kurumlarda Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin dil

ihtiyaçlarının tespit edilmesi, burada yapılan Türkçe ğretimi çalışmalarının geliştirilmesinde önemli derecede etkili olacaktır.

Gürcistan, Türkiye ile yüzyıllardır aynı coğrafyayı paylaşan, Türk dilinden sözcükler dnleyip Türk diline sözcükler aktaran hâlihazırda da Türkiye ile siyasal, ekonomik, askerî, kültürel birçok alanda iş birliği yapan önemli bir komşu ülkedir. Bu lkede Türkoloji alışmaları ve Türkçe ğretimi yüzyılı aşkın süredir yapılmaktadır. Türkoloji'ye ve Türkçeye önemli katkılar sunan bu ülkede Türkçe ğretiminin nasıl yapıldığının tespit edilmesi ve nasıl yapılması gerektiğine dair çalışmaların yapılması önemli ve gereklidir. Gürcistan'da Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan araştırmaların genel olarak Türkçe ğrenenlerin amaç, tutum ve becerileri, motivasyonları, yazma becerileri, ad durum eklerinin, sıfat-fiil eklerinin ğretimi şeklinde olduğu görülmektedir (Gordeladze, 2017; Salduz, 2017; Akbaş, 2018; Manvelidze, 2019; Msakhradze, 2019). Aynı zamanda bunların genellikle Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenenlere yönelik olduğunu söylemek de mümkündür. Bunların yanı sıra Gürcistan'da Türkçe ğretimi çalışmalarının durumunu geçmişten günümüze inceleyen ve üniversitelerde yan dal olarak Türkçe ğrenimi gören büyük bir coğunluğun ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle Gürcistan'da Türkçeyi yan dal olarak öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarını ortaya çıkaracak, bu ülkede Türkçe ğretiminde yaşanan problemleri Türkçe ğreten Gürcü akademisyenlerin görüşleriyle inceleyerek bunlara çözüm nerileri getirecek, öğrencilerin konuşma ve yazma hatalarını hem Gürcistan'da Türkçe ğreten Türk akademisyenlerin gözlemlerinden hem de ğrenci çalışmalarından hareketle analiz edecek olan bu kapsamlı çalışma, alan için önem arz etmektedir. Bu alışmanın Gürcistan'da Türkçe ğretime ve Türkoloji çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrenenler edindikleri dilin yeni bir sistemini kurma sürecinde hatalar yaparlar (Sompong, 2013). Bu durum yabancılar tarafından Türkçe öğrenilirken de ortaya çıkmaktadır. Yabancılar Türkçe ğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde birçok öğrencinin çeşitli hatalar yaptıkları gözlenmektedir. Bu hataların ayrıntılı bir incelemesinin yapılması dil öğreniminin ve öğretiminin daha iyi bir hâle getirilmesi açısından önemlidir. Hata incelemesi, dil öğrenme sürecinin

araştırılmasının bir parçasıdır. Bize öğrencinin dilsel gelişiminin resmini sunar (Corder, 1974: 125). Bu inceleme sonrası hataların düzeltilmesi için öğrencilere dönütler verilmesi, gerekli çalışmaların planlanması ve hatanın durumuna göre aşamalı bir şekilde düzeltme yapılması dilin doğru öğretiminin önemli bir parçasıdır. Hata analizleri, dil öğretiminin düzgün yapılmasına ve daha kalıcı olmasına büyük katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyacı, hedef dilin yapısı, öğrencilerin dil yapısı gibi unsurlar göz önüne alınmalı ve farklı stratejilerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilmelidir (Günaydın, 2020: 4). Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenenlerin kullanacakları yani öğrenci için işlevsel olan Türkçeyi öğrenmeleri açısından da önemlidir. Bu şekilde öğrenciler ihtiyaçlarına yönelik bir Türkçe öğrenecek ayrıca böylelikle öğrenilen dilin öğrenci tarafından kullanılan dil olması sağlanacak ve hedef dili unutma sorunu da en aza indirilmiş olacaktır.

Bu çalışma ile Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin geçmişten günümüze nasıl yapıldığının ortaya konulması, Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, Türkçe öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin ve öğrenmede yaşanan sorunların tespit edilmesi, bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla Gürcistan'da Türkçe öğreten Gürcü Türkologlarla problemlerin tespitine yönelik, Gürcistan'da Türkçe öğreten Türk öğretmenlerle de öğrencilerin en çok yaptıkları hatalara ve bunların nedenlerine yönelik odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği” ve öğrencilerin öğrenim biçiminin tespiti amacıyla da “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin yazma ve konuşma hataları incelenmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın amacından hareketle problem cümlesi “Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

1.4. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak belirlenen alt problemler şunlardır:

1. Öğrencilerin "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" düzeyleri uyruk değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" düzeyleri Türkçe öğrenmek için başka bir kursa gitme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" düzeyleri bilinen yabancı diller değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" düzeyleri Üniversiteye katılmadan önce Türkçe deneyimi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Türkçe öğreten Gürcü okutmanların görüşlerine göre Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
8. Türkçe öğreten Gürcü okutmanların görüşlerine göre Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileri nelerdir?
9. Türkçe öğreten Türk okutmanların görüşlerine göre Türkçe öğrenenlerin yaptıkları hatalar nelerdir?
10. Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma ve yazma ile ilgili yaptıkları hatalar nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bir yabancı dilin öğrenilmesinin neredeyse mecburi olduğu düşüncesinin genel kabul gördüğü yirmi birinci yüzyılda, Türk dili de yabancı dil olarak dünyanın birçok ülkesinde öğretilmekte, milyonlarca insan tarafından öğrenilmekte ve öğrenilmek istenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte bu öğretimin nasıl yapıldığı ve nasıl yapılması gerektiğine dair çalışmaların yapılması da zorunlu bir hâl almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik genel çalışmaların yanı sıra ülkelere özel çalışmaların da yapılması Türkçenin yabancılara öğretimine büyük katkı sunacaktır.

Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini ele alan kapsamlı bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışma ile Gürcistan’da Türkçe öğreten Türkiye’ye bağlı kurumların öğretmenlerinin, Gürcistan’da akademik Türkçe dersleri veren Gürcü Türkologların, özel dil kurslarında Türkçe öğreten öğretmenlerin ve Türklük Bilimi alanında çalışma yapan birçok araştırmacının çalışmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Çalışma sayesinde alan yazına bir “Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği” ve “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği” kazandırılmış olacak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçları ve Türkçe öğrenme biçimleri, konuşma-yazma hataları tespit edilecektir. Bu bağlamda bu çalışma Gürcistan’da Türkçe öğretenler için de katkı sağlayacaktır. Bu çalışma ile tespit edilecek eksiklik ve hataların giderilmesine yönelik öneriler vesilesiyle Gürcistan’da Türkçe öğrenenlere yönelik tamamlayıcı kaynaklar hazırlanmasında da büyük oranda etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma, Gürcistan’da veya diğer ülkelerde dil öğrenimi alanında çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılar için örnek teşkil edeceğinden önemlidir.

1.6. Varsayımlar

Araştırmaya şu varsayımlar dayanak teşkil etmektedir:

1. Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi için geliştirilen Türkçe dil ihtiyacı ölçeği bu ihtiyaçların tespiti için yeterlidir.

2. Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin öğrenme biçimini tespit etmeye yönelik geliştirilen etkin katılımlı öğrenme ölçeği öğrencilerin etkin veya pasif öğrenme biçiminin tespiti için yeterlidir.
3. Araştırmaya öğrenciler gönüllü olarak katılmışlardır.
4. Görüşme yapılan akademisyenler ve öğretmenler sorulara samimi ve doğru bir şekilde cevap vermişlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2021-2022 öğretim yılında Gürcistan üniversitelerinde Türkçeyi yan dal (minör program) olarak seçen öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Görüşme formlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Dil ihtiyaç ölçeğinden ve etkin katılımlı öğrenme ölçeğinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Türkiye Türkçesinin ana dili Türkçe olmayan bireylere öğretimi çalışmalarını konu alan bir bilim dalı.

Konuşma: İnsanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini sözlü ifade etme yetisi.

Yazma: İnsanların duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini yazılı bir biçimde ifade etme yetisi.

Dil İhtiyaç Analizi: Bir dili öğrenenlerin öğrenme amaçlarına yönelik öğretim yapılabilmesi için dil öğrenme nedenlerinin ve ne öğrenmek istediklerinin tespit çalışması.

Hata Analizi: Öğrenenlerin yaptıkları hataları onlardan toplanan verilerle tespit ve gruplandırma çalışması.

Hedef dil: Öğretimi gerçekleştirilen dil.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin günümüzde hemen hemen bütün ülkelerin ve bireylerin önem verdiği bir husus olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğrenmek bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 228). Toplum içerisinde iyi bir statüye sahip olmak için temel koşullardan biri de ana dili dışında en az bir dili iyi seviyede öğrenmektir. Günümüzde teknolojinin de etkisiyle coğrafi sınırların önemini yitirmesi ve yavaş yavaş yok olmaya başlaması, ulaşım ve haberleşmenin yaygınlaşması, yabancı dil öğrenimi ve öğretimini daha da önemli kılmıştır (Tarcın, 2004). Göçer (2009) de günümüz dünyasında yabancı dilin büyük önem kazandığını insanların hangi sektörde çalışırlarsa çalışsınlar bir hatta iki yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyduklarını, bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmadığını, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğunu belirtmiştir. İşcan (2018: 6-7) yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracağı nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü geliştirme.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.

- Yükseköğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.
- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip üst düzey çalışma ortamına katılabilmek.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.

Yaşanılan toplumda geçerli bir yabancı dili öğrenmek bireylere pek çok fayda sağlamaktadır. En az bir yabancı dil öğrenmek; günümüzde sosyal hayatta bir yer edinmek, kariyer sahibi olmak isteyen bir birey için olmazsa olmaz bir nitelik sayılmaktadır. Türkçe de yabancı dil olarak dünya üzerinde birçok ülke vatandaşına iyi bir kariyer ve farklı olanaklar sağlayabilme gücüne sahip bir dil olup yabancı dil olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi çeşitli sebeplere istinaden oldukça rağbet görmektedir (YDOTÖP, 2019). Dalgacı ve Büyükkız (2021) Türkiye'nin dünyada turizm ve ticaret gibi alanlarda adından söz ettirmesinin, stratejik konumunun, tarihinin ve Türkçenin Avrupa Diller Yılı etkinlikleri arasında yer almasının gün geçtikçe Türkçeye olan ilgiyi artırdığını belirtmektedir. Türkiye'nin dünyada etkisinin güçlenmesi, çeşitli ülkelerde Türkçe öğrenmek isteyen kişilerin artması, birçok ülkede Türkçe öğretim merkezlerinin açılması, Türkiye'ye öğrenim görmek için gelen öğrenci sayısının artması, Türkiye'ye göç edenlerin çoğalması Türkçenin öğretimi alanını da genişletmektedir (Biçer, 2020: 64). Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların bunu öğrenmekteki amaçları çeşitlilik gösterir. Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği'ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye'yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir (Erdem2009: 889). İkinci bir dili öğrenme, başka bir kültürü öğrenmenin ve onu tam anlamıyla algılamının en kolay ve mükemmel yoludur (İşcan, 2011: 29). Dilin kültürün taşıyıcısı olduğu gerçeğinden hareketle Türk medeniyeti ve kültürünü dünyaya tanıtmının önemli bir adımı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimidir (Günaydın, 2020: 20). Günümüzde azımsanmayacak sayıda yabancı uyruklu birey Türkçeyi önemli bir yabancı dil olarak görmekte ve öğrenmek istemektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ne zaman başladığı bilinmese de çok eski tarihlere dayandığı konusunda birçok araştırmacı hemfikirdir. Durmuş ve Okur

(2013) Türkçenin yabancılara öğretim tarihinin Türklerin tarih sahnesine çıkışıyla eş zamanlı olduğunu söylemektedir. Biçer (2012) Çinlilerin Köktürk döneminde Türklerle olan yoğun ilişkilerinden hareketle bu dönemde Türkçeyi öğrenen Çinlilerin olduğunu belirtmektedir. Yasin (2011) Uygur Türklerinin etkisi altında kalan Çinlilere Türk bilginlerin de katılımıyla VIII. yy. da Çin Tang İmparatorluğunca Türkçe-Çince bir lügat hazırlatıldığı bilgisini aktarmaktadır. Yine bu dönemde Mani Rahiplerinin Mani dinini yaymak için Türkçe öğrendiği görüşü öne sürülmektedir. Kaşgarlı Mahmud eski zamanlardan XI. yüzyıla kadar, Kaşgar'dan Yukarı Çin'e kadar bütün Türklerin, hakan ve sultanların Uygurca kullandıklarını, Çinli ve diğer Doğu milletlerinin de Türklere mektuplarını bu yazı ile yazdıklarını, oralarda şehirlilerin Türkçe bildiğini söylemekle Uygurcanın Asya'da ne kadar yaygın ve uluslararası resmî bir dil olduğunu belirtir (Biçer, 2012). Genel olarak bakıldığında kesin bir tarih söylenemese de Türklerin ilişki hâlinde bulunduğu diğer milletler tarafından Türkçenin sürekli öğrenilmeye çalışılan bir dil olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancılara Türkçenin öğretimi çalışmalarını kaynaklarla takip etmeye başlamak ancak 1072 yılında yazılan Divanü Lûgati't Türk ile mümkün olmaktadır. Erdem (2009) de yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan tarihî kaynakların Divanü Lûgati't Türk ile başladığını söylemektedir. Ayrıca Ali Şir Nevaî'nin Muhameketü'l-Lugateyn'ini, Ebu Hayyân'ın Kitabü'l-İdrak Li-Lisâni'l Etrâk'ını, El-Kavaninü'l Külliye Li-Zabti'l Lûgati't-Türkiyye'yi, Kitabü Bulgati'ı-Müştak Fi Lügâti't Türk Ve'l-Kıfçak'ı, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi-Lügâti't-Türkiyye'yi, Codex Cumanicus'u, Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî'yi, Hilyetü'l İnsân ve Heybetü'l-Lisân kitaplarının da yabancılara Türkçe öğretmek amaçlı kitaplar olduğunu belirtmektedir. Bayraktar (2003) da bu kaynakları tarihiyle birlikte ele almakta ve yazarlarını da belirterek şu şekilde sıralamaktadır:

- Divanü Lûgati't Türk (1072-1074) – Kaşgarlı Mahmud
- Kitabü'l-İdrak Li-Lisâni'l Etrâk (1312) – Esirü'd-din Ebû Hayyân
- El-Kavaninü'l Külliye Li-Zabti'l Lûgati't-Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı)
- Kitabü Bulgati'ı-Müştak Fi Lügâti't Türk Ve'l-Kıfçak – Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (XV. yüzyılın ilk yarısı)
- Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi-Lügâti't-Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı)

- Codex Cumanicus (XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı)
- Muameketü'l-Lugateyn - Ali Şir Nevaî (1498)
- Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî (XIV. yüzyılın ilk yarısı)
- Hilvetü'l İnsân ve Heybetü'l-Lisân - Cemalü'd-din İbni Mühenna (XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı)

Tarihsel süreçte Türkçenin yabancılara öğretimi ve öğrenimi çalışmalarını bir tasnif çerçevesinde Arslan (2012: 169-170) şu şekilde sınıflandırmıştır:

1. “Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi

- a. Divanü Lûgati't Türk
- b. Muameketü'l-Lugateyn
- c. Memlûk'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar
- d. Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler

2. Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

- a. Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler
- b. Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla olan Temaslar
- c. Moğol İstilas ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusya'ya Çokça Geçmesi
- d. Çarlık Rusya'sı Türk Dili Faaliyetleri
- e. Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri

3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

- a. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin Öğrenimi
- b. Bulgaristan-Makedonya- Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

4. Batıların Türkçe Öğrenimi

- a. Codex Cumanicus
- b. Thatarisch Pater Noster
- c. 19. Asırdan İtibaren Batı'da Türkçe Öğrenilmesi

5. Çağdaş Türkçe Öğretimi

- a. Türkiye Cumhuriyeti Resmî Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri

b. Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılar Türkçe Öğretim Faaliyetleri”

Yabancı dil öğretiminin yapısı, işleyişi ve amaçları, zamanın gereksinimlerine göre önemli değişiklikler göstermiştir. Yabancı bir dile ait bir kitabı okuyabilmenin veya kendi dillerine çevirebilmenin en önemli amaç olduğu zamanlardan hedef dil aracılığıyla doğru ve etkili bir iletişim kurmanın önem kazandığı dil öğretim sürecine geçilmiştir (Kurt, 2020: 52). Bu durumda yabancı dil öğretiminde yöntemin önemi de artmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem konusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ve öğreniminin yapılmaya başlanmasıyla birlikte ortaya çıkan ve sorgulanan bir mevzudur. Araştırmacılar “Ne öğretilmelidir, nasıl öğretilmelidir?” sorularına sürekli yanıt aramışlardır. Benhür (2002: 77-78) yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi hususunda öğrenci odaklı bir öğretimin benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrenci odaklı modelde uyulması gereken genel ölçütler şunlardır:

1. Öğrenim süreci içinde öğrenciye yüklenen sorumluluk artırılır.
2. Öğrenim süresi esnektir, öğrencinin özellik ve ihtiyaçlarına göre belirlenir.
3. Öğrenimde uygulanacak plan öğrencinin önerileriyle düzenlenir.
4. Öğrencinin ihtiyaç ve becerilerine uyarlanabilecek çoklu öğretim yöntemi tercih edilir.
5. Öğrencinin kendi öğrenme beceri ve yollarını fark etmesi ve bu özellikleri etkin biçimde kullanması teşvik edilir.
6. Tekrar alıştırmalarından ziyade öğrencinin düşünme becerisini harekete geçiren alıştırmalar kullanılır.
7. Öğrencinin idare, gözleme, geliştirme ve değerlendirme becerilerini kendi kendisine geliştirmesi ve öğretimde kullanması hedeflenir.
8. Öğrencinin daha önceden edindiği bilgi ile yeni öğreneceği bilgi ilişkilendirilir.
9. Öğrencinin farklı becerileri sergileyebilmesi için her düzeyde fırsatlar tanınır.
10. Öğrencinin her şeyi tek başına yapamayacağından hareketle öğrenci grup çalışmalarına özendirilir.

Barın (2004) yabancılara Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Dil öğretiminin planlanması
2. Dört temel beceriyi dikkate alma
3. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme
4. Bir seferde tek yapıyı sunma
5. Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu
6. Öğrencileri aktif kılma
7. Bireysel farklılıkları dikkate alma
8. Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma

Dil öğrenimi ve öğretiminde hedefler doğrultusunda istenilen verimi alabilmek için takip edilmesi gereken ilke, yöntem ve tekniklerin yerli yerince kullanılması gerekir (Göçer, 2015: 22). 20. yüzyılın ikinci yarısında seyahat, eğitim gibi sebeplerle farklı kültür ve dilleri olan insanlar arasındaki iletişim ihtiyacının da etkisiyle, yöntem bilimdeki değişimler daha da sıkılaşmıştır (Göçer, Okur, 2020: 170). Dil öğretiminde yöntem, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştıracak olan bir öğretim unsurudur. Günümüze kadar pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemez (Memiş ve Erdem 2013: 298). Geçmişten günümüze devam eden Türkçenin yabancılara öğretimi günümüzde birçok sebeple daha da yaygın hâle gelmiş, bu durum yöntem ve tekniklerin gelişme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanabilir yöntem ve teknik seçiminin önemi son zamanlarda daha çok artmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin geleneksel yöntemler bir kenara bırakılarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır (Göçer ve Moğul, 2011: 808). Demirel (1999) yabancı dil öğretim yöntemlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Dil bilgisi çeviri yöntemi
- Düzvarım yöntemi
- Kulak-dil alışkanlığı yöntemi
- Bilişsel öğrenme yaklaşımı

- Doğal yöntem
- İletişimci yaklaşım
- Seçmeli yöntem

Göçen (20220) bu yöntemlere ek olarak şu yöntemlerden bahsetmektedir:

- Sessiz yol yöntemi
- Grupla / danışmanlı dil öğretim yöntemi
- İşbirlikli öğrenme yöntemi
- Telkin yöntemi/esinlemeli yöntem
- Tüm (toplu) fiziksel tepki yöntemi
- Görsel-işitsel yöntem
- İletişimsel dil öğretim yöntemi
- Çoklu zekâ uygulamaları
- İçerik temelli / odaklı öğretim
- Görev temelli yöntem
- Eklektik/seçmeci/seçmeli yöntem

Aykaç (2015: 167) da geçmişten günümüze kadar yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan yöntemleri şöyle sıralamaktadır:

- Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Naturel Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Öğrenme Yöntemi (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)
- Berlitz Uygulaması
- İşitsel-Görsel Yöntem (Credif / St. Claud Yöntemi) (Audiovisual Method)
- Telkin Yöntemi (Suggestopaedia)
- Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Yabancılar için Türkçe öğretiminde de diğer dil öğretimlerinde olduğu gibi tek geçerli bir yöntemin olmaması yöntem seçimini önemli kılmaktadır. Şimşek (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ivedi çözüm bekleyen en büyük sorunun eğitmenlerin yöntem bilgisi eksikliği olduğunu belirtmektedir. Yöntem, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarının daha etkili daha bilimsel bir şekilde yapılabilmesi için önemli bir kavramdır. Öğreticinin hangi konu veya beceride hangi yöntemi seçmesi gerektiğini bilmesi, daha nitelikli bir öğretim ve öğrenim ortamının oluşmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Bilgi ve teknolojinin sürekli ve hızlı bir şekilde geliştiği çağımızda Türkçenin yabancılar öğretiminde teknolojinin de katkısı önemlidir. Teknoloji artık sadece bazı makinelerin gelişimlerine değil öğretmenlerin özgün materyal ve daha fazla kaynak sağlamasına da katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra ve bunlardan daha önemli olmak üzere öğrencilerin hedef dile daha fazla erişim sağlamasına yardımcı olur (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011). Türkçenin yabancılar öğretiminde teknolojiden daha fazla ve etkin yararlanmak, bu öğretimin çok daha etkili bir hâle gelmesini de beraberinde getirecektir. Ayrıca dil becerilerinin öğrenilmesinde de hedef dille ilgili yeterince kaynak bulunmasına yardım ederek, öğrenci ve öğreticinin kaynak sorununu çözmeye yardımcı olacaktır.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Üretici Dil Becerileri

2.2.1. Konuşma

Dil eğitimindeki asıl amaç kendini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilen; okuduklarını, dinlediklerini tam ve eksiksiz olarak anlayabilen bireyler yetiştirmektir (Büyükkız ve Hasırcı, 2013: 58). Türkçe öğretiminde bu amaca dil becerilerinin eksiksiz olarak öğretilme gayretiyle ulaşılmaya çalışılmaktadır. Dil becerileri anlatma ve anlama boyutuyla ele alınmaktadır. Anlatma boyutu konuşma ve yazma, anlama boyutu ise dinleme ve okuma becerilerini kapsamaktadır. Dilin anlatma yani ifade etme boyutunun insan hayatında en çok kullanılanı konuşma becerisidir (Çerçi, 2013; Baki ve Karakuş, 2015). Yelok ve Sallabaş (2009) konuşmanın bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı ve ihtiyaç duyacağı çok yönlü bir bilişsel etkinlik

olduğunu belirtmektedir. Konuşma becerisi, insanın doğumundan itibaren içinde bulunduğu ortamdan kazandığı ve bütün yaşamı boyunca kullandığı en etkili iletişim aracıdır (Keskin, Baştuğ, Akyol, 2013: 168). İnsanı diğer canlılardan ayıran konuşma, kişilerin yaşantısında yer alarak kendini anlatmanın, sosyalleşmenin ve akademik başarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Okur ve Göçen, 2012). Konuşma hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur (Göçer, 2015: 22). Bireyler, yaşamları boyunca evde okulda, işte ve sosyal hayatta genellikle konuşarak anlaşırlar.

Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses ve şekil almış hâlidir (Karakuş, Gazioğlu, 2020: 107). Konuşma, zihinde başlayan duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması ve böylelikle zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulmasıyla sonuçlanan bir süreçtir (Varışoğlu, 2018: 476). İnsanın hayatı boyunca edindiği bilgi, görüş, izlenim ve düşüncelerini karşısındakilere sözlü olarak aktarmasına, konuşma denmektedir. Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, sözel olarak duygu ve düşünce alışverişidir. Bu bakımdan konuşmayı bireyler arasında yaşantıların sözlü olarak paylaşılması süreci olarak tanımlamak da mümkündür (Başaran ve Erdem, 2009). Konuşma, karmaşık bir yapıya sahip olup farklı unsurları içinde barındırmaktadır (Türkben, 2021: 168). Konuşma sürecinde, önce bilgiler amaç, konu ve sınırlara göre yapılandırılarak aktarım için seçilir. Bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme işlemleri sonucunda düzenlenir ve bu bilgiler tümcelere, sözcüklere, hecelere ve seslere dökülür (Çelik, 2019: 35). Yazmayla birlikte dilin anlatım boyutunu oluşturan konuşma, yazıdan daha önce vardı ve yazının icadına kadar tek iletişim vasıtası olarak kullanılmıştı (Sallabaş, 2021: 209). İnsanı, diğer bütün canlılardan ayıran en önemli özelliklerinin başında düşünme ve düşüncesini sesli olarak ifade ederek çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan konuşma becerisi gelmektedir (Baki ve Karakuş, 2012: 3). Bireyler için yaşamın hemen her alanında büyük öneme sahip olan konuşma becerisi, eğitim öğretim çalışmalarında gereken değeri görmemektedir. Bireyin iletişim kurabilmesinin ve başlattığı iletişimi sürdürebilmesinin mühim araçlarından olan konuşma, önemiyle ters orantılı olarak en çok ihmal edilen dil becerilerinden biridir. Bireyin okula başlarken temel konuşma davranışına sahip olması, konuşmanın kendiliğinden kazanıldığı ve

geliştirilmesine gerek olmadığı anlayışının oluşmasına neden olmuştur (Aytan, Başal ve Günaydın, 2021: 268). Bhattacharjee (2008) de konuşmanın hayati bir önem taşımasına, müfredatta eskiye göre daha çok konuşma etkinliğine yer verilmesine rağmen hâlâ sınıf içinde okuma ve yazma becerisinin önemli görüldüğünü konuşmanın önemli bir beceri olarak görülmediğini belirtmektedir. Oysa yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Demirel, 2021: 102). Konuşma becerisi bir dili öğrenmenin öne çıkan ölçütü olarak görülmektedir (Abukan, 2018: 8). Uçak ve Gökçü (2015) de konuşma becerisinin yabancı dil öğretiminde öğreticilerin ittifakla üzerinde durdukları bir mesele olduğunu, dil edinimini gösteren temel göstergenin konuşma olduğunu, konuşma becerisini geliştirmenin dil öğretiminde öncelikli hedef olduğunu belirtmektedir. Özbay (2005) öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun ve etkili biçimde anlatma becerisinin kazandırılmasının, eğitim kurumlarındaki konuşma derslerinin genel amacı olduğunu dile getirmiştir. Günümüzde toplumun her bir bireyi için önemi kavranmış olan "iletişim"i güçlendirmek amacıyla çeşitli çalışmalara, bilgiye ve eğitime gereksinim duyulmaktadır. Özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından konuşma ve konuşmanın etkileyici gücü yoluyla elde edilen başarı, bireylerin yaşam niteliğiyle doğru orantılı sayılmaktadır (Okur, Süğümlü ve Göçen, 2013: 953). Bireylerin hayatında bu denli önemli olan, onların hem iletişim becerisinin gelişmesine katkıda bulunan hem de onlara farklı kariyer olanakları sağlama potansiyeline sahip bir beceri olan konuşma becerisinin geliştirilmesine, ana dili öğretiminde de yabancı dil öğretiminde de daha fazla hassasiyet gösterilmesi elzemdir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de diğer birçok dünya dilinde olduğu gibi başvuru amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinden (DİAOÖÇ) faydalanılmaktadır. Konuşma becerisi, DİAOÖÇ’de (2013: 60-61) Üretken Etkinlik ve Stratejiler başlığı altında ele alınmıştır. Buna göre üretken sözlü etkinliklerde (konuşma esnasında) dil kullananlar bir veya birden fazla dinleyicinin algıladığı bir sözlü metin üretirler. DİAOÖÇ’de (2013) konuşma becerisi etkinlikleri aşağıda sıralanan beş basamak kümesinde ele alınmıştır:

- Sözlü Anlatım Genel
- Bağlantılı Tekli Konuşma: Deneyimleri Anlatma
- Bağlantılı Tekli Konuşma: Gerekçelendirme (bir tartışmada olduğu gibi)

- Kamu Duyurusu/Duyuru Yapma
- Bir Topluluk Önünde Konuşma

Konuşma; fiziksel, bilişsel, psikolojik, nörolojik, sosyolojik yönleri olan, iletişimin temelini oluşturan, günlük hayatta en çok kullanılan ve insana özgü olan bir beceridir (Günaydın, 2021: 533). Erdem (2013: 416) de konuşmayı, mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturmalarını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. Evren'e (2013: 57) göre konuşma eğitiminin insan hayatında rolü olduğunu gözden uzak tutmadan etkili ve güzel bir konuşma eğitimi, zihinsel ve fiziksel boyutları dikkate alınarak ve bu temel üzerinde yapılmalıdır. Konuşmayı, insan beyninde en basitinden en karmaşığına oluşan bütün düşüncelerin çeşitli renk ve derinlikler verilerek sesler aracılığıyla bestelenmesi olarak tanımlayan Gürzap (2009: 60) konuşmanın estetik bir boyutunun da olduğunu dile getirmiştir. Sallabaş (2021) da bir konuyu etkili bir biçimde karşısındaki aktarma çabasının, çok eski zamanlara dayandığını, eski Yunan ve Arap uygarlıklarında konuşma alanındaki çalışmaların retorik veya belagat adlarıyla birer sanat dalı olarak değerlendirildiğini belirtmiştir.

Birçok bireye göre yeni bir dilde konuşma iki nedenden dolayı okuma, yazma ve dinlemeden daha zordur. Birincisi konuşma, okuma ve yazmanın aksine gerçek zamanlıdır, anlıktır. İkincisi, yazmada olduğu gibi konuşulanlar gözden geçirilemez ve düzenlenemez (Bailey, 2005, Gürzap, 2009). Bygate (2003) de konuşmanın zaman kavramına bağlı olduğunu ve anında karar vermeyi gerektirdiği için daha zor bir beceri olduğunu belirtmektedir. Konuşmanın anında düşünme, kelime seçme, düşündüklerini birleştirip sıraya koyma vb. gibi etkinlikler gerektiren karmaşık bir bilişsel etkinlik olması, konuşmayı zorlaştıran bir etmendir. Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde en çok kaygı duyulan beceri konuşmadır (Sallabaş, 2012). Ayrıca yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi öğrencilerin genellikle geliştirme konusunda zorlandıkları beceri türüdür. Burada öğrencilerin ana dili, hazır bulunuşlukları, öğrenim sürecinde uygulanan yöntem tekniklerin yanı sıra, konuşma becerisinin üretime dönük bir beceri olmasının da etkisi vardır (Yalçın, 2021: 517).

Konuşma, sıradanlıktan uzak vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek düzgün bir telaffuzla ve işitilebilir bir sesle meydana getirilmelidir. Etkileyici bir konuşmada konunun içeriğı kadar telaffuz da önemlidir (Kardaş, 2020; Safa, 2020). Li ve diğerleri (2021) ikinci dil öğretiminde telaffuzun önemine rağmen ihmal edildiğini

belirtmektedir. Gürzap'a (2009) göre konuşmanın olmazsa olmaz iki temel ögesi duyulabilme ve anlaşılabilmedir. Konuşmanın duyulabilmesi fiziksel boyutuyla yani ses ile ilgiliyken anlaşılabilmesi zihinsel süreçleri de kapsamaktadır. Bir konuşmanın muhatabı veya muhatapları tarafından duyulması ve anlaşılması gerekir. Bireyler tarafından konuşmanın anlaşılmasını kolaylaştıracak, doğru ve düzgün bir telaffuz, konuşma için önemlidir. Avrupa Ortak Çerçeve Metnine göre bir yabancı dili öğrenenlerin öğrendikleri dilin telaffuzuna da seviyesinin gerektirdiği kadarıyla hâkim olması gerekir (DİAOÖÇ, 2013: 119). Öğrencilerin seviyelerine göre hâkim olmaları düşünülen telaffuz yeterlilikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 2.1. DİAOÖÇ'ye Göre Telaffuz ve Tonlama Hâkimiyeti

C2	C1'deki gibi.
C1	Anlam farklılıklarını ifade edebilecek kadar çeşitli tonlama ve vurgulama.
B2	Anlaşılır, doğal bir telaffuz ve tonlamaya sahiptir.
B1	Yabancı bir aksan belirgin olsa da ve bir şey yanlış telaffuz edilse de söyleyişi iyi anlaşılır.
A2	Fark edilen yabancı aksana rağmen, genelde anlaşılan bir telaffuza sahiptir ama konuşma arkadaşı zaman zaman söylenenin tekrarını rica edebilir.
A1	Kendisiyle konuşan anadili konuşurları, onun konuştuğu dil ailesine mensup olan yabancılarla konuşmaya alışıkça çok kısıtlı, ezberlenmiş sözcük ve deyimlerden oluşan bir dağarcığı telaffuz ettiğinde, biraz çaba göstererek söylediklerini anlayabilirler.

Doğan'a (2007: 234) göre yabancı bir dili öğrenme ve onu kullanabilme, onun yapı taşları niteliğinde olan seslerin doğru telaffuzunun öğrenilmesi esası üzerine kurulur. Ayrıca tonlama da konuşma becerisi için çok önemli bir unsurdur. Bazı dillerde tonlama ile anlamlar dahi değişmektedir (Aycan, 2012). Çince, Rusça, Gürcüce gibi dillerde cümleye soru anlamı bile tonlama ile verilmektedir. Selen (1976) konuşmanın etkin, düzgün ve anlamlı olması için nefes ve ses, telaffuz ile entonasyon (tonlama) eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedir. Nitekim bir konuşmanın aynı ses tonuyla başlayıp bitmesi dinleyenler açısından takip edilmesini oldukça güçleştirir. Konuşmanın yapısına göre duygu ve sesin de değişmesi gereklidir (Çevik, 2002: 3). Konuşma becerisinin iyi bir seviyeye getirilmesi için telaffuz hatalarının tespiti ve giderilmesi, nefesin doğru yerlerde doğru şekilde kesilmesi ve alınmasına dikkat edilmesi, vurgu ve tonlama hatalarının tespiti ve giderilmesi önem taşımaktadır. Varışoğlu ve Varışoğlu'nun (2018) yabancı dil

öğrenme kaygısıyla ilgili birçok araştırmadan yaptığı, kaygının oluşmasında olası sebepleri sıraladığı çalışmada konuşma ve telaffuzla ilgili olanları şunlardır:

- Öğrencilerin akranlarının önünde konuşmak zorunda olması,
- Etkili iletişim kuramama ve kendini ifade edememe çekincesi,
- Konuşma derslerinde hata yapmaktan ve öğretmeni tarafından olumsuz değerlendirilmekten çekinme,
- Mükemmel bir aksanla konuşmaya çalışma,
- İletişim problemleri,
- Hazırlıksız dinleme ve konuşma etkinlikleri,

Türkçeyi doğru olarak, bilinçle ve güvenle kullanmayı alışkanlık hâline getirmenin en etkili yolu, derslerde öğrencilerden sık sık düşüncelerini sözlü olarak anlatmalarını istemektir (Temizyürek, 2007: 123). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde kaygı duydukları ve zorlandıkları göz önünde bulundurulduğunda sınıf içindeki konuşma uygulamalarına daha çok yer verilmelidir (Sallabaş, 2012; Yalçın 2021). Ayrıca öğrencinin konuşma becerisinin istenen özelliklere sahip olması için sürekli bir değerlendirmeye tabi tutulması, yanlışların düzeltilerek eksiklerin giderilmesi gerekir (Çerçi, 2015: 189). Hürtgen (2017'den aktaran Yalçın, 2021: 519) de yabancı dil öğretiminde sözlü iletişimi teşvik etmek için bazı önlemlere işaret etmektedir:

- Eş zamanlı prosedürlerle konuşma süresi artırılabilir.
- Bireysel sorumluluk verilerek tüm öğrenciler etkinleştirilebilir.
- Korumalı bir alanda pratik yapmaya izin verilebilir.
- İletişim için alakalı ve özgün fırsatlar yaratılabilir.
- Yöntem ve sosyal form seçimi öğrenme hedefiyle eşleştirilmelidir.
- Performans şeffaf bir şekilde ve kriterlere uygun değerlendirilebilir.
- Dinleme ve telaffuz alıştırmaları yapılabilir.
- Sözlü iletişim stratejileri kullanılabilir.
- Yinelenen ifadeler ve yapılar uygulanabilir.
- Öğrencilerin bireysel gereksinimleri dikkate alınmalıdır.

Konuşma becerisinin çokça konuşma etkinliği yapılarak geliştirilebileceği düşünülmektedir. Konuşma etkinlikleri, öğrencinin kendini güvende hissedeceği bir ortamda, gerçek yaşam örnekleriyle üretimde bulunmasını sağlar. Bunun yanı sıra bu

etkinlikler sırasında öğretici tarafından kendisine üretime ilişkin anında geri bildirim verildiği için öğrenci, bu alanda güçlü ve zayıf olduğu noktaları görebilir (Özmen, Güven ve Dürer, 2017: 602). Ur'a (1992: 120) göre başarılı konuşma etkinliklerinin özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrencilerin çok konuşması: Etkinliğe ayrılan süre mümkün olduğu kadar öğrencilerin konuşmasıyla doldurulmalıdır.
2. Katılım eşitliğinin sağlanması: Konuşma etkinliği konuşkan bir azınlık öğrencinin egemenliğinde olmamalı, sınıftaki her öğrencinin eşit katılımı sağlanmalıdır.
3. Yüksek bir motivasyon sağlanmalı: Etkinliklerin konusu öğrencilerin ilgisini çektiğinde veya onlar bir amaca yönlendirildiğinde konuşmaya daha hevesli olurlar.
4. Dilin kabul edilebilir düzeyde olması: Öğrenciler birbirlerini kolay anladığında ve sözleri alakalı olduğunda kendilerini daha iyi ifade ederler.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kelime öğretimine de dikkat edilmelidir. Kelime öğreniminde öğrenci, kendi hâline bırakılamaz. Kelime öğreniminin dikkatli planlama ve iyi yönlendirilmiş öğretim ile güçlendirilmesi gerekir (Nation, 2003: 150). Gough (2001) dil bilgisinin tek başına bireyin kendini ifade etmesine yetmeyeceğini ama kelime ve kelime gruplarıyla bireyin birçok düşüncesini ifade edebileceğini belirtmiştir. Schmitt (2010) dil öğrencilerinin sözcük öğrenmek amacıyla dil bilgisi kitaplarından çok sözlüklerle çalıştığını ifade etmiştir. Konuşmada tıkanmalar yaşanmasının sebebi, çoğu zaman bireyin kelime hazinesinin yetersizliği olmaktadır. İyi bir konuşma becerisine sahip olmak için konuşmacının kelime hazinesinin zengin olması gerekmektedir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008) kelime öğretiminin Türkçe öğretiminde önemli olduğunu, kelime çalışmalarının öğrencilerin telaffuzunu düzeltmede etkili olacağını ve konuşmada kelimeleri yerinde kullanmalarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Nitekim bir dili düzgün konuşmanın yeterince kelime bilmekle mümkün olduğu, malumdur. Kelime hazinesi, bir kişinin sahip olduğu dil birikiminin tanımlanmasında en önemli unsurlardan biridir (Karadağ, 2019: 41). Günaydın (2020) insanların iletişim için dili kullandığını, dili oluşturan kelimelerin dil için esas teşkil ettiğini ve dil öğrenen öğrencilerin de öğrendikleri dilin kelimelerini çeşitli yollarla öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Türkçenin

yabancılara öğretiminde kelime öğretimi de değişik yöntem ve tekniklerle, bu tekniklere uygun öğrencilerin zevk alacağı etkinliklerle, etkin bir şekilde gerçekleştirilmelidir.

2.2.2. Yazma

Bir iletişim aracı olarak yazı, yüzyıllardır dünya milletleri tarafından değişik şekillerde kullanılmış, hiçbir yetenek ya da buluş, yazının keşfinden daha çok insanoğlunun medeniyetine katkıda bulunmamıştır (Karatay, 2013: 21). Yazının icadı ve kâğıt üzerine kaydedilmesi insanlığın yükselmesinde başka hiçbir entelektüel buluşun sahip olamayacağı kadar büyük bir etkiye sahiptir (Gelb, 1963: 221). Tarih boyunca oynadığı rol dikkate alındığında yazı, insanlık tarihinin en önemli buluşu olma özelliğini korumaktadır. Kimine göre tarihin başlangıcı, kimine göre medeniyetin anahtarı, kimine göre de insanlığın belleğidir. Yazı duyguyu, düşünceyi, bilgiyi kayıt altına alma aracıdır (Yıldız, 2018: 2). Yazı üretilen bilgiyi kalıcı hâle getiren ve paylaşılmasını kolaylaştıran vazgeçilmez bir iletişim aracıdır (Başaran ve Akyol, 2019: 4). Yüzyıllardır bilgiler yazı ile kayıt altına alınmakta ve nesilden nesle yazı yoluyla aktarılmaktadır. Karakuş ve Karacaoğlu (2021) insanoğlunun yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla aktardığını, yazının ise bu aktarımın kalıcılığını sağlayan en önemli araç olduğunu, şartların değişmesi, teknolojinin gelişmesi farklı alternatifler sunsa da yazının dil için en önemli somutlaştırıcı olmaya devam ettiğini vurgulamışlardır. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözlü ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir (Baş, 2012: 65).

Yazma, yazının icat edilmesi ve insanlar arasında bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlanmasıyla ortaya çıkmış bir dil becerisidir (Kaplan, 2021: 21). Yazma, duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına anlatma işidir (Karatay, 2013: 21). Yazma becerisi karmaşık süreçlerden oluşan ve yaşa, deneyimlere, ön bilgilere bağlı olarak zaman içerisinde gelişen ve kazanılması çaba isteyen bir beceridir (Karatay, 2020: 412). Yazma, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır (Göçer, 2010: 179). Vygotsky'e (1998, 145) göre yazı yazma, bireyin bilerek çözümleyici bir eyleme

girişmesini gerektirmektedir. Yazma, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dil bilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemidir (Ungan, 2007: 462). Yazma özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir (Güneş, 2021, 154). Yazma, bireylerin kendini ifade etme yollarından biridir, bireyin kendini yazılı olarak sembollerle, harflerle, kelimelerle ifade etme becerisidir. Günümüzde bu beceri birçok birey tarafından isteğe bağlı veya zorunlu olarak kullanılmaktadır. Ur'a (2016: 111) göre yazma, e-posta, SMS, blog gibi dijital iletişim kullanımının artması nedeniyle son yıllarda çok daha önemli bir beceri hâline gelmiştir.

Yazma da konuşma gibi bir anlatma becerisidir ancak konuşmadan daha karmaşık bir süreci gerektirmektedir. Uludağ (2002) da yazılı anlatımın sözlü anlatımdan farklı ve karmaşık olduğunu belirtmiştir. Yazma eğitimi kişinin yaşıntı yoluyla edindiği bilgi ve birikimi düşünme gücü ve imgelemiyile yoğurarak kâğıda aktarmasından çok daha karmaşık bir anlam taşır (Genç, 2017, s. 33). Güneş (2021) basit bir cümleyi yazarken zihinde birtakım karmaşık işlemlerin gerçekleştiğini, önce zihinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmekte, bazılarının seçilmekte, mantıklı bir sıraya konulmakta, çeşitli kelimeler kullanılarak yazıya aktarılmakta olduğunu; bütün bunların zihinsel ve fiziksel olarak karmaşık bir dizi işlemi gerektirdiğini belirtmektedir. Raimes (1983: 4-5) de yazmanın konuşmadan daha zor bir beceri olduğunu söyleyerek ve konuşma ile yazma arasındaki farkları şöyle sıralamaktadır:

1. Konuşma genel bir beceridir, herkes yaşamının ilk yıllarında ana dili edinir. Ancak herkes okuma ve yazma öğrenemez.
2. Konuşma dilinde farklı lehçeler ve ağızlar vardır ama yazı dili, dil bilgisi, söz dizimi ve kelime dağarcığı gibi standart biçimlere bağlıdır.
3. Konuşmacılar düşüncelerini iletmeye yardımcı olması için seslerini (tonlama, vurgu ve ritim) ve vücutlarını (jest ve mimikler) kullanırlar. Yazarlar düşüncelerini ifade etmek için sayfa üzerindeki kelimelere güvenmek zorundadır.
4. Konuşanlar duraklamalar ve tonlamalar, yazarlar ise noktalama işaretleri kullanır.
5. Konuşmacılar telaffuz eder. Yazarlar imlâ ile ifade eder.

6. Konuşma genelde doğaçlama ve plansızdır. Yazma ise planlıdır, çok zaman alır, dönüp değiştirilme şansı vardır.
7. Konuşma karşıdaki muhataba yapıldığı için anında dönüt vardır. Yazmada ise dönüt gecikmelidir veya yoktur.
8. Konuşma genellikle daha samimidir. Yazma daha resmîdir ve özlüdür.
9. Konuşmacılar birçok basit cümle kullanabilir ancak yazmada genellikle cümleler anlama göre bağlaçlar ve fiilimsilerle bağlanarak kullanılır.

Yazma hem zihinsel hem fiziksel bir eylemdir. En temel düzeyde yazı ister parşömende hiyeroglifler isterse bir bilgisayarda e-posta mesajı olsun sözcükleri ve fikirleri bir ortama aktarmanın fiziksel eylemidir. Öte yandan yazma fikirler icat etmenin onları nasıl ifade edeceğini düşünmenin ve bunları okuyucunun anlayacağı ifadeler ve paragraflar hâlinde düzenlemenin zihinsel çalışmasıdır (Sokolik, 2003: 88). Güneş (2021) yazmanın öğrencinin zihinsel, dil, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Yazma, bireylerin gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Güneş (2021: 154-155) yazmanın öğrencilerin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma, duyguları aktarma vb. becerilerine katkılarını şöyle sıralamıştır:

- Yazma, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesini düşüncelerin düzenlenmesini cümlelere aktarılmasını ve böylece iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlamaktadır. Kâğıt üzerine dökülen düşünceler daha kolay incelenmekte, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmekte ve sistemli hâle getirilmektedir. Bu düzenleme işlemi öğrencinin hem düşüncelerini hem de zihin yapısını düzenlemesini getirmektedir.
- Yazma düşünceleri sorgulama, gözden geçirme, tartışma yeniden anlamlandırmayı ve yazılı tartışmayı kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşünmeyi geliştirmekte, çalışmalarda ve öğrenme sürecinde zihnin merkeze alınmasını sağlamaktadır.
- Yazma, düşünceleri inceleme, karşılaştırma, sorgulama işlemlerine yardım etmekte ve düşünceler hakkında düşünmenin kapısını açmaktadır. Böylece çok yönlü düşünme biçiminin geliştirilmesini sağlamaktadır.

- Yazma, birçok duyguya dokunmayı getirmektedir. Duyu organıyla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.
- Öğrencilerin gözledikleri, dinledikleri ve okuduklarını yazmaları daha iyi anlamalarını getirmektedir.

Yazma becerisi kolay bir beceri değildir ancak oldukça değerlidir. Dil üretiminin yazılı hâlini görmek oldukça önemlidir. Yazma becerisi geliştikçe dil bilinci de gelişir. Yazarken dil üzerine daha fazla düşünülür. Çünkü yazıya geri dönüp kontrol etme imkânı vardır (Kurt, 2019: 81). Rozimella (2004) yazma becerisinde uzmanlaşmanın dilde uzmanlaşmakla eşdeğer olduğunu belirtmektedir. Hughey (1983'ten akt. Tok, 2013) ikinci dilde yazmanın faydalarını şöyle sıralamıştır:

- Yazma iletişimin önemli bir yoludur.
- Yazma eleştirel düşünme ve problem çözme içindir.
- Yazma kişinin kendini yenilemesidir.
- Yazma kişisel çevresini kontrol etmede bireye yardımcı olur.

Yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşüncesi ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır (Ungan, 2007: 462). Araştırmalar, yazma becerisinin zor bir beceri olduğuna dikkat çekerek öğrencilerin ve hatta birçok yetişkin insanın en çok yazma dersinde zorlandığını ve yazma dersi ile ilgili Türkiye’de ve dünyada sorunlar bulunduğunu göstermektedir (İnal, 2006: 181). Byrne (1983) yazmanın öğrenilmesinin hem ana dilde hem de yabancı dilde psikolojik, dil bilimsel ve bilişsel açıdan zor bir beceri olduğunu dile getirmiştir. Yazma becerisi bir sorun alanı olarak görülse de gerçekte ikinci dilde yetkinliği artıran bir beceri alanıdır (Reichelt 2001’den aktaran Karatay, İpek ve Karabuğa 2018). Edinilen dili geliştirmek ve o dilde özgün eser vermek de yazmaktan geçer. Yazma etkinlikleri sayesinde dil gelişimi daha kolay ve çabuk olmaktadır (Yılmaz,2013: 219). Yazma becerisinin genelde zor bir beceri olarak algılanmasında öğretim sürecinde öğretmenler tarafından yazmaya verilen önem ve yazma becerisinin öğretim sürecine bir etkinlik olarak nasıl dâhil edildiği etkilidir (Göçen, 2018: 741). Yabancı öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesi sürecinde yazma becerisini geliştirme çalışmaları sırasında zor bir süreçten geçtikleri kesindir (Selvikavak, 2006: 16).

Çünkü yazma, üst bilişsel bir beceridir. Bundan dolayıdır ki ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretiminde de öğrencilerin düzeyi dikkate alınarak önemsenmeli ve diğer becerilerle desteklenmelidir (Günaydın, 2020: 3). Ayrıca ana dili ve yabancı dilde öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması için, öğrencilerin yazı yazması teşvik edilmeli ve yazmayı alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır (Karatay, 2020: 412). Yazının bilgiyi depolama ve yayma açısından önemi dikkate alındığında yazmanın öğretilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin de ne kadar önemli olduğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Başaran ve Akyol, 2019: 5).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma yaklaşımlarından haberdar olmak gerekir. Yabancı dilde yazma üzerine üretilen tüm yaklaşımlar karmaşık süreçler içeren ve uzun zaman içinde gelişim gösteren yazma becerisini daha anlaşılır kılmayı amaçlamaktadır (Yaylı, 2019: 86). Yazma eğitiminde genel olarak ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımları kullanılmaktadır (Çangal, 2020, 88). Yaylı ve Yaylı'ya (2018) göre geleneksel yazma yaklaşımlarının temelde ürünü ve yapıyı desteklediği düşünüldüğünde çağdaş yazma yaklaşımlarına dikkat çekilmesi önemlidir. Genel olarak yazma yaklaşımları tarihsel gelişimlerine göre şu şekilde sıralanabilir (Yaylı, 2019) :

- Biçimsel yaklaşım
- İşlevsel yaklaşım
- Yaratıcı ifade yaklaşımı
- Süreç yaklaşımı
- İçerik odaklı yaklaşım
- Okur odaklı yaklaşım

Yazma becerisi, hemen elde edilemeyen süreç gerektiren bir etkinlikler bütünüdür. Kane'e (2000: 17) göre yazma, geniş anlamıyla -kâğıdın üzerine kelimeleri yerleştirmek değil- üç adımı içerir:

1. Yazmayı düşünmek
2. Yazmak
3. Tekrar yazmak (Tekrar tekrar)

Yazmayı düşünmek süreci; konuyu araştırma ve seçmeyi, yazmak; bilgileri kâğıda aktarmayı, tekrar yazmak ise yazılanları gözden geçirmeyi ve gerekli düzenlemeleri

yapmayı gerektirir. Karatay'a (2013: 24) göre yazma sürecinin aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Konunun seçilmesi/ortaya çıkması; konunun sınırlandırılması,
2. Konunun nasıl ele alınacağıının tasarlanması, konunun ana maddesinin belirlenmesi,
3. Konu hakkında söyleneceklerin bulunması/konu ile ilgili araştırmaların, gözlem ve deneylerin yapılması; iletinin belirlenmesi
4. Yazılı anlatım planının yapılması; düşüncelerin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde yazılması,
5. Yazının değerlendirilmesi.

Laksimi (2006: 146-147) yazma sürecini şu şekilde tablolaştırmıştır:

Tablo 2.2. Yazma Sürecinin Özellikleri

1.Aşama Yazma öncesi

Öğrenciler bir konu seçer.

Öğrenciler fikirleri toplar ve organize eder.

Öğrenciler bir konu cümlesi belirler.

2.Aşama Taslak oluşturma

Öğrenciler, bir taslak metin yazarlar.

Öğrenciler, mekanikten ziyade içeriği vurgularlar.

3.Aşama Gözden geçirme

Öğrenciler, yazdıklarını öğretmenleriyle veya arkadaşlarıyla paylaşırlar.

Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının yazımı hakkındaki tartışmalara yapıcı bir şekilde katılırlar.

Öğrenciler, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının yorumları doğrultusunda yazılarında değişiklikler yaparlar. İlk ve son taslak arasında ciddi farklılıklar olur.

4.Aşama Düzenleme

Öğrenciler, kendi ve/veya sınıf arkadaşlarının yazılarını düzeltirler.

Öğrenciler giderek kendi mekanik hatalarını tespit edip düzeltirler.

5.Aşama Yayımlama

Öğrenciler, yazılarını uygun bir biçimde yayımlarlar.

Öğrenciler bitirdikleri yazılarını öğretmenle paylaşırlar.

Yazma, bir süreç olarak görülmektedir. Yazma sürecinin aşamaları hemen hemen bütün araştırmalarda planlama, araştırma, taslak oluşturma, yazma, hataları düzeltmek için inceleme yapma, düzenleme, tekrar yazma ve yayımlamayı içermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır (Tiryaki, 2013, 38). Çakır (2010: 167-168) yazma becerisinin şu hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir:

- Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- Dil yanlışlarının görülmesine,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine.

Yazma becerisi, öğrenim ve öğretimin önemli bir denetleyicisi konumundadır. Yazma becerisi öğrenilenlerin ne kadar öğretildiğinin ortaya çıkmasında da önemli rol oynar. Öğrencilerin yazdıklarından hareketle neyi ne kadar öğrendiklerini anlamak mümkün olabilmektedir. Bu sebeple yazma becerisi bireylerin diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Ayrıca yazma becerisinin gelişmesi bireyleri farklı yönlerden de geliştirmektedir. Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır (Güneş, 2016: 22). Ungan'a (2007: 462) göre yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır.

Yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan “içsel” karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların öğrenci yoğunluğu veya öğretmenden

kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilmediği söylenebilir (Karatay, 2013: 22). Bu becerinin daha etkili bir şekilde geliştirilebilmesinde yazma yöntem ve teknikleri önemli bir yer tutmaktadır. Yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri şöyle sıralamak mümkündür (Çevik, 2021; Dilidüzgün, 2019; Göçen, 2021):

1. Özet çıkarma
2. Not alma
3. Boşluk doldurma
4. Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma
5. Serbest yazma tekniği
6. Kontrollü yazma
7. Güzümlü yazma
8. Yaratıcı yazma
9. Karşılaştırmalı yazma
10. Planlı yazma
11. Metin tamamlama
12. Tahminde bulunma
13. Bir metni kendi kelimeleriyle tekrar oluşturma tekniği
14. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniği
15. Duyulardan hareketle yazma tekniği
16. Grup olarak yazma tekniği
17. Eleştirel yazma tekniği

Diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi yazma becerisi için de doğru tek bir yöntem veya teknik yoktur. Hedef kitlenin durumuna, öğrenme nedenlerine, seviyelerine göre doğru yöntem ve teknikler seçilerek bu beceriyi daha etkin bir şekilde geliştirmek mümkün olabilmektedir. Raimse (1983) ikinci dilde yazma çalışmaları yaparken resimlerden, tablolardan, grafiklerden, şemalardan haritalardan yararlanmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kopyalama, bağdaşıklık çalışmaları, imlâ ve noktalama çalışmaları, cümle düzenleme çalışmaları, özetleme, kelime, cümle veya paragraf tamamlama, yorumlama, tepki verme, beyin fırtınası, not tutma gibi etkinliklere yer verilebileceğini söylemektedir. Öğrenciyi zevkli etkinlikler yaparak farklı yöntem ve teknikler kullanarak yazmaya yönlendirme, teşvik etme önemlidir. Öğrenmenin kalıcı hâle gelmesini sağlamak için öğrencilerin

yazma çalışmalarına etkin katılımını sağlamak gerekir (Akolashvili, 2013: 12). Ayrıca sınıfta yazma çalışmaları yapmak; öğretmenin öğrenciye destek olması, hatalarını anında düzeltme olanağının olması, kelime hataları ve imlâ konusunda yardımcı olması açısından katkı sağlayacaktır (Ur, 2016).

Alanyazında yapılan birçok çalışma yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin oldukça sorunlu bir alan olduğunu göstermektedir (Tok, 2013: 252). Öğrenciler, yazma sürecinin zorluklarından dolayı tümce, paragraf ve metin düzeyinde birtakım yazma hataları yaparlar (Hamzadayı, 2019). Karatay ve Tekin (2019) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma ve yazma becerilerindeki hatalarının temel kaynağının, hedef dil Türkçedeki seslerin tam olarak ayırdına varamamaları olduğunu, bunun yanında anadillerindeki seslerin hedef dildekenden az ya da çok olması veya tam olarak denk seslerin olmamasının da hedef dildeki sesleri tam ve doğru çıkarmalarını engelleyebildiğini belirtmektedir. Yabancı öğrencilerin, Türkçe öğretimi sürecinde bilgi birikimini ve düşüncelerini dil bilgisi kurallarına uygun bir biçimde somutlaştırıp bir metin olarak sunması ve dil öğretim sürecini ne kadar içselleştirebildiğine dair geri dönütün alınmasına yardımcı olması bakımından yazma becerisi özel bir beceridir (Erdil, 2017: 287). Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi için bu beceriye gereken önemin verilmesi hata analizlerinin yapılması ve öğrencilere geri bildirim verilmesi gerekmektedir. Nitekim Corder'a (1967) göre hatalar önemlidir, ortadan kaldırılması gereken kusurlar değil öğrencileri geliştirmeye yönelik verilerdir. Bununla birlikte öğrenciler geri bildirim, yazılarını tekrar gözden geçirmek, düzenlemek ve yazılarına son şeklini vermek için kullanırlar (Faraj, 2015: 131). Öğrencilerin yazılarındaki hatalar analiz edilerek onlara dönüt verildiğinde ve bu dönütlere uygun bir şekilde tekrar yazmaları sağlandığında yazma becerilerinin daha da gelişeceği ve işlevsel hâle geleceği düşünülmektedir.

2.3. Gürcistan'da Geçmişten Günümüze Türklerin ve Türkçenin Varlığı

2.3.1. Geçmişten Günümüze Türk – Gürcü Etkileşimi

Gürcistan Türkiye'nin kuzeydoğusunda yer alan ve Türkiye ile siyasal, ekonomik, sanatsal birçok alanda iş birliği içinde bulunan bir Kafkas ülkesidir. Gürcistan'ın batısında Karadeniz, kuzeyinde Büyük Kafkas sıradağları, güneyinde ise Ermenistan ve Türkiye bulunur (Gümüş, 2000: 28). Gürcistan, Türkiye'ye üç sınır kapısı

(Türkgözü, Aktaş ve Sarp) ile bağlanan önemli bir komşusudur. Üç bin yıllık bir geçmişe sahip oldukları söylenen Gürcüler, başından beri Kafkasya’da yaşamışlardır. İrili ufaklı birçok devletten sonra MÖ IV. asırda Doğu Gürcistan’daki küçük devletler tek çatı altında toplanmıştır. Bu devletin başkenti Mtsheta olmuştur. Kurucusu Kral Parnavazdır (Gümüş, 2000, Anchabadze, 2005). Gürcistan, coğrafi konumu ve stratejik önemi nedeniyle tarih boyunca birçok devlet tarafından baskı altında tutulmuş, bu bölgeye saldırılar düzenlenmiş, yönetimi çoğu kez el değiştirmiştir. Tarihin bazı dönemlerinde farklı beyliklere ayrılmış bazı dönemlerinde toprak bütünlüğünü sağlamıştır. Bu bölge üzerinde konumu itibarıyla en etkin ve dönem dönem yönetimde söz sahibi olan devletler Türk devletleri, İran ve Rusya olmuştur. Türk devletlerinin yönetim ilişkisi dışında Gürcistan’la komşuluk ilişkisi de neredeyse sürekli olmuştur, denilebilir. Gürcistan’da veya Gürcistan’a komşu diyebileceğimiz coğrafyalarda Türkler, tarih boyunca varlık göstermiş ve göstermeye de devam etmektedir. Rusya Devlet İstatistik Komitesi’nin (GOSKOMSTAT) verilerine göre Rusya’da otuz yedi ayrı Türk topluluğu bulunmaktadır. Bu topluluklardan on birinin asli vatanı Rusya değildir. Kırım gibi bu coğrafyada bulunan yerlerden gelmişlerdir. Bunun dışındaki yirmi altı Türk topluluğunun Rusya içinde kendilerine ait bölgeleri bulunmaktadır (Kemaloğlu, 2012). Kaçarava ve Rukhadze (2007: 1695) Gürcistan’ın Türk kökenli halklarla ilişkisine ait en eski bilgilerin V. yy. dan kalma Gürcü eseri Azize Şuşanik’in İstırapları’nda yer aldığını belirtmişlerdir. Türklerin Gürcistan’la ilişkilerinin geçmişinin çok uzun yıllara dayandığı, bazı kaynakların da tasdik ettiği gibi milattan önceye kadar gittiği bilinmektedir. Tellioğlu (2017) Gürcü kiliselerinin kayıtlarının birleşmesinden meydana gelen Gürcü Kroniği K’art’lis Chovreba’da İlkçağdan itibaren Kafkasya’ya yerleşen Türkler hakkında başka hiçbir kaynaktan ulaşılamayacak özgün bilgilerin yer aldığını aktarmıştır.

Cikia (2011) Gürcistan’ın Türklerle münasebetinin sadece savaşlarla sınırlı olmadığını, yüzyıllarca Azerbaycan ve Gürcü halklarının iyi komşuluğunun bunun açık göstergesi olduğunu, bununla birlikte Gürcistan’ın Kuzey Dağlık bölgesindeki Karaçay, Balkar, Kumuk ve Nogay halklarıyla kültürel ve ekonomik ilişkilerin iyi bir şekilde sürdürüldüğünü belirtmektedir. Ayrıca Türkiye ve Gürcistan ilişkileri de kültür, sanat, siyaset, ticaret vb. alanlarda artarak devam etmektedir.

Türk halkı ve Gürcüler yüzyıllar boyunca bir arada veya birbirlerine çok yakın coğrafyalarda yaşamışlardır. Gürcistan coğrafyasında milat öncesinden günümüze kadar Türk milletlerinin varlık gösterdiği bilinmektedir. Tellioğlu (2009) Türklerle Gürcülerin MÖ VIII. yüzyıldan beri münasebetlerinin olduğunu belirtmiştir. Bu milletler birbirleriyle ticaret yapmışlar, askerî ilişkilerde bulunmuşlar, birçok konuda birbirleriyle yardımlaşmışlardır. Dahası birbirleriyle akrabalık ilişkileri kurmuşlardır. Kaynaklara göre Türk-Gürcü ilişkilerini Bun-Türkler, Kıpçaklar, Abbasî Devleti yönetimindeki Gürcistan, Hazarlar, Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti dönemlerinde incelemek mümkündür.

2.3.2. Bun-Türkler Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Gürcistan coğrafyasında görülen ve bahsi geçen en eski Türk halklarından birinin Bun-Türkler olduğu belirtilmektedir. MÖ 336'da Gürcistan'a yapılan seferde Çoruh boylarına gelen Büyük İskender'in ordusu doğuda Hazar Denizi kıyısına kadar uzanan sahaya yerleşen Bunturki ve Kıpçaklarla karşılaşmıştır (Tellioğlu, 2020: 27). Gürcü tarihinin en eski kaynaklarından olan Moktsevay Kartlisa'da bu durum "İskender, Lut kavmini geri püskürttükten ve kuzeye doğru sıkıştırdıktan sonra, Kür nehri kıyısındaki dört şehirde oturan acımasız Buntürk boylarıyla karşılaştı." şeklinde açıklanmaktadır (Memmedov, 1992). Memmedli ve Gocayeva (2009) da bu olayı şöyle açıklamaktadır: Milattan önce 330 yıllarında Makedonyalı İskender Gürcistan taraflarına yaptığı askerî harekâtlarında, ilk önce Kür nehri boyunca ve onun kolları üzerinde sıralı bir şekilde duran dört kale ve etrafında bulunan Buntürkler'e rastlamıştır. Ünlü bilim adamı Nikolay Marr buradaki bun kelimesinin asıl yerli anlamında olduğunu belirtmektedir. Zeki Velidi Togan, Bunturki'nin iptidai Türk olduğunu, muhtemelen İskitlerle birlikte yahut onlardan sonra Türk ismini taşıyan bir kavmin buraya geldiğini kaydetmektedir (Tellioğlu, 2020: 28).

Bun-Türk terimini ilk defa Brosset Primitif Türkler yani ilkel Türkler olarak açıklamıştır ancak Bun-Türk sözcüğünün Yerli Türk, Mızraklı Türk, Hun-Türk, Türk boyu, Türk kavmi, Asıl Türk gibi anlamlara geldiği de düşünülmektedir (Şihaliyev, 2005; Alasania, 2016; Koç, 2016). Moktsevay Kartlisa'daki bilgilere göre Bun-Türkler yirmi sekiz bin aileden oluşuyordu. Sarkine, Kaspi, Urbnisi ve Odzrakhe kasabalarında yaşıyorlardı. Gürcistan'da o kadar güçlüydüler ki Hunların askerî kavimleri bile bölgeye girebilmek için Bun-Türklerden izin almışlar ve onlara vergi

vermeyi kabul etmişlerdi (Yunusov, 2002: 1526). Bun-Türkler milattan önceki dönemlerde Gürcistan coğrafyasında varlık göstermiş ve bu bölgede söz sahibi olmuşlardır.

2.3.3. Hazarlar Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Hazar Türkleri, Kafkasya bölgesinin en eski yerli halklarından biridir. Gürcü kaynaklarına göre Hazarlar, Hazar bölgesine milat öncesi devirlerde yerleşmişlerdir. Gürcü Hükümdarı Mirvan (MÖ 167-123) Hazarlarla savaşmış onlardan ülkesini korumak için Daryal geçidinde istihkâmlar inşa etmiştir (Kuzgun, 2015). Bu coğrafyada milat öncesi devirlerden beri varlık gösteren Hazar Türkleri, Göktürk devletine bağlıyken de Gürcülerle bazı savaşlara katılmış dahası Tiflis'i ele geçirmişler ancak Göktürk devleti yıkıldıktan sonra Gürcistan coğrafyasında daha etkin olmuşlardır. Hazar Türkleri 680 yılında Hazar Kağanlığını kurmuştur (Anzerlioğlu, 2016). Gürcistan'da 683'te başlayan Hazar akınları aralıklarla 764-765 yıllarına kadar devam etmiş, Hazarlar bu tarihte büyük bir ordu ile Kur ve Aras boylarını istilâ ve Tiflis'i zapt ederek Gürcistan'a yerleşmişlerdir (Karamanlı, 1996: 312). Yedinci yüzyıl başında Hazarlar Gürcistan dâhil bütün Güney Kafkasları yönetmeye başlamışlardır (Yunusov, 2002: 1526). Yedinci yüzyılda güçlü bir devlet kuran Hazar Türkleri yaklaşık üç yüzyıl Doğu Avrupa siyasetine yön vermişler. Kuvvetli ordularıyla hâkim oldukları geniş sahada asayiş ve ulaşımı temin ederek VII-IX. yüzyıllar arasında Doğu Avrupa'da barış ve sükûneti sağlamışlardır (Korkmaz, 2014: 18).

Gürcülerle çoğu zaman savaş hâlinde bulunan Hazar Türkleri zaman zaman da başka düşmanlara karşı onlarla iş birliği yapmışlardır. Brook (2018) Hazarlar ve Arapların VII. ve VIII. yüzyıllarda Güney Kafkasya'daki (Azerbaycan, Gürcistan, Ermenistan) topraklar için çokça savaştıklarını belirtmiştir. Kavrelişvili (2019), Hazarlar'ın VIII. yy. da Araplara karşı Gürcülerle ittifak kurma çalışmaları yaptıklarını dile getirmiştir. Ortaçağ tarihçisi Leonti (XI. yy) Kafkas milletlerinin Hazarlara karşı savaşmadığını, onların sonsuz sayıda askerlerinin olduğunu uzun bir dönem boyunca bütün milletlerin onlara vergi ödediğini belirtmiştir (Yunusov, 2002: 1526).

Hazarların VII. yüzyıldan itibaren Kafkasya'daki siyasette etkin bir aktör olması Türklerin bu bölgeye yerleşmelerini de hızlandırmıştır (Ünsal, 2002). Gürcülerle Hazarlar kimi zaman savaşarak, kimi zaman ittifak kurarak, kimi zaman da evlilik

yoluyla akrabalık bağları kurma suretiyle tarih boyunca etkileşim hâlinde bulunmuşlardır. Hazarların güçlü bir siyasi varlık ortaya koymaları zamanla Gürcü destan ve hikâyelerinde kendilerine yer bulmalarını sağlamıştır (Uydu Yücel, 2019: 257).

2.3.4. Abbasi Devleti Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Gürcistan, stratejik konumu nedeniyle kuruluşundan itibaren birçok devletin mücadelesine sahne olmuştur. Bu devletlerden biri de Abbasi devletidir. Abbasiler Gürcistan'ın birçok bölgesini ele geçirmişler, Tiflis'te Emirlik kurmuşlardır. Karamanlı (1996: 312) Türklerin Selçuklular'ın ortaya çıkışından önceki tarihlerde Abbasi ordusunda ücretli asker olarak Gürcistan'a girmiş ve kuzeyden gelen ırkdaşlarıyla buraya yerleşmiş bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca Müslüman Arap orduları 642 yılında Gürcistan'ı fethetmeye geldiklerinde tahtta Hristiyan bir Türk olan Prens Cevanşir bulunmaktaydı (Kemaloğlu, 2012, 10). Abbasi askerleri tarafından fetih gerçekleştirilmiş ve İslamiyet'in bu bölgede yayılması hız kazanmıştır. 683, 689, 693 senelerinde Hazar Türklerinin de Gürcistan'a akınları devam etmekteydi. Gürcistan Cevanşirleri bu saldırılara karşılık vermiş fakat yenilmişlerdir. Ancak Hazar Türkleri Abbasiler karşısında yenilgiye uğramışlardır. Abbasilere karşı yenilgiye uğrayan Hazar Türklerinin bu dönemde Gürcülerle ittifak yaptığı bilinmektedir.

2.3.5. Kuman-Kıpçak Türkleri Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Kıpçak, bir Türk kavmi ve bu kavmin rehberliğinde kurulan kavimler birliğinin adıdır. Kelimenin asıl şekli Kıpçak olup daha sonra seslerin değişmesiyle Kıpçak, Hıfçak, Hıfçah şekillerinde de söylenmiştir (Gökbel, 2000: 27). Kıpçakların Gürcistan'da Bun-Türklerle beraber milattan önce görüldüğü belirtilmektedir (Tellioğlu, 2020: 27). Kıpçaklar milattan önce burada olmakla beraber Bun-Türklerin aksine asırlar boyunca bu coğrafyada kalmış ve Gürcü halkıyla ilişkisini devam ettirmiştir. Kafesoğlu (1997) Gürcü Kralı Bagratlı Davit'in Selçuklu saldırılarını önlemek ve mümkün olduğu kadar da Abhaza ülkesini ve bazı Gürcü bölgelerini Selçuklulardan almak amacıyla Hristiyan Kıpçakların en yakın birlikleriyle temas kurduğunu ve Kıpçak prensesiyle evlendiğini belirtmektedir. Gürcü Kralı Davit Agmanaşebeli, Kıpçak lideri Atrak'ın kızı ile evlenmiş (1109/1110) Atrak ve yaklaşık üç yüz bin Kıpçaklı, Gürcistan'a yerleşmiştir. Yani

tarihin birçok döneminde etkileşim içinde olan Gürcü ve Türklerin ilişkileri Kral David döneminde (1089-1125) daha ileri bir boyut kazanmıştır. Bu dönemde Kral David, Selçukluların boyunduruğundan kurtulmak için Kıpçak liderinin kızıyla evlenmiş, Kıpçakları Gürcistan'a davet etmiş ve Kıpçaklardan büyük bir ordu kurmuştur (Tellioğlu, 2019). Gürcistan'a yerleşen Kıpçak Türklerinden kırk bin kişilik ordu kurularak Selçuklu saldırılarına karşılık verilmiş, Selçuklulara karşı birçok zafer elde edilmiştir (Gökbek, 2000; Kırzioğlu, 1992). Sonraki yıllarda Kıpçaklarla bir başka iş birliğini Kraliçe Tamar, gerçekleştirmiştir. Kafesoğlu (1997) annesi Kıpçak Türkü olan Kraliçe Tamar (1184-1213) döneminde Gürcistan'a ikinci büyük Kıpçak (Yeni Kıpçaklar) göçünün yaşandığını ve Gürcülerin bu sayede askerî, siyasi alanda tarihinin en parlak çağını yaşadığını anlatmaktadır. Kraliçe Tamar da Selçuklu akınlarını (1195) önlemek amacıyla Dağıstan'da yaşayan Kıpçakları yardımına çağırarak ve bu Kıpçak Türkleriyle iş birliği yapmıştır (Kırzioğlu, 2001). On binlerce Kıpçak askeri, Gürcü krallarının ve Kraliçe Tamar'ın talebi üzerine Gürcü ordusunun esas kitlesini oluşturmuşlar ve Selçuklu Oğuzlarına karşı Gürcüleri korumuşlardır. Dede Korkut boylarındaki Kıpçak-Oğuz çatışmalarının son katmanı XII. Yüzyıldaki bu mücadelelerdir (Ercilasun, 2004: 361). Kırzioğlu (1992) Kıpçakların tarihini üç aşamada incelemektedir: İlk Kıpçaklar (MÖ VIII. – MS VII. yy), Son Kıpçaklar (1118-1195) ve Ortodoks Kıpçak Atabekler Hükûmeti (1267-1578). Kıpçakların bu tarihler boyunca her zaman Gürcistan'la bağlantıları olmuştur. Kırzioğlu (1976: 85-86), 1267'den sonra Bayburt'tan başka İspir, Tortum Livana (Yusufeli-Artvin) Oltu ve Ardanuç ile Şavşat gibi bütün Yukarı ve Orta Çoruk boyları ile Kür boyunun Göle, Ardahan, Ahıska ve Ahkılkelek ile Azgur kesimlerini içerisine alan Atabek Yurdu (Gürcüce Saatabago) denilen bölgede Kıpçaklı Ortodoks Türklerden Atabek sülalesinin hüküm sürdüğünü belirtmiştir. Milat öncesi dönemlerden XVI. yy. a kadar Kıpçaklar Gürcistan'da etkin bir şekilde varlık göstermişlerdir. XIII-XVI. yy. lar arasında Gürcistan'ın güneyini yöneten bir beylik kurmuşlardır.

Türklerle Gürcüler arasında yüzyıllarca süregelen ilişki bu dönemde akrabalığa ve askerî iş birliğine de dönüşmüştür. Ayrıca burada dikkat çeken hususlardan biri de Kıpçakların, Türk olan Selçuklulara karşı Gürcülerin yanında yer almalarıdır. Tellioğlu (2019) daha sonra Kıpçakların taht kavgalarında ve iç isyanlarda da asker

olarak görev yaptıklarını ve Gürcü krallar tarafından önemli mevkilere getirildiğini de bildirmektedir.

2.3.6. Selçuklular Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Gürcistan’da Türk hâkimiyetinin en kuvvetli devresini Selçuklu dönemi oluşturmaktadır. 1016 yılında Çağrı Bey’in Anadolu üzerine yaptığı keşif akınları önce Gürcistan üzerine yönelmiş, burada hâkimiyet sağlandıktan sonra Anadolu’ya hareket sağlanmıştır (Toksoy, 2007). Selçuklular, bu bölgenin güvenli olmasına önem vermişlerdir. 1064 yılında Selçuklu tahtına geçen Alparslan ilk seferini bu bölge üzerine yapmıştır. Daha sonra Alparslan Gürcistan’ın her tarafına akıncılar gönderdi. 1068 yılında Tiflis ve Rustavi şehirlerini Gence Emiri’nin oğlunun idaresine bırakarak burada kendisine bağlı bir uç beylik kurdu (Kesik, 2014). Selçuklular 1080 yılında Gürcistan’ın büyük bir bölümünü ele geçirmişlerdi (Anchabadze, 2005). 1084’te bütün Kakhet Krallığı Selçuklu’ya tabi olmuş, 1087’den itibaren bütün halk, imparatorluğa bağlanmıştır (Kafesoğlu, 1972). Melikşah döneminde bölgedeki Türk hâkimiyeti kuvvetlendirildikten sonra Tiflis camiler, medreseler ve önemli bir Müslüman nüfusu ile İslam şehri hâline gelmiştir (Toksoy, 2007). Ayrıca Selçuklunun burayı fethiyle bölgeye çok sayıda Türkmen yerleşmiştir (Kemaloğlu, 2012, 10). Melikşah (1072-1092) döneminde Gürcistan sınırından Hazar Denizi sahillerine kadar uzanan Dağıstan’a çok sayıda Türk topluluğu yerleştirilmiştir (Gümü, 2000: 33). XI. yy. ın sonlarında Doğu Gürcistan’da on binlerce Türk yaşamaktaydı. Bu sebeple Gürcüler bölgeye “Didi Türkoba” (Büyük Türkeli) adını vermişlerdi (Karamanlı, 1996: 312).

Gürcistan’la Selçuklular döneminde askerî ilişkilerde bulunulmuştur. Bu ilişkiler sadece savaş yoluyla gerçekleşmemiş gerektiğinde askerî alanda yardımlaşma yoluna da gidilmiştir. Selçuklu sultanı ihtiyaç duyup asker çağırdığında Gürcü kralı da Türkler için asker göndermiştir (Yılmaz, 2021: 244). Ayrıca Selçukluların akınları Gürcüleri Kıpçaklarla iş birliğine zorlamıştır. Gürcülerle Kıpçak Türklerinin ilişkilerinin artmasını sağlamıştır. Özellikle Kral Davit ve Gürcistan’ın Altın Çağı (Çiloğlu, 1993) da denilen Kraliçe Tamara döneminde Gürcü ordusuna on binlerce Kıpçak Türkünün katılımı gerçekleşmiştir.

2.3.7. Osmanlılar Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Osmanlı-Gürcistan siyasi ilişkileri İstanbul'un fethiyle başlayıp Osmanlı Devletinin yıkılışına kadar devam eden yaklaşık beş asırlık bir süreci kapsamaktadır (Gümüş, 2000). Osmanlıların tarih boyunca Gürcistan coğrafyasında etkili olan milletler arasında bu coğrafyayı en fazla etkisi altına alan millet olduğunu söylemek mümkündür. Osmanlılar, özellikle Acara (Batum, Kutaisi) ve Samtskhe-Javakheti (Ahıska, Akhılkelek vb.) bölgeleri başta olmak üzere Gürcistan'ın neredeyse tamamını dil, kültür ve yaşam biçimi bakımından etkilemiş, Gürcistan'da Türklüğün ve Türkçenin yer almasında önemli bir rol oynamıştır. Ahmet Cevdet Paşa (2011) 1800'lü yıllarda Gürcülerin aslında Devlet-i Aliye tebaası olduğunu hatta Kutayis (Kutaisi) ve Bağdatçık ilçeleri halkı İslamiyeti kabul ettikleri için oralara Osmanlılar tarafından hâkim ve subay gönderildiğini bildirmektedir.

1479'da Borçka ve Aşağı Acara'yı içine alan Madzahalet bölgesinin Atabeyi Akkoyunlular'dan yüz çevirip Osmanlı devletine tâbi olmuştur. Bu bölge bir müddet Erzurum Beylerbeyliğine bağlı kalmış sonra Çıldır Eyaletine bağlanmıştır (Gümüş, 1993: 6). Yavuz'un Çaldıran Seferi'nden sonra Doğu Gürcistan da Osmanlı'ya tâbi olmuştur (Kırzioğlu, 1976). Osmanlılar 1549'da Gürcistan üzerinde hâkimiyet kurmuşlardır (İnalcık, 2014). XVI. yy.ın başlarından itibaren Gürcistan'ın güneybatı bölgeleri (Samtskhe ve Acara) Osmanlı devletinin egemenliği altına girmiştir (Çiloğlu, 1993). Ahmet Cevdet Paşa, Gürcistan'ın iki bölgeye ayrıldığını asıl Gürcistan olarak telakki edilen Tiflis çevresinin genellikle İran'a; Karadeniz'e dek uzanan İmereti, Samegrelo, ve Guria bölgelerinin ise Osmanlılara tâbi olduğunu belirtmektedir (Gümüş, 2000: 28). Gürcülerle Osmanlılar arasındaki askerî ilişkiler sadece savaş yoluyla gerçekleşmemiş zaman zaman bu alanda işbirliği ve yardımlaşmaya da gidilmiştir. 1635 Revan seferinde Gürcüler, Osmanlı ordusuna haraç ve zahire yardımı göndermişlerdir (İnalcık, 2014).

Osmanlılar ve Gürcüler arasında birçok açıdan iş birliği yapılmıştır. İstanbul'un fethinden, yıkılışına kadarki süreçte Osmanlılar ve Gürcüler zaman zaman savaşmış, bazen Gürcistan'ın bazı bölgeleri bazen de tamamına yakını Osmanlı egemenliği altına girmiştir. Hem Gürcistan'da hem de Osmanlı topraklarında Gürcü – Türk münasebetleri gerçekleşmiştir. Ayrıca Osmanlılar döneminde Gürcüler kavm-i necip olarak tanımlanmış Gürcülerden on yedi sadrazam ve yüzlerce paşa yetişmiştir

(Kalafat, 2019: 424-425). Osmanlı devleti bünyesinde birçok Gürcü, yönetici olarak veya başka kadrolarda görev almıştır.

2.3.8. Türkiye Cumhuriyeti Devrinde Türk – Gürcü Etkileşimi

Gürcistan tarihi boyunca uzun dönemler özellikle Bizans'ın, Türk devletlerinin, İran'ın ve Rusya'nın yönetimi altında yaşamıştır. Bu ülke, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sırasında, Sovyet İhtilali sonrası 1918'de bağımsızlığını ilan etmiş ve bu bağımsızlık 1921'e kadar sürmüştür. 1918-1921 yılları arasında Demokratik Gürcistan Cumhuriyeti olarak bağımsız yaşamış sonrasında Sovyet Rusya'nın boyunduruğu altına girmiş, 1991'de bağımsızlığına tekrar kavuşmuştur.

Türkiye, Gürcistan'ın bağımsızlık yıllarında Gürcistan'la her zaman iyi ilişkiler içinde olmuştur. Ayrıca Gürcistan'ın bağımsızlığını ilk tanıyan ve her dönemde destekleyen bir komşusudur. 1920 yılında Ankara Hükümeti ile Demokrat Gürcistan Cumhuriyeti arasında kurulan münasebetler, 1921'de Ankara'da Gürcistan Büyükelçiliğinin açılmasıyla tamamlanmıştır. Bu diplomatik ilişkiler, 20.03.1921 tarihine yani Gürcistan'da Sovyet İktidarı kurulana kadar sürmüştür (Kavrelişvili, 2010). Demokratik Gürcistan Cumhuriyeti'nin bu ilk bağımsızlık döneminde Ankara'da Gürcistan elçiliği açıldığı gibi Gürcistan'ın Tiflis şehrinde de Türk Büyükelçiliği açılmıştır. Gürcistan bağımsızlığını ikinci kez 9 Nisan 1991'de kazanmıştır. Türkiye, Gürcistan'ın bağımsızlığını 16 Aralık 1991 tarihinde tanımıştır. Gürcistan'la 21 Mayıs 1992 yılında diplomatik ilişkilerin tesis edilmesi için protokol imzalanmış, 30 Temmuz 1992'de Dostluk, İşbirliği ve İyi Komşuluk Antlaşması imzalanmıştır. Ayrıca Türkiye, 1994'te özerk Acaristan Cumhuriyeti ve Gürcistan ile dayanışma ve iş birliği deklarasyonu imzalamıştır (Karpaz, 2012). Günümüzde de Gürcistan'ın Tiflis şehrinde Türk Büyükelçiliği Batum şehrinde ise Türk Konsoloslugu bulunmaktadır. Yine Ankara'da Gürcistan Büyükelçiliği, Trabzon ve İstanbul'da da Gürcistan Konsoloslugu bulunmaktadır.

Gürcistan devleti Türkiye'yi bölgesel ortağı olarak nitelendirmekte ve Türkiye'ye ayrı bir önem göstermektedir (Ajalova, 2020). Gürcistan, Orta Asya ile Türkiye'yi dolayısıyla Batı'yı birbirine bağlayan bir köprüdür. Gürcistan; siyasal, ekonomik, askerî ve sosyo-kültürel açılardan Türkiye'nin Doğu'ya açılan kapısıdır (İşyar, 2017: 318). Türkiye ile Gürcistan arasındaki ilişkiler özellikle, 1989 sonrasında Gürcistan'ın bağımsızlığını ilan etmesinden sonra daha da canlanmaya ve iyileşmeye

başlamıştır. Son yıllarda siyasi ve ticari anlamda büyük gelişmeler olmuştur (Özey, 2019: 201). Türkiye, 2007 yılından beri Gürcistan'ın en büyük ticaret ortağı konumunda olup aynı zamanda bu ülkedeki yabancı yatırımlar bakımından da ilk sıralarda gelmektedir. Ticari ilişkilerin geliştirilmesi amacıyla iki ülke arasında 21 Kasım 2007 tarihinde bir Serbest Ticaret Anlaşması imzalanmış ve söz konusu anlaşma 1 Kasım 2008 tarihi itibarıyla yürürlüğe girmiştir (Batum Konsoloslugu, 2022). Gürcistan ile Türkiye arasında vize serbestisi bulunması sebebiyle her gün binlerce Türk, Gürcistan'a binlerce Gürcü, Türkiye'ye giriş yapmaktadır. Gürcüler ve Türkler vizesiz dahası pasaportsuz sadece kimlik kartıyla diğer ülkeye seyahat edebilmektedir. Gürcistan'ın Türkiye ile komşu olması ve iki ülke arasında vize almaya gerek kalmadan pasaportla hatta istenirse pasaport bile olmadan sadece kimlik belgesiyle ülkeye girişin serbest olması; Gürcüler için Türkiye'yi Türkler için Gürcistan'ı gezi, eğlence, çalışma ve araştırma için cazip hâle getirmiştir. Türkiye ve Gürcistan arasında iş için veya başka sebeplerle günü birlik gidiş gelişler bile sıkça yapılmaktadır (Özbey, 2018; Öksüz, 2019). Bu durum, iki ülke vatandaşlarının bir diğer ülkede çalışmasını ve hayatlarını o ülkede idame ettirmesini de kolaylaştırmaktadır. Örneğin, birçok Gürcü, Türkiye'de çay toplama, inşaat işleri, hasta bakıcılığı, çocuk bakıcılığı vb. işlerde çalışmaktadır (Güzel, 2019). TÜİK verilerine göre Türkiye'ye sadece Sarp Sınır Kapısı'ndan günü birlik giriş çıkış yapan Gürcü sayısı 2011 yılından itibaren iki milyonu aşmış durumdadır (Özbey, 2016). Aynı şekilde her gün binlerce Türk, Gürcistan'a giriş yapmaktadır ve burada çalışmaktadır.

Günümüzde hâlihazırda Gürcistan'da çok sayıda Türk, Türkiye'de de çok sayıda Gürcü, yaşamaktadır. Türkiye vatandaşı olan Türklerin dışında Borçalı - Karapapak Türkleri, Ahıska Türkleri de Gürcistan'da azımsanmayacak sayıda var olan Türklerdir. Öyle ki günümüzde Gürcistan sınırları içerisinde yer alan Borçalı vilayeti Karapapak/Terekeme Türklerinin ana vatanıdır (Yılmaz, 2015: 169). Gürcistan ile Türkiye arasında çok uzun bir dönemden beri var olan etkileşim, yirmi birinci yüzyılda da artarak devam etmektedir. Karadeniz Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (KEİ) vb. bazı uluslararası organizasyonlarda da iki ülkenin üyelikleri bulunmaktadır. Bu iki ülke arasında ticari, askerî, sanatsal birçok alanda iş birliği devam etmektedir. Evlilik yoluyla akrabalıklar artmaktadır. Bunun kaçınılmaz sonucu olarak

Gürcistan’da Türkoloji çalışmaları ve Türkçe öğretimi de önemli derecede yapılmaktadır.

2.3.9. Türkçe ve Gürcüce Etkileşimi

Gürcistan ve çevresinde Türklerin ve Türkçenin varlığı çok eski zamanlara dayanmaktadır. Kaynakların da desteklediği üzere Türklerin Gürcülerle etkileşimi Milat öncesi devirlere rastlamaktadır. Milat öncesi devirlerden beri Türklerin bu coğrafyada varlık göstermiş, Gürcü halkıyla yakın temasta bulunmuş olması, Türkçenin Gürcüler tarafından öğrenilmesini neredeyse zorunlu bir hâle getirmiş ve öğrenilmesine de vesile olmuştur. Nitekim bazı kaynaklar, Gürcü halkının Türk kültürü ve edebiyatıyla olan tanışıklığını zorunlu bir tanışıklık olarak yorumlamaktadır (Üstünyer, 2012). Thomsen (1996) orijinal Gürcü metinlerine göre Gürcistan’da başlangıçtan beri altı dilin -Gürcüce, Ermenice, Hazarca, Süryanice, İbranice ve Yunanca- konuşulduğunu aktarmaktadır. Türkçenin yüzyıllarca bu coğrafyada konuşulan bir dil olması, Türkçeden Gürcüceye binlerce sözcüğün, deyim, atasözünün geçmesine de katkıda bulunmuştur (Ünlü 2013; Gözpınar, 2014; Bakhutashvili, 2016; Arslan, 2018; Toloraia, 2020). Kaçkaçışvili Beridze (2017) Gürcü diline Türkçe sözcüklerin daha çok X. yüzyıldan XIX. yüzyıla kadar çeşitli dönemlerde girdiğini belirtmiştir. Ancak özellikle Türkçe ile sözcük alışverişinin Gürcü tarihinin hemen her döneminde olduğu görülmektedir. Şu anda da Gürcücede yaygın olarak kullanılan birçok Türkçe sözcük vardır. Gürcücenin günlük konuşma dilinde, yer isimlerinde ve özel isimlerde Türkçe kelimeler günümüzde hâlâ sıklıkla kullanılmaktadır. (Bakhutashvili, 2016; Cikia, 2011; Abukan, Chkonja, 2021).

Gürcüceye Türkçe sözcükler sadece Türkiye Türkçesinden değil, Türkiye Türkçesinin yanı sıra Osmanlı, Azerbaycan, Kıpçak Türkçelerinden de geçmiştir (Rukhadze, Katcharava, 2006). Bu da etkileşimin uzun zaman önceye dayandığı konusunda bir kanıt teşkil etmektedir. Türklerin ve Türkçenin Gürcistan’daki etkisi o kadar fazladır ki bu etki sadece Gürcüceye Türkçe sözcüklerin geçmesiyle kalmamış, Gürcü edebiyatının şekillenmesinde de rol almıştır. Memmedli ve Gocaeva (2018) Türk – Gürcü edebî ilişkilerinden bahsettiği çalışmalarında âşıklık geleneğinin Gürcü edebiyatına etkisini, Gürcistan’da âşıklara mgosan denildiğini; ozan sözcüğüyle bu sözcük arasındaki benzerliğe dikkat çekerek açıklamaktadır. Ayrıca yine aynı

çalışmada “Yetim Gürcü” mahlaslı Türkçe şarkılar da söyleyen Gürcü bir halk ozanından bahsedilmektedir. Gürcistan ozanlarının Doğu şiirine özgü bayatı/mani, koşma, tecnis, muhammes, müstezat tiplerinde özgün eserler vücuda getirdikleri de vurgulanmaktadır.

Gürcüce ve Türkçe arasında Gürcü eserlerinin Türkçeye, Türk eserlerinin Gürcüceye çevrilmesi de önemli bir dil etkileşim unsurudur. Tarihî kaynaklardan günümüz yazarlarının eserlerine kadar birçok metin, Gürcüceye çevrilmiş ve çevrilmeye devam etmektedir (Kardava, 2018). Ayrıca Sulkhan Saba Orbeliani (1658-1725) tarafından başlatılan Türkçe-Gürcüce dil araştırmaları çalışmaları günümüzde de sürdürülmektedir (Kaçkaçişvili Beridze, 2017: 221).

Gürcistan’da Türkçe konuşan Ahıska Türklerinin, Borçalı-Karapapak Türklerinin ve XIX. yüzyılda Doğu Anadolu’dan Gürcistan’a göç eden Türkçe konuşan ve bugün Tsalka’da yaşayan Yunanlıların (Bakhtashvili, 2016: 144) varlığı da geçmişten gelen Türkçe-Gürcüce etkileşiminin günümüzde devam etmesini sağlamaktadır. Günümüzde Gürcistan sınırları içerisinde yer alan Borçalı vilayeti, Karapapak Türklerinin ana vatanıdır (Kemaloğlu, 2012). Bu bölgede şu anda da çok sayıda Türk yaşamaktadır. Türklerle Gürcüler arasındaki sıkı ilişki, günümüzde de iki halk arasında etkileşim sağlamak ve Türkçeden Gürcüceye sözcük geçişi bugün de devam etmektedir (Toloraia, 2020). Tarihten günümüze devam eden bu etkileşim Gürcistan’da Türkçe ve Türkoloji alanında yoğun çalışmalar yapılmasını da beraberinde getirmektedir. Türkiye ile uzun bir tarihî geçmişe sahip olan Gürcistan’da Türkoloji çalışmaları önem görmekte ve birçok Gürcü Türkolog tarafından Türk edebiyatı, Türk tarihi, dil bilgisi, Türkçe-Gürcüce etkileşimi gibi konularda araştırmalar yapılmaktadır.

2.4. Gürcistan’da Türkçe ve Türkoloji Çalışmaları

Gürcistan’da Türkoloji çalışmalarının bilimsel metodlarla gerçekleştirilmesinin geçmişi, yüz yılı aşkın bir süreye dayanmaktadır. Gürcü Tarihçi Kavrelişvili (2017), Gürcistan’da Türkoloji araştırmalarının müstakil bir bilim dalı olarak 1918’de Tiflis Devlet Üniversitesinin kurulmasıyla başladığını ancak o zamana kadar D. Bakradze’nin (1820-1890) de Türkoloji ile ilgili günümüzde de bilimsel değerini yitirmeyen çalışmalar yapmış olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Kaçkaçişvili Beridze (2017) Türkçe-Gürcüce dil araştırmaları çalışmalarının Sulkhan Saba Orbeliani

(1658-1725) tarafından başlatıldığını bildirmektedir. Demokratik Gürcistan Devleti döneminde (1918-1921) İvane Javahışvili'nin önderliğinde Tiflis Devlet Üniversitesi kurulunca burada filoloji bölümünde Osmanlıca dersleri vermeleri amacıyla Osmanlıca hocaları davet edilmiştir. 1933'te bu üniversitede Doğu ve Kafkas Dilleri Enstitüsü oluşturulmuştur (Goca Memmedli, 2018). Ancak yine bu üniversite bünyesinde Gürcistan Türkolojisinin resmî kurucusu Sergi Cikia'dır. Cikia, 1926 yılında Türkoloji alanında kendini geliştirmek üzere İstanbul Üniversitesinin Edebiyat Fakültesi Türk Dili Edebiyatı bölümüne hocası tarafından gönderilmiştir. Burada Fuat Köprülü'den ders almıştır. Cikia ayrıca o dönemde üniversite öğrencisi olan Orhan Şaik Gökyay'dan da Türkçe öğrenmiştir (Kut, 1989). Türkiye'den döndükten sonra Leningrad'da doktorasını yapmıştır. 1918 yılında kurulan Tiflis Devlet Üniversitesine 1936 yılında İvane Javahışvili'nin kendisini davet etmesi ile Tiflis'e döndükten sonra, Doğu Bilimleri Enstitüsü başkanı olmuştur. 1945 yılında kendisinin kurucusu olduğu Türkolojinin başına getirilmiş, 1973 yılına kadar bu görevi sürdürmüştür. Ayrıca 1960 yılında Sovyet Bilimleri Gürcistan Akademisinde Giorgi Tsereteli Doğu Bilimleri Enstitüsünü kurmuş ve buradaki Türkoloji bölümüne de başkanlık yapmıştır (Gharibashvili ve Cikia, 2020). Cikia'nın Gürcistan'da Türkolojinin kurucusu olmasının yanı sıra Türkolojinin gelişmesine de büyük katkıları olmuştur. Bu alanda önemli çalışmalara imza atmıştır.

Cikia 1935 yılında “3 ve 4. Sınıflar İçin Türkçe Ders Kitabı” (Kh. Cevdet-zade, Kh. M. Tsovikyan ve A. N. Kononov ile birlikte) hazırlamıştır. Bunun yanı sıra ansiklopedilere Türk Dili ile ilgili maddeler yazmış, Türk kaynaklarındaki Gürcü tarihi hakkındaki bilgilerle ilgili çalışmalar yapmış, bunları Gürcüceye çevirmiş, Azerice-Gürcüce sözlük hazırlamıştır (Gharibashvili ve Cikia, 2020). Cikia'nın Türkiye ve Türkoloji ile ilgili çalışmalarını aşağıdaki şekilde örneklemek mümkündür:

- İbrahim Peçevi'nin Gürcistan Düşünceleri. Akademik N. Ya. Marr Dil, Tarih ve Maddi Kültür Enstitüsü Haberleri. c. 5-6. 1940: 369-389.
- Gürcistan Müzesi El Yazması Defter-i Mufassal-ı Vilayet-i Gürcistan / Sovyet Bilimler Akademisi Gürcistan Şubesi Haberleri. 1940. c. 1. s. 6: 483-487.
- Defter-i Mufassal Vilayet-i Gürcistan. Türkçe Metin, Yayınlayan, çeviren, inceleyen ve yorum ekleyen S. S. Cikia : Kitap 2. Çeviri; redaksiyon G. V.

Tsereteli. – Tiflis : Sovyet Gürcistanı Bilimler Akademisi Yay., SSCB, 1941. – XV, 503 s. (Sovyet Gürcistanı Bilimler Akademisi. Akademik N. Ya. Marr Dil,Tarih ve Maddi Kültür Enstitüsü). Eleştirmen : K. S-S. [Kakabadze S.] // Mnatobi. – 1941. – № 9. – S. 159-160.

- Gürcüce-Azerice Sözlük // F. İ. Rurua'nın Gürcü Dili adlı kitabının içinde; Gürcü Okulları Dışındaki Okullar İçin Gürcü Dili; Üçüncü Öğretim Yılı; İkinci Baskı. – Tiflis : Gosizdat GSSC, 1941. – S. 115- 154.
- Gürcü Dili. Sovyet Gürcistanı'n daki Azeri Okulları İçin Ders Kitabı 2. Sınıfları İçin; Birinci Öğretim Yılı; Dördüncü Baskı. – Tiflis: Gosizdat GSSC, 1941. – 112 s. Ortak yazar Kl. Tevzadze.
- Didi Mouravi (G. Saakadze)'nin Türkiye'deki Yaşamının Son Günlerine İlişkin Bilgiler // Akademik N. Ya. Marr Dil, Tarih ve Maddi Kültür Enstitüsü Haberleri. – 1942. – C. 13. – S. 207-217.
- Doğu Anadolu Türk Lehçelerinde Emir Kipinin Oluşumu Üzerine // Sovyet Gürcistanı Bilimler Akademisi haberleri. – 1944. – Cilt 5, № 8. – S. 831- 839.
- Türk Dillerindeki Kolektif Emeğe İlişkin Gürcüce Bir Kavram // İber Kafkas Dil Bilimi. – 1946. – Cilt I. – S. 393-398.
- Meskheti Gürcü Halkının Türkçe Konuşmalarındaki Bazı Özellikler: Filoloji Bilimleri Adaylığı Doktora Bilimsel Derecesi İçin Sunulan Tez Çalışmasının Savları. – Tiflis: Sovyet Gürcistanı Bilimler Akademisi Yayınları. 1946. – 4 s. (Akademik N. Ya. Marr Dil Enstitüsü).

Gürcistan akademisi için Türkoloji alanında en önemli isimlerden biri de Gürcü Türkolog Nodar Canaşıa'dır. 1925 doğumlu Canaşıa, ömrünün elli yılını Tiflis Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümünde geçirmiştir. Canaşıa Tiflis Devlet Üniversitesi Doğu Bilimleri Fakültesinde Türkoloji bölümünde lisansını (1951) tamamlamış, bu alanda önce yüksek lisansını sonra doktorasını yapmıştır. Birinci doktora tezi “Çalka İlçesindeki Türk Nüfusun Konuşma özellikleri” ikinci doktora tezi “Türkçe Fiillerin Morfolojisi Üzerine” başlıklarını taşımaktadır. Nodar Canaşıa, yine bu alanda doçent ve profesör ünvanlarını almış, Türk dilleri üzerine önemli çalışmalar yapmıştır. Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türk dillerinin diyalektolojisi, çeviri kuramları ve uygulanması konularında araştırmalar yapmıştır.

Türkoloji alanında yüzden fazla monografi, bilimsel kitap, makale ve eleştiriye imza atmıştır (Kaçarava, 1999; Goca Memmedli, 2018).

Gürcistan’da Türkolojiyi Sergi Cikia (1898-1993) kurmuş, Nodar Canaşıa (1925-2008) da yoğun çalışmalarla Türkolojinin gelişimine destek olmuştur. Günümüzde hâlâ bu iki Türkologun öğrencileri ve öğrencilerinin öğrencileri tarafından Gürcistan Türkolojisinde önemli çalışmalar yapılmaktadır. Goca Memmedli (2018) Cikia ve Canaşıa’nın öğrencileri olan Gürcü Türkologların isimlerini sıralamakta ve sadece bu Türkologların isim ve soy isimlerinin bile uzun bir liste oluşturduğunu bunun da Gürcü Türkologlar ekolünün zenginliğinin ispatı olduğunu belirtmektedir. Bu Türkologların kendileri ve yetiştirdikleri öğrenciler hem Gürcistan hem de Türkiye’de Türkoloji çalışmalarına devam etmişlerdir. Gürcistan’da günümüzde Türkoloji faaliyetlerinin Türkoloji araştırmaları boyutunun şu enstitülerde aktif olarak gerçekleştirildiğini belirtmek gerekir (Memmedli, 2018):

- İvane Javahişvili Devlet Üniversitesi,
- İvane Javahişvili Tarih, Arkeoloji ve Etnografya Enstitüsü,
- Tiflis İlya Devlet Üniversitesindeki Giorgi Tsereteli Doğu Bilim Enstitüsü,
- Korneli Kekelidze Yazmalar Enstitüsü,
- Şota Rustaveli Gürcü Edebiyatı Tarihi Enstitüsü,
- Asya ve Afrika Enstitüsü.

Bu enstitülerde bulunan Türkologlar Türk dili, Türk Tarihi, Türk kültürü, Türk-Gürcü etkileşimi vb. konularda önemli çalışmalar yapmaya devam etmektedir. Bu Türkologların bazı öğrencileri ise yüksek lisans ve doktora öğrenimleri için Türkiye’yi tercih etmekte, Türkiye’deki üniversitelerde edebiyat ve dil bilimi konularında tezler hazırlamaktadır. Son zamanlarda Gürcistan’da Türkoloji alanında yapılan çalışmaları şöyle örneklemek mümkündür:

Tablo 2.3. Günümüzde Gürcistan’da Türkoloji Alanında Yapılan Örnek Çalışmalar

1	Çalışmalar	Yazarları	Basım Yılı
2	Orta Yüzyıllar Gürcü Yazılı Abidelerinde Türkçeden Alıntı Kelimeler	Ketevan Lortkipanidze	1994
3	Gürcü Kişi Adlarında Türkizmler	Marine Cikia	1995
4	Türk dilinde -dık-, -(y)acak- İşaretle Adlar	Natia Sehniaşvili	2004
5	Türkçede Vücut Organlarını İfade Eden Kelimeler	Nanuli Kaçarava	2006

6	Türk Dilinde Temel Eylemler ve İşteş Çatısı	Elisabed Bjalava	2006
7	Türk Simgecilüğünün Tarihi Üzerine: Ahmet Haşim'in Şiirleri	Elenne Cavelidze	2006
8	Osmanlı Dönemi Trabzon'da Gürcüler	Zurab Batiaşvili	2008
9	Gürcistan'da Türk Tarihi ve Türk Gürcü İlişkileri ile İlgili Araştırmalar	Roin Kavrelişvili	2017

Gürcistan'da Türkçe öğrenimi gören öğrenciler bu alanda daha çok uzmanlaşmak için Türk üniversitelerinde de yüksek lisans ve doktora yapmayı tercih etmektedir. Bu araştırmacılar da genellikle hazırladıkları tezlerde Gürcistan'daki Türkçe çalışmalarını ön plâna çıkarmaktadır. Gürcü araştırmacıların Türkiye'de hazırladıkları tezler şunlardır:

Tablo 2.4. Gürcü Türkologların Türkiye'de hazırladıkları doktora tezleri

Sıra	Tezin Adı	Tezin Yılı	Alanı
1	Gürcü Harfli Türkçe İncil'in Söz Dizimi	2021	Türk Dili ve Edebiyatı
2	Gürcü Harfli Türkçe İncil (inceleme-metin-dizin)	2018	Türk Dili ve Edebiyatı

Tablo 2.5. Gürcü Türkologların Türkiye'de Hazırladıkları Yüksek Lisans Tezleri

Sıra	Tezin Adı	Tezin Yılı	Tezin Alanı
1	Türk Edebiyatında Gürcü İmgesi	2021	Türk Dili ve Edebiyatı
2	Türkçe-Gürcüce El Yazması Bir Lugatçe (Giriş-inceleme-metin-dizin)	2020	Türk Dili ve Edebiyatı
3	Türkçeden Gürcüceye Geçen Kelimeler Üzerine Bir Anlam Bilimi Çalışması	2020	Türk Dili ve Edebiyatı
4	Türk Öğrencilerin Gürcüce Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar	2020	Türk Dili ve Edebiyatı
5	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilere sıfat-fiil eklerinin öğretimi	2019	Eğitim ve Öğretim
6	Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü Öğrencilere Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	2019	Eğitim ve Öğretim
7	Gürcü Öğrencilerin Yazma Becerileri (Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümü örneği)	2017	Eğitim ve Öğretim
8	Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Türkçe Zamanları Öğrenirken	2016	Dilbilim

Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi			
9	Geçmişten Günümüze Türkçe-Gürcüce Dil İlişkileri	2015	Dilbilim

Gürcistan coğrafyası Türkoloji noktasında köklü izlerin ve ilişkilerin olduğu bir yerdir. Gürcistan’da Türk edebiyat tarihinin klasik ve güncel sorunları, şiir bilgisi sorunları, halk edebiyatı, metin bilim alanları araştırılmakta, eski ve modern Türk dilleri ve dil bilim sistemleri incelenmektedir (Uçak, 2021, s.152). Gürcistan’da Türkoloji alanında günümüz Türkologları tarafından yapılan akademik çalışmalar da artarak devam etmektedir. Türk edebiyatı alanında yazarlar ve metinler incelenmekte ve dil bilgisi çalışmaları da sürdürülmektedir.

Gürcistan’da yapılan çalışmaların yanı sıra bu coğrafyada tarihten günümüze gelen Türk eserleri de bu ülkede bulunmaktadır. Bilimler Akademisi El Yazmaları Enstitüsü’nde Anadolu Türkçesi, Azeri Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Özbek Türkçesine ait üç yüz kadar el yazması koruma altındadır. Ayrıca Defter-i Mufasssal Vilayet-i Gürcistan ve yirmi sekiz meclisten oluşan Koroğlu Destanı’nın Tiflis nüshası da burada bulunmaktadır (Küçük, 2006). Bunun yanı sıra Gürcistan SSR İlimler Akademisi El Yazmaları Enstitüsü ve Gürcistan Merkezi Tarih Arşivinde (TGIAG) Türk tarihine ait bin iki yüzden fazla belge bulunmaktadır. Bunların arasında padişah mektupları, fermanlar, beratlar önemli yer tutmaktadır (Abuladze, 1984: 4).

2.5. Gürcistan’da Türkçenin Öğretimi

Gürcistan’da Türkçenin öğretimi çalışmaları, Gürcistan’da Türklerin varlığıyla paralel olarak yüzyıllar öncesine dayanmaktadır. Tarihin eski çağlarından beri Gürcistan coğrafyasında Türk’ün ve Türkçenin varlığına dair birçok bulgu olmasının yanı sıra Gürcistan’da özel olarak Türkçe öğretiminin ve öğreniminin yapıldığına dair bulgular da mevcuttur. Gocaeva Mehmedova (2009) Gürcistan’da Nizamülmülk Okulları’ndan bahsederek bu okullarda Türkçe öğretiminin resmî olarak 11. yüzyılda yapıldığını belirtmektedir. Alparslan’ın Tiflis’i fethinden sonra Nizamülmülk medreseleri, kütüphaneler açılmış ve mescitler bünyesinde de medreseler oluşturulmuştur. Bu dönem sonrasında da bu coğrafyadan Türkler el çekmemiş ve Osmanlılar da buraların yönetiminde söz sahibi olmuştur. Yine bu tarihlerde medreselerde Türk dili öğretimi yapılmıştır.

19. yüzyılın başlarında Tiflis'in Rus okullarında, Borçalı ağalarının rehin alınan çocukları için Emanetler Mektebi'nde, Tiflis kaza mektebinde, gimnazyumda (yüksek lise), Nücube (soylular) Mektebinde, başka şehir, kaza, Realnı okullarında, Kutaisi, Gori ve diğer şehirlerdeki okullarda, özel pansiyonlarda da Türkçe okuma, yazma dersleri verilmiştir (Gocaeva Memmedova, 2015: 37). 18. yüzyılda Gürcistan'da bazı okullarda Türkçenin öğretildiği, Türkçe ders kitaplarının basıldığı bilinmektedir (Arslan, 218; Gocaeva Mehmmedova, 2009).

Demokratik Gürcistan Devleti (1918-1921) döneminde de Gürcistan'da Türkçe öğretimi devam etmiştir. Bu dönemde (1918-1921) Gürcistan'ın tüm Türk dilli aşağı derece ilkokullarında – Tiflis'te Harpuh, Vera, İkisinıflı; Borçalı kazasında Kızıl Hacılı, Sarvan, Arıklı, Görarkı, Sadaklı, Kaçağan, Saral, Kurtlar, Kosalı, Bolnis Kepenekçi, Darbaz, Fahralı, Saraçlı, Ercivan Sarvan, Tecis, Kızıl Kilse; Tiflis kazasının Karayazı nahiyesinde Soğanlık, Ağtehle, Karatepe, Kosalı, Muğanlı; Karaçöp bölgesinde Tüller, Yor Muğanlı; Telav kazasında Karacala; Ahıska kazasında Azgur; Batum Türk okulu, vd okullarda Türk dili dersleri okutulmuştur (Gocaeva Memmedova, 2015). Gürcistan'ın bu döneminde demokrasiye önem verilmiş ve bunun yansımaları eğitim-öğretimde de görülmüştür. Bu dönemde Gürcistan'da yaşayan farklı milletlerin kendi dillerinde eğitim görmesine önem verilmiştir. Buna bağlı olarak Türklerin de yoğun yaşadığı yerlerde Türkçe eğitim-öğretim yapılmıştır. Bu dönemde Türkçenin öğretiminin yanı sıra Türkçe tiyatrolar, Türkçe gazeteler, dergiler de varlık göstermiştir.

Günümüzde Gürcistan'da Türkçenin öğretimi hem Gürcistan'a bağlı kurum kuruluşlar hem de Türk Cumhuriyetine bağlı kurum kuruluşlar tarafından okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve üniversite sonrası döneme kadar her kademedede gerçekleşmektedir. Gürcistan'da Türkçe öğreten birçok kurum, Türkiye'nin tanınmasını ve Türkçenin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu ülkede Gürcü ve Türk birçok akademisyen ve öğretmen tarafından okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans seviyelerinde Türkçe öğretilmektedir. 2011 yılından beri Türkçe dersi, Gürcistan Millî Eğitim ve Bilim Bakanlığının da onayıyla ilköğretim (1-6. sınıflar) ve liselerde (7-12. Sınıflar) öğrenciler tarafından seçmeli ders olarak alınabilmektedir (Gürcistan MEB, 2022). 2011 yılından itibaren Gürcistan Eğitim ve Bilim Bakanlığı Ulusal Müfredat ve Değerlendirme Merkezi tarafından Türkçe

için Türkçe Dil Standartları oluşturulmuştur. Türkçe, Gürcistan'da, özel ve resmî birçok devlet okulunda tercih edilen bir yabancı dil dersi ve ayrıca Türk dilli çocukların da ana dili olarak öğrenmesinin sağlandığı bir ders olarak varlığını sürdürmektedir.

2.6. Gürcistan'da Türkçe Öğreten Kurumlar ve Türkçe Öğrenme Ortamları

2.6.1. Gürcistan Üniversitelerinde Türkçenin Öğretimi

Gürcistan üniversitelerinde Türkçe öğretiminin yapılmaya başlanması neredeyse yüz yıl öncesine dayanmaktadır. Türkçenin 1937 yılında Tiflis Üniversitesinin Filoloji Fakültesinde ders olarak okutulmaya başlandığı bilinmektedir (Cikia, 1977). Gürcistan'da birçok üniversitede Türkoloji kürsüsü bulunmaktadır. Bu üniversitelerde Türkçe sadece öğretilmemekte Türkçe üzerine çalışacak uzmanlar yetiştirilmektedir. Günümüzde Gürcistan'da Türkçe öğretimi üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde lisans, yüksek lisans ve doktora derecesinde gerçekleştirilmektedir. Lisans derecesinde ana dal (major) ve yan dal (minör) programı olarak yapılmaktadır. Ana dal programları doğrudan Türkoloji olarak adlandırılan ve lisans öğrenimini Türkçe ve Türklük bilimi alanlarında yapmak isteyen öğrencilerin üniversite girişlerinde seçtikleri dört yıl süren programdır. Bu bölüm öğrencileri; Türkçenin yanı sıra dil bilgisi, edebiyat ve Türk tarihi konularında da kapsamlı dersler almaktadır. Yan dal (minör program) olarak Türkçe öğretimi ise lisans seviyesinde beşerî bilimlerin diğer bölümlerinde lisans öğrenimini tercih eden öğrencilerin lisansın ikinci sınıfında Türkoloji bölümünü ikinci uzmanlık alanı olarak seçebildikleri programdır. Lisans öğreniminin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarını kapsamaktadır. Bu programda da öğrenciler Türk dili, Türk edebiyatı, Türk tarihi gibi dersler almaktadır. Bu programla Türkçeden mezun olanlar, kendi uzman oldukları alanın diplomasına sahip olurken ikinci bir uzmanlık alanı olarak da Türk dili diplomasını almaktadır. Bu diploma da birinci diploma ile aynı statüdedir. Bu diploma ile de mezunlar, Türkçe uzmanı olarak çalışabilmekte, Türkoloji alanında yüksek lisans yapabilmektedir.

Ayrıca Gürcistan üniversitelerinde Türkçe birçok fakültede seçmeli ders olarak da öğretilmektedir ve öğrenciler tarafından çokça tercih edilmektedir. Gürcistan'da birçok üniversitenin farklı bölümlerinde (Gürcü dili ve edebiyatı, Tarih, Uluslararası

ilişkiler vb.) lisans seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin de Türkçeyi seçmeli ders olarak seçip Türkçe öğrenme imkânları vardır. Üniversitelerin Türkoloji bölümlerinden veya yan dal programından (minör program) lisans mezunu olanlar Gürcistan üniversitelerinde Türkoloji alanında yüksek lisans programlarında uzmanlaşabilmekte ve bu ülkede doktora derecesinde de öğrenim görmeleri mümkün olmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin bir kısmı da uzmanlaşmak (yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmek) için Türkiye’de bulunan üniversiteleri tercih etmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini Türkiye’de tamamlayarak bu ülkede Türkoloji alanında uzmanlaşabilmektedir.

Gürcistan üniversitelerinde Türkçenin ders olarak öğretilmesinin yanı sıra bu üniversitelerin birçoğunun Türk üniversiteleri ile ikili anlaşma yoluyla veya Mevlana, Erasmus gibi değişim programlarıyla Türkiye’ye öğrenci göndermeleri de öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde ve Türk kültürünü yakından tanimasında etkili olmaktadır. Nitekim öğrencilerin gönderilme amaçları arasında bir alanda uzmanlaşmalarını sağlamak ve yabancı dil gelişimlerine katkıda bulunmak çabası da önemli bir etkidir. Gürcistan’da Türkoloji bölümü bulunan, ana dal ve/veya yan dal programları olan, Gürcü dili ve Edebiyatı, Tarih, Uluslararası ilişkiler vb. bölümlerde öğrenim görenler için seçmeli ders olarak Türkçe öğretilen veya Türk üniversiteleriyle ikili anlaşma ya da değişim programlarıyla akademisyen ve öğrenci değişimi yapan üniversiteleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Gürcistan Üniversitesi (Tiflis)
- Gürcistan Ulusal Üniversitesi (Tiflis)
- Gürcistan Kafkas Üniversitesi (Tiflis)
- İvane Javakhisvili Tiflis Devlet Üniversitesi (Tiflis)
- İlia Devlet Üniversitesi (Tiflis)
- Tiflis Devlet Tıp Üniversitesi
- Gürcü-Amerikan Üniversitesi (Tiflis)
- Hür Üniversitesi (Tiflis)
- Petre Şotadze Tiflis Tıp Akademisi (Tiflis)
- St. Andria Gürcistan Üniversitesi (Tiflis)
- Uluslararası Kafkas Üniversitesi (Tiflis)
- Yakob Gogebaşvili Telavi Eyalet Üniversitesi (Telavi)

- Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi (Batum)
- Batum Uluslararası Üniversitesi (Batum)
- Akaki Tsereteli Devlet Üniversitesi (Kutaisi)
- Gürcistan Millî Savunma Akademisi (Gori)
- Gori Devlet Üniversitesi (Gori)
- Sohumî Devlet Üniversitesi (Sohumi)
- Samstkhe – Javakheti Devlet Eğitim Üniversitesi (Ahıska)

2.6.2. Gürcistan Üniversitesi (Tiflis)

Gürcistan Üniversitesinde lisans ve yüksek lisans seviyesinde seçmeli ders olarak Türkçe dersleri verilmektedir. Bu seçmeli dersleri alanların bu dilde uzmanlaşmalarını sağlamak için ikinci sınıfta yani üçüncü dönemde seçilen dersin mezuniyete kadar devamlılığı sağlanmaktadır.

Bu üniversitede lisans seviyesinde Uluslararası İlişkiler, Gürcistan Tarihi, Mimarlık, Doğu Çalışmaları, Sağlık Yönetimi ve Siyasal Bilimler programlarında Türkçe seçmeli ders olarak yer almaktadır. Yüksek lisans seviyesinde de Gürcistan Tarihi, Sanat ve Beşeri Bilimler programlarında seçmeli ders olarak Türkçe dersi bulunmaktadır.

Gürcistan Üniversitesinde Türkiye’den gelen ana dili konuşuru Türkologlar ve Gürcü Türkologlar Türkçe dersleri vermektedir. Bu üniversitede Türkçe dersi şu seviyelerde öğretilmektedir:

Uluslararası İlişkiler Programı

Uluslararası İlişkiler Bölümü’nde lisans seviyesinde Türkçe aşağıdaki seviyelerde seçilebilmektedir ve seviyelerin kapsamı şöyledir:

Türkçe A1: Ders, çağdaş edebî ve sözlü Türk dilinin temel (A1) teorik ve pratik Türkçe bilgisi formatında; ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi genel konularını kapsamaktadır.

Türkçe A2: Ders, Türk dili temel (A2) bilgisi düzeyinde çağdaş edebî ve günlük Türk dili morfolojisi, söz dizimi ve sözlük biliminin genel konularını kapsamaktadır.

Türkçe B1-1: Ders, çağdaş edebî ve sözlü Türk dilinin temel morfolojisi, söz dizimi ve sözlük bilimi konularını kapsamaktadır.

Türkçe B1-2: Ders, Türk dilinin temel seviyesinin (B1/1) geçilmesi sırasında edinilen teorik ve pratik bilgilerin daha da pekiştirilmesini öngörür ve modern edebî ve konuşma dili Türkçesinin bir sonraki morfolojisi, söz dizimi, sözlük bilimi ve üslup bilgisini içerir.

Bu bölümde öğrenim görenler ayrıca Türk Dış Politikası ve Güvenliği ile Türk Siyaseti ve Hükümeti derslerini de seçmeli olarak almaktadır.

Gürcistan Tarihi Programı

Gürcistan tarihi programında Türkçe A1 ve Türkçe A2 dersleri seçmeli olarak yer almaktadır.

Mimarlık Programı

Mimarlık bölümünde Türkçe A1, Türkçe A2, Türkçe B1/1 ve Türkçe B1/2 seçmeli dersleri yer almaktadır.

Doğu Çalışmaları Programı

Doğu çalışmaları adı altında Arapça, Farsça ve Türkoloji bölümleri bulunmaktadır. Türkoloji bölümünde öğrenim gören öğrenciler Türkçe olarak şu derslerin öğrenimini görmektedir:

Türk dili I (A1)

Türk dili II (A2)

Türk dili III (B1/1)

Türk dili IV (B1/2)

Türk dili V (B2/1)

Türk dili VI (B2/2)

Türk dili VII (Ekonomi, Siyaset, Hukuk)

Türk dili VIII (Çeviri Kuramı ve Uygulaması)

Sağlık Yönetimi Programı

Sağlık Yönetimi programında Türkçe A1 ve Türkçe A2 dersleri verilmektedir.

Siyasal Bilimler Programı

Bu programda seçmeli ders olarak Türkçe seçilmemektedir ancak Türkiye Siyaseti ve Hükümeti dersi yer almaktadır.

Gürcistan Üniversitesinde Yüksek Lisans Seviyesinde Seçmeli Türkçe Dersi Olan Bölümler:

Gürcistan Tarihi Programı

Gürcistan Tarihi programında Türk Dili I, Türk Dili II ve Türk Dili III dersleri seçmeli olarak yer almaktadır. Bu derslerin içerikleri şu şekildedir:

Türk Dili I: Ders, modern edebî ve sözlü Türkçenin modern düzeyde (A1) ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz diziminin temel konularını kapsar. Dil bilgisel konulara ek olarak, Türkçe içindeki deyimsele ifadeleri ve günlük konuşma dilini inceler.

Türk Dili II: Ders, Türk dilinin başlangıç seviyesinde (A1) edinilen temel teorik ve pratik bilgilerin daha da derinleştirilmesini ve iyileştirilmesini kapsar ve modern edebî ve sözlü Türkçenin temel seviyesinin (A2) ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi konularını kapsar.

Türk Dili III: Ders, Türk dilinin ilk düzeyinde (A2) edinilen temel teorik ve pratik bilgilerin daha da pekiştirilmesini sağlar ve modern edebî ve konuşma Türkçesinin önceki seviyesinin (B1) biçim bilgisi, söz dizimi, sözlük bilimi ve üslup bilgisini kapsar.

Sanat ve Beşeri Bilimler Programı

Bu programda Türk Dili I, Türk Dili II ve Türk Dili III dersleri seçmeli olarak yer almaktadır.

2.6.3. Gürcistan Ulusal Üniversitesi (Tiflis)

Gürcistan Ulusal Üniversitesi, Uluslararası İlişkiler lisans programında beşinci dönem itibari ile ikinci bir yabancı dil seçme zorunluluğu bulunmaktadır. Türkçe de bu bölümde seçilen derslerden biridir. Üçüncü sınıfta seçilen Türkçe dersi uzmanlaşmak amacıyla art arda seçilmektedir ve lisans döneminin sonuna kadar Türk Dili I, Türk Dili II, Türk Dili III derslerinin öğretimi yapılmaktadır.

2.6.4. Kafkas Üniversitesi (Tiflis)

İşletme Yönetimi, Ekonomi, Psikoloji bölümlerinin İngilizce eğitim veren lisans programlarında ikinci yabancı dil olarak Türkçe dersi seçilebilmektedir. Bu bölümlerin öğrencileri tarafından Türkçe A1.0, Türkçe A1, Türkçe A2.0, Türkçe A2, Türkçe B1.0, Türkçe B1 seviyelerinde seçilmekte ve öğrenilmektedir.

Turizm lisans programında seçmeli ders olarak Türkçe seçilebilmektedir. Bu bölümde de Türkçe A1.0, Türkçe A1, Türkçe A2.0, Türkçe A2, Türkçe B1.0, Türkçe B1 seviyelerinde seçilmekte ve öğrenilmektedir. Kafkas Üniversitesi; İstanbul Bilgi Üniversitesi, İzmir Ekonomi Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi ve Koç Üniversitesi ile ortak çalışmalar yürütmektedir.

2.6.5. İvane Javahişvili Tiflis Devlet Üniversitesi

İvane Javahişvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan'ın en köklü üniversitelerinden biridir. Bu üniversite ilk Türkoloji kürsüsünün kurulmasıyla Türkolojiye önderlik etmesi açısından da Türkçe için önemlidir. Burada Türkoloji çalışmaları günümüzde de yoğun bir şekilde devam etmektedir. Bu üniversitede Türkoloji hem ana bilim dalı olarak yer almaktadır hem de yan dal (minör program) olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Türkoloji bölümünün lisans ve yüksek lisans seviyelerinde programları vardır. Türkçe dersi de hem lisans hem de yüksek lisans seviyelerinde verilmektedir. Türkoloji programı lisans dersleri:

- Dil bilimine giriş
- Akademik yazma
- Edebiyat çalışmalarına giriş
- Tarih bilimine giriş
- Kültürel bilimlere giriş
- Sanat tarihine giriş
- Kafkasolojiye giriş
- Doğu çalışmalarına giriş
- Klasik filolojiye giriş
- Türk dili 1
- Türk dili 2
- Türk dili 3
- Türk dili 4
- Türk dili 5
- Türk dili 6
- Türk dili 7
- Eski Türk edebiyatı tarihi
- Yeni Türk edebiyatı tarihi
- Yakın dönem Türk edebiyatı tarihi
- Türkiye tarihi (Orta Çağ)
- Türkiye tarihi (Yeni ve yakın dönem)

- Modern Türkiye (Siyaset, Ekonomi, Toplum)
- Türk-Gürcü dil ve edebiyat ilişkileri
- Türk dilleri çalışmasına giriş
- Çeviri uygulaması (Türkçe)
- İslam (Din, Tarih, Medeniyet)
- Osmanlıca 1
- Osmanlıca 2
- Çeviri teorisi ve pratiği

Türkoloji yan dal programındaki Türkçe ve ilgili dersler:

- Türk dili 1
- Türk dili 2
- Türk dili 3 Türk dili 4
- Türk dili 5
- Modern Türkiye (Siyaset, Ekonomi, Toplum)
- İslam (din, tarih, medeniyet)
- Pratik Türkçe

Kafkasoloji lisans programında ve Tarih lisans programında Türk Dili I ve Türk Dili II dersleri seçmeli olarak yer almaktadır. Ayrıca Klasik Dil Bilimi bölümünde de Türk dili 1 ve Türk dili 2 dersleri seçmeli derstir. Türkoloji yüksek lisansında derslerin tamamına yakını Türkçe olarak verilmektedir. Türkoloji yüksek lisans programında aşağıdaki dersler yer almaktadır:

- Türkolojik dil bilim
- Türk basın dili
- Osmanlı dili
- Osmanlı diplomasisi ve yazma eserleri
- Gürcü tarihinin Osmanlı kaynakları
- Batı'ya Türk Göçü
- Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Dilbilgisi 1
- Türk Dillerinin Karşılaştırmalı Dilbilgisi 2
- Özel Türkçe dersi
- Özel Türk edebiyatı dersi
- Türk felsefî şiiri: Dini-tasavvufi eserler
- Şiir İnceleme İlkeleri ve Türk Poetikası
- Türkçe konuşma, görgü kuralları ve resmî iş tarzı
- Türk diyalektolojisi ve gerçekçiliği
- Türkçe deyimler
- Türk tiyatrosu
- Türk Edebiyatında Gelenekler ve Çağdaşlık
- Türkiye'nin sosyo-politik gelişim tarihi

- Türk devlet sistemi ve hukuku
- Türk edebiyat dilinin söz varlığının gelişim tarihi
- Gürcistan bölgesindeki Türkçülükler
- Türk Etnolojisi, Kültürü ve İrfan

Ayrıca üniversite Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesine Mevlana Değişim Programı ortaklığıyla öğrenci göndermektedir.

2.6.6. İlia Üniversitesi (Tiflis)

İlia Üniversitesine bağlı Doğu Bilimleri Enstitüsü bulunmaktadır. Doğu Bilimleri Enstitüsü 1960 yılında Akademisyen Giorgi Tsereteli'nin girişimiyle kurulmuş ve 1973 yılında onun adını almıştır. Enstitü 2010 yılında İlia Devlet Üniversitesine bağlanmıştır. Bu enstitüye bağlı Türkoloji bölümü aracılığıyla bu üniversitede birçok bölümde Türkçe seçmeli ders olarak tercih edilmektedir. Ayrıca yan dal (minör program) olarak da Türkçe bölümüne öğrenci alınmaktadır. Özellikle bu üniversitenin Mimarlık, Ekonomi, İngiliz Dili ve Ekoloji bölümü öğrencileri tarafından Türkçe programı yan dal olarak tamamlanmaktadır ve Türkçe seçmeli ders olarak alınmaktadır. Bu üniversitede Türkçenin yanı sıra Türkiye ve Türkçe ile ilgili Türk Tarihi ve Modern Türkiye – Siyaset Ekonomi ve Toplum dersleri de yer almaktadır. Uluslararası İlişkiler bölümünde lisans seviyesinde öğrenciler Türkçe dersini seçip mezun oluncaya kadar şu altı seviyede öğrenebilmektedir:

- Uygulamalı Türkçe Dil Kursu - Temel Düzey I
- Uygulamalı Türkçe Dil Kursu - Temel Düzey II
- Uygulamalı Türkçe Kursu - Temel Düzey III
- Uygulamalı Türkçe Kursu - Temel Düzey IV
- Pratik Türkçe dil kursu - Orta seviye I
- Uygulamalı Türkçe Dil Kursu - Orta Düzey II

Bu üniversitenin Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ile öğrenci değişim programı çalışmaları bulunmaktadır.

2.6.7. Gürcistan Millî Savunma Akademisi (Tiflis)

Akademi lisans ve yüksek lisans seviyesinde öğretim gerçekleştirmektedir. Askerî amaçla öğrenci yetiştirmektedir. Türkçe yoğun dil programı uygulanmaktadır. Türkçe dersinin A1 seviyesinden C1 seviyesine kadar öğretimi yapılmaktadır.

2.6.8. Tiflis Devlet Tıp Üniversitesi

Tiflis Devlet Tıp Üniversitesi bünyesinde yer alan ve 2014 yılında açılmış olan Yabancı Dil Öğretim Merkezi, diğer yabancı dillerin yanı sıra isteğe bağlı olarak Türkçe de öğretmektedir. Kurslar öğrencilere, doktorlara ve diğer ilgili kişilere açıktır. Öğrenciler ve akademisyenler için ücretsiz olan kurslarda A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde Türkçe dersleri öğretilmektedir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesine Mevlana Değişim Programı ortaklığıyla öğrenci göndermektedir. Kars Kafkas Üniversitesine de yaz okulu için öğrenciler gönderilmekte ve bu üniversite ile ikili anlaşması bulunmaktadır.

2.6.9. Gürcü-Amerikan Üniversitesi (Tiflis)

Bu üniversitede lisans seviyesinde Hukuk Fakültesi'ne bağlı Sosyal Bilimler ve Diploması bölümünde ve Uluslararası İlişkiler ve Diploması bölümünde seçmeli Türkçe derslerine yer verilmektedir. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesine Mevlana Değişim Programı ortaklığıyla öğrenci göndermektedir.

2.6.10. Hür Üniversitesi (Tiflis)

Hür Üniversitesinde Uluslararası İlişkiler bölümünde Türkçe, İş Türkçesi, Osmanlı Türkçesi dersleri seçmeli olarak yer almaktadır. Üniversite bir alanda uzmanlaşmayı sağlamak amacıyla bu dersleri seçenlerin yan dal öğrencileri gibi üç yıl (2, 3, 4. sınıflar) almalarını gerekli kılmaktadır.

Ayrıca bu üniversitenin Doğu Dilleri Bölümünde beşinci dönemden başlamak üzere dört dönem Türkçe seçilebilmektedir. Bunun yanı sıra bu üniversitede herhangi bir bölümde okuyan öğrenciler yan dal olarak Türk Dili programını seçebilmekte ve ikinci bir diploma alarak Türk Filolojisi mezunu olabilmektedir.

Bu üniversitede Sosyal Bilimler yüksek lisans programında da seçmeli Türkçe dersleri vardır.

2.6.11. Petre Şotadze Tiflis Tıp Akademisi (Tiflis)

İkili anlaşmayla Sakarya Üniversitesi, Lokman Hekim Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesine öğrenci gönderilmektedir.

2.6.12. St. Andria Gürcistan Üniversitesi

St. Andria Gürcistan Patrikhanesi'nin Üniversitesidir. Üniversitede Beşeri Bilimler Fakültesi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü vardır. Bu bölümde Modern Türkiye'nin Dış Politikası adlı ders verilmektedir. Gürcü Dili Bölümünde Türkçe 1, 2 dersleri seçmeli olarak alınabilmektedir. Yüksek lisans Tarih Bölümünde Gürcü-Osmanlı (Türk) İlişkileri (1918-1921) dersi vardır.

2.6.13. Uluslararası Kafkas Üniversitesi

Üniversitede Tıp Fakültesi, Sosyal Bilimler Fakültesi ve Hukuk Fakültesi bulunmaktadır. Bu üniversitenin Süleyman Demirel Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Kahramanmaraş Devlet Üniversitesi ile ikili anlaşmaları bulunmaktadır. Bu çerçevede öğrenci değişimi, yaz okulu uygulaması gibi etkinliklerle öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve Türk kültürünü tanımaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

2.6.14. Sohumî Üniversitesi

Bu üniversitede Türkoloji Bölümü vardır. Bu bölüm dört yıllık bir lisans programıdır. Bu bölümde dört yıl içerisinde Türkçe ve Türklükle ilgili şu dersler yer almaktadır:

- Türkolojiye Giriş
- Türkçe Uygulamalı Kurs 1
- Türkçe Uygulamalı Kurs 2
- Türkçe Uygulamalı Kurs 3
- Türkçe Uygulamalı Kurs 4
- Türkçe Uygulamalı Kurs 5
- Türkçe Uygulamalı Kurs 6
- Türkçe Uygulamalı Kurs 7
- Osmanlı Tarihi 1 (Eski çağlardan XVI. yüzyılın sonuna kadar)
- Osmanlı Tarihi 2 (XVII-XIX. yy.)
- Yakın Osmanlı Tarihi (19. yüzyılın ikinci yarısı - 1923'e kadar)
- Türkiye'nin Yakın Tarihi
- Eski Doğu Tarihi
- İslam (din, tarih, medeniyet)
- Türk folkloru ve kültürü

- Türk edebiyatı
- Türkçeden çeviri teorisi ve pratiği
- Türk Etnografyası
- Türkiye ve Avrupa Birliği
- Türkiye Coğrafyası
- Türk Dili Tarihi
- İkinci Dünya Savaşı sonrası Batı Avrupa'da Türk göçü
- XVI-XIX yüzyıllarda Osmanlı ve Gürcü siyaset dünyası

Bu üniversitede Tarih Bölümünde lisans seviyesinde ayrıca Türk tarihi dersi görülmektedir. Tarih Bölümünde yüksek lisans seviyesinde ise Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ve Kültürü dersine yer verilmektedir. Yine yüksek lisans seviyesinde Kültürlerarası İletişim Bölümünde Türk dili dersi bulunmaktadır.

Üniversitenin Pamukkale Üniversitesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Gümüşhane Üniversitesi, Bayburt Üniversitesi, Artvin Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ile ikili anlaşmaları vardır. Bu anlaşmalarla iş birliği yapılmakta ve öğrenci değişimi gerçekleştirilmektedir.

2.6.15. Yakob Gogebaşvili Telavi Eyalet Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi ve Karabük Üniversitesi ile ikili anlaşma yoluyla bazı öğrenciler bir ay için Türkiye'ye gönderilmektedir. Ayrıca Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi ile de ikili anlaşmaları bulunmaktadır

2.6.16. Şota Rustaveli Üniversitesi (Batum)

Şota Rustaveli Üniversitesinde lisans ve yüksek lisans seviyesinde Türkçe dersleri verilmekte ve Türkoloji kürsüsü bulunmaktadır. Bu üniversitede Türkoloji çatısı altında lisans seviyesinde Türk dili (filoloji), Türk araştırmaları, Tarih ve Çeviri Çalışmaları ana dallarında Türkçeye ve onunla ilgili derslere yer verilmektedir. Türk dili bölümünde Türkçe 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 dersleri verilmektedir. Ayrıca bu bölümde Türkçe olarak Türk Edebiyatı Tarihi, Türkiye Tarihi ve Türk Dilinin İletişimsel Yönleri isimli dersler yer almaktadır.

Türkçe çalışmaları konusunda uzman yetiştirmeyi, öğrenciye Türk dili, edebiyatı, kültürü hakkında kapsamlı bilgi vermeyi; Gürcü-Türk kültürel-tarihsel ilişkilerini ve

gelişimini incelemeyi amaçlayan Türk araştırmaları sınıflarında Türkçe A1, Türkçe A2, Türkçe B1.1 (I), Türkçe B1.1 (II), Türkçe B1.2, Türkçe B2.1, Türkçe B2.2 seviyelerinde Türkçe dersleri yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde XI-XV yüzyıllarda Türkiye tarihi, XVI-XVIII yüzyılları n ilk yarısında Türkiye tarihi, XVIII yüzyılın ikinci yarısından XX. yüzyılın 10'lu yıllarına kadar Türkiye tarihi, 1918–2011 Türkiye tarihi, Türk tarihi ve tarihi kaynak çalışmaları, Türkiye'nin tarihi ve siyasi coğrafyası, Türk Kafkas Politikası, Türk Anayasa Hukuku, Türkiye'de kültür turizmi, Türk Edebiyatı Tarihi, Uluslararası ilişkiler sisteminde modern Türkiye isimli dersler verilmektedir.

Tarih bölümünde lisans seviyesinde Türkçe derslerin yanı sıra Türkiye Tarihi XX-XXI. Yüzyıllar ve Uluslararası ilişkiler Bağlamında Türkiye dersleri vardır. Çeviri Çalışmaları Bölümünde Eğlenceli Türkçe, Türk Dili 1, 2, 3, 4 dersleri yer almaktadır. Beşeri Bilimler Fakültesi Tarih Bölümü Yüksek Lisansta Türk dili B1.1, Türk dili B1.2 derslerinin yanı sıra Türkiye ile ilgili aşağıdaki dersler de verilmektedir:

- Türkiye Tarihi
- Türk Tarihinin Sorunları
- Türk dış politikasının güncel sorunları
- Batı Avrupa Devletleri ve Türkiye (XV-XVIII yüzyıllar)
- Türkiye ve Ortadoğu'nun Sorunları
- Türkiye-Gürcistan ilişkileri
- Türkiye ve Kafkas halkları arasındaki sorunlar
- Türkiye Jeopolitiği
- Rusya-Türkiye ilişkilerinin sorunları
- XVI-XX yüzyıllarda Türkiye tarihinin kaynakları ve tarihçiliği

Bu üniversitede Turizm İşletmeciliği Fakültesinde de Turizm bölümünde yüksek lisans seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe B2.1, Türkçe B2.2, Türkçe C1.1 derslerine yer verilmektedir.

2.6.17. Batum Uluslararası Üniversitesi Bahçeşehir Üniversitesi Tıp Fakültesi

Gürcistan'ın Batum şehrinde bulunan Üniversite, Bahçeşehir Üniversitesi (İstanbul) ile ortaktır. Üniversite 2015 yılından beri Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim

Kurulu (YÖK) tarafından tanınmaktadır. Öğretim süreci Bahçeşehir Üniversitesi ve Medical Park Hastaneleri ile ortak yürütülmektedir. Üniversitenin Tıp Fakültesinde ve Diş Hekimliği fakültesinde seçmeli Türkçe I-II-III-IV derslerine yer verilmektedir. Bu bölümlerin üçüncü döneminden itibaren mezuniyete kadar Türkçe dersleri seçilebilmektedir.

2.6.18. Gori Üniversitesi

Gori Devlet Üniversitesinde, bazı bölümlerde Türkçe seçmeli ders olarak yer almaktadır. Ayrıca burada Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türk Dili ve Kültürü Merkezi açılmıştır. Bu merkezde Enstitü ile ortak çalışmalar yürütülmekte ve Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'deki üniversiteler ile aktif iş birliği ile hem Türkçe ana dili konusunu akademisyenler hem de Gürcü Türkologlar tarafından Türkçe dersleri verilmektedir. Özellikle Kars, Ardahan ve Recep Tayyip Erdoğan üniversiteleri ile öğrenci ve akademisyen değişimleri yapılarak ve Yaz Okulu Projesi ile öğrencilerin Türkiye'ye gönderilmeleri sağlanarak da Türkçenin öğretimine katkı sunulmaktadır. Ayrıca bu üniversitenin Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay), Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun) ile de ortak çalışmaları mevcuttur. Bu üniversitelerle değişim programları çerçevesinde öğrenci ve akademisyen değişikliği yapmaktadır. Tarih Bölümünde ve Gürcü Edebiyatı bölümlerinde yüksek lisans seviyesinde Yabancı Gezginler adlı derste Evliya Çelebi ve Seyahatname anlatılmaktadır. Ayrıca Gürcü-Türk ilişkileri (1918-1921) adlı derste de Gürcistan Demokratik Cumhuriyeti dönemindeki Türk-Gürcü ilişkileri ele alınmaktadır.

2.6.19. Akaki Tsereteli Üniversitesi (Kutaisi)

Türkoloji lisans programı, 2011 yılından beri bu üniversitede Doğu Dilleri Ana Bilim Dalına bağlı olarak Arap ve Fars filolojisi ile birlikte yer almaktadır. Üniversitede Türkoloji ana dal (majör program), yan dal (minör program) ve seçmeli Türkçe dersleri bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans seviyelerinde Türkoloji programları vardır. Türkoloji ana dal (majör program) lisans dersleri:

- Türk dili çalışmasına giriş
- Türk dili 1
- Türk dili 2
- Türk dili 3
- Türk dili 4
- Türk dili 5

- Türk dili 6
- Türk dili 7
- Türk basını dili
- İş Türkçesi
- Türkçeden Gürcüceye çeviri teorisi ve pratiği
- Türk Edebiyatı Tarihi I (XI-XV yüzyıllar)

- Türk Edebiyatı Tarihi II (XVI-XVIII yüzyıllar)
- Tanzimat dönemi Türk edebiyatı tarihi
- Yakın Dönem Türk Edebiyatı Tarihi
- Türkiye Tarihi 1
- Türkiye Tarihi 2

Türkoloji yan dal (minör program) dersleri:

- Türk dili 1
- Türk dili 2
- Türk dili 3
- Türk dili 4
- Türk dili 5
- Türk dili 6
- Türk Edebiyatı Tarihi 1
- Türk Edebiyatı Tarihi 2
- Türk Edebiyatı Tarihi 3
- Türk Edebiyatı Tarihi 4
- Türkiye Tarihi

Türkoloji yüksek lisans dersleri:

- Özel Klasik Türk edebiyatı dersi
- Özel Yeni Türk Edebiyatı dersi
- Türk Şiiri
- Türk edebiyatının kökleri ve türleri
- Türk folkloru
- Türk Diyalektolojisi ve Gerçekçiliği 1
- Türk Diyalektolojisi ve Gerçekçiliği 2
- Osmanlı dili
- Türk dilinin teorik grameri
- Türk dil bilimi
- Türk dillerinin karşılaştırmalı dil bilgisi
- Anlık çeviri
- Türk sözlük bilimi
- Türk Etnolojisi ve Kültürü
- Osmanlı paleografyası ve diplomasisi
- Modern Türk resmî belgelerinin dili

Türkoloji dışında bir yüksek lisans programı da Dil Bilim'dir. Bu programda da Türkçe seçmeli ders olarak öğretilmektedir. Ayrıca bu programda Türk Dillerinin

Karşılaştırmalı Grameri dersi de bulunmaktadır. Bu üniversitenin Uluslararası İlişkiler bölümündeki öğrenciler de Türkçeyi yabancı dil olarak seçebilmektedir. Bu üniversitede ayrıca doktora seviyesinde de Türkoloji bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde doktora yapıyor olmak Türkçeyi ileri seviyede (C1) bildiğini belgelemeyi veya Türkoloji alanında yüksek lisans yapmış olmayı gerektirmektedir. Programda Türkçe ile ilgili şu dersler yer almaktadır:

- Türk Dil Biliminde Güncel Konular 1
- Türk Dil Biliminde Güncel Konular 2
- Karşılaştırmalı Edebiyat Alanında Türk Edebiyatı 1
- Karşılaştırmalı Edebiyat Alanında Türk Edebiyatı 2

2.6.20. Samtskhe - Javakheti Devlet Eğitim Üniversitesi (Ahıska)

Bu üniversitede Gürcü Filolojisi, İngiliz Filolojisi, Tarih, İlköğretim, Gürcü Dili Eğitim Programlarında eğitim alan öğrenciler yan dal (minör program) olarak Türkçeyi seçmekte ve üç yıl eğitim sonrasında ikinci diploma olarak Türk Filolojisi diplomasını almaya hak kazanmaktadır.

2.6.21. Gürcistan’da Temel Eğitimde (1-12. Sınıf) Türkçe Öğretimi

Gürcistan’da Türkçe bazı devlet okullarında ve resmî okullarda okulöncesi eğitimden lise son sınıfa kadar seçmeli ders olarak seçilmektedir. Bazı özel okullarda da Türkçe dersi olmamasına rağmen Türkiye’deki okullarla ortak çalışma yoluyla lise seviyesinde öğrenci değişimi yapıldığı bilinmektedir. Aşağıdaki devlet okullarında Türkçe ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde seçmeli ders olarak seçilebilmektedir.

- Tiflis 2 Numaralı Devlet Okulu
- Tiflis 3 Numaralı Devlet Okulu
- Tiflis 31 Numaralı Devlet Okulu
- Tiflis 54 Numaralı Devlet Okulu
- Tiflis 55 Numaralı Devlet Okulu
- Tiflis 152 Numaralı Devlet Okulu
- Tiflis 178 Numaralı Devlet Okulu
- Batum 18 Numaralı Devlet Okulu

Bir özel okul olan Batum İtalyan Okulu'nda da Türkçe okulöncesi dönemden lise son sınıf seviyesine kadar seçmeli ders olarak öğretilmektedir. Bir başka özel okul olan Gorda Özel Okulu da Gürcistan'ın Batum şehrinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim veren bir kurumdur. Bu okulun Ordu Sosyal Bilimler Lisesi ile ortak çalışmaları bulunmaktadır. Bu çerçevede bu lise ile değişim programı da uygulanmaktadır (Gorda Özel Okulu, 2023).

Acara Eğitim Vakfı (Ajara Education Found) da amaçlarından birinin nüfusa yabancı dil öğretmek olduğunu belirten bir vakıf okuludur. Batum'da faaliyet göstermektedir. İngilizce, Fransızca gibi dillerin yanı sıra Türkçe kursu da vermektedir. (Ajara Education Found, 2022). 2012 yılından beri faaliyet göstermektedir.

2.7. Gürcistan'da Türkçe Öğreten Türkiye Cumhuriyeti'ne Bağlı Kurumlar

2.7.1. Maarif Vakfı Okulu

Dünya genelinde Türkçe öğretmek için okullar açan Maarif Vakfı tarafından Tiflis'te 2017 yılında açılmıştır. Okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim vermektedir. Bu okulda Türkçe dersi, okulöncesiinden lise son sınıfa kadar öğretilmektedir.

2.7.2. Batum Türk Okulu

Türkiye Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve Batum'da bulunan okul, okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde eğitim vermektedir. Bu okulda dersler tamamen Türkçe olarak ve Türk öğretmenlerce yapılmaktadır.

2.7.3. Yunus Emre Enstitüsü

Amacını; 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 artırıp dostluğunu geliştirmek olarak belirten vakıf tarafından 2012 yılında Tiflis'te açılmıştır (YEE, 2021). 2012 yılından bu yana hemen her yaştan öğrenciye Türk dilini A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar öğretmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, yüz yüze öğretimin yanı sıra çevrimiçi Türkçe öğretimi ile de birçok Gürcistan vatandaşının Türkçe öğrenmesine katkıda bulunmaktadır.

2.7.4. Tiflis ve Batum Dil Merkezleri

Ortak Kültür Komisyonu tarafından görevlendirilen ve Türk El iligi Eğitim M  avirliğine bağlı Türk dili okutmanları tarafından kurslar açılmakta ve bu kurslara  ğrenci kabul edilmektedir. Hemen her ya tan öğrenciye, her seviyede Türkçe  ğretimi yapılmaktadır.

2.7.5. Türkoloji Projesi

Gürcistan  niversitelerine Türkiye Cumhuriyeti Ortak Kültür Komisyonu tarafından görevlendirilerek gönderilen okutmanlar da bu  niversitelerde Türkoloji ana dal (majör program), yan dal (minör program) programlarında veya seçmeli ders olarak Türkçe öğretimlerinde görev almaktadır. Türkçe  ğretiminde ana dili konu uru olan bu okutmanlar çalışmalarını yerli T rkologlarla i  birliği içinde yürütmektedir.

2.8. Azerbaycan Türkçesi ile  ğretim Yapılan Kurumlar

Gürcistan’da Türkçe denilince Azerbaycan Türkçesinin varlığından da bahsetmek gerekir. Azerbaycan Türklerinin yoğun olarak bulunduğu Gürcistan’ın Marneuli, Bolnisi, Dmanisi, Kardabani, Sagareco gibi ilçelerinde yaklaşık 500 bin Azerbaycan Karapapak Türkçe yaşamaktadır. Adı geçen bölgelerde Azerbaycan Türkçesinde eğitim veren iki yüz civarında okul faaliyettedir (Gocaeva Memmedova, 2015). Bu okullarda bulunan öğrenciler de ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde öğrenim görmektedir. Bu  ğrenim de ana dilleri olan Azerbaycan Türkçesi ile yapılmaktadır.

2.9. Gürcistan’da Türkçe öğreten  evrimi i Ortamlar

Gürcistan’da ayrıca birçok  evrimi i ortamda da Türkçenin  ğretimi yapılmaktadır. Burada  cretli veya  cretsiz Türkçe  ğretimi gerçekleştirilmektedir. Çevrimiçi ortamlarda hem genel Türkçe hem de mesleki Türkçe dersleri yer almaktadır. Genel Türkçe derslerinin yanı sıra    Seyahatinde Olanlar   in Kısa Süreli Türkçe Kursu,    Türkçesi, Rehberler   in Türkçe, Otel Personeli   in Türkçe gibi kurslar da  evrimi i olarak öğretilmekte ve öğrenilmektedir.

2.10. İlgili Araştırmalar

2.10.1. Bazı Ülkelerde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi İlgili Araştırmalar

Anamaria (2013) Romanya’da Türkçe Öğretimi adlı yüksek lisans tezinde Romanya’da ana dili olarak ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimini incelemiş, günümüzde Türkçe okutmanlarının uyguladığı yöntemleri ortaya koymak amacıyla bir anket uygulamıştır. Tezinde sonuç olarak Osmanlılardan bugüne kadar Romanya’da aralıksız olarak Türkçe çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir.

Andriienko (2014) Ukrayna’da Türkçe Öğretimi adlı yüksek lisans tezinde geçmişten günümüze Ukrayna’da Türkçe öğretimini araştırmış, burada Türk dili ile ilgili çalışmalar yapan bilim adamlarının hayatına yer vermiş ayrıca Türkçe öğreten kurumlar hakkında bilgi vermiştir.

Nazary (2018) Afganistan’da Türkçe Öğretimi Bağlamında Gelişen Türkiye Algısı adlı yüksek lisans tezinde Afganistan’da Türkçe eğitimi veren kurum ve kuruluşların Türkiye hakkında nasıl bir algı kazandırdıklarını incelemiş bunun için Türkçe öğrenen öğrencilere bir anket uygulamıştır. Anket sonucunda genellikle olumlu bir algı geliştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Aydoğdu (2011) Bulgaristan’da Türkçe Öğretimi ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde Bulgaristan’da Türkçe öğretim süreçlerini incelemiş ve burada ikinci kademedeki Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarını çağdaş dil öğretim uygulamaları çerçevesinde değerlendirmiştir.

Başar (2019) hazırlamış olduğu İran’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi isimli doktora tezinde, İran’daki Türkçe öğretim faaliyetlerini incelemiş ve bu ülkede uygulanabilecek bir yabancı dil olarak Türkçe öğretim politikası geliştirmeyi hedeflemiştir. Buradaki Türkçe öğretim çalışmalarını hedef kitle, ihtiyaç analizi, öğretmenler, öğretim ortamları, öğretim araçları, ölçme değerlendirme araçları ve öğrenme çıktıları bakımından incelemiştir.

Saitoglou (2021) Yunanistan’da Türkçe Öğretimi ve Yunan Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi isimli yüksek lisans tezinde Yunanistan’da Türkçe öğretiminin güncel durumunu, Türkçe öğreten eğitim

kurumlarını incelemiş ve Yunan yazarlar tarafından hazırlanan Türkçe öğretim kitaplarını tanıtip bu kitapların analizini yapmıştır.

Kurt (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim ortamında yaptıkları dilsel hataları, bunlar karşısında kullandıkları iletişim stratejilerini, karşılaştıkları tepkileri ve dilsel hatanın öğrenmeleri üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada; B1 ve B2 dil seviyesinde Türkçe eğitime devam eden öğrencilerin konuşma hatalarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğrenenlerin ana dili veya başka bir dili kullanma, sözcük veya kalıp ifadeleri bilmeme, karıştırma ve yanlış söyleme tespit edilen başlıca hatalar olarak belirlenmiştir.

Tursunovic (2019) Bosna Hersek'te Türkçe Öğretiminin Tarihi ve Uygulanan Metotların İncelenmesi adlı tezinde Bosna Hersek'te Türkçe öğretiminin ilkokuldan üniversiteye kadar farklı seviyelerde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra halkın Türkçeyi öğrenmek için kurslara gittiğini vurgulamıştır. Ayrıca Bosna Hersek'te Türkçe öğreten kurumların problemlerini ele almıştır.

Kazak uyruklu öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada Zhumakanova (2020), Türkiye ve Kazakistan'da Türkçe öğrenen Kazak öğrencilere anket uygulamıştır. Bu çalışmasının sonucunda Türkiye'de Kazak öğrenci nüfusunun artma sebebini; kaliteli eğitim almak, Avrupa ve Türk üniversitelerinin dünyadaki değeri, kariyer beklentisi, bir veya daha fazla yabancı dil öğrenme imkânı, kültürlerarası iletişim olasılığı, dünyayı gezme ve keşfetme fırsatı olarak tespit etmiştir.

Çangal (2013) Bosna Hersek'te Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye çalıştığı yüksek lisans tezinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını sırasıyla ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma olarak tespit etmiştir.

Ramanenkava (2020) hazırladığı yüksek lisans tezinde Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmeyi ve bu ihtiyacın öğrencilerin okuduğu fakülte, öğrenme süresi, seviyesi ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu üniversitede öğrenim gören öğrencilerin dil ihtiyaçları

sırasıyla bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eēitim ve iş imkânı, ticaret yapma, sınıf içi iletişim kurma olarak tespit edilmiştir.

Jilta (2016) Kosova’da yabancı dil olarak Türkçe ğrenen Yunus Emre Enstitüsü kursiyerlerinin dil öğrenme ihtiyaçlarını araştırmış ve sırasıyla öğrencilerin dil ihtiyaçları sırasıyla ticaret yapma, eēitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma olarak belirlenmiştir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve ana dil deēiřkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, eēitim durumu deēiřkeninde ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite mezunlarının eēitim ve iş imkânı boyutunda ilköēretim mezunlarından daha çok Türkçe ğrenmeye istekli oldukları gözlemlenmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel ve nicel veri araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Gürcistan'da yaşayan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerden, Türkçe dersi veren Gürcü okutmanlardan ve Türkçe dersi veren Türk okutmanlardan veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama yöntemi, nitel kısmında ise durum çalışması kullanılmıştır. Tarama çalışmaları belirli bir durum, olgu ya da olaya ilişkin algıların ve görüşlerin ortaya çıkarılmasını amaçlayan, nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bir modeldir. Buna karşılık durum çalışması da yine bireylerin belirli bir durum, olgu ya da olaylara ilişkin deneyimlerin ortaya çıkarılmasını sağlayan, gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin kullanıldığı nitel araştırma modelidir (Flyvbjerg, 2011).

Araştırmanın tarama modelinde tasarlanmış olan kısmında, öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmada Gürcistan'da Türkçeyi üniversitede yabancı dil olarak öğrenen yan dal öğrencilerinin Türkçe dil ihtiyaçları ve etkin katılımlı öğrenme durumları ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin konuşma ve yazmada yaptıkları hatalar da hata analizi yaklaşımıyla incelenmiştir.

Araştırmanın okutmanlarla yapılan kısmında ise Gürcü okutmanların Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunların, Türk okutmanların ise Türkçe öğretimi esnasında en çok karşılaştıkları öğrenci hatalarının ortaya çıkarılması amacıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde Gürcü ve Türk okutmanlara yönelik

sorulara yer verilmiş, dolayısıyla araştırmanın bu kısmında nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır.

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Gürcistan'ın Ahıska şehrinde bulunan Samtskhe-Javakheti Devlet Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya 42 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler üniversitede Türkçeyi yan dal olarak (minör program) öğrenmektedir. Öğrencilerden 16'sı Gürcü, 26'sı ise Gürcistan'da olmakla birlikte başka uyruklara tabi kişilerden oluşmaktadır. Öğrenciler üniversite 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Ayrıca araştırmada Türkçe öğreten Gürcü okutmanlar ve Türkçe öğreten Türk okutmanlarla da görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda üniversitelerde Türkçe öğreten 7 Gürcü okutman ve 6 Türk okutman araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla Gürcistan'da Türkçe öğretimi gerçekleştiren toplam 13 okutman araştırmaya dâhil edilerek görüşmeler yapılmış ve veriler elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Ölçek geliştirme, bireylerin belirli bir konuda bilgi, beceri ve tutumlarının ortaya çıkarılmasını amaçlayan karmaşık bir süreçtir. Ölçeğin geliştirilmesinde ihtiyaçları belirleme, madde havuzu oluşturma, uzman görüşlerinden faydalanma, pilot uygulamalar yapma, güvenilir veri toplama, analiz ve raporlama gibi süreçler bulunmaktadır (Hinkin, 2005; Worthington & Whittaker, 2006). Bu aşamaların her biri titizlikle ve uzman kişiler tarafından sürdürülmelidir. Ölçeğin geliştirilmesinin her aşamasında maddelerin test edilmesi, çıkarılması ve eklenmesi, faktörlerin oluşturulması ve tanımlanması, ortaya çıkan faktör yapılarının güvenilirliğinin test edilmesi ve doğrulanması gerekmektedir (Hensley, 1999; DeVellis & Thorpe, 2021; Lamm, Lamm & Edgar, 2020). Araştırmada veri toplama aracı olarak geliştirilen ölçeklere ilişkin, süreçler aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Türkçe dil ihtiyaçları" ve "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için etkin katılımlı öğrenme" ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesinde ölçek

geliştirme aşamaları uygulanmıştır. Bu kapsamda izlenen aşamalar aşağıda verilmiştir;

Madde havuzu oluşturma: konu ile ilgili alanyazın ve uygulama bilgisine (deneyimlere) bağlı olarak çok sayıda ifadeler yazarak, araştırmanın amacını yansıtabilecek kapsam ve yeterliliğe sahip maddelerin yazılması aşamasıdır.

Uzman görüşü alma: madde havuzu oluşturulduktan sonra araştırmanın amacı ile ilgili hem alan uzmanlarından hem de ölçme değerlendirme uzmanlarından görüşler alınarak, madde havuzunda yazılan maddelerin amaca uygunluğunu ve ölçmede etkinlik derecesini ortaya çıkarmaya yönelik uzmanların görüşlerinin alınmasını ifade eder.

Pilot uygulama: Bu aşamada uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen madde havuzunda yer alan maddeler belirli bir gruba uygulanarak, ifadelerin hedef grup tarafından anlaşılabilirliği ve uygunluğunun incelendiği aşamayı ifade eder. Pilot uygulama aşamasında uygulanan anketlerle veriler toplanır ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilir.

Asıl uygulama: Pilot uygulama aşamasında elde edilen verilerin analizi sonucunda madde havuzunda yer alan ifadelerden güvenilirlik düzeyi düşük olan ve faktör yapısına uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılarak son hâli verilmiştir. Bu hâliyle uygulanan ölçekten elde edilen veriler analiz edilerek araştırmanın amacına uygun değişkenlerle ilişkili bir şekilde açıklanmaya çalışılır. Asıl uygulama aşamasında ölçek verileri aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizine tabi tutularak, pilot uygulama aşamasında gerçekleştirilen geçerlilik ve güvenilirlik özelliklerinin doğruluğunun yeniden test edilmesi sağlanır.

Açımlayıcı faktör analizi: Pilot uygulama ile elde edilen verilerin faktör yapılarının ve açıklanan varyans yüzdelerinin belirlenmesi amacıyla analiz edilmesini ifade eder. Bu aşamada ölçek önemli ölçüde belirginleşmektedir. Madde havuzunda bulunan çok sayıdaki maddeler arası ilişkiler ve maddelerin faktörlere dağılımı bu aşamada belirlenir ve sorunlu maddeler bu aşamada ölçekten çıkarılır.

Güvenirlik analizi: Ölçeğin faktör yapılarının belirlenmesi ile her faktörün içerdiği maddelerle toplam puan arasındaki korelasyonu ve maddeler arası tutarlılığın hesaplanmasıdır. Faktör analizinde aynı yapı içerisinde bulunmasına rağmen, bazı maddelerin iç tutarlılık (güvenirlik) düzeyleri düşük olabilmektedir. Bu maddeler

güvenirlik analizi aşamasında ölçekten çıkarılabilir ve hem güvenirlik hem de faktör analizine ilişkin değerler daha yüksek hâle getirilir.

Doğrulayıcı faktör analizi: Açımlayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri ile faktör yapıları belirginleşen ölçeğin, farklı örneklemelerden veri toplanarak mevcut maddeler ve faktör yapıları ilişkilendirilir. Bu aşamada hem maddeler arası hem de faktörler arası uyumun iyi olması gerekir. Sonuçta elde edilen değerlerin, açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen yapıları doğrulaması beklenir.

3.3.1. "Türkçe Dil İhtiyaçları" ve "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme" Ölçeklerinin Geliştirilmesi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında Gürcistan’da anadili Gürcüce olan ve Türkçe dil eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evren içerisinde araştırmaya dâhil edilen toplam 247 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler araştırmaya gönüllülük esasına uygun olarak dâhil edilmişlerdir. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği” ve “Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği” geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeklerin geliştirilmesine ilişkin veriler toplanmış ve ölçek geliştirme süreçlerine uygun şekilde faktör ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin geliştirilme süreçlerine ilişkin bulgular iki başlık altında verilmiştir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin dil becerileri ile ilgili olarak **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği** geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir;

Ölçeğin hazırlanması amacıyla, ilgili literatür doğrultusunda öğrencilerin dil becerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla 22 maddeden meydana gelen madde havuzu oluşturulmuştur. 22 maddelik madde havuzu 1 ölçeğe değerlendirme ve 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu aşamada 3 madde havuzdan çıkarılmış, 19 madde olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

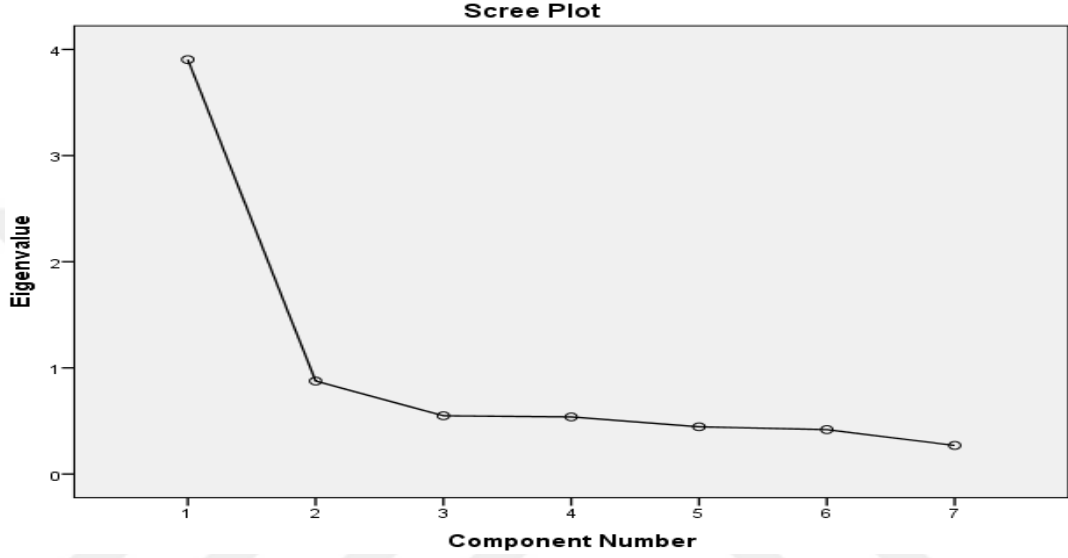
a. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Uzman görüşleri sonrasında 19 maddelik ölçek, 129 öğrenciye uygulanarak veri toplanmıştır. Toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizlerde faktör yapısı dışında kalan ve birden fazla faktörde yüke sahip olan 12 madde (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 nolu maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler “11. Türkçe temel düzeyde konuşmaları anlayacak kadar bir dinleme becerisine sahip olmak isterim; 12. Türkçe orta düzeyde konuşmaları anlayacak kadar bir dinleme becerisine sahip olmak isterim; 13. Türkçe ileri düzeyde konuşmaları anlayacak kadar bir dinleme becerisine sahip olmak isterim; 14. Duygu ve düşüncelerimi konuşarak temel düzeyde ifade edecek kadar Türkçe öğrenmek isterim; 15. Duygu ve düşüncelerimi konuşarak orta düzeyde ifade edecek kadar Türkçe öğrenmek isterim; 16. Duygu ve düşüncelerimi konuşarak ileri düzeyde ifade edecek kadar Türkçe öğrenmek isterim; 17. Türkçe temel düzeyde bir metni anlayacak kadar okuma becerisine sahip olmak isterim; 18. Türkçe orta düzeyde bir metni anlayacak kadar okuma becerisine sahip olmak isterim; 19. Türkçe ileri düzeyde bir metni anlayacak kadar okuma becerisine sahip olmak isterim; 20. Duygu ve düşüncelerimi yazarak temel düzeyde ifade edecek kadar Türkçe öğrenmek isterim; 21. Duygu ve düşüncelerimi yazarak orta düzeyde ifade edecek kadar Türkçe öğrenmek isterim; 22. Duygu ve düşüncelerimi yazarak ileri düzeyde ifade edecek kadar Türkçe öğrenmek isterim” şeklindedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin değerler ve açıklanan varyans oranları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Açıklanan toplam varyans

Kaiser-Meyer-Olkin	Ki Kare	Sd	P	Eigenvalue Değeri	Açıklanan varyans
,867	372,370	21	,000	3,905	55,779

Ölçeğin analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde KMO örneklem yeterliliğinin ,867; ki kare değerinin 372,370; faktör yapısının anlamlı olduğu ve açıklanan toplam varyans yüzdesinin %55,779 olarak belirlenmiştir. Bu değerler verilerin analiz için yeterli düzeyde örneklemden toplandığını ve açıklanan varyansın kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin madde öz değerlerini gösteren nokta grafiği aşağıda verilmiş olup bu grafiğe göre 7 maddenin tek faktörde toplandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 4.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Eigenvalue Değerleri ve Nokta Grafiği

Tablo 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Faktör Yükleri

Maddeler (Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği)	Faktör Yükleri
4. Türkçe dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde ders işlemek isterim.	,798
5. Türkçe dersinde arkadaşlarımla karşılıklı konuşmalar yapmak isterim.	,790
6. Türkçe dersinde ders kitapları dışında çalışma kâğıtları olmasını isterim.	,779
10. Türkçe dersinde aktif bir şekilde derse katılmak isterim.	,776

9. Türkçe dersinde görsellerden ve videolardan yararlanılarak ders işlenmesini isterim.	,743
8. Türkçeyle ilgili ödev verilmesini isterim.	,669
7. Türkçe dersinin dil bilgisi ağırlıklı işlenmesini isterim.	,660

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği'ne ilişkin maddelerin faktör yükleri incelendiğinde en yüksek faktör yükünün ,798 ile “4. Türkçe dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde ders işlemek isterim.” Ve en düşük faktör yükünün ,660 ile “7. Türkçe dersinin dil bilgisi ağırlıklı işlenmesini isterim.” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükleri bakımından güçlü düzeyde olduğu söylenebilir.

b. Güvenirlik Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçekte kalan maddeler ile faktör yapısına ait toplam puanlar alınarak güvenirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 4.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Güvenirliği

Madde sayısı	Cronbach Alpha (α)
7	,906

Ölçekte bulunan 7 madde ile bu maddelerin toplamaları arasındaki ilişki durumu, iç tutarlılık olarak ifade edilmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısının Cronbach Alpha ,906 olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik katsayısının 0-100 aralığında değer alabildiği dikkate alındığında, analiz sonucunda elde edilen bu değere göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	Toplam Madde Korelasyonu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	1,000	29,9767	4,84521
4. Türkçe dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde ders işlemek isterim.	,775	4,2713	,89050
5. Türkçe dersinde arkadaşlarımla karşılıklı konuşmalar yapmak isterim.	,770	4,4031	,89721
6. Türkçe dersinde ders kitapları dışında çalışma kâğıtları olmasını isterim.	,771	4,3411	,92277
7. Türkçe dersinin dil bilgisi ağırlıklı işlenmesini isterim.	,695	4,1008	1,02198
8. Türkçeyle ilgili ödev verilmesini isterim.	,705	4,0310	1,04536
9. Türkçe dersinde görsellerden ve videolardan yararlanılarak ders işlenmesini isterim.	,745	4,3488	,93250
10. Türkçe dersinde aktif bir şekilde derse katılmak isterim.	,754	4,4806	,81106

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği madde toplam korelasyon değerleri tablo4.4'te verilmiştir. Buna göre en yüksek madde korelasyonunun ,775 ile “4. Türkçe dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde ders işlemek isterim” en düşük madde korelasyon değerinin ,754 ile “10. Türkçe dersinde aktif bir şekilde derse katılmak isterim” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçekteki 7 maddenin, toplam madde korelasyon değerlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

c. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

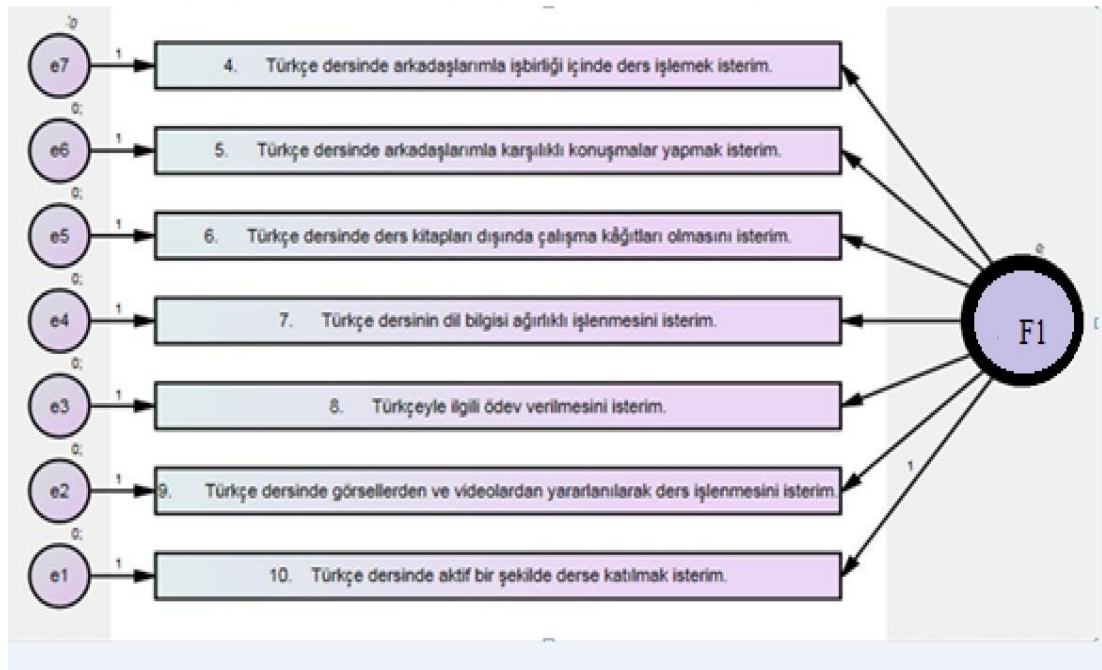
Ölçeğin AFA ve güvenirlik analizleri ile son hâli verilen yapısı, öğrencilere tekrar uygulanmış, 120 öğrenciden elde edilen veri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bu analizde ölçeğin belirlenen faktör yapısı ve maddeler arasındaki uyum incelenmiştir.

Tablo 4.5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

CMIN/DF	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	Ki Kare	Sd	P
2,506	,908	,943	,912	,942	,08	35,083	14	,000

Ölçeğin faktör yapısı ve maddeler arasındaki uyum değerleri incelendiğinde NFI, TLI, IFI, CFI değerlerinin ,90 üzerinde olduğu, RMSEA değerinin ,08 ve CMIN/DF oranının 2,506 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler ölçeğin faktör uyumunun oldukça iyi düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılan Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik özelliklerini tutarlı bir şekilde sağladığı söylenebilir. Ölçekte yer alan maddeler ve faktör yapısına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği DFA Modeli

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeğine ilişkin DFA modeli incelendiğinde 7 maddeden oluşan ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir.

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Geliştirilmesi

Araştırmada öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde izlenen aşamalar şu şekildedir:

Ölçeğin hazırlanması amacıyla, ilgili literatür doğrultusunda öğrencilerin dil becerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla 28 maddeden meydana gelen madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu 1 ölçeğe değerlendirme ve 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu aşamada maddelerde düzeltmeler yapılmış ancak madde çıkarılmamıştır.

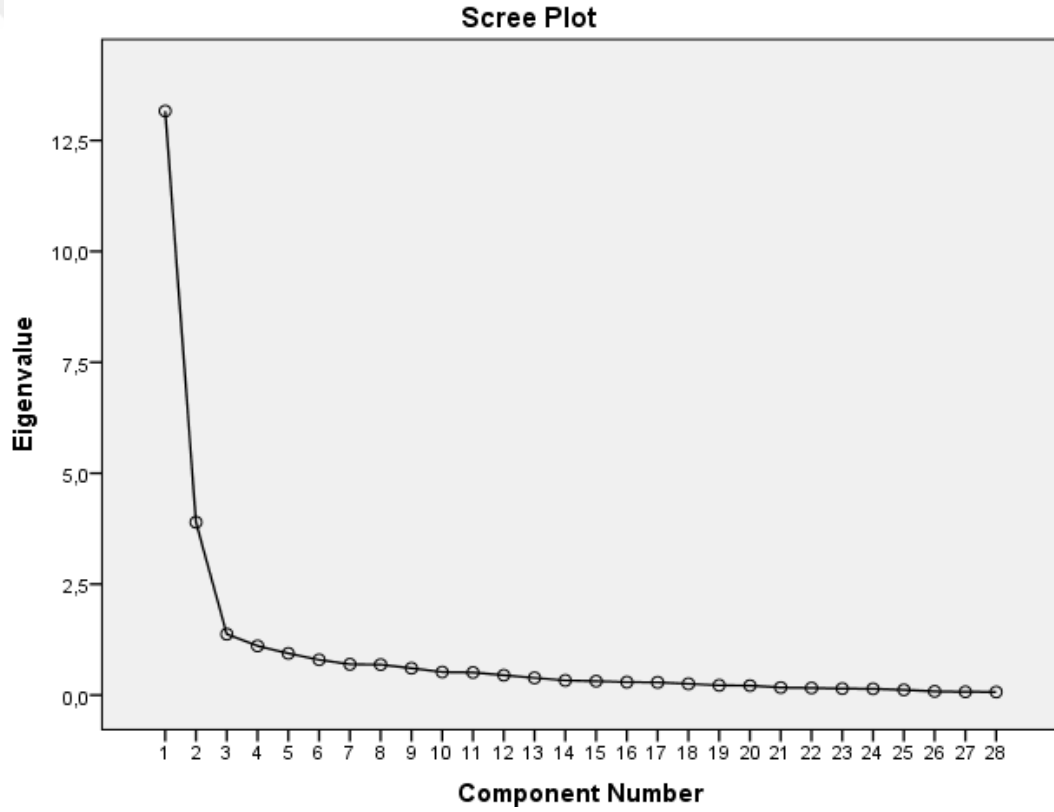
a. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Uzman görüşleri sonrasında 28 maddelik ölçek, 129 öğrenciye uygulanarak veri toplanmıştır. Toplanan veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekte maddelerin faktör dağılımlarının 4 faktörlü yapıda gerçekleştiği ve maddelerin faktör yüklerinin ,40 üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizine ilişkin değerler ve açıklanan varyans oranları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Açıklanan Toplam Varyans

	Eigenvalue	Açıklanan varyans	Kümülatif Açıklanan varyans	Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliği	Ki Kare	Sd	P
Okul İçi İletişim	5,466	19,520	19,520				
Mesleki ve Sosyal Gelişim	5,310	18,966	38,486				
Akademik Gelişim	4,945	17,660	56,146	,910	3159,820	378	,000
Türk Edebiyatı İlgisi	3,819	13,639	69,784				

Ölçeğin analizi sonucunda elde edilen değerler incelendiğinde KMO örneklem yeterliliğinin ,910; ki kare değerinin 3159,820; faktör yapısının anlamlı ve açıklanan toplam varyans yüzdesinin %69,784 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler verilerin analiz için yeterli düzeyde örneklemden toplandığını ve açıklanan varyansın kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin faktör yapısı incelendiğinde 4 faktörlü yapıda olduğu görülmektedir. Faktörlere göre açıklanan varyanslar incelendiğinde Okul İçi İletişim %19,52, Mesleki ve Sosyal Gelişim % 18,96; Akademik Gelişim %17,66 ve Türk Edebiyatı İlgisi %13,63 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin madde öz değerlerini gösteren nokta grafiği aşağıda verilmiş olup, bu grafiğe göre 28 maddenin 4 faktörde toplandığı anlaşılmaktadır.



Şekil 4.3. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Eigenvalue Değerleri ve Nokta Grafiği

Tablo 4.7. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Faktör Yükleri

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Faktörler			
	Okul İçi İletişim	Mesleki ve Sosyal Gelişim	Akademik Gelişim	Türk Edebiyatı İlgisi
1. Okulda Türkçe sunum yapmak isterim.	,760			
2. Mesleğimle ilgili Türkçe seminerlere ve konferanslara katılmak isterim.	,754			
3. Okulda Türkçe yarışmalar (Kompozisyon, şiir, çeviri yarışması vb.) düzenlenmesini isterim.	,740			
4. Sınıfta Türkçe yapılan tartışmalara katılmak isterim.	,718			
5. Okulda Türkçe programlara (şiir dinletisi, tiyatro vb.) katılmak isterim.	,716			
6. Türkçe öğretmenimle ve Türkçe bilen diğer öğretmenlerimle Türkçe konuşmak isterim.	,652			
7. Ödevlerimi Türkçe hazırlamak isterim.	,623			
8. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmaya çalışırım.		,720		
9. Türkçe dersinde mesleğimle ilgili kelimeler öğrenmek isterim.		,716		
10. Mesleğimle ilgili gelişmeleri Türkçe internet sitelerinden araştırmak isterim.		,677		
11. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için telefon uygulamaları kullanırım.		,665		
12. Tatil için Türkiye'ye gitmek isterim.		,604		
13. Türkçe resmî yazışmalar yapmak isterim.		,601		

14. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için sosyal medyada (Facebook vb.) Türkçe gruplara üye olurum.	,600
15. Mesleğimle ilgili Türkçe haberler okumak isterim.	,593
16. Türkçe dergileri okumak isterim.	,590
17. Uluslararası bir Türkçe sınavına girip belge almak isterim.	,546
18. Türk dizilerini Türkçe izlemek isterim.	,395
19. Türkoloji alanında makaleler okumak isterim.	,902
20. Türkoloji alanında yüksek lisans yapmak isterim.	,867
21. Bilimsel makaleleri Türkçe yazmak isterim.	,862
22. Türkçe bilimsel kitap yazmak isterim.	,852
23. Bilimsel sözlü bildirileri Türkçe sunmak isterim.	,850
24. Türkoloji alanında internetten veya kaynak kitaplardan araştırma yapmak isterim.	,848
25. Türkçe hikâyeler okumak isterim.	,790
26. Türkçe tiyatro ve sinema izlemek isterim.	,770
27. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders kitabının dışında kitaplar kullanırım.	,739
28. Türkçe şiirler okumak isterim.	,737

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği'ne ilişkin maddelerin faktör yükleri incelendiğinde;

Okul İçi İletişim alt boyutunda en yüksek faktör yükünün ,760 ile “Okulda Türkçe sunum yapmak isterim.” ve en düşük faktör yükünün ,623 ile “Ödevlerimi Türkçe

hazırlamak isterim.” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Mesleki ve Sosyal Gelişim boyutunda en yüksek faktör yükünün ,720 ile “Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmaya çalışırım.” ve en düşük faktör yükünün ,395 ile “Türk dizilerini Türkçe izlemek isterim” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Akademik Gelişim boyutunda en yüksek faktör yükünün ,902 ile “Türkoloji alanında makaleler okumak isterim” Ve en düşük faktör yükünün ,848 ile “Türkoloji alanında internetten veya kaynak kitaplardan araştırma yapmak isterim” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Türk Edebiyatı İlgisi boyutunda en yüksek faktör yükünün ,790 ile “Türkçe hikâyeler okumak isterim” ve en düşük faktör yükünün ,737 ile “Türkçe şiirler okumak isterim” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yükleri bakımından güçlü düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçekteki maddelerin farkörlere göre dağılımı aşağıdaki şekildedir;

Okul İçi İletişim: 1,2,3,4,5,6,7 maddeler

Mesleki ve Sosyal Gelişim: 8,9,10,11,12,14,15,16,17,18 maddeler

Akademik Gelişim: 19,20,21,22,23,24 maddeler

Türk Edebiyatı İlgisi: 25,26,27,28 maddeler

b. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında faktör yapısına ait toplam puanlar alınarak, ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8: Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Güvenirliği

Alt Boyutlar	Madde sayısı	Cronbach Alpha (α)
Okul İçi İletişim	7	,906
Mesleki ve Sosyal Gelişim	11	,923
Akademik Gelişim	6	,960
Türk Edebiyatı İlgisi	4	,954
Toplam	28	,960

Ölçekte bulunan maddeler ve alt boyutlar ile bu maddelerin toplamaları arasındaki ilişki durumu, iç tutarlılık olarak ifade edilmektedir. Yapılan analiz sonucunda iç tutarlılığı gösteren Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının alt boyutlara göre Okul İçi İletişim ,90; Mesleki ve Sosyal Gelişim ,92; Akademik Gelişim ,96; Türk Edebiyatı İlgisi ,95 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tolpam puanına ilişkin güvenirlik katsayısı ise ,96 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının 0-100 aralığında değer alabildiği dikkate alındığında, analiz sonucunda elde edilen bu değere göre ölçeğin güvenirlik düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9: Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği Madde Toplam Korelasyon Değerleri

	Toplam Madde Korelasyonu	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	1,000	106,8140	20,61696
1. Okulda Türkçe sunum yapmak isterim.	,868	2,9457	1,32471
2. Mesleğimle ilgili Türkçe seminerlere ve konferanslara katılmak isterim.	,862	2,9070	1,31364
3.Okulda Türkçe yarışmalar (Kompozisyon, şiir, çeviri yarışması vb.) düzenlenmesini isterim.	,886	2,8295	1,59650
4. Sınıfta Türkçe yapılan tartışmalara katılmak isterim.	,874	2,3488	1,39559
5. Okulda Türkçe programlara (şiir dinletisi, tiyatro vb.) katılmak isterim.	,919	2,8217	1,44941
6. Türkçe öğretmenimle ve Türkçe bilen diğer öğretmenlerimle Türkçe konuşmak isterim.	,882	2,7364	1,42806
7. Ödevlerimi Türkçe hazırlamak isterim.	,884	3,9302	1,16717
8. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmaya çalışırım.	,922	3,9845	1,17250
9. Türkçe dersinde mesleğimle ilgili kelimeler öğrenmek isterim.	,898	4,0698	1,11233
10. Mesleğimle ilgili gelişmeleri Türkçe internet sitelerinden araştırmak isterim.	,887	3,6202	1,33577

11. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için telefon uygulamaları kullanırım.	,844	3,7984	1,15502
12. Tatil için Türkiye'ye gitmek isterim.	,731	4,4574	,77063
13. Türkçe resmî yazışmalar yapmak isterim.	,654	4,0078	1,01162
14. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için sosyal medyada (Facebook vb.) Türkçe gruplara üye olurum.	,851	4,1550	1,05660
15. Mesleğimle ilgili Türkçe haberler okumak isterim.	,856	4,0310	1,06020
16. Türkçe dergileri okumak isterim.	,890	4,1240	1,04588
17. Uluslararası bir Türkçe sınavına girip belge almak isterim.	,887	4,2558	,85036
18. Türk dizilerini Türkçe izlemek isterim.	,804	4,0775	1,04293
19. Türkoloji alanında makaleler okumak isterim.	,813	4,4496	,81931
20. Türkoloji alanında yüksek lisans yapmak isterim.	,792	4,2946	,98745
21. Bilimsel makaleleri Türkçe yazmak isterim.	,736	3,9302	1,25116
22. Türkçe bilimsel kitap yazmak isterim.	,808	3,9767	1,07866
23. Bilimsel sözlü bildirileri Türkçe sunmak isterim.	,613	4,4109	,88928
24. Türkoloji alanında internetten veya kaynak kitaplardan araştırma yapmak isterim.	,657	4,2248	,98616
25. Türkçe hikâyeler okumak isterim.	,769	3,8915	1,12667
26. Türkçe tiyatro ve sinema izlemek isterim.	,819	4,4264	,95012
27. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders kitabının dışında kitaplar kullanırım.	,791	4,0853	1,13902
28. Türkçe şiirler okumak isterim.	,703	3,9845	1,19886

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği madde toplam korelasyon değerleri tablo8’de verilmiştir. Buna göre en yüksek madde korelasyonunun ,922 ile “Türkçe hikâyeler okumak isterim” en düşük madde korelasyon değerinin ,613 ile “Tatil için Türkiye’ye gitmek isterim” maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçekteki 28 maddenin, toplam madde korelasyon değerlerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

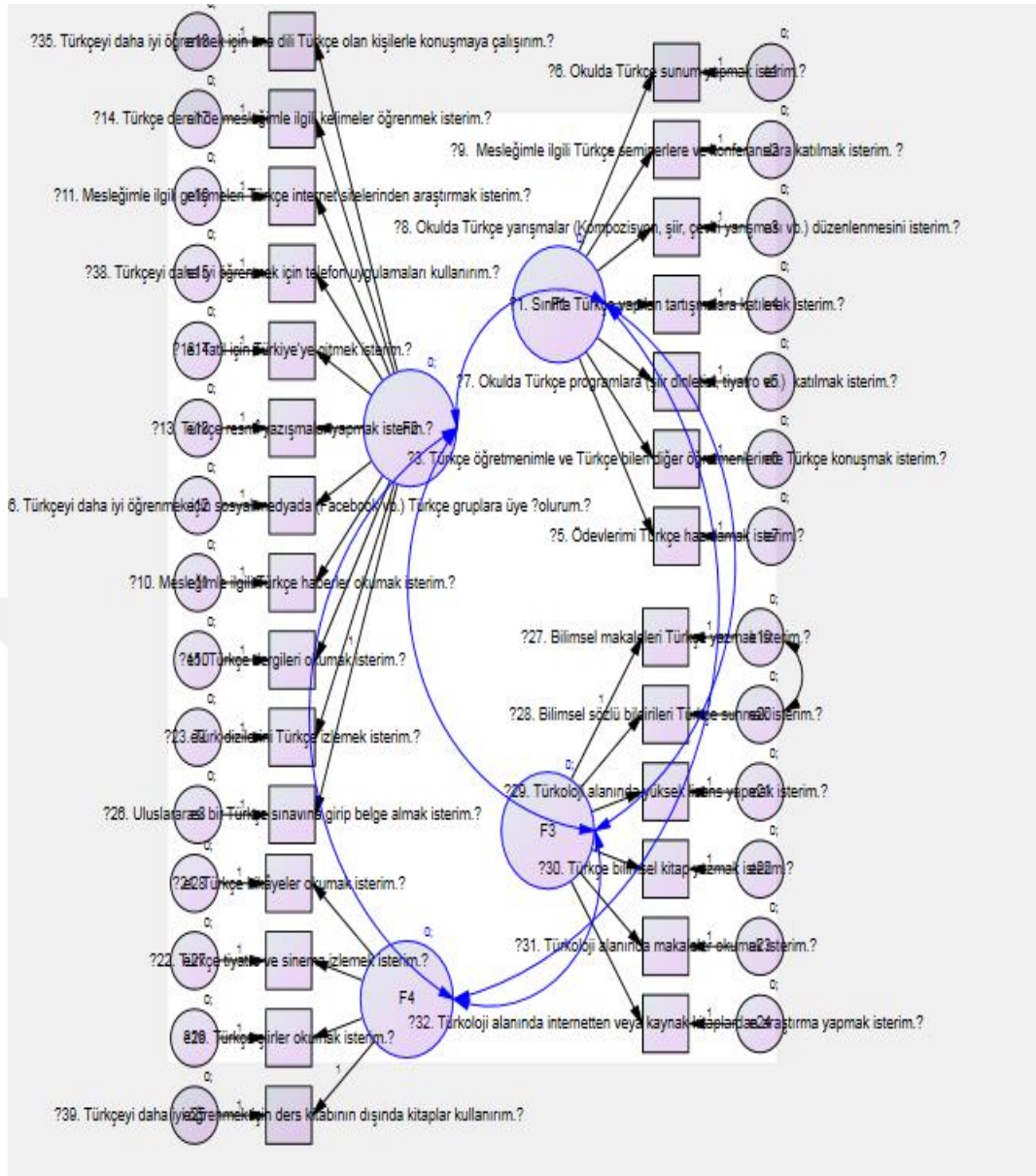
c. Doğrulamalı faktör analizi (DFA)

Ölçeğin AFA ve güvenirlik analizleri ile son hâli verilen yapısı, öğrencilere tekrar uygulanmış, 120 öğrenciden elde edilen veri ile doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde ölçeğin belirlenen faktör yapısı ve maddeler arasındaki uyum incelenmiştir.

Tablo 4.10. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeks Değerleri

CMIN/DF	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA	Ki Kare	Sd	P
1,797	,820	,912	,901	,911	,07	3432,449	343	,000

Ölçeğin faktör yapısı ve maddeler arasındaki uyum değerleri incelendiğinde TLI, IFI, CFI değerlerinin ,90 üzerinde olduğu, NFI değerinin ,820 kabul edilebilir düzeyde olduğu, RMSEA değerinin ,07 ve CMIN/DF oranının 1,797 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler ölçeğin faktör uyumunun oldukça iyi düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Dolayısıyla doğrulamalı faktör analizi yapılan Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik özelliklerini tutarlı bir şekilde sağladığı söylenebilir. Ölçekte yer alan maddeler ve faktör yapısına ilişkin doğrulamalı faktör analizi modeli aşağıdaki şekilde verilmiştir.



Şekil 4.4. Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği DFA Modeli

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeğine ilişkin DFA modeli incelendiğinde 28 maddeden oluşan ölçeğin 4 faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir.

3.3.2. Görüşme Formları

Araştırmada Türkçe öğretimi yapan Gürcü okutmanlar ve Türk okutmanlarla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmelerde Gürcü okutmanlara üniversitelerinde Türkçe öğretimi ile ilgili hangi derslerin olduğu, Türkçe öğretiminde yaşanan problemler, ölçme değerlendirme süreçleri ve bu süreçte yaşanan sorunlar, dil becerilerine ayrılan zaman, yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerilere ilişkin sorular sorulmuştur.

Türk okutmanlarla yapılan görüşmede ise temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi süreçlerde Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları hataların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu hataların belirlenmesi Türkçenin öğretiminde sorunların tespit edilmesini ve bu sorunlara yönelik alternatif eğitim öğretim tekniklerinin uygulanmasını desteklemesi bakımından önemlidir. Gürcü ve Türk okutmanlara yönelik geliştirilen görüşme formunda yer alan sorular, Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlamış üç uzmanın görüşü alınarak son hâline getirilmiş ve okutmanlara uygulanmıştır. Uygulama her bir grup için yaklaşık 1.5 (bir buçuk) saat sürmüştür. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşme soruları Gürcü ve Türk okutmanlara göre ayrı başlıklar hâlinde aşağıda verilmiştir;

Türkçe Öğretim Yapan Gürcü Okutmanlara Yönelik Görüşme Formu

- 1) Üniversitenizde Türkçe ve onunla ilgili hangi dersler var?
- 2) Gürcistan’da Türkçe öğretiminde hangi problemlerden söz edilebilir?
- 3) Ölçme değerlendirilmede yaşanan problemler var mı? Varsa nelerdir?
- 4) Beceri alanlarını öğretirken yaşanan problem var mı? Türkçede okumaya ayrı konuşmaya ayrı yazmaya ayrı dinlemeye ayrı zaman ayırabiliyor musunuz?
- 5) Problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
- 6) Gürcistan’da Türkolojinin ve Türkçenin öğretiminin daha iyi hâle getirilmesi için neler yapılmalıdır?

Türkçe Öğretim Yapan Türk Okutmanlara Yönelik Görüşme Formu

Öğrencilerinizin Türkçe öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar nelerdir?

- 1) Dinlemede yaptıkları hatalar nelerdir?
- 2) Konuşmada yaptıkları hatalar nelerdir?
- 3) Okumada yaptıkları hatalar nelerdir?
- 4) Yazmada yaptıkları hatalar nelerdir?

3.3.3. Hata Analizleri

Bu çalışmada 2022 yılında Gürcistan’ın Ahıska (Akhaltsikhe) şehrinde bulunan Samtskhe Javakheti Devlet Üniversitesinde Türkçeyi yan dal (minör program) olarak seçen öğrencilerin Türkçe konuşma ve yazmada yaptıkları hataların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu çalışma için veriler bu üniversitede A2 seviyesinde

Türkçe öğrenimi gören on bir (11) Türkçe yan dal öğrencisinin yazdıkları metinlerden ve yaptıkları konuşmalardan elde edilmiştir. Norrish (1983) hata analizlerinde iki ana yaklaşım önermiştir. Birinci yaklaşım “Önceden Seçilmiş Kategori” yaklaşımıdır bu yaklaşıma göre hatalar önceden tahmin edilir ve kategorilere ayrılır, veriler buna göre analiz edilir. İkinci yaklaşım ise “Kategorileri Hataların Belirlmesine İzin Ver” yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, ortaya çıkan hatalar belirlendikten sonra sınıflandırılır (Kampookaaew, 2020). Bu çalışmada ikinci yaklaşıma göre sınıflandırma yapılmıştır. Hataların sınıflandırılmasında ve tespitinde bazı çalışmalardan (Shaffer, 2005; Çetinkaya, 2015; Çerçi ve diğ., 2016; Boylu ve diğ. 2017; Korkmaz, 2019; Emek, 2021) yararlanılmıştır. Konuşma ve yazma hataları Türkçe eğitimi alanında doktorasını tamamlamış 3 uzman tarafından incelenmiştir. Öğrencilerin yazarken yaptıkları hatalar; anlamsal hatalar, söz dizimsel hatalar, dil bilgisel hatalar, yazım ve noktalama hataları olarak gruplandırılmıştır. Konuşurken yaptıkları hatalar ise cümle düzeyinde hatalar, sözcük düzeyinde hatalar ve dil bilgisel hatalar olarak gruplandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel veriler olarak iki kategoride değerlendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde nicel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler SPSS24 veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde demografik değişkenlere, ilişkiye yüzde ve frekans dağılımlarına yer verilmiştir. Ayrıca ölçeklerle araştırma değişkenlerinin karşılaştırılmasında, verilerin normal dağılması nedeniyle parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Bu bağlamda veriler bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca ölçeğin geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizleri SPSS24 programı ile doğrulayıcı faktör analizleri ise AMOS26 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizinde nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda okutmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, araştırma sorularına göre kodlanarak içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Türkçe öğretimi yapan Gürcü okutmanlarla yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen verilerde, yaşanan problemler ve çözüm önerileri şeklinde iki kategori belirlenmiştir. Bu kategorilere göre grafikler oluşturulmuş ve

katılımcıların verdikleri ifadelerle açıklanarak yorumlanmıştır. Ayrıca Gürcistan'da yabancılara Türkçe öğretimi yapan Türk okutmanlarla da odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin analizinde hatalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar temel dil becerilerine göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma hataları şeklinde kategorilere ayrılarak sunulmuştur. Ayrıca yapılan hatalara ilişkin yorumlar katılımcıların verdikleri ifadelerle desteklenerek yorumlanmıştır.

Araştırmada ayrıca öğrencilerin konuşma ve yazmada yaptıkları hatalar yanlış çözümlemesi yaklaşımıyla incelenmiştir.



4. BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin Etkin katılımlı öğrenme ve Türkçe dil ihtiyacı düzeylerinin ortaya çıkarılması ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular tablolar hâlinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Demografik Özellikler		n	%
Uyruk	Gürcü	16	38,1
	Diğer	26	61,9
Cinsiyet	Kız	10	23,8
	Erkek	32	76,2
Sınıf	2	16	38,1
	3	10	23,8
	4	16	38,1
Türkçe öğrenmek için başka bir kursa gidiyor musunuz?	Evet	18	42,9
	Hayır	24	57,1
Bildiğiniz yabancı diller	Rusça	15	35,7
	İngilizce	27	64,3
Üniversiteye katılmadan önce Türkçe deneyimi	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	14,3
	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	52,4
	Diğer	14	33,3
Toplam		42	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımları incelendiğinde öğrencilerin %38,1'inin Gürcü, %61,9'unun diğer yanıtı verdikleri; cinsiyet bakımından katılımcıların %23,8'inin kız, %76,2'sinin erkek olduğu; sınıf düzeyi bakımından öğrencilerin %38,1'inin 2, %23,8'inin 3 ve %38,1'inin 4. sınıfta öğrenim gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin %42,9'u Türkçe öğrenmek için başka bir kursa devam etmekte olup öğrencilerin %35,7'si Rusça ve %64,3'ü İngilizce bilmektedir. Öğrencilerin üniversiteye katılmadan önce Türkçe deneyimine ilişkin durumları incelendiğinde %14,3'ünün yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulunduğu, % 52,4'ünün Türk dizilerinden Türkçe öğrendiği ve %33,3'ünün diğer yanıtı verdiği belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Karşılaştırması

Ölçek Puanı	Uyruk	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	Gürcü	16	28,5625	5,89880	,369	40	,714
	Diğer	26	27,8846	5,70843			
Okul İçi İletişim	Gürcü	16	29,0000	4,81664	1,051	40	,300
	Diğer	26	27,1154	6,08820			
Mesleki ve Sosyal Gelişim	Gürcü	16	45,9375	7,57600	1,641	40	,109
	Diğer	26	41,6538	8,57878			
Akademik Gelişim	Gürcü	16	17,3750	7,64090	,660	40	,513
	Diğer	26	16,0385	5,48074			
Türk Edebiyatı İlgisi	Gürcü	16	15,1875	3,86814	,870	40	,389
	Diğer	26	14,1154	3,88151			
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Gürcü	16	107,5000	18,82551	1,373	40	,178
	Diğer	26	98,9231	20,15127			

Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının uyruk değişkenine göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 4.3. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması

Ölçek Puanı	Cinsiyet	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	Kız	10	32,4000	4,22164	2,937	40	,005
	Erkek	32	26,8125	5,51501			
Okul İçi İletişim	Kız	10	28,7000	5,45792	,551	40	,585
	Erkek	32	27,5625	5,76943			
Mesleki ve Sosyal Gelişim	Kız	10	48,7000	4,54728	2,482	40	,017
	Erkek	32	41,5938	8,63548			
Akademik Gelişim	Kız	10	19,8000	8,61265	1,921	40	,062
	Erkek	32	15,5313	5,19916			
Türk Edebiyatı İlgisi	Kız	10	17,3000	2,40601	2,813	40	,008
	Erkek	32	13,6563	3,84883			
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Kız	10	114,5000	17,99537	2,366	40	,023
	Erkek	32	98,3438	19,08658			

Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının cinsiyete göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq ,05$). Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin etkin katılımlı öğrenme puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği bakımından Mesleki ve Sosyal Gelişim, Türk Edebiyatı İlgisi ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq ,05$). Yapılan analiz sonucunda kız öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyacı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırması

Ölçek Puanı	Sınıf	N	Aritmetik	Standart	F	sd	p
-------------	-------	---	-----------	----------	---	----	---

			Ortalama	Sapma			
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	2	16	24,6875	5,80481	10,949	2	,000
	3	10	27,0000	5,51765			
	4	16	32,3125	2,30127			
Okul İçi İletişim	2	16	26,0000	6,54217	3,214	2	,049
	3	10	26,5000	5,14782			
	4	16	30,5000	4,03320			
Mesleki ve Sosyal Gelişim	2	16	42,0000	9,38794	4,045	2	,025
	3	10	38,8000	6,64664			
	4	16	47,3750	6,67208			
Akademik Gelişim	2	16	15,2500	4,98665	,714	2	,496
	3	10	16,4000	5,56177			
	4	16	17,9375	7,89488			
Türk Edebiyatı İlgisi	2	16	12,9375	3,62342	4,364	2	,019
	3	10	13,8000	2,69979			
	4	16	16,5625	3,98278			
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	2	16	96,1875	20,40660	3,873	2	,029
	3	10	95,5000	16,28394			
	4	16	112,3750	18,03654			

Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırması ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği puanlarında ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin Posthoc (Tukey) testi yapılmıştır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği puanlarında sınıf düzeyi 3 ve 4 olan öğrencilerin etkin katılımlı öğrenme ölçeği puanlarının sınıf düzeyi 2 olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi 4 olan öğrencilerin etkin katılımlı öğrenme ölçeği puanlarının sınıf düzeyi 3 olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği bakımından ölçeğin Okul İçi İletişim, Mesleki ve Sosyal Gelişim, Türk Edebiyatı İlgisi ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği toplam puanlarında sınıf düzeyi 4 olan öğrencilerin, sınıf düzeyi 2 ve 3 olanlara göre Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Türkçe Öğrenmek İçin Başka Bir Kursa Gitme Durumuna Göre Karşılaştırması

Ölçek Puanı	Türkçe Öğrenmek İçin Başka Bir Kurs Gitme Durumu	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	Evet	18	32,2778	2,37154	5,181	4	,000
	Hayır	24	25,0417	5,54412			
Okul İçi İletişim	Evet	18	30,1667	4,20434	2,455	4	,019
	Hayır	24	26,0833	6,03552			
Mesleki ve Sosyal Gelişim	Evet	18	47,4444	6,30800	3,053	4	,004
	Hayır	24	40,1667	8,49893			
Akademik Gelişim	Evet	18	17,6111	8,03038	,941	4	,352
	Hayır	24	15,7500	4,72045			
Türk Edebiyatı İlgisi	Evet	18	16,9444	3,52257	4,154	4	,000
	Hayır	24	12,7083	3,07131			
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Evet	18	112,1667	17,23625	3,099	4	,004
	Hayır	24	94,7083	18,66287			

Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Türkçe öğrenmek için başka bir kursa gitme durumuna göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Yapılan analiz sonucunda Türkçe Öğrenmek İçin Başka Bir Kurs giden öğrencilerin etkin katılımlı öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği bakımından Okul İçi İletişim, Mesleki ve Sosyal Gelişim, Türk Edebiyatı İlgisi ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği toplam puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Yapılan analiz sonucunda Türkçe öğrenmek için başka bir kursa giden öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyacı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Bilinen Yabancı Diller Değişkenine Göre Karşılaştırması

Ölçek Puanı	Bilinen Yabancı Diller	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	Rusça	15	29,0000	5,98808	,720	40	,476
	İngilizce	27	27,6667	5,62276			
Okul İçi İletişim	Rusça	15	28,4000	5,35590	,480	40	,634
	İngilizce	27	27,5185	5,88590			
Mesleki ve Sosyal Gelişim	Rusça	15	44,3333	7,02716	,599	40	,553
	İngilizce	27	42,7037	9,12652			
Akademik Gelişim	Rusça	15	16,5333	6,35685	,011	40	,991
	İngilizce	27	16,5556	6,44105			
Türk Edebiyatı İlgisi	Rusça	15	14,6000	4,17133	,094	40	,926
	İngilizce	27	14,4815	3,76594			
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Rusça	15	103,8667	16,68133	,403	40	,689
	İngilizce	27	101,2593	21,69295			

Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının bilinen yabancı diller değişkenine göre karşılaştırması bağımsız örneklem t testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$).

Tablo 4.7. Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Üniversiteye Katılmadan Önce Türkçe Deneyimine Göre Karşılaştırması

Ölçek Puanı	Üniversiteye Katılmadan Önce Türkçe Deneyimi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	sd	p
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	33,5000	1,76068	8,647	2	,001

Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	29,1818	4,75731			
	Diğer	14	24,2143	5,80687			
	Toplam	42	28,1429	5,71934			
Okul İçi İletişim	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	33,1667	2,78687			
	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	28,1364	4,35666	5,28	2	,00
	Diğer	14	25,0714	6,75351	9		9
	Toplam	42	27,8333	5,65218			
Mesleki ve Sosyal Gelişim	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	48,6667	5,31664			
	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	45,4091	7,02146	6,47	2	,00
	Diğer	14	37,6429	8,71433	7		4
	Toplam	42	43,2857	8,38490			
Akademik Gelişim	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	21,6667	9,50088			
	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	16,3182	5,83411	2,78	2	,07
	Diğer	14	14,7143	4,58138	4		4
	Toplam	42	16,5476	6,33304			
Türk İlgisi Edebiyatı	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	17,6667	3,14113			
	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	14,7273	3,49397	3,76	2	,03
	Diğer	14	12,8571	3,99725	3		2
	Toplam	42	14,5238	3,86503			
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulundum	6	121,1667	14,7162			
	Türk dizilerinden Türkçe öğrendim	22	104,5909	15,2023	6,98	2	,00
	Diğer	14	90,2857	21,4634	5		3
	Toplam	42	102,1905	19,8755			
				1			

Öğrencilerin Etkin Katılımlı Öğrenme ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçekleri Puanlarının Üniversiteye Katılmadan Önce Türkçe Deneyimine Göre Karşılaştırması ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği puanlarında ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Meydana gelen farklılığa ilişkin Posthoc (Tukey) testi yapılmıştır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği puanlarında Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulunanların etkin katılımlı öğrenme puanlarının, Türk dizilerinden Türkçe öğrenenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türk dizilerinden Türkçe öğrenenlerin diğer yanıtı verenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe Dil ihtiyacı bakımından Okul İçi İletişim, Mesleki ve Sosyal Gelişim, Türk Edebiyatı İlgisi ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği toplam puanları bakımından fark meydana geldiği görülmüştür. Buna göre Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle etkileşimde bulunan öğrencilerin Türkçe dil ihtiyacının Türk dizilerinden Türkçe öğrenenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Türk dizilerinden Türkçe öğrenenlerin diğer yanıtı verenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyaçları

Alt Boyutlar	Maddeler	Toplam aritmetik ortalama	Bireysel puan
Okul İçi İletişim	1-7 (7)	3,97	0,568
Mesleki ve Sosyal Gelişim	8-18 (11)	3,93	0,357
Akademik Gelişim	19-24 (6)	2,75	0,459
Türk Edebiyatı İlgisi	25-28 (4)	3,63	0,907

Öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçları sırasıyla okul içi iletişim, mesleki ve sosyal gelişim, Türk edebiyatı ilgisi, akademik gelişim olarak tespit edilmiştir.

4.2. Gürcistan’da Türkçe Öğretiminin Problemlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Türkçe öğreten Gürcü okutmanlarla odak grup görüşmesi yapılmış ve Gürcistan’da Türkçe öğretiminin problemleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 7 okutman ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okutmanlara Türkçe öğretiminde yaşanan problemler, Türkçe ve onunla ilgili dersler, sistemsel

sorunlar, eğitim kademelerine göre verilen derslerin niteliği, ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan problemler sorulmuş, Türkçe öğretiminde yaşanan problemlere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Bu bağlamda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri genel olarak özetlenmiş ve aşağıdaki şekillerde verilmiştir.



Şekil 4.5. Gürcistan'da Türkçe Öğretiminin Problemleri

Türkçe öğreten Gürcü okutmanlarla yapılan görüşmelerde katılımcıların ifade ettikleri sorunlar kaynak ve materyal sorunu, Türkçe ve Gürcüce dil ailelerinin farklı olması, dil öğrenen bireylerin özellikle yazma becerisinde karşılaştığı zorluklar, öğrencilerin dil seviyeleri farklı olmasına rağmen aynı öğrenme ortamında bulunmaları, alfabeden kaynaklı farklılıklar, eğitime ayrılan zamanın az olması, içerikleri yetiştirememeye, Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularının daha fazla yer alması şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadelerine aşağıdaki örnekler verilebilir;

“En büyük sorun kaynaktır. Yani eğitim materyalleridir. Eğitim materyalleri yeterli değildir. Çeşitli setlerden faydalıyoruz. Hitit, İstanbul vs.” (TÖGO1)

“Aslında kitaplar sorunu var. Bu kadar kitap var doğru ama yine de kitaplardan en iyisini seçmekte zorlanıyoruz. Filoloji kitapları bulmak zor.” (TÖGO2)

“Gürcü dili özelliklerinden kaynaklanan sorunlar da var. Gürcü dili farklı bir dil grubunda, Türkçe farklı bir dil grubunda olduğu için bazen çeşitli gramer konularını anlatmakta zorlanıyoruz.” (TÖGO1)

“Bu sisteme bağlı büyük bir sorundur. Lisans programının yürürlükte olması başka, yüksek lisans programı başka, doktora programı bambaşka. Ama herkesin bu programlarda titizlikle özel olarak çalışması gerekir. Bu çok ciddi çok ağır ve uzun süreli bir faaliyettir.” (TÖGO1)

“Türkçenin alfabesini okuması çok kolay fakat gramer bizim için çok zor oluyor. Çünkü Gürcücede bu kadar ek yok. Türkçede bütün ekler dört çeşit oluyor. Bu da başlangıçta çocuklar için biraz zor oluyor.” (TÖGO2)

“Parası olan öğrenci de var olmayan öğrenciler de var önceden bu tip sorunlar yoktu. O zaman TİKA’nın projesi vardı Gürcistan’da onlar bütün masrafları ödüyorlardı. Öğrencilere yalnız gidiş-geliş parası lazımdı.

“Türkçe ve Gürcü gramerini sürekli karşılaştırıyorum. Birçok problem var. Türk ve Gürcü öğretmenler bence oturup alıştırmalar hazırlamalıyız. Bence hâller, dil öğretiminde Gürcücede de Türkçede de en önemli kategoridir. Sonra çatı konusu da fiiller için çok önemlidir. Ortaçlar da çok önemlidir. Bu yüzden mutlaka ortak bir kitap yazmalıyız. Ders kitabı yapmalıyız. Bu öğretmeyi çok kolaylaştırır. Tabii ki bu kolay değil. Çok ciddi iştir ve çok ciddi çalışmayı gerektirir. Ama başka çare yok.” (TGÖ4).

“Yazmada genellikle kompozisyon yazamıyorlar. Konuşurken daha basit cümleler kuruyorlar o yüzden konuşma onlara kolay geliyor ancak kompozisyonu öyle basit cümlelerle yazamıyorlar o sebeple zorlanıyorlar.” (TÖGO6).

“Biz de yine kitap konusunda problem yaşıyoruz. Kitaplarımız yetersiz oluyor. Yabancılarla Türkçe setlerini kullanıyoruz ama yeterli olmuyor. Bir şeyler her zaman eksik kalıyor.” (TÖGO6).

“Bu kitaptan gideyim bu çok güzel olur, diyemiyorum. Bir konu bir kitaptan diğer konuyu başka kitaptan alıyoruz. Düzgün bir kitap olsun hep bu kitaptan gideyim, diyemiyoruz.” (TÖGO6).

Seviyelere göre setlerdeki metinler yetersiz oluyor.” (TÖGO6).

“Yunus Emre Enstitüsü üniversitemizde bir şube açtı. Bu bizim için oldukça faydalı oldu. Özellikle native speaker (ana dil konuşuru) açısından faydalı oldu. Öğrencilerimiz zaman buldukça buraya uğrayıp derslere giriyorlar, kütüphaneden faydalanıyorlar. Ama yine de özellikle yazma becerileri yetersiz kalıyor. Okuma anlamada ve dinleme anlamada iyiler ama yazma yetersiz kalıyor. Konuşmada çok problemleri yok ama bana bir kompozisyon yaz denilince yazarken çok yanlış yapıyorlar.” (TÖGO1)



Şekil 4.6. Gürcistan'da Türkçe Öğretiminin Problemlerine Çözüm Önerileri

Türkçe öğreten Gürcü okutmanlarla yapılan görüşmelerde Gürcistan'da Türkçe öğretiminin problemlerine çözüm önerileri, katılımcıların kaynak kitaplar hazırlaması, Türkiye ve Gürcistan üniversitelerinin ortak program çalışması, Türkiye ile değişim programlarının artırılması, pratik yapma ve çevre, gramer ve yazma becerilerinin birlikte verilmesi, branşlara göre Türkçe öğretimi setlerinin geliştirilmesi gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadelerine aşağıdaki örnekler verilebilir;

“Bence gramer ve yazma birlikte verilmelidir. Ayrı ayrı biraz zor olur. Konuşma zaten ayrı olmalıdır. Konuşmada zaten konu veriyoruz bilmedikleri sözcükleri buluyorlar. Seviyelere göre değişiyor. Yani gramer ve yazma birlikte olmalı, okuma, konuşma, dinleme ayrı olmalı.” (TÖGO2)

“Öyle ortak programlar yapabilirsek ve öğrenciler Türk hocalarla derse girerlerse bu iyi olur. En iyi dileğim bu öğrencilerim için.” (TÖGO2)

“Türkçe gramer kitaplarında aynı konudaki gramer terimi çok farklı olabilmektedir. Bunun düzeltilmesi gerekir.

Ders kitabından hangi terimleri kullanmak gerektiğini öğrenci de anlayamaz. Bizim öğrencilerimiz Türkiye’ye gitmeli ve orada pratik yapmalıdır.” (TÖGO4)

“Bu sebeple öğrencilerimizi Türkiye’ye daha çok göndermemiz lazım.

Pratiksiz olmaz. Pratik yapmak için ise çevre lazım. Ana dil konuşuru lazım. Her şeyi biliyorlar, anlıyorlar, söylemek istediklerini tam anlatamıyorlar.” (TÖGO5)

“Bu sebeple öğrencilerimizi Türkiye’ye daha çok göndermemiz lazım. Pratiksiz olmaz. Pratik yapmak için ise çevre lazım. Ana dil konuşuru lazım. Her şeyi biliyorlar, anlıyorlar, söylemek istediklerini tam anlatamıyorlar.” (TÖGO6)

“Öğrenciler için üçüncü sınıftan itibaren branşlara göre metinler yazılması gerekir.

Doksanlarda Hengirmen’in bir kitabı vardı. Sosyal bilimler ve Fen bilimler için hususi metinler vardı. Gerçekten bu tip kitaplar çıkmalı.

Doksanlarda hazırlanan neşredilen Hengirmen ve Koç’un kitabından bahsediyorum. Hukuk, sosyal bilimler, Psikoloji, Eczane, Politika vb. alanlarda metinler vardı.” (TÖGO3)

“Öğrencilerimizin ikinci sınıftan sonra bir ay Türkiye’de kalmaları çok iyi olacak. Hatta Türkçe öğreten hocaların da bir ay Türkiye’de Türklerle konuşması Türkolojinin ve Türkçenin gelişmesi açısından çok önemlidir. (TÖGO7)

4.3. Türkçe Öğreten Türk Okutmanların Görüşlerine Göre Türkçe Öğrenenlerin Yaptıkları Hatalara İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında Gürcistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe öğreten Türk okutmanlarla görüşmeler yapılmış ve Gürcistan’da Türkçe öğretiminin problemlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda 6 okutman ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Okutmanlardan öğrencilerin dinlemede, konuşmada okumada ve yazmada yaptıkları hatalarla ilgili değerlendirmeler yapmaları

istenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yaptıkları hatalar 4 kategoride değerlendirilmiş olup aşağıda bu değerlendirmelere ilişkin yorumlara yer verilmiştir.



Şekil 4.7. Gürcistan'da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaptıkları Hatalar

Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmada yaptıkları çeşitli hatalar bulunmaktadır. Bunlar genel olarak aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

Dinleme

- * Anlama problemi
- * Sözcük kaçırma

Konuşma

- * Telaffuz farklılıkları
- * Türkçe'de aynı sesin birden fazla karşılığının olması
- * Yanlış sesletim

Okuma

* “Ğ ve g” kullanımının karıştırılması

* “Y” İngilizce “u (yu)” ile karıştırma

* Söz dizimi hataları

Yazma

* Konuşma dili ile yazma

* Benzer sesleri karıştırma/birbirinin yerine yazma

Türkçe öğreten okutmanların karşılaştıkları bu hatalara ilişkin görüşlerine örnekler ise aşağıda verilmiştir;

*“**Konuşmada** daha çok Gürcücede bulunmayan bazı harflerin söylenmesinde problem yaşıyoruz mesela o harfi öğretmen yerine öğretmen. Bunu düzeltmekte çok ciddi problem yaşıyoruz. Günlük yaşamlarında Gürcüceyi çok aktif kullandıkları için bu aksanda bu sesi çıkarmak kendilerine zor geliyor.” (TO1)*

*“**Dinlemede** çok fazla problem yaşamıyoruz ama özellikle biraz böyle hızlı akışı olan metinlerde anlama problemlerini çok fazla yaşıyoruz dinlemede. Yani dinliyor, arada kelime çok fazla sözcük kaçırıyor” (TO1)*

“Ses problemi olarak söylersek mesela daha “ç” harfini “ch” yazıyor. Gürcü öğrenci A1’de öğreniyor bunu ama Azerbaycanlı öğrenci asla bunu aşamıyor. Ya da işte ötümsüzleşme hâlâ “gitdi” yazıyor, “gitti” kesinlikle yazamıyor. Bunun gibi çok fazla problemimiz var.” (TÖ2)

“Türkiye’deki ana dil konuşuru öğrencilerin de yaşamış olduğu sıkıntılar, işte ünsüz sertleşmesi ana dili konuşuru öğrenciler de bunlarda sorun yaşayabiliyorlar. Aynı şey elbette buradaki öğrencilerde de söz konusu ama ünlüler konusu, Gürcistan’da en çok üzerinde durulması gereken konu oluyor. Tabii bu konular için de ben her dersimde mutlaka tekrarlar yapmaya çalışıyorum. Öğrenci A2 düzeyinde hâlâ “küçük” sözcüğüne onlar kendi aralarında konuşurken “kuçuk” diyorlar.” (TÖ3)

“Ek olarak eklere değindiniz ya. Bence Gürcistan’da en çok zorlanan eklerden bir tanesi -da/-de eki. Yönelme eki yerine -de kullanılması. “Tibilişi” diyorlar ya onlar Tiflis’te gittim. Bunu C1 düzeyinde sertifika alan da A1 düzeyindekiler de karıştırıyor. Yani hep “Tiflis’te gittim.” diyorlar. Yani en çok karıştırılan ek bence

bu. Çarşıya gittim yerine çarşıda gittim. “şı” ekini kullanıyorlar ya onlar yani kendi ana dilinde onunla karıştırıyorlar.” (TÖ2).

“Onunla ilgili değil, fiil cümlelerine “değil” diye cevap veriyor. Mesela sen gittin mi diyoruz “değil” diyor. “Var ya da değil”le cevap veriyor. Temel problem bu. Onu da yine ana dilinden kaynaklı sadece ana dilinden kaynaklı “Me var”daki değil yani. Bizim kullandığımız yani fiille sorduğumuz, kurduğumuz fiil cümlesine isim cümlesi olumlusu veya olumsuzluğu ile cevap veriyor aynı şekilde.” (TO2)

“Yazmada hâl ekleri konusu hakikaten büyük sıkıntı. Özellikle de isim - fiil eklerinden sonra gelen hâl ekleri çok büyük sıkıntı. Yani örneğin okuma, okumayı, okumada gibi bu örneklerde -ma/-me veya -ış/-iş isim - fiil ekinden sonra “-da/-de” mi -a/-e mi, -ı/-i mi yani hangi hâl ekinin geleceği konusu çok büyük problem.” (TO4)

““Ankaralı’yım.” “Uyuyacağım.” gibi örneklerde yardımcı ünsüzü getirmiyor ya da şahıs ekini kullanmıyor. Başka bir örnek Gürcüüm. “Sana baktım yerine sana gördüm.” diyebiliyor.

Bazen akkuzatif ekini kullanmıyor. Mesela “Ben Ali gördüm.” “Ali’yi gördüm.” anlamında.

“Nasilsin canım.” “Sınıf” “Albat”

“Televizyon baktım.” (TO4)

“Kalınlık uyumuna uygun olarak kendi dillerine de uygun olanı tercih ediyorlar. Dolayısı ile “ö ve ü” kullanımı genelde sorundur.

“Ğ ve g” nin kullanımı ile ilgili problemler çoğunlukla karşımıza çıkıyor.

“Y” nin okunuşu ile ilgili problemler var bu İngilizcedeki “u (yu)” ile karıştırılabiliyor.” (TO6)

“Türkçe ve Azerbaycan Türkçesinde bulunan Arapça asıllı sözcükleri Azerbaycanlı Türkler daha farklı, gırtlaktan telaffuz ediyorlar. Mesela Azerbaycanlı öğrenci yapanda diyor, yaptığında demiyor, gelende diyor. Gürcü öğrenci de bu örnekleri veriyor. Zamir kullanımlarında Özüm diyor. Gürcü öğrenci hemen bakıyor özüm ne demek, “kendi” zamirini kullanmıyor. Yine yapım eklerinde farklılıklar var. Eski Türkçeden kalan ekleri kullanıyorlar. Farklı fiiller var konuşmak yerine danışmak

diyor. Bunu B1 öğrencisi de yapıyor. Bu hataları konuşmada da yazmada da çok yapıyorlar.” (TO2)

4.4. Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma ve Yazmada Yaptıkları Hatalara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin konuşma hatalarının belirlenmesi amacıyla "*Dedikodu, En Güzel Günüm, Bildiğim Diller, Yaşlılığım, Üniversitem*" konuları ile ilgili konuşma yapmaları istenmiş, bu konuşmalar kaydedilmiş ve daha sonra deşifre edilmiştir. Bu metinlerde öğrencilerin yaptıkları hatalar, hataların doğru şekilleri ve nedenlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Konuşmada Yaptıkları Hatalar ve Frekans Değerleri

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Toplam Hata Sayısı
Cümle Düzeyinde Hatalar	Söz dizimi hatası	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
	Anlam belirsizliği (kapalılık)	-	1	1	-	-	-	1	-	1	-	-	4
	Özne-yüklem uyumsuzluğu	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanımı	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Diller arası aktarma	2	-	-	4	-	4	2	1	4	2	1	20
Sözcük Düzeyinde Hatalar	Sözcüğün yanlış sesletimi	2	2	14	6	4	1	5	-	1	2	4	39
	Yanlış sözcük seçimi	1	2	1	1	1	1	2	-	2	1	1	13
	Sözcüğün unutmaya kaynaklı yanlış kullanımı	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
	Yakın anlamlı sözcüklerin karıştırılması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1

Dil Bilgisel Hatalar	Fazla sözcük kullanımı	1	-	1	-	-	1	-	-	1	-	4	
	Eksik sözcük kullanımı	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	2	6
	Fiilimsilerin birbirinin yerine kullanılması	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
	Söylenişi yakın sözcüklerin karıştırılması	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	-	5
	Olumlu - olumsuz fiilleri karıştırma	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Sözcükte harf artırma	-	2	1	-	1	3	-	-	-	-	1	8
	Sözcükte harf eksiltme	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	5
	Sert sessiz ve yumuşak sessiz harfleri karıştırma	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	3
	Dudak ünsüzlerini karıştırma “n-m”	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	Eklerin kullanılmaması	-	-	1	-	1	1	2	-	3	-	4	12
	Eklerin yanlış kullanılması	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	3
	Hâl eklerinin karıştırılması	-	3	-	-	-	-	1	1	2	1	2	10
	Büyük ünlü uyumuna aykırı ek kullanılması	-	1	-	2	-	1	-	-	-	1	1	6
	Kip hatası	-	3	-	1	1	1	-	-	-	-	-	6
Toplam Hata Sayısı													154

4.4.1. Cümle Düzeyinde Hatalar

Söz Dizimi Hataları

Sanki içinde bir insanı daha yaratıyorsun o da yeni renkleri **atıyor** hayatına. (Ö10)

Öğreniyorum bu dili sadece ihtiyacım olduğu için değil gelecekte iyi iş fırsatın kaçırmamak için. (Ö11)

Anlam Belirsizliği (Kapalılık)

Dedikodu yapmaya başarlarsa ya kıskanırlar ya da şeyi doğru bilmezler. (Ö2)

Başka birinin dilini konuşmak benim için bağlanın ve onlari daha iyi anlayın. (Ö3)

Bütün bunları neden hatırladığımı komik buluyorum. (Ö7)

... çünkü üniversiteden ayrılmanın gerekli olacayı çok az gün kaldı. (Ö9)

Özne-yüklem Uyumsuzluğu

Başka birinin dilini konuşmak benim için **bağlanın** ve **onlari** daha iyi anlayın. (Ö3)

Kalıp ifadenin yanlış kullanımı

Acıkçası şeyden hoşlanmıyorsam insanlara her şeyi dürüstçe anlatırım. (**herhangi bir şeyden**) (Ö1)

4.4.2. Sözcük Düzeyinde Hatalar

Sözcüğün Yanlış Sesletimi

Dedikoduyu sevmiyorum **çunku** bu işi şey iyi şey değil. (Ö1)

Günuh olduğunu anladım ama sonra anlıyorum. (Ö1)

Kesinlikde dedikodu çıkaracak şey yapmayacağım. Ö2)

Başkalarının size **hakeret etmesin** izin vermeyin. (Ö2)

Diğer dillerde iletişim kurma **yeteneği** bizi hayvanlar dünyasından ayıran şeydir. (Ö3)

Atletizme yürüme ve koşmayı birleştiren ana ve en **pöpüler** sporlardan biridir. (Ö4)

Dil **ulkenin** gelenek ve göreneklerini, kültürünü ve sakinlerini **yanıştırır**. (Ö5)

Yanlış Sözcük Seçimi

Günuh olduğunu **anladım** ama sonra anlıyorum. (biliyorum) (Ö1)

Dürüst olmak gerekirse başkalarının dedikodularına **dikkat etmem**. (önem vermem) (Ö2)

Dedikodu yapmaya başlarsa ya kıskanırlar ya da **şeyi** doğru bilmezler. (konuyu) (Ö3)

Yirmi bir yüzyılda dil bilgisi **adamların** hayatlarında büyük rol oynamaktadır. (insanların) (Ö5)

Bunun **yerine** Hayat, Gönül, Serkan gibi oyuncuların isimlerini hatırlıyorum. (Bunun yanı sıra)(Ö7)

Yabancı diller kişinin dünyaya bakışını genişletir, deneyimlerini **özgürleştirir**. (artırır) (Ö10)

Sözcüğün Unutma Kaynaklı Yanlış Kullanımı

Başkalarımın size **hakeret etmesin** izin vermeyin. (hakaret) (Ö2)

Bu **ouncaları** çok seviyorum: Savaş, Baldar ve Yasemin. (oyuncuları) (Ö7)

Yakın Anlamlı Sözcüklerin Karıştırılması

Gürcistan'da **böyle** bir söz var: insan ne kadar dili biliyorsa o kadar kişidir. (şöyle) (Ö10)

Fazla Sözcük Kullanımı

Dedikoduyu sevmiyorum çünkü bu **işi şey** iyi şey değil. (Ö1)

Diğer dillerde iletişim kurma yeteneği bizi hayvanlar **dünyasından** ayıran şeydir. (Ö3)

Ayrıca bahçeye bakan bir balkon **ve balkonum** olsun istiyorum. (Ö6)

Ve çok güzel şarkıcılarla **tanıttım kendimi**. (Ö10)

Eksik sözcük kullanımı

Hedeflerime ulaştığım için dünyanın en mutlu insanı **(olduğumu)** hissettim. (Ö4)

Ve kendimi sporsuz hiç hayal etmemiştim. **(edemiyorum)** (Ö4)

Ve o yüzden ayrı zamanda kütüphanedeymişsiniz **(gibi hissediyorsunuz)**. (Ö9)

Sabırsızlığım **(sabırsız olduğum)** için çevirmeden önce Türk kanallarda dizilere izliyordum. (Ö11)

Filimsilerin Birbirinin Yerine Kullanılması

Ve üniversiteye **kazanmadan** sonra mesleğim için uygun dil taraftan daha önce de dizilerden tanıdığım dil Türkçe seçtim. (kazandıktan) (Ö11)

Söyleniş Yakın Sözcüklerin Karıştırılması

Ve Tanrı bize dedikodu yapmayı **öğretmez**. (öğütlemes) (Ö1)

Hayatımda en sevdiğim sporu yaptığım bir **dönüm** vardı. (dönem) (Ö4)

Ve o yüzden **ayrı** zamanda kütüphanedeymişsiniz. (aynı) (Ö10)

Olumlu -Olumsuz Fiillerin Karıştırılması

Eski dilleri korumaz ve dünyayı tek bir dil konuşmaya **zorlamazsak** dünyayı kendi kimliğini ve kültürünü kaybetmeye zorlarız. (zorlarsak) (Ö3)

Sözcükte Harf Artırma

Arkadaşsınız sizin dedikodunuzu yaparsa nasıl tepki verirsiniz? (Ö2)

Sizin yanınızda en yakın **arkadaşsınızın** dedikodusu yapılırsa ne yapıyorsunuz? (Ö2)

Atletizme yürüme ve koşmayı birleştiren ana ve en **pöpuiler** sporlardan biridir. (Ö4)

Ben **Ermeniyeyim** ve ana dilim Ermenicedir. (Ö5)

Hayalimde bahçeli ve en az iki **kathiy** bir ev var. (Ö6)

Evin birçok **odasiy** ve geniş bir oturma **odasiy** olmalıy. (Ö6)

Aşki ve mutluluk olurdu. (Ö6)

Sözcükte Harf Eksiltme

Örneğin **İngilis sınıfta** Amerika ve Büyük Britanya bayrakları, haritaları ve posterler var. (İngilizce sınıfında) (Ö9)

Türkçe sınıf da özel çünkü oraya kitap rafı var. (Türkçe sınıfında) (Ö9)

Dilleri sadece dizileri ve filmleri izlemek için ya da **yancı** ülkenin restorana rahat girebilmek için öğrenmedim. (yabancı) (Ö10)

Bir dili öğrenmek başka bir **kultur** tanımak demek, başka **insanların adetleri** anlamak demek. (kültürü - adetlerini)(Ö10)

Dili öğrenince **o ülkenin edebiyatı** daha kolay anlıyorsun. (edebiyatını)(Ö10)

Sonra fark ettim **Türk dil** düşündüğüm gibi zor da değildi. (Türk dili) (Ö11)

Öğreniyorum bu dili sadece ihtiyacım olduğu için değil gelecekte iyi iş **fırsatın** kaçırmamak için. (fırsatını) (Ö11)

4.4.3. Dil Bilgisel Hatalar

Sert Sessiz Yumuşak Sessiz Harfleri Karıştırma

Açıkçası şeyden hoşlanmıyorsam insanlara her şeyi dürüstçe anlatırım. (açıkçası) (Ö1)

Atletizmle, koştuğumda havada bir kûş gibi **hissetiyorum**. (Ö4)

Bahçede çok **renkli** çiçekler yataştıreceğim. (Ö6)

Dudak Ünsüzlerini Karıştırma “n-m”

Başkalarımın size hakeret etmesin izin vermeyin. (başkalarının) (Ö2)

Eklerin kullanılmaması

...hepimizi farklı olduğumuzu anlamamıza ve **farklılığımıza** karşı daha hoşgörülü olmamıza yardımcı olur. (hepimizin - farklılıklarımıza) (Ö3)

Yabancı bir dil bilmek **yirmi bir** yüzyılda başarılı hayatın anahtarlardan biridir. (yirmi birinci) (Ö5)

Tüm dünya Türk **dizilerle ilgileniyor**. (dizileriyle, ilgileniyor) (Ö7)

Öyle küçük anılar beni çok **özlediği** bir çocukluğa götürüyor. (özlediğim) (Ö7)

Türkçe sınıf da özel çünkü oraya kitap rafı var. (Türkçe sınıfında) (Ö9)

Bir dili öğrenmek, başka bir **kültür** tanımak demek, başka **insanların adetleri** anlamak demek. (kültürü, insanların adetlerini) (Ö10)

Sonra fark ettim **Türk dil** düşündüğüm gibi zor da değildi. (Türk dili) (Ö11)

Eklerin Yanlış Kullanılması

Kimseyin hakaret etmeyin. (kimseye)(Ö2)

Neden bir dil **öğrenmeylim**? (öğrenmeliyim) (Ö3)

Türkçe **öğrendimden** sonra Türk şarkıları dinlemeyi başladım. (öğrendiğimden) (Ö10)

Ve çok güzel şarkıcılarla **tanıttım kendimi**. (tanıştım) (Ö10)

Hâl Eklerinin Karıştırılması

Eğer tanıyorlarsa **doğruya** söyleyeceğim. (doğruyu) (Ö2)

Eğitimin çok önemli **olduğunu** eminim. (olduğuna) (Ö8)

Beş yıl önce bu binaya ilk **girdiğimi** bu yılların bu kadar çabuk geçeceğini düşünmemiştim. (girdiğimde) (Ö9)

Türkçe sınıf da özel çünkü **oraya** kitap rafı var. (orada) (Ö9)

Türkçe öğrendimden sonra Türk şarkıları **dinlemeyi** başladım. (dinlemeye) (Ö10)

Büyük Ünlü Uyumuna Aykırı Ek Kullanılması

Bana öyle geliyor ki hayatımın **slogani** doğru hayatı yaşamak. (Ö2)

On beş yaşındayken hayatımın en önemli **ödülünü aldığımı hatırlıyorum**. (Ö4)

Hedeflerime ulaştığım için **dünyanın** en mutlu insanı hissettim. (Ö4)

Ailemle evde **yaşardım**. (Ö6)

Henüz yirmi yaşındayım ve **dördüncü** dili öğreniyorum ve bu son değil. (Ö10)

Kip Hatası

Eğer tanıyorlarsa doğruyu söyleyeceğim. (söylerim) (Ö2)

Kesinlikle dedikodu çıkaracak şey **yapmayacağım**. (yapmam) (Ö2)

Sizin yanınızda en yakın arkadaşınızın dedikodusu yapılırsa ne **yapıyorsunuz?** (yaparsınız) (Ö2)

Ailemle evde **yaşardım**. (yaşayacağım) (Ö6)

Tablo 4.10. Öğrencilerin Konuşmada Yaptıkları Hatalar

Öğrenci	Yapılan yanlışlar	Doğru hâlleri	Hata nedeni
Ö1	Dedikoduyu sevmiyorum çünkü bu işi şey iyi şey değil.	Dedikoduyu sevmiyorum çünkü bu iyi bir şey değil.	Sözcüğün yanlış sesletimi: çünkü. Diller arası aktarma (Gürcüceden (ü-u seslerini karıştırma) (Gürcücede “ü” sesi yoktur.) Yanlış ve gereksiz sözcükler: işi
	Ve Tanrı bize dedikodu yapmayı öğretmez.	Ve Tanrı bize dedikodu yapmayı öğütmez.	Söylenişi yakın sözcüklerin karıştırılması
	Günah olduğunu ama sonra anladım anlıyorum.	Günah olduğunu ama sonra biliyorum fark ediyorum.	Sözcüğün yanlış sesletimi: günah (günah) Yanlış sözcük seçimi
	Acıkçası şeyden hoşlanmıyorsam insanlara her şeyi dürüstçe anlatırım.	Açıkçası herhangi bir şeyden hoşlanmıyorsam insanlara her şeyi dürüstçe anlatırım.	Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanımı Sert sessiz yumuşak sessiz karışıklığı: ç-c
	Fisyo...	Bitti	Diller arası aktarma

(Rusçadan)					
Ö2	Arkadaşsınız	sizin	Arkadaşınız	sizin	Sözcükte harf dedikodunuzu yaparsa nasıl tepki verirsiniz? arttırma: “s”
	Dürüst olmak gerekirse başkalarının dedikodularına dikkat etmem.		Dürüst olmak gerekirse başkalarının dedikodularına önem vermem.		Yanlış seçimi sözcük
	Kesinlikle dedikodu çıkaracak şey yapmayacağım.		Kesinlikle dedikodu çıkaracak şey yapmam.		Sözcüğün yanlış sesletimi Kip hatası: geniş zaman-gelecek zaman
	Dedikodu yapmaya başlarsa ya da şeyi doğru bilmezler.		Dedikodu yapıyorlarsa ya kıskandıkları için ya da doğruyu bilmedikleri içindir.		Anlam belirsizliği (kapalılık) Yanlış seçimi (şeyi-konuyu)
	Sizin yanınızda en yakın arkadaşsınızın dedikodusu yapılırsa ne yapıyorsunuz?		Sizin yanınızda en yakın arkadaşınızın dedikodusu yapılırsa ne yaparsınız?		Sözcükte harf arttırma: “s” Kip hatası (geniş zaman-şimdiki zaman)
	Eğer tanıyorlarsa doğruya söyleyeceğim.		Eğer tanıyorlarsa doğruyu söylerim.		Hâl eklerinin karıştırılması (belirtme eki yerine yönelme eki (a-ı)) Kip Hatası (gelecek zaman - geniş zaman)
	Bana öyle geliyor ki hayatımın slogani doğru hayatı yaşamak.		Bana öyle geliyor ki hayatımın sloganı doğru hayatı yaşamak.		Tamlanan ekinin büyük ünlü uyumuna aykırı kullanılması “ı-i”
	Kimseyin hakaret etmeyin.		Kimseye hakaret etmeyin.		Yönelme hâl eki yerine tamlanan eki kullanılması (ek yanlışlığı)
	Başkalarının size hakeret etmesin vermeyin.		Başkalarının size hakaret etmesine izin vermeyin.		Dudak ünsüzlerini karıştırma “n-m” Sözcüğün yanlış sesletimi Sözcüğün unutma kaynaklı yanlış

		kullanımı
	Diğer dillerde iletişim kurma yeteneği bizi hayvanlar dünyasından ayıran şeydir.	Diğer dillerde iletişim kurma yeteneği bizi hayvanlardan ayıran şeydir.
		ğ'nin yanlış kullanımı (g-ğ seslerini karıştırma)
		sözcüğün yanlış sesletimi
		gereksiz sözcük kullanımı
	Eski dilleri korumuz ve dünyayı tek bir dil konuşmaya zorlamazsak dünyayı kendi kimliğini ve kültürünü kaybetmeye zorlarız.	Eski dilleri korumaz ve dünyayı tek bir dil konuşmaya zorlarsak dünyayı kendi kimliğini ve kültürünü kaybetmeye zorlarız.
		Sözcüğün yanlış sesletimi: korumuz, kültürünü
		ğ'nin yanlış kullanımı g-ğ seslerini karıştırma: kimliğini olumsuz–olumlu fiilleri karıştırma: zorlamazsak
Ö3	Dil olmadan diğer ülkelerden hatta tarihin çok gerilerinden gelen metinleri ve hikayeleri okuyamazdık.	Dil olmadan diğer ülkelerden hatta tarihin çok gerilerinden gelen metinleri ve hikâyeleri okuyamazdık.
	Diğer dilleri öğrenmeyi seviyorum.	Diğer dilleri öğrenmeyi seviyorum.
		u-ü seslerinin karıştırılması
		“â” sesinin sesletimi hatası
	Ve onlari konuşmayı seviyorum.	Ve onları konuşmayı seviyorum.
		o-ö seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)
	Başka birinin dilini konuşmak benim için bağlanın ve onlari daha iyi anlayın.	Başka birinin dilini konuşmak beni onlara bağlar ve onları daha iyi anlamamı sağlar.
		ı-i seslerini karıştırma (sözcüğün yanlış sesletimi)
		özne - yüklem uyumsuzluğu anlam belirsizliği
	Aynı zamanda onların kültüründen zevk almama yardımcı oluyor.	Aynı zamanda onların kültüründen zevk almama yardımcı oluyor.
		u-ü seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)
	Kaç kez bir şehre veya alışveriş merkezine	Kaç kez bir şehre veya alışveriş merkezine
		sözcüğün yanlış

	gettiniz ve insanların kendi ana dillerinde konuştuğunu duydunuz?	gittiniz ve insanların kendi ana dillerinde konuştuğunu duydunuz?	sesletimi (e-i)
			u-ü seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)
	Dil dünyayı daha iyi bir yer yapan şeydir çünkü hepimizi farklı olduğumuzu anlamamıza ve farklılığımıza karşı daha hoşgörülü olmamıza yardımcı olur.	Dil dünyayı daha iyi bir yer yapan şeydir çünkü hepimizin farklı olduğumuzu anlamamıza ve farklarımıza karşı daha hoşgörülü olmamıza yardımcı olur.	amlanan eki eksikliği ünsüz yumuşaması kuralına uymama sözcüğün yanlış sesletimi (ı-) yanlış sözcük seçimi (farklarımıza – farklılığımıza)
	Neden bir dil öğrenmeylim?	Neden bir dil öğrenmeliyim?	o-ö seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi) şahıs ekinin yanlış sesletimi
	Atletizm e yürüme ve koşmayı birleştiren ana ve en popüler sporlardan biridir.	Atletizm, yürüme ve koşmayı birleştiren ana ve en popüler sporlardan biridir.	Sözcükte harf artırma: “e” o-ö seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)
	Bu en önümlü ve popüler olanlardan biridir.	Bu en önemli ve popüler olanlardan biridir.	o-ö seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi) sözcüğün yanlış sesletimi
	Hayatımda en sevdiğim sporu yaptığım bir dönüm vardı.	Hayatımda en sevdiğim sporu yaptığım bir dönem vardı.	Söylenişi yakın sözcüklerin karıştırılması (dönem-dönüm)
	Atletizmle uğraştım.	Atletizmle uğraştım.	Diller arası aktarma (Gürcücede “ı” hafi yoktur) (ı-i)
	Spor hayatımın bir parçası oldu.	Spor hayatımın bir parçası oldu.	Diller arası aktarma (Gürcücede “ı” hafi yoktur) (ı-i)

Ö4

	Ve kendimi sporsuz hiç hayal etmemiştim.	Ve kendimi sporsuz hiç hayal edemiyorum.	Yeterlilik fiili eksikliği Yanlış zaman eki kullanımı
	On beş yaşındayken hayatımın en önemli ödülünü aldığımı hatırlıyorum.	On beş yaşındayken hayatımın en önemli ödülünü aldığımı, hatırlıyorum.	Belirtme ekinin büyük ünlü uyumuna aykırı kullanımı Diller arası aktarma (Gürcücede “ı” hafi yoktur) (ı-i)
	Hedeflerime ulaştığım için dünyanın en mutlu insanı hissettim.	Hedeflerime ulaştığım için dünyanın en mutlu insanı olduğumu hissettim.	Tamlanan ekinin büyük ünlü uyumuna aykırı kullanımı Fiilimsi eksikliği
	Çoğu zaman ilk (kalın k) sırayı aldım ve bu gerçek beni her zaman ilerlemeye motive etti.	Çoğu zaman ilk sırayı aldım ve bu gerçek beni her zaman ilerlemeye motive etti.	“K” sesinin yanlış sesletimi – diller arası aktarma (Gürcücede birden çok k sesi vardır.)
	Atletizmle, koştuğumda havada bir kûş (k’nin sesletimini q gibi yapıyor) hissettiyorum.	Atletizmle, koştuğumda havada bir kuş gibi hissediyorum.	Ünsüz yumuşaması kuralına aykırı seslendirme “ K” sesinin yanlış sesletimi Diller arası aktarma (Gürcücede birden çok k sesi vardır.)
	Yirmi bir yüzyılda dil bilgisi adamların hayatlarında büyük rol oynamaktadır.	Yirmi birinci yüzyılda dil bilgisi insanların hayatlarında büyük rol oynamaktadır.	Sıra sayı sıfatı eki eksikliği Yanlış sözcük seçimi (adamların-insanların)
Ö5	Yabancı bir dil bilmek yirmi bir yüzyılda başarılı hayatın anahtarlarından biridir.	Yabancı bir dil bilmek yirmi birinci yüzyılda başarılı hayatın anahtarlarından biridir.	Sıra sayı sıfatı eki eksikliği Tamlanan eki eksikliği
	Dil ülkenin gelenek ve göreneklerini, kültürünü ve sakinlerini yanıştırır.	Dil ülkenin gelenek ve göreneklerini, kültürünü ve halkının yaşamını yansıtır.	Yanlış sözcük seçimi (sakinlerini) sözcüğün yanlış hatırlanması (yanlış)

		sesletimi) (yansıtır)
Ben Ermeniyeyim ve ana dilim Ermenicedir.	Ben Ermeni'yim ve ana dilim Ermenicedir.	Sözcükte hece artırma “ye” (Harf artırma)
Çunku çocuktum, hep çizgi filmleri Rusça izledim.	Çünkü çocukken hep çizgi filmleri Rusça izledim.	Diller arası aktarma (ü-u karışıklığı) (Gürcücede ü sesi yoktur) Geçmiş zaman ekinin “-ken” eki yerine kullanılması
İngilişçe çalışması biraz zor.	İngilizce çalışması biraz zor.	Sözcüğün yanlış sesletimi
Buyuk bir şehirde buyuk bir evim olsun isterdim.	Büyük bir şehirde büyük bir evim olsun isterdim.	Diller arası aktarma Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü)
Hayalimde bahçeli ve en az iki katliiy bir ev var.	Hayalimde bahçeli ve en az iki katlı bir ev var.	Sözcükte harf artırma: “y”
Evin birçok odasiiy ve geniş bir oturma odasiiy olmalı.	Evin birçok odası ve geniş bir oturma odası olmalı.	Sözcükte harf artırma: “y”
Odalardan birini kitapla çevireceğim.	Odalardan birini kitapla dolduracağım.	Yanlış sözcük seçimi
Avluda geniş bir bahçe ve buyuk bir yüzme havuz olacak.	Avluda geniş bir bahçe ve büyük bir yüzme havuzu olacak.	Diller arası aktarma Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü) İsim tamlamasında tamlanan eki eksikliği
Çunku yüzmeyi seviyorum.	Çünkü yüzmeyi seviyorum.	Diller arası aktarma Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü)
		Ünsüz yumuşamasının yersiz kullanımı
Bahçede çok rengli çiçekler yatiştireceğim.	Bahçede çok renkli çiçekler yetiştireceğim.	Söylenişi yakın sözcüklerin karıştırılması (yatıştırmak – yetiştirmek)
Ayrıca bahçeye bakan bir balkon ve balkonum olsun istiyorum.	Ayrıca bahçeye bakan bir balkonum olsun istiyorum.	Gereksiz sözcük (sözcüğün gereksiz tekrarı)

	Balkonda kitap okurken doğa havasıının tadini çıkarayım diye.	Balkonda kitap okurken doğa havasının tadını çıkarayım diye.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” hafi yoktur (ı-i) (ı sesinin i’ye yakın sesletimi)
	Ailemle evde yaşardim.	Ailemle yaşayacağım. evde	Zaman ekinin (-di) büyük ünlü uyumuna aykırı kullanımı Kip hatası: geçmiş zaman-gelecek zaman
	Aşki ve mutluluk olurdu.	Aşk ve mutluluk olurdu.	Sözcükte harf artırma: “i”
	Tüm dünya Türk dizilerle ilgileniyor.	Tüm dünya Türk dizileriyle ilgileniyor.	İsim tamlamasında tamlanan ekinin eksik kullanımı, Sözcüğün yanlış sesletimi
	Oö dönemden çok etkilenmişim ama ne yazık ki kısa sürdü.	O dönemden çok etkilenmişim ama ne yazık ki kısa sürdü.	Sözcüğün yanlış sesletimi (“o-ö” seslerini karıştırma) (Dil sürçmesi)
	Bunun yerine Hayat, Gönül, Serkan gibi oyuncuların isimlerini hatırlıyorum.	Bunun yanı sıra Hayat, Gönül, Serkan gibi oyuncuların isimlerini hatırlıyorum.	Yanlış sözcük seçimi
Ö7	Ve TRT reklamlarını hatırlıyorum.	Ve TRT reklamlarını hatırlıyorum.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” hafi yoktur (ı-i)
	Bütün bunları neden hatırladığımı komik buluyorum.	Bütün bunları neden hatırladığımı bilmiyorum ve komik buluyorum.	Eksik sözcük kullanımı (anlam belirsizliği)
	Öyle küçük anılar beni çok özlediği bir çocukluğa götürüyor.	Öyle küçük anılar beni çok özlediğim bir çocukluğa götürüyor.	I.Tekil şahıs iyelik eki eksikliği
	Birkaç yıl önce Aşk ve Ceza adlı bir Türk dizisi izledim ama Rusça çeviriyle izledim.	Birkaç yıl önce Aşk ve Ceza adlı bir Türk dizisi izledim ama Rusça çeviriyle izledim.	Sözcüğün yanlış sesletimi (ö-ü seslerinin karıştırılması)
	Harika bir TV dizisi ama benim için biraz garip belki de Türk	Harika bir TV dizisi ama benim için biraz garip belki de Türk	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” hafi yoktur (ı-i)

	hakukundan haberdar olmadığımdandır.	kültüründen haberdar olmadığımdandır.	Yanlış seçimi	sözcük
	Bu ouncaları çok seviyorum: Savaş, Baldar ve Yasemin.	Bu oyuncuları çok seviyorum: Savaş, Baldar ve Yasemin.	Sözcüğün unutmak kaynaklı yanlış kullanımı (oyuncular)	
	Ne yazık ki artık başka ülkelerden film izlemeyi tercih ediyorum.	Ne yazık ki artık başka ülkelerden film izlemeyi tercih ediyorum.	“ki” bağlacının yanlış sesletimi	
	İngilis filolojisini seçtim çünkü dil okumak istiyordum.	İngiliz filolojisini seçtim çünkü dil okumak istiyordum.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) (İngilisuri-ingilis)	
Ö8	Burada da İngilizce, Türkçe, Rusça ve Gürcüce öğrenme fırsatım var.	Burada da İngilizce, Türkçe, Rusça ve Gürcüce öğrenme fırsatım var.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) (İngilisuri-İngilizce)	
	Eğitimin çok önemli olduğunu eminim.	Eğitimin çok önemli olduğuna eminim.	Hâl eklerinin karıştırılması (yaklaşma hâl eki yerine belirtme hâl ekinin kullanılması) (olduğuna-a-u)	
	... çünkü üniversiteden ayrılmanın gerekli olacağını çok az gün kaldı.	... çünkü üniversiteden ayrılmak zorunda kalacağımız güne çok az kaldı.	Sözcüğün yanlış sesletimi (ğ-y ünsüzlerini karıştırma) (olacağı-olacayı) Anlam belirsizliği-Üniversiteden ayrılmak zorunda kalacağımız)	
Ö9	Beş yıl önce bu binaya ilk girdiğimi bu yılları bu kadar çabuk geçeceğini düşünmemiştim.	Beş yıl önce bu binaya ilk girdiğimde bu yılların bu kadar çabuk geçeceğini düşünmemiştim.	Hâl eklerinin karıştırılması (Bulunma hâl eki yerine belirtme hâl ekinin kullanılması) (girdiğimi-girdiğimde)	
	Örneğin İngiliz sınıfta Amerika ve Büyük Britanya bayrakları, haritaları ve posterler var.	Örneğin İngilizce sınıfta Amerika ve Büyük Britanya bayrakları, haritaları ve posterler var.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) (İngilisuri-İngilis) İsim tamlamasında tamlanan eki (-n) eksikliği	
	Türkçe sınıf da özel çünkü oraya kitap rafı	Türkçe sınıfı da özel çünkü orada kitaplık	İsim tamlamasında tamlanan eki (-ı)	

	var.	var.	eksikliği
			Hâl eklerinin karıştırılması – bulunma hâl eki yerine yaklaşma hâl ekinin kullanılması
	Ve o yüzden ayrı zamanda kütüphanedeymişsiniz...	Ve o yüzden aynı zamanda kütüphanedeymişsiniz gibi hissediyorsunuz.	Söylenişi yakın sözcüklerin karıştırılması (ayrı-aynı) - Yükleme eksikliği
	Üniversitemi ve oraya ilgili her anımı çok seviyorum.	Üniversitemi ve orayla ilgili her anımı çok seviyorum.	İle edatının kullanılmaması
	Hayatımda her zaman sevebileceğim çok şey olsun istemiştım, Türk dili ve edebiyatı onlardan biri oldu.	Hayatımda her zaman sevebileceğim çok şey olsun istemiştım, Türk dili ve edebiyatı onlardan biri oldu.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü) Diller arası aktarma (Gürcüceden) Gürcücede “ı” hafi yoktur (ı-i)
	Dilleri sadece dizileri ve filmleri izlemek için ya da yancı ülkenin restorana rahat girebilmek için öğrenmedim.	Dilleri sadece dizileri ve filmleri izlemek için ya da yabancı ülkenin restoranına rahat girebilmek için öğrenmedim.	Sözcüğün yanlış sesletimi İsim tamlamasında tamlanan eki (-ı) eksikliği
Ö10	Bir dili öğrenmek başka bir kültür tanamak demek, başka insanların adetleri anlamak demek.	Bir dili öğrenmek başka bir kültür tanımak demek, başka insanların adetlerini anlamak demek.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü) Sözcüğün yanlış seslendirilmesi Belirtme hâl eki eksikliği
	Yabancı diller kişinin dünyaya bakışını genişletir, deneyimlerini özgürleştirir ve kişiyi daha esnek ve hoşgörülü kılar.	Yabancı diller kişinin dünyaya bakışını genişletir, deneyimlerini artırır ve kişiyi daha esnek ve hoşgörülü kılar.	Yanlış sözcük seçimi
	Gürcistan’da böyle bir söz var: insan ne kadar dili biliyorsa o kadar kişidir.	Gürcistan’da şöyle bir söz var: insan ne kadar dili biliyorsa o kadar kişidir.	Yanlış sözcük seçimi yakın anlamlı sözcüklerin

			karıştırılması
			Sözcüğün yanlış sesletimi (sanki-sankı)
	Sanki içinde bir insanı daha yaratıyorsun o da yeni renkleri atıyor hayatına.	Sanki içinde bir insanı daha yaratıyorsun o da hayatına yeni renkleri katıyor.	Yanlış sözcük seçimi - söylenişi yakın sözcüklerin karıştırılması (katıyor-atıyor)
			Söz dizimi
			Fiilimsi ekinin yanlış kullanılması (öğrendikten-öğrendimden)
	Türkçe öğrendimden sonra Türk şarkıları dinlemeyi başladım.	Türkçe öğrendikten sonra Türk şarkıları dinlemeye başladım.	Hâl eklerinin karıştırılması – yönelme hâl eki yerine belirtme hâl ekinin kullanılması (dinlemeyi-dinlemeye)
	Ve çok güzel şarkıcılarla tanıştım. kendimi.	Ve çok güzel şarkıcılarla tanıştım.	Yanlış yapım eki kullanılması Gereksiz sözcük kullanımı
	Dili öğrenince o ülkenin edebiyatı daha kolay anlıyorsun.	Dili öğrenince o ülkenin edebiyatını daha kolay anlıyorsun.	Belirtme hâl eki eksikliği
	Dili öğrenmek kendine verebileceğin en güzel hediye.	Dili öğrenmek kendine verebileceğin en güzel hediye.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü)
	Henüz yirmi yaşımdayım ve dördüncü dili öğreniyorum ve bu son değil.	Henüz yirmi yaşımdayım ve dördüncü dili öğreniyorum ve bu son değil.	Sıra sayı sıfatı ekinin büyük ünlü uyumuna aykırı kullanımı
Ö11	En baştan merakım sadece Türk diziler hakkındaydı.	En başta merakım sadece Türk dizileri hakkındaydı.	Sözcükte fazla ses kullanma (Harf artırma) İsim tamlamasında tamlanan ekinin kullanılmaması
	Sabirsizliğim için çevirmeden önce Türk	Sabırsız olduğum için çevirmeden önce Türk	Fiilimsi eksikliği İsim tamlamasında

kanallarda izliyordum.	dizilere kanallarında izliyordum.	dizileri	tamlanan eki eksikliği Hâl eklerinin karıştırılması – belirtme hâl eki yerine yönelme hâl ekinin kullanılması (dizileri-dizilere)
Tabii kelimelerden ve cümlelerden çok benim için anlaşılmazdı ama yine de izlemeyi devam ediyordum.	Tabii kelimeler ve cümleler çok benim için anlaşılmazdı ama yine de izlemeye devam ediyordum.		Gereksiz ek kullanma Hâl eklerinin karıştırılması – yönelme hâl eki yerine belirtme hâl ekinin kullanılması (izlemeyi-izlemeye)
Sonra fark ettim Türk dil düşündüğüm gibi zor da değildi.	Sonra fark ettim Türk dili düşündüğüm gibi zor da değildi.		İsim tamlamasında tamlanan eki eksikliği
Ve üniversiteye kazanmadan sonra mesleğim için uygun dil taraftan daha önce de dizilerden tanıdığım dil Türkçe seçtim.	Ve üniversiteyi kazandıktan sonra mesleğim için uygun dil olan daha önce de dizilerden tanıdığım dil olan Türkçeyi seçtim.		Fiilimsinin yanlış kullanımı Sözcüğün yanlış sesletimi (u-ü seslerini karıştırma) Yanlış sözcük seçimi Fiilimsinin kullanılmaması
Öğreniyorum bu dili sadece ihtiyacım olduğu için değil gelecekte iyi iş fırsatın kaçırmamak için.	Bu dili sadece ihtiyacım olduğu için değil gelecekte iyi iş fırsatını kaçırmamak için öğreniyorum.		Söz dizimi hatası Belirtme hâl eki eksikliği
Günümüzdeki duruma göre Gürcistan'da çok Türk şirketi var.	Günümüzdeki duruma göre Gürcistan'da çok Türk şirketi var.		Sözcüğün yanlış sesletimi (u-ü seslerini karıştırma) Sözcüğün yanlış sesletimi
Ve Türk dil de günden güne daha perspektif oluyor.	Ve Türk dili de günden güne daha perspektif oluyor.		İsim tamlamasında tamlanan eki eksikliği
İzlerken artık her sözü ve her cumle anlarken zevk alıyorum.	İzlerken artık her sözünü ve her cümleyi anlarken zevk alıyorum.		Belirtme hâl ekinin kalınlık-incelik uyumuna aykırı

		kullanılması
		Belirtme hâl eki eksikliği
		Sözcüğün yanlış sesletimi (u-ü seslerini karıştırma)
Ne kadar çok dil bilersen o kadar insansin.	Ne kadar çok dil bilersen o kadar insansın.	Diller arası aktarma (Gürcüceden) Gürcücede “ı” hafi yoktur (ı-i)

Sözcük Bazında Hatalar

Yanlış hatırlama kaynaklı hatalar: Sözcüklerde sadece bir harf hatası bulunmaktadır.
Sözcüğün başka bir sözcikle karıştırılmadığı aşikârdır.

Have: hava vb.

Sözcük artırma: Gereksiz sözcük kullanma

Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanımı

Konuşma Hataları

Diller arası aktarım

Harf artırma

Harf eksiltme

Geçmiş zaman ekinin “-ken” eki yerine kullanılması

Sözcükte fazla hece kullanma “ye” (Harf artırma)

Sözcük artırma

Sözcük eksiltme

Yanlış sözcük seçimi

Söylenişi yakın sözcükleri karıştırma

Sözcüğün yanlış söylenmesi (Yanlış hatırlama)

Kalıp ifadenin yanlış kullanımı

Anlam belirsizliği (kapalılık)

Sert sessiz yumuşak sessiz karışıklığı: ç-c

o-ö seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)

ı-i seslerini karıştırma (sözcüğün yanlış sesletimi)

“â” sesinin sesletimi hatası (sözcüğün yanlış sesletimi)

Dudak ünsüzlerini karıştırma “n-m” (sözcüğün yanlış sesletimi)

ı-i seslerini karıştırma (sözcüğün yanlış sesletimi)

K sesinin yanlış sesletimi – diller arası aktarma (Gürcücede birden çok k sesi vardır.)

Yüklem hatası (yüklem eksikliği)

Anlam belirsizliği

Ünsüz yumuşaması kuralına aykırı seslendirme

“ K” sesinin yanlış sesletimi – Diller arası aktarma (Gürcücede birden çok k sesi vardır.)

Sözcüğün yanlış sesletimi (e-i)

u-ü seslerinin karıştırılması

Sözcüğün yanlış sesletimi

u-ü seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)

Tamlanan eki eksikliği

Ünsüz yumuşaması kuralına uymama

Sözcüğün yanlış sesletimi (ı-)

Yanlış sözcük seçimi (farklarımıza –farklılığımıza)

Sözcüğün yanlış sesletimi ğ-y seslerini karıştırma

Şahıs ekinin yanlış sesletimi

o-ö seslerinin karıştırılması (sözcüğün yanlış sesletimi)

Sözcüğün yanlış sesletimi

Sözdizimi hatası

Dil bilgisel hatalar:

Kip hatası: geniş zaman-gelecek zaman

Çekim ekinin büyük ünlü uyumuna aykırı kullanılması

Yönelme hâl eki yerine tamlanan eki kullanılması (ek yanlışlığı)

Tekil şahıs iyelik eki eksikliği

Sıra sayı sıfatı eki eksikliği

Tamlanan eki eksikliği

Sözcüğün yanlış söylenişinin nedenleri genellikle yanlış hatırlama veya diller arası aktarma kaynaklıdır.

Ki bağlacının yanlış sesletimi – aşırı kurallaştırma (büyük ünlü uyumu)

Öğrencilerin yazma hatalarının belirlenmesi amacıyla "*Ailem, En Güzel Günüm, Yaşlılığım, Üniversitem*" konuları ile ilgili metinler yazmaları istenmiştir. Yazılan metinlerde öğrencilerin yaptıkları hatalar, hataların doğru şekilleri ve nedenlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Yazmada Yaptıkları Hatalar ve Frekans Değerleri

		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Toplam Hata Sayısı
Anlamsal Hatalar	Anlam belirsizliği (kapalılık)								1				1
	Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanımı	1		1									2
	Diller arası aktarma	2	3	1	2	1	1				3	1	14
	Yanlış sözcük seçimi	1				2	2		6				11
	Sözcüğün hatırlama kaynaklı yanlış kullanımı	1	1	1						1			4
Dizimse	Sıralama hatası		1				2		1				4
	Özne-yüklem uyumsuzluğu				2								2

Dil Bilgisel Hatalar	Fazla sözcük kullanımı	1	1	1			1			4	
	Eksik sözcük kullanımı	2	2	1		1	1	2		9	
	Eklerin yanlış kullanımı	3			1	1		1	1	6	13
	Eklerin gereksiz kullanımı					1		1			2
	Eklerin kullanılmaması	1	3	2		3				2	11
	Sözcükte harf artırma					1		1		1	3
	Sözcükte harf eksiltme							1			1
Yazım ve Noktalama Hataları	Yakın sesli harflerin birbirini yerine kullanılması		2	1		2		2	4		11
	Ekin büyük ünlü uyumuna aykırı kullanılması	1		1			1	1	1	1	6
	Bağlaç ve ilgeç yanlışlıkları	1	1	1				1			4
	Virgülün yanlış kullanımı	1	1	2		1	1	2		7	15
	Soru işareti hatası							1			1
	Kip hataları	1			1						2
Toplam Hata Sayısı										120	

4.4.4. Anlamsal Hatalar

Anlam Belirsizliği (Kapalılık)

Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun ve zor his ve uykuya daldım. (Ö8)

Kalıplaşmış İfadenin Yanlış Kullanımı

Gittik ve ne gördük? (Bir de ne görelim)(Ö1)

O çok kibar ve arkadaşça bir kız. (arkadaş canlısı) (Ö3)

Diller Arası Aktarma

...ve 6 **saatta** yola çıktık. (Ö1)

O kuaför ve çok **çalışkan**. (Ö2)

...**guzel** gülümsemeli. (Ö4)

Size kuzenim **Gayene'dan** bahsetmek istiyorum. (Ö5)

Erken yaşına rağmen dans **öğretiyor**. (Ö5)

...mağazalar**da** alışverişe gittik. (Ö10)

20 mayısta kötü havaya rağmen **son arama** çok iyi geçti. (Ö11)

Yanlış Sözcük Seçimi

Onlara **herkesi** seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum. (hepsini) (Ö5)

Hayatımız boyunca gerçekleştirdiğimiz eylemlerden, nasıl yaşadığımızdan, ne düşündüğümüzden hepsi yaşlılığımızda ne olacağımıza **bağlı**. (yaşlılığımızda ne olacağımızı belirler) (Ö6)

... piknikten söz edilemez, ama sonra **özel** bir şey oldu. (garip-tuhaf) (Ö8)

Annem ve babam için başka bir hediye daha yaptı o da öyle değildi **bağışlandı**. (armağan edildi) (Ö8)

Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık **duygusuyle** yatağa gittim. (dileğiyle) (Ö8)

Allahtan **verilen** her dakika sevinmeliyiz. (gelen) (Ö10)

Sözcüğün Hatırlama Kaynaklı Yanlış Kullanımı

Have çok sıcak oldu. (Ö1)

Bugün size hayatımda büyük rol **ağnayan** bir kişiden bahsetmek istiyorum. (oynayan) (Ö3)

4.4.5. Söz Dizimsel Hatalar

Sıralama Hatası

Onun da kahverengi gözleri **var** ve düz saç. (Ö2)

Şimdiye kadar birlikte geldik birlikte mi? (Ö6)

... zor kelimelerle iletmek. (Ö8)

Yetişkinler kızarmış barbekü, çocuklar, her zamanki gibi, ezilmiş cips ve kraker. (Ö8)

Özne-yüklem uyumsuzluğu

Onu ilk gördüğümde dünyanın en mutlu insanı gibi hissetti (ben). (Ö4)

... çünkü teyze oldu (ben) (Ö4)

Fazla Sözcük Kullanımı

Ben zaten mutluluktan ve bütün gece uyuyamadım. (Ö1)

Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun ve zor his ve uykuya daldım. (Ö8)

Eksik Sözcük Kullanımı

O günden (kalan) çok güzel ve komik fotoğraflarım ve unutulmaz anılarım var. (Ö1)

Şimdiye kadar (geçirdiğim) en güzel günümdu. (Ö1)

O, evli ve bir oğlu (var). (Ö2)

Çocukluğundan beri Ermeni ve Gürcü danslar (öğrenmeye) gidiyor. (Ö5)

Yaşlılığında hayatıma seçtiğim kişiyle hayal ediyorum. (Ö6)

Annem ve babam (benim) için başka bir hediye daha yaptı. (Ö8)

4.4.6. Dil Bilgisel Hatalar

Eklerin Yanlış Kullanımı

Oraya vardığımda üç arkadaşım zaten oradaydı, ama bir yoktur. (yoktu) (Ö1)

Erkekler mangal yapmayı başladılar. (yapmaya) (Ö1)

Ormanımızda güzel bir şelale var, orada gitmeye karar verdik. (oraya) (Ö1)

O mucizevi haberi duyduğumda çok mutlu olduğumu hatırlıyordum. (Ö4)

Bu dünyada hayatımız bir kısa yolculuktur, ve Allaktan verilen her dakika sevinmeliyiz. (Ö11)

...adımlarını atmaya hazırsınız. (Ö11)

Eklerin Gereksiz Kullanımı

Hayatımız boyunca gerçekleştirdiğimiz eylemlerden, nasıl yaşadığımızdan, ne düşündüğümüzden hepsi yaşlılığımızda ne olacağımıza bağlı. (Ö6)

Sonra pastanın üzerindeki mumları söndürdüm. (Ö9)

Eklerin Kullanılmaması

Oraya vardığımda üç arkadaşım zaten oradaydı, ama bir yoktur. (biri) (Ö1)

Bu mektupta size kız kardeşimden bahsedeceğim. (kardeşlerimden) (Ö2)

Uzun kahverengi saç. (saçları) (Ö2)

Ben beş kız kardeşim var. (benim) (Ö4)

O şu anda 11 sınıfta okuyor. (on birinci) (Ö5)

...adımlarını atmaya hazırsınız. (adımlarınızı) (Ö11)

Sözcükte Harf Artırma

Her zaman yardıma için hazırdır. (yardım) (Ö5)

Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun ve zor shis ve uykuya daldım. (Ö8)

... sabaha kadar kutlandık. (kutladık) (Ö11)

Sözcükte Harf Eksiltme

Güneş prlıyordu. (parlıyordu) (Ö8)

4.4.7. Yazım Ve Noktalama Hataları

Yakın Sesli Harflerin Birbiri Yerine Kullanılması

O kuaför ve çok çalışkan. (çalışkan) (Ö2)

Hayatınızda bazı insanlar vardır. (bazı) (Ö3)

Bugün size hayatımda büyük rol ağnayan bir kişiden bahsetmek istiyorum. (oynayan) (Ö3)

...guzel gülümsemeli. (güzel) (Ö4)

Hediyeleri takdim ettikten sonra yemeye başladık. (yemeğe)(Ö8)

Ekin Büyük Ünlü Uyumuna Aykırı Kullanılması

Pastasız hayatımı düşünemiyorum. (Ö6)

Paramızla ayrı bir ev **kiraladık**. (Ö7)

Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık **duygusuyle** yatağa gittim. (Ö8)

... **doğum** günü pastası... (Ö8)

Onlara herkesi seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum.

Bağlaç ve İlgeç Yanlılıkları

Çok dikkatli gittik. Çocuklar **ise** bize yardım ettiler. (çocuklar da) (Ö1)

Ormanda çok sakindi. (orman da) (Ö1)

Sevgile değer veriyorum. (sevgiyle) (Ö3)

Ben onu çok seviyorum çünkü o nazik **ve** dost. (nazik bir dost) (Ö3)

Virgülün Yanlış Kullanımı

Ben onu çok **seviyorum, çünkü**, o nazik ve dost. (Ö3)

Onlara herkesi **seviyorum, ama** en çok ona bağlıyorum. (Ö5)

Onlara tavsiye ve tapu ile yardım **edeceğim, çünkü**... (Ö6)

... çok iyi **hatırlıyorum, çünkü** o zaman... (Ö7)

Bence güzel hayat **yok, ama** güzel günler var. (Ö11)

... genç, çok enerjiniz ve hayalınız **var, ve**... (Ö11)

Soru İşareti Kullanımı

Sınıftaki kızlar beni nasıl mutlu etti. (Ö9)

Kip Hataları

Oraya vardığımda üç arkadaşım zaten oradaydı, ama bir **yoktur**. (yoktu) (Ö1)

O mucizevi haberi duyduğumda çok mutlu olduğumu **hatırlıyordum**. (hatırlıyorum) (Ö4)

Tablo 4.12. Öğrencilerin Yazmada Yaptıkları Hatalar

Öğrenciler	Yapılan hatalar	Doğru hâlleri	Hata nedeni
------------	-----------------	---------------	-------------

	Ben zaten mutluluktan ve bütün gece uyuyamadım.	Ben mutluluktan bütün gece uyuyamadım.	Zarf ve bağlaç fazlalığı
	Oraya vardığımda üç arkadaşım zaten oradaydı, ama bir yoktur.	(Annesi ile birlikte) Oraya vardığımızda üç arkadaşım zaten oradaydı, ama biri yoktu.	Yanlış ek eylem kullanımı (Geçmiş zaman yerine geniş zaman) Tamlanan eki eksikliği, Virgülün yanlış kullanımı
	Gittik ve ne gördük?	Gittik ve bir de ne görelim ?	Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanımı Ekin yanlış kullanımı
	...ve 6 saatta yola çıktık.	...ve saat 6.00'da yola çıktık.	Zaman ifadelerinin karıştırılması (süre-zaman karışıklığı) Diller arası aktarma (Gürcücede saat sayıdan sonra söylenir.)
Ö1	Erkekler mangal yapmayı başladılar.	Erkekler mangal yapmaya başladılar.	Hâl durum eklerinin karıştırılması (yönelme hâl eki yerine belirtme hâl eki kullanılmıştır)
	Ormanımızda güzel bir şelale var, orada gitmeye karar verdik.	Ormanımızda güzel bir şelale var, oraya gitmeye karar verdik.	Hâl durum eklerinin karıştırılması (yönelme hâl eki yerine bulunma hâl eki kullanılmıştır) Diller arası aktarma (Gürcücede oraya ve orada için -şi eki kullanılmaktadır.)
	Çok dikkatli gittik. Çocuklar ise bize yardım ettiler.	Çok dikkatli gittik. Çocuklar da bize yardım ettiler.	Yanlış bağlaç kullanımı (bağlaç-ilgeç karışıklığı)
	Have çok sıcak oldu.	Hava çok sıcak oldu.	Sözcüğün yanlış kullanımı (Hatırlama kaynaklı)
	Ormanda çok sakindi.	Orman da çok sakindi.	de bağlacının yanlış yazılması
	O günden çok güzel ve komik fotoğraflarım ve unutulmaz anılarım var.	O günden kalan çok güzel ve komik fotoğraflarım ve unutulmaz anılarım var.	Sıfat-fiil eksikliği

	Şimdiye kadar en güzel günümdu.	Şimdiye kadar geçirdiğim en güzel günüm dü .	Sıfat-fiil eksikliği, Geçmiş zaman ekinin ünlü uyumuna aykırı kullanımı
	Bu mektupta size kız kardeşimden bahsedeceğim.	Bu mektupta size kız kardeş lerim den bahsedeceğim.	Çoğul eki eksikliği
	O, evli ve bir oğlu.	O, evli ve bir oğlu var .	Yüklem eksikliği
Ö2	Onun da kahverengi gözleri var ve düz saç.	Onun da kahverengi gözleri ve düz saç ları var.	Çoğul eki eksikliği Söz dizimi yanlışlığı
	O kuaför ve çok çalışkan.	O kuaför ve çok çalışkan.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” hafi yoktur. (ı-i sesi karışıklığı)
	O nazik ve akıllı bir kız.	O nazik ve akıllı bir kız .	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” hafi yoktur. (ı-i sesi karışıklığı)
	Bugün size hayatımda büyük rol ağnayan bir kişiden bahsetmek istiyorum.	Bugün size hayatımda büyük rol oynayan bir kişiden bahsetmek istiyorum.	Sözcüğün yanlış yazımı (hatırlama kaynaklı) “a” ve “o” harflerinin karıştırılması “y” ve “ğ” harflerinin karıştırılması
	Hayatınızda bazı insanlar vardır.	Hayatınızda bazı insanlar vardır.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” harfi yoktur. (ı-i sesi karışıklığı)
Ö3	Uzun kahverengi saç.	Uzun kahverengi saçları var .	Yüklem eksikliği Üçüncü çoğul şahıs iyelik eki eksikliği
	O çok kibar ve arkadaşça bir kız.	O çok kibar ve arkadaş canlısı bir kız.	Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanılması
	Sevgile değer veriyorum.	Sevgi yle değer veriyorum.	İle ilgecinin sözcüğe yanlış birleştirilmesi
	Ben onu çok seviyorum, çünkü, o nazik ve dost.	Ben onu çok seviyorum çünkü o nazik bir dost.	Virgülün yanlış kullanımı Bağlacın yanlış (gereksiz) kullanımı
	Onun mutlu olmasını istedim, çünkü o mutlu olmayı hak ediyor.	Onun mutlu olmasını istedim çünkü o mutlu olmayı hak ediyor.	Virgülün yanlış kullanımı
Ö4	O mucizevi haberi duyduğumda çok mutlu	O mucizevi haberi duyduğumda çok	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” hafi

olduğumu hatırlıyordum.	mutlu olduğumu hatırlıyorum.	yoktur. (1-i sesi karışıklığı) Zaman eklerinin karıştırılması
Onu ilk gördüğümde dünyanın en mutlu insanı gibi hissetti (ben).	Onu ilk gördüğümde dünyanın en mutlu insanı gibi hissettim.	Özne yüklem uyumsuzluğu (şahıs ekinin yanlış kullanımı)
... çünkü teyze oldu (ben)	...çünkü teyze oldum.	Özne yüklem uyumsuzluğu (şahıs ekinin yanlış kullanımı)
O büyük gözlu...	O büyük gözlu...	Yapım ekinin ünlü uyumuna aykırı kullanımı
...guzel gülümsemeli.	...güzel gülümsemeli	Diller arası aktarma Gürcücede “ü” hafi yoktur (u-ü harflerinin karıştırılması)
Ben beş kız kardeşim var.	Benim beş kız kardeşim var.	Birinci tekil şahıs iyelik eki eksikliği
Bugün size hayatımda büyük rol oynayan bir kişiden bahsetmek istiyorum.	Bugün size hayatımda büyük rol oynayan bir kişiden bahsetmek istiyorum.	“ğ” ve “y” harflerinin karıştırılması
Size kuzenim Gayene’den bahsetmek istiyorum.	Size kuzenim Gayene’den bahsetmek istiyorum.	Diller arası aktarma ayrılma hâl eki Gürcücede –dan olarak tek biçimde kullanılmaktadır.
O şu anda 11 sınıfta okuyor.	O şu anda on birinci sınıfta okuyor.	Sıra sayıları eki eksikliği
Erken yaşına rağmen dans öğretiyor.	Erken yaşına rağmen dans öğretiyor.	Diller arası aktarma Gürcücede “ö” harfi yoktur.
Çocukluğundan beri Ermeni ve Gürcü danslara gidiyor.	Çocukluğundan beri Ermeni ve Gürcü danslarına gidiyor.	İsim tamlamasında tamlanan eki eksikliği
Çocukluğundan beri Ermeni ve Gürcü danslara gidiyor.	Çocukluğundan beri Ermeni ve Gürcü danslarını öğrenmeye gidiyor.	Fiilimsi (isim-fiil) eksikliği
... dans öğretmen olmak için Tiflis’te bir koreografi Enstitüsüne girmeyi hayal ediyor.	... dans öğretmeni olmak için Tiflis’te bir koreografi enstitüsüne girmeyi hayal ediyor.	İsim tamlamasında tamlanan eki eksikliği
Her zaman yardıma	Her zaman yardım	Sözcükte harf artırma

Ö5

	için hazırdır.	için hazırdır.	
	Onlara herkesi seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum.	Onlara herkesi seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum.	Virgül hatası (bağlaçtan önce)
	Onlara herkesi seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum.	Onların hepsini seviyorum ama en çok ona bağlıyorum.	İsim tamlamasında tamlayan ekinin yanlış kullanılması
	Onlara herkesi seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum.	Onların hepsini seviyorum ama en çok ona bağlıyorum.	Zamirlerin karıştırılması (herkes-hepsi)
	Onlara herkesi seviyorum, ama en çok ona bağlıyorum.	Onların hepsini seviyorum ama en çok ona bağlıyım.	Yazılışı yakın sözcüklerin anlamlarının karıştırılması (bağlıyorum-bağlıyım)
	Cevabınızı bekliyorum.	Cevabınızı bekliyorum.	“i” harfi yerine “ı” harfi kullanılması (i-ı karışıklığı)
	... bir gün hepimiz yaşlanacağız.	... bir gün hepimiz yaşlanacağız.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” harfi yoktur. (ı-i sesi karışıklığı)
	Hayatımız boyunca gerçekleştirdiğimiz eylemlerden, nasıl yaşadığımızdan, ne düşündüğümüzden hepsi yaşlılığımızda ne olacağımıza bağlı.	Hayatımız boyunca gerçekleştirdiğimiz eylemler, nasıl yaşadığımız, ne düşündüğümüz yaşlılığımızda nasıl olacağımızı belirler.	Ayrılma hâl ekinin gereksiz kullanımı Yanlış sözcük seçimi (bağlı-belirler)
	Onlara tavsiye ve tapu ile yardım edeceğim.	Onlara tavsiye ve deneyimim ile yardım edeceğim.	Sözcüğün yanlış anlamda kullanılması
Ö6	Onlara tavsiye ve tapu ile yardım edeceğim, çünkü...	Onlara tavsiye ve deneyimim ile yardım edeceğim çünkü...	Virgülün yanlış kullanımı (bağlaçtan önce)
	Yaşlılığımda hayatıma seçtiğim kişiyle hayal ediyorum.	Yaşlılığımda hayatıma seçtiğim kişiyle kendimi hayal ediyorum.	Dönüşlülük zamiri eksikliği
	Şimdiye kadar birlikte geldik birlikte mi? (yaşlanmak)	Şimdiye kadar birlikte gelmedik mi? (yaşlanmak)	Söz dizimi hatası
	Pastasız hayatımı düşünmüyorum.	Hayatımı pastasız düşünmüyorum.	Yapım ekinin büyük ünlü uyumuna aykırı yazımı (sız-siz)
	Pastasız hayatımı düşünmüyorum.	Hayatımı pastasız düşünmüyorum.	Söz dizimi hatası (sıralama) zarfın

			yanlış kullanımı	yerde
Ö7	Paramızla ayrı bir ev kiraladık.	Paramızla ayrı bir ev kiraladık.	Görülen zaman ünl üyumu (dık-dık)	geçmiş ekin büyük aykırı
	... çok iyi hatırlıyorum, çünkü o zaman...	... çok iyi hatırlıyorum çünkü o zaman...	Virgül (bağlaçtan önce)	hatası
	...misafir...	Misafir	Sözcüğün yazımı (i-i)	yanlış
	... piknikten söz edilemez, ama sonra özel bir şey oldu.	... piknikten söz edilemez, ama sonra özel bir şey oldu.	Virgül (bağlaçtan önce)	hatası
	... piknikten söz edilemez, ama sonra özel bir şey oldu.	... piknikten söz edilemez ama sonra garip bir şey oldu.	Yanlış sözcük seçimi	
	Güneş prlıyordu.	Güneş parlıyordu.	Sözcükte eksiltme	harf
	Hediyeleri takdim ettikten sonra yemeye başladık.	Hediyeleri takdim ettikten sonra yemeğe başladık.	Ünsüz yumuşamasında “ğ-y” hatası	
	Yetişkinler kızarmış barbekü, çocuklar, her zamanki gibi, ezilmiş cips ve kraker.	Yetişkinler kızarmış barbekü, çocuklar, her zamanki gibi, ezilmiş cips ve kraker yediler.	Yüklem eksikliği	
Ö8	... doğum günü pastası...	... doğum günü pastası...	Sözcüğün yazımı (u-ü)	yanlış
	Annem ve babam için başka bir hediye daha yaptı o da öyle değildi bağışlandı.	Annem ve babam (benim) için başka bir hediye daha yaptı o da öyle değildi bağışlandı.	Zamir eksikliği	
	Annem ve babam için başka bir hediye daha yaptı o da öyle değildi bağışlandı.	Annem ve babam benim için başka bir hediye daha (almışlardı) o da öyle değildi bağışlandı.	Yanlış sözcük seçimi	
	Annem ve babam için başka bir hediye daha yaptı o da öyle değildi bağışlandı.	Annem ve babam benim için başka bir hediye daha almışlardı o da çok (güzeldi) bağışlandı.	Yanlış sözcük seçimi	
	Annem ve babam için başka bir hediye daha yaptı o da öyle değildi bağışlandı.	Annem ve babam benim için başka bir hediye daha almışlardı o da çok güzeldi, (bana	Yanlış sözcük seçimi	

		armağan edildi.)	
	... zor kelimelerle iletmek.	Kelimelerle iletmek zor.	Söz dizimi hatası
	Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık duygusuyla yatağa gittim.	Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık duygusuyla yatağa gittim.	İle bağlacının büyük ünlü uyumuna aykırı kullanımı
	Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık duygusuyla yatağa gittim.	Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık dileğiyle yatağa gittim.	Yanlış sözcük seçimi
	Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun ve zor shis ve uykuya daldım.	Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun sürede ve zorlukla uykuya daldım.	Sözcükte harf artırma
	Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun ve zor his ve uykuya daldım.	Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun sürede ve zorlukla uykuya daldım.	Sözcüğün anlama uygun kullanılmaması
	Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun ve zor his ve uykuya daldım.	Bu gün o kadar ilginç ve olaylıydı ki uzun sürede ve zorlukla uykuya daldım.	Fazla sözcük kullanımı
	... uzun ve zor his ve uykuya daldım.	Uzun sürede ve zorlukla uykuya daldım.	Anlam belirsizliği
Ö9	Sınıftaki kızlar beni nasıl mutlu etti.	Sınıftaki kızlar beni nasıl mutlu etti?	Noktalama işareti yanlış (?)
	Evimizin yakınında bir dağa tırmandık ve fotoğraflandık.	Evimizin yakınında bir dağa tırmandık ve fotoğraf çektik.	Yapım ekinin yanlış kullanımı
	Sonra pastanın üzerindeki mumları söndürdüm.	Sonra pastanın üzerindeki mumları söndürdüm.	Ekin gereksiz kullanımı
	Mumları üfendim.	Mumları üfledim.	Sözcüğün yanlış yazımı
Ö10	İki kız arkadaşım ile gittim.	İki kız arkadaşım ile gittim.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” harfi yoktur (ı-i)
	...mağazalarda alışverişe gittik.	... mağazalara alışverişe gittik.	Yönelme hâl eki yerine bulunma hâl eki kullanımı (Diller arası aktarma Gürcücenin etkisi-Gürcücede yönelme ve bulunma için tek ek kullanılır “-şi”)
	...mağazalarda alışverişe gittik.	...mağazalara alışverişe gittik.	Diller arası aktarma Gürcücede “ı” harfi

			yoktur (1-i)
	Her ilginç yerde fotoğraflandık.	Her ilginç yerde fotoğraf çek tirdik.	Yapım ekinin yanlış kullanımı (yanlış fiil yapımı)
	Bu dünyada hayatımız bir kısa yolculuktur, ve Allahtan verilen her dakika sevinmeliyiz.	Bu dünyada hayatımız bir kısa yolculuktur ve Allahtan verilen her dakika sevinmeliyiz.	Virgül hatası (bağlaçtan önce)
	Bu dünyada hayatımız bir kısa yolculuktur , ve Allahtan verilen her dakika sevinmeliyiz.	Bu dünyada hayatımız bir kısa yolculuktur ve Allahtan verilen her dakika sevinmeliyiz.	Ekin ünsüz sertleşmesi kuralına aykırı kullanımı
	...Allahtan verilen her dakika sevinmeliyiz.	Allahtan gelen her dakika sevinmeliyiz.	Yanlış sıfat-fiil kullanımı
	...günler çok, ama özel günler de vardır.	...günler çok ama özel günler de vardır.	Virgül hatası (bağlaçtan önce)
	Bence güzel hayat yok, ama güzel günler var.	Bence güzel hayat yok ama güzel günler var.	Virgül hatası (bağlaçtan önce)
	Neyse ki hayatımda güzel günler çok, ama...	Neyse ki hayatımda güzel günler çok, ama...	Virgül hatası (bağlaçtan önce)
	20 mayısta kötü havaya rağmen son arama çok iyi geçti.	20 mayısta kötü havaya rağmen son arama çok iyi geçti.	Ekin ünsüz sertleşmesi kuralına aykırı kullanımı
Ö11	20 mayısta kötü havaya rağmen son arama çok iyi geçti.	20 mayısta kötü havaya rağmen mezuniyet töreni çok iyi geçti.	Diller arası aktarma (bire bir çeviri sonucu) mezuniyet: son arama
	Orağa eğlendik, yürüdük ve çok fotoğraf çektik.	Orada eğlendik, yürüdük ve çok fotoğraf çektik.	Bulunma hâl ekinin yanlış kullanımı
	Sonra kutlamak için restorana gittik, ve ...	Sonra kutlamak için restorana gittik ve ...	Virgül hatası (bağlaçtan önce)
	... sabaha kadar kutlandık.	... sabaha kadar kutladık .	Sözcükte harf artırma
	... bu eşsiz bir duygu...	... bu eşsiz bir duygu...	Yapım ekinin ünlü uyumuna aykırı yazımı (sız-siz)
	... genç, çok enerjiniz ve hayaliniz var...	... genç siniz , çok enerjiniz ve hayaliniz var...	Şahıs eki eksikliği
	... genç, çok enerjiniz ve hayaliniz var...	... genç siniz , çok enerjiniz ve hayaliniz var...	İkinci çoğul şahıs iyelik ekinin yanlış yazımı
	... genç, çok enerjiniz ve hayaliniz var, ve...	... genç siniz , çok enerjiniz ve hayaliniz	Virgül hatası (bağlaçtan önce)

var ve...		
...adımlarını atmaya hazırsız	...adımlarını zı atmaya hazırsınız	İkinci çoğul şahıs ekinin eksik yanlış yazımı

Not: Harf karışıklığı hatalarının genelde ana dilden aktarmadan kaynaklı olduğu görülmektedir. Gürcü alfabesinde olmayan ı,ü,ö vb. harflerin yerine Gürcü alfabesinde yer alan harflerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaptıkları hatalar fazla sözcük kullanma, eksik sözcük kullanma, dil bilgisi, noktalama(virgül), yanlış bağlaç kullanımı (bağlaç-ilgeç karışıklığı), sözcüğün yanlış kullanımı (hatırlama kaynaklı) olarak çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu yanlış kullanımlara örnek ifadeler aşağıda verilmiştir;

Zarf ve bağlaç fazlalığı: Ben zaten mutluluktan ve bütün gece uyuyamadım.

Kalıplaşmış ifadenin yanlış kullanımı: Gittik ve ne gördük?

Zaman ifadelerinin karıştırılması (süre-zaman karışıklığı): ...ve 6 saatta yola çıktık.
(Doğrusu: ...ve saat 6.00'da yola çıktık.)

Sözcüğün yanlış kullanımı (Hatırlama kaynaklı): Have çok sıcak oldu.

Diller arası aktarma Gürcücede “ı” harfi yoktur. (ı-i sesi karışıklığı): Hayatınızda bazı insanlar vardır.

Özne yüklem uyumsuzluğu (şahıs ekinin yanlış kullanımı): Onu ilk gördüğümde dünyanın en mutlu insanı gibi hissetti (ben).

İsim tamlamasında tamlanan eki eksikliği: ... dans öğretmen olmak için Tiflis'te bir koreografi Enstitüsüne girmeyi hayal ediyor.

Sözcüğün yanlış anlamda kullanılması: Onlara tavsiye ve tapu ile yardım edeceğim.

Sözcükte ünlü harf eksikliği: Güneş prlıyordu.

İle bağlacının büyük ünlü uyumuna aykırı kullanımı: Tüm dünya için harika bir sevgi ve sıcaklık duygusuyla yatağa gittim.

Anlamın belirsizliği: ... uzun ve zor his ve uykuya daldım.

Diller arası aktarma Gürcücede “ı” harfi yoktur (ı-i): ...mağazalarda alışverişe gittik.

İkinci çoğul şahıs iyelik ekinin yanlış yazımı: ... genç, çok enerjiniz ve hayalınız var...

İkinci çoğul şahıs ekinin eksik yanlış yazımı: ...adımlarını atmaya hazırsız.

Şahıs eki eksikliği: ... genç, çok enerjiniz ve hayalınız var...

İkinci çoğul şahıs ekinin eksik yanlış yazımı: ...adımlarını atmaya hazırsız



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin geçmişten günümüze nasıl yapıldığının ortaya konulması, Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, Türkçe öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin ve öğrenmede yaşanan sorunların tespit edilmesi, bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde problem durumu çerçevesinde geliştirilen alt problemlerin yanıtlanmasıyla ortaya çıkan bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, alan yazın doğrultusunda yapılan tartışma ve bunlardan yola çıkarak oluşturulan önermelere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin geçmişten günümüze nasıl yapıldığının ortaya konulması, Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, Türkçe öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin ve öğrenmede yaşanan sorunların tespit edilmesi, bu sorunlara çözüm önerileri getirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Gürcistan'daki çeşitli üniversitelerde Türkçe eğitimi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya 42 öğrenci dâhil edilmiştir. Bu öğrenciler üniversite öğrencisi olmakla birlikte aynı zamanda yan dal (minör program) olarak Türkçe öğrenimi gören öğrencilerdir. Ayrıca araştırmada Türkçe öğreten Gürcü okutmanlar ve Türkçe öğreten Türk okutmanlarla da görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda üniversitelerde eğitim veren 7 Gürcü okutman ve 6 Türk okutman araştırmaya dâhil edilmiştir. Dolayısıyla Gürcistan'da Türkçe öğretimi gerçekleştiren toplam 13 okutman araştırmaya dâhil edilerek görüşmeler yapılmış ve veriler elde edilmiştir.

Araştırmada Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek 7 madde ve tek alt boyuttan meydana

gelmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek, Türkçe öğrenmeyi amaçlayan yabancı öğrencilerin öğrenme biçimlerini ortaya çıkarması bakımından önemlidir. Öğrencinin derse aktif ya da pasif katılma eğilimi ile çeşitli ders materyallerinin kullanılmasına yönelik bilgi vermektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, Türkçe öğretiminde aktif ve zengin ders materyali kullanılmasına yönelik öğrencinin motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ayrıca Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek 28 madde ve 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik okul içi, akademik, mesleki ve edebi motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ayrıca araştırmada değişkenlerle yapılan karşılaştırmalar sonucunda;

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarında uyruk bakımından anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Kız öğrencilerin etkin katılımlı öğrenme puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ve kız öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyacı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf düzeyi 4 olan öğrencilerin, sınıf düzeyi 2 ve 3 olanlara göre Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğrenmek için başka bir kursa giden öğrencilerin etkin katılımlı öğrenme puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğrenmek için başka bir kursa giden öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyacı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bilinen yabancı dillere göre Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle bulunanların etkin katılımlı öğrenme puanlarının, Türk dizilerinden Türkçe öğrenenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yurt dışında ana dili Türkçe olan kişilerle etkileşimde bulunan öğrencilerin Türkçe dil ihtiyacının Türk dizilerinden Türkçe öğrenenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçları sırasıyla okul içi iletişim, mesleki ve sosyal gelişim, Türk edebiyatı ilgisi, akademik gelişim olarak tespit edilmiştir.

Türkçe öğreten Gürcü okutmanlarla yapılan görüşmelerde katılımcıların ifade ettikleri sorunlar kaynak ve materyal sorunu, Türkçe ve Gürcüce dil ailelerinin farklı olması, dil öğrenen bireylerin özellikle yazma becerisinde karşılaştığı zorluklar, öğrencilerin dil seviyelerinin farklı olmasına rağmen aynı sınıfta bulunmaları, alfabeden kaynaklı farklılar, eğitime ayrılan zamanın az olması ve içerikleri yetiştirememe Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularının fazla yer alması şeklinde ifade edilmiştir.

Türkçe öğreten Gürcü okutmanlarla yapılan görüşmelerde Gürcistan'da Türkçe öğretiminin problemlerine katılımcıların çözüm önerileri; kaynak kitaplar hazırlanması, Türkiye ve Gürcistan üniversitelerinin ortak program çalışması, Türkiye ile değişim programlarının artırılması, pratik yapma ve çevre olanaklarının artırılması, gramer ve yazma becerilerinin birlikte verilmesi, branşlara göre Türkçe öğretmeni setlerinin geliştirilmesi gerektiği şeklinde ifade edilmiştir.

Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmada yaptıkları çeşitli hatalar bulunmaktadır. Bunlar anlama problemi, sözcük kaçırma, telaffuz sorunları, yanlış sesletim, konuşma dili ile yazma, “ğ ve g” kullanımının karıştırılması gibi şekillerde gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları hatalar fazla sözcük kullanma, eksik sözcük kullanma, dil bilgisi (noktalama (virgül), yanlış bağlaç kullanımı (bağlaç-ilgeç karışıklığı), sözcüğün yanlış kullanımı (hatırlama kaynaklı) olarak çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin okul içi iletişim, mesleki ve sosyal gelişim, Türk edebiyatı ilgisi, akademik gelişim ihtiyaçları nedeniyle Türkçe öğrenmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Ölçeklere yönelik alan yazın incelendiğinde benzer çalışmaların yapıldığı ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik çok sayıda ölçeğin geliştirildiği görülmektedir. Bu bağlamda Minhaj'ın (2021) ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizine ilişkin Hindistan örneğinde yaptığı

araştırmada; öğrencilerin Türkçeyi kişisel gelişimlerini artırma, Türklerle konuşabilme, Türk tarih ve kültürünü tanıyabilme, Türkleri kendine yakın hissetme ve hobi amaçlı öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca Türkçeyi yabancı dil olarak Hindistan'da öğrenenlerin 1-2 yılda, Türkiye'de ise 3 yılda öğrendikleri belirtilmiştir. Bölükbaş'ın (2016) Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizine ilişkin İstanbul örneğinde yaptığı araştırmada; öğrencilerin Türkiye'de üniversite okuma ve hayatlarını Türkiye'de sürdürme, resmî işlemleri yapabilme amacıyla Türkçe öğrenmek istedikleri belirtilmiştir. Bu nedenle konuşma ve yazma çalışmalarına çok önem verme gerektiği özellikle de konuşma becerilerini geliştirebilecekleri bir kursa ihtiyaçlarının olduğu ifade edilmiştir. Çalışkan ve Çangal'ın (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi ile ilgili Bosna-Hersek örneğinde yaptıkları araştırmada, Türkçe dil öğrenimi gören 168 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırmada Iwai ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin uyarlaması yapılmıştır. Araştırma sonucunda 28 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %56 olup ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, sınıf içi iletişim kurma şeklinde alt boyutlardan meydana gelmektedir. Koçer'in (2013) program geliştirmenin temel basamağı olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizine yönelik yaptığı araştırmada, katılımcıların dil ihtiyaçlarının sözlü iletişim sorunlarının giderilmesi, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Akbaş'ın (2018) Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile ilgili yaptığı araştırmada, dil ihtiyaçlarının eğitim ve iş imkânı, sınıf içi iletişim kurma, ticaret yapma ve bireysel ilgi ve ihtiyaçlar olmak üzere dört boyutta ortaya çıktığı belirtilmiştir. Özellikle de eğitim ve iş imkânları ile sınıf içi iletişim kurma düzeyinde ihtiyaçların öne çıktığı ve öğrencilerin sınıf dışı ortamlarda ve Türkiye'yi ziyaret etme durumunda Türkçe ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Nimer'in (2019) Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitim ihtiyaçlarına yönelik gerçekleştirdiği araştırmada, sosyal ve kültürel katılım, resmî işlemler, istihdam ve iş imkânları, eğitime devam edebilme ve Türklerle tanışma amaçlı Türkçe öğrenmek istedikleri belirlenmiştir. Farzan (2019)'ın Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizine ilişkin yaptığı araştırmada resmî görüşmeler yapabilmek, kişisel gelişimi desteklemek, Türkçe anlayabilmek, yeni iş imkânları elde edebilmek, sosyal ilişkiler

kurabilme ve tercümanlık yapma gibi ihtiyaçlar nedeniyle Türkçe ğrenme ihtiyaçlarının olduğu belirtilmiştir. Phudkaradze'nin (2018) göçmenlerin dil ihtiyaçları ve program önerisine ilişkin yaptığı araştırmada, mevcut programların ve materyallerin Türkçe dil ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, materyallerin geliştirilmesi gerektiği ve hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda donanımlı uzmanlar tarafından eğitimlerin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dil ihtiyaçları genel olarak sağlık sorunları, resmî iletişim, güvenlik sorunları, kitle iletişim kuallanma, aliş veriş, barınma ve sosyal evre ihtiyaçları şeklinde belirtilmiştir. Biçer'in (2017) Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe ğrenen Suriyeli mülteci öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada, Türkçenin okutmanlarla iletişim kurarken ders sırasında ve Türklerle konuşurken kullanıldığı, diğer zamanlarda Arapça kullanıldığı belirtilmiştir. Dil ğrenmede karşılaştıkları zorlukların ise ortak kökenli kelimelerin anlamlarının farklı olması, telaffuz farklılıkları ve dil yapısı farklılığından kaynaklandığı belirtilmiştir. Orhan (2019) tarafından yapılan araştırmada İşve'te yabancı dil olarak Türkçe ğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları incelenmiştir. 65 kişinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin dil ihtiyaçlarının sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılama, ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı elde etme olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar özellikle konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak ihtiyaçlar içerisinde en önemli motivasyon kaynağı sınıf içi iletişim kurma olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bireylerin öğrenme ortamlarında başkalarıyla iletişim kurabilme amacıyla Türkçeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde elik ve İpek (2019) tarafından yapılan araştırmada Polonya rneği üzerinden ğrencilerin Türkçe dil ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırmaya 109 kursiyer katılmış olup araştırma sonucunda bireylerin dil öğrenme ihtiyaçlarının özellikle sınıf içi iletişim kurmaya ve bireysel ilgi ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca eğitim imkânlarından faydalanma ve ticaret yapma gibi ihtiyaçlar nedeniyle de Türkçeyi ğrenmeye istekli oldukları görülmüştür. Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş ve öğrenim görmekte oldukları kur düzeyleri bakımından dil öğrenme ihtiyaçları arasında farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Yapılan bu araştırmada öğrencilerin yaptıkları hatalar fazla sözcük kullanma, eksik sözcük kullanma, dil bilgisi (noktalama (virėl), yanlış bağlaç kullanımı (bağlaç-

ilgeç karışıklığı), sözcüğün yanlış kullanımı (hatırlama kaynaklı) olarak çeşitli şekillerde ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Koçer'in (2013) program geliştirmenin temel basamağı olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizine yönelik yaptığı araştırmada, öğrencilerin fikir geliştirme, noktalama işaretleri, seslendirme ve sözlü iletişim sorunları yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde Khomeniuk (2020) tarafından yapılan araştırmada Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar incelenmiş ve anlama, konuşma, kelime ezberleme, sözcük türlerini öğrenmede (isim, fiil, sıfat, zarf ve edat gibi), telaffuz, hâl ekleri, çatı ve dilek kiplerini öğrenmede zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Ayrıca Hoşca (2020) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğrenen öğrencilerin "a" ve "e" seslerini öğrenmede, diğer sesli harfleri ise yazma ve telaffuz etmede zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca sessiz harflerden "ç,g,k,ğ,p,c,t,v,y" gibi harflerin seslendirilmesinde ve yazımında sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Kız öğrencilerin dil ihtiyaçlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusu ile ilgili olarak Boylu ve Çangal (2020) tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Dil ihtiyaçları bakımından benzerlikler bulunmasına rağmen, kız ve erkek öğrenciler arasında ihtiyaçlar bakımından farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde Akbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada Gürcistan'da Türkçe eğitimi alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dil ihtiyaçları bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin dil ihtiyaçlarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusu ile ilgili olarak Boylu ve Çangal (2020) tarafından yapılan araştırmada farklı yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil ihtiyaçları bakımından benzerlikler bulunduğu ve farklı yaş düzeylerindeki öğrenciler arasında ihtiyaçlar bakımından farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Akbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada Gürcistan'da Türkçe eğitimi alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dil ihtiyaçları bakımından farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir.

Türkçe öğrenmek için başka bir kursa giden öğrencilerin Türkçe Dil İhtiyacı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Akbaş (2018) tarafından yapılan araştırmada Gürcistan'da Türkçe eğitimi alan öğrencilerin başka bir yerde Türkçe öğrenme değişkeni bakımından dil ihtiyaçları

arasında farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir. Benzer şekilde Çelik ve İpek (2019) tarafından yapılan araştırmada Polonya örneği üzerinden öğrencilerin Türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının başka bir kursa gitme durumuna göre farklılaşmadığı ve öğrencilerin benzer ihtiyaçlarının bulunduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada geliştirilen ölçekler yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenme biçimi ve dil ihtiyacının belirlenmesine yöneliktir. Bu bakımdan, çeşitli sosyokültürel çevrelerden gelen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarının ve motivasyonlarının belirlenmesinde ölçeklerin kullanılması faydalı olabilir.

Ölçekler yabancı uyruklu olan hem Türkiye’de hem de Türkiye dışındaki öğrencilerin dil ihtiyaçlarının ve öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılabilir. Farklı örneklerde yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen verilerle ölçeğin güvenilirliği ayrıca test edilebilir.

Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Türkçe dil ihtiyacı ve etkin katılımlı öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum kız öğrencilerin motivasyon kaynakları ile ilgili olabileceği gibi çeşitli değişkenler tarafından da belirlenebilir. Dolayısıyla bu farklılığın kaynağını ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada yurt dışında yaşayan öğrencilerin Türk dizilerinden yabancı dil öğrenenlere göre dil ihtiyaçlarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin çeşitli değişim programlarına dâhil edilerek Türkiye’de eğitim almaları ve dil öğrenmeye yönelik çalışmalar yapmaları sağlanabilir.

Araştırmada Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazmada yaptıkları çeşitli hatalar bulunmaktadır. Bu hataların kaynaklarına yönelik çalışmalar yapılarak hataların azaltılması sağlanabilir. Bu kapsamda öğrencilere dil öğrenme ile ilgili yeterli düzeyde kitap ve dijital kaynağın sağlanması önemlidir. Aynı zamanda öğrenciler öğrenme ortamlarına dâhil edilerek zenginleştirilmiş deneyimler ile dil becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- (<https://mes.gov.ge/content.php?t=srch&search=Turkish&id=2728&lang=eng>, Erişim Tarihi: 06.06.2022).
- Abukan, M. (2018). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yazmak için konuş modelinin üretici becerilere etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Abukan, M., Liana, C. (2021). The words used commonly both in turkish and in georgian. *African Educational Research Journal*. c. 9. s. 2: 290-319.
- Abuladze, T. (1984). Osmanskiye Gramotı B Drevlexranilişax. Turkologičeskiy Sbornik. Moskova: İzdatelsvo Nauka. (АБУЛАДЗЕ, Ц. А. 1984. Османские грамоты в древлехранилищах. Тюркологический сборник. Москва: Издательство Наука.)
- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Lefkoşa: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. 28.03.2008.
- Ahmet Cevdet Paşa. (2011). *Osmanlı İmparatorluğu tarihi ı*. İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Ajalova, G. (2020). *Gürcistan'ın bağımsızlığını kazanmasından sonraki ekonomik gelişimi*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ajara Education Found. (2022). სავაჭრო ონფორმაცია <http://aef.ge/?act=contact&lang=ge> (Erişim tarihi: 06.02.2022)
- Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akolashvili, M. (2012). *The diffuculties of teaching writing and the ways of overcoming them*. II İnternational Scientific Conference “İntercultural Dialogues” Scientific Papers. Telavi: Meridian Press.
- Alasania, G. (2016). *Gürcüler ve İslam öncesi Türkler*. (Çev. Nanuli Kaçarava). Trabzon: Kültür Bilimleri Akademisi Yayınları.
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Anamaria, C. (2013). *Romanya’da Türkçe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anchabadze, G. (2005). *History of Georgia. short sketch*. Tibilisi. Caucasian House.

- Andriienko, D. (2014). *Ukrayna’da Türkçe öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anzerlioğlu, Y. (2016). *Karamanlı Ortodoks Türkler*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Arslan, M. (2012). *Tarihi süreçte Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. c. 9 s. 2: 167-188.
- Arslan, M. (2018). Dil-kültür etkileşimi açısından Türk-Gürcü ilişkileri. *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 118-129.
- Aycan, K. (2012). Konuşma ve ses eğitimi arasında konuşmanın ezgisi açısından akrabalık ilişkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 299-306.
- Aydoğdu, E. (2011). *Bulgaristan’da Türkçe öğretimi ve ilköğretim ikinci kademe türkçe ders kitaplarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Aytan, T, Başal, A., Günaydın, Y. (2021). *Türkçe’nin uzaktan öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesi. Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi*. ed. Ali Göçer. Ankara: Pegem Akademi: 267-298.
- Bailey, K M. (2005). *Speaking. practical English language teaching*. ed. David Nunan. New York: McGraw-Hill. 47-66.
- Bakhutashvili, M. (2016). *Gürcüceye geçen Türkçe kelimeler üzerine Gürcistan’da yapılan çalışmalar*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baki, Y., Karakus, N. (2015). A research on speech anxiety of prospective Turkish teachers. *The Antropologist*, 21(1), 271-276.
- Baki, Y., Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretimi. Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. c. 2. s. 12: 60-68.
- Başar, U. (2019). *İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1005-1020.
- Başaran, M., Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Başaran, M., ve Akyol, H. (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmanın ergonomik unsurları açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 1-14.

- Batum Konsoloslugu. (2022). <http://batum.bk.mfa.gov.tr/Mission/ShowInfoNote/254799> (Erişim Tarihi: 06.02.2022)
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119: 58-71.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berwick, R. (1989). *The second language curriculum*. In r. K. Johnson, *needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice* (p. 48-62). Cambridge University Press.
- Bhattacharjee, N. (2008). *developing speaking skill at secondary and higher secondary levels: Problems and few recommendations*. Stamford Journal of English. s. 4: 15-29. [http://Dx.Doi.Org/10.3329/Sje.V4i0.13487].
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), : 107-133.
- Biçer, N. (2017). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).
- Biçer, N. (2021). *Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim*. ed. Emrah Boylu, Latif İltar. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 63-85.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 127-151.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 127-151.
- Boylu, E. ve Umut B. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- Boylu, E., & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Boylu, E., Güney, E. Z., & Özyalçın, K. E. (2017). Evaluation of written expressions of b1 students learning turkish as a foreign language according to error analysis method. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202.
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Journal of International Social Research*, 9(46).
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.
- Brook, K. A. (2018). *The Jews of Khazaria*. London: Rovman-Littlefield.

- Büyükikiz, K. K., ve Hasırcı, S. (2013). Anadili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Bygate, M. (2003). *Speaking*. (10.Baskı - Tenth impression). Oxford: Oxford University Press.
- Byrne, D. (1993). *Teaching writing skills*. Singapore: Longman.
- Cikia, M. (2011). *Türk tabakası Gürcü kişi adları hazinesinde*. II. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı I. Cilt. ed. Ülkü Çevik Şak. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi: 229-234.
- Cikia, S. (1977). *Sovyetkaya Turkologiya*. s. 6: 30-39. Petersburg.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 6(4), 161-172.
- Corder, S. P. (1974). *Error analysis. techniques in applied linguistics*. ed. J. P. B. Allen and Stephen Pit Corder. London: Oxford University Press: 122- 154.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çalışkan, N., & Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Çelebi, M. D. (2016). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil eğitimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s. 285-307.
- Çelebi, S. (2020). *Konuşmada bürün olgularının üretimi ve işlevi*. Konuşma eğitimi. ed. Mehmet Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Akademi: 129-152.
- Çelik, F. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisini. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 32-41.
- Çelik, N., & Serkan, İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- Çerçi, A. (2013). *Konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama konularının dinleme destekli öğretimi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Çerçi, A., Derman, S., & Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 695-715.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak türkçe öğrenen b2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

- Çevik, A. (2021). *Yazma eğitimi. Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı*. Ed. Fahri Temizyürek, Tuncay Türkben. Ankara: Pegem Akademi. (253-300).
- Çevik, N. (2002). *Konuşma tekniği*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.
- Çiloğlu, F. (1993). *Gürcülerin tarihi*. İstanbul: Ant Yayınları.
- Dalgacı, S. K., ve Büyükikiz, K. (2021). Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 207-224.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. (12. Baskı)
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dilidüzgün, Ş. (2019). *Yazma becerisinin önemi. yazma ve eğitimi*. ed. Nihat Bayat. Ankara: Anı Yayıncılık: 187-222.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. (2013). *Avrupa Konseyi modern diller bölümü*. ISBN: 978-3- 86375-083-1. Almanya: TELC GmbH.
- Doğan, C. (2007). Arap öğrencilere Türkçe sesbilgisi öğretimi. *Marife*, 7(2), 233-249.
- Durmuş, M., ve Okur, A. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Dursun, H., & Akkaya, A. (2017). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 1-22.
- Dündar, S. A., & Polat, A. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının 21. yüzyıl becerileri kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 66-77.
- Emek, M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Cezayir 2 üniversitesi Türkoloji bölümü öğrencilerinin temel düzey (A1-A2) yazılı anlatımlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 46-74.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıcından yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 415-452.
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).

- Evren, G. F. (2013). Programli bir ses eğitimi kapsamında dil-konusma ögesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 50.
- Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141.
- Farzan, E. (2019). Afganistan'da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. *The Sage handbook of qualitative research*, 4: 301-316.
- Gelb, İ. J. (1963). *A study of writing*. Universty of Chicago Press.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Gharibashvili, I., Cikia, M. (2020). *Sergi Cikia (1898- 1993)*. İvane Javahişvili Tiflis Devlet Üniversitesi Ulusal Bilim Kütüphanesi: Tiflis.
- Gorda Özel Okulu. (2023). ბათუმი, ჰ.მელიქიშვილის. <http://gorda.edu.ge/project/%e1%83%9d%e1%83%a0%e1%83%93%e1%83%a3/>
- Gordeladze, İ. (2017). *Gürcü öğrencilerin yazma becerileri (Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji Bölümü örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gori Üniversitesi. (2022). ქართულ-თურქული საზაფხულო სკოლა <https://gu.edu.ge/ge/events/qartul-turquli-sazafxulo-skola1.page>. Erişim Tarihi: 03.06.2022.
- Gough, C. (2001). *English vocabulary organizer*. 100 Topics for Self Study. England: LTP Language.
- Göçen, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik yeterlilik algısına, tutumuna ve yaratıcı yazma başarısına yaratıcı yazma çalışmalarının etkisi. *Turkish Studies*, 13(27), 737-762.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 18, 23-48.
- Göçen, G., ve Okur, A. (2020). *Dil öğretim kuramları ve türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. Ed. Halit Karatay. Ankara: Pegem Akademi yayınları: 123-176.
- Göçen, Gökçen. 2021. Yazma Eğitimi. Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları. ed. Efekan Karagöl. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 241-270.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, (145), 28-47.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.

- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökbel, A. (2000). *Kıpçak Türkleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gözpınar, H. (2014). *The rol of proverbs in forming intercultural awareness (on the basis in teaching English, Georgian and Turkish languages)*. Phd Degree Thesis. İvane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Gümüş, N. (1993). *Osmanlı Devleti'nin Gürcistan siyaseti (1808-1839)*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gümüş, N. (2000). XVI. Asır Osmanlı-Gürcistan ilişkileri. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günaydın, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kulüpleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (85), 531-544.
- Günaydın, Y., Saydam, M., Erdem, A., & Aytan, T. (2020). Türkiye Türkçesi öğrenen Türk soylu öğrencilerin vatan kavramına ilişkin algıları. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 680-701.
- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gürcistan MEB. 2022. იტალიური და თურქული ენების სტანდარტი შეიქმნა
- Gürzap, C. (2009). *Söz söyleme ve diksiyon*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Güzel, B. (2019). *Türkiye-Gürcistan sınırında düzensiz göç hareketleri: Doğu Karadeniz örneğinde göçmen deneyimleri*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamzadayı, E. (2019). *Yazmaya ilişkin yanlışlar ve yaygın hatalar. yazma ve eğitimi*. ed. Nihat Bayat. Ankara: Anı Yayıncılık: 223-248.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Hensley, R. L. (1999). A review of operations management studies using scale development techniques. *Journal of Operations Management*, 17(3), 343-358.
- Hinkin, T. R. (2005). *Scale development principles and practices*. Research in Organizations: Foundations and Methods of Inquiry, 161-179.
- Hoşca, F. (2020). SUDAN'DA Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(1), 77-87.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Journal of Language and Linguistik Studies*, 2(2), 180-203.
- İnalcık, H. (2014). *Devlet-i Aliye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar u*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 29-36.
- İşcan, A. (2018). *Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler.* ed. Abdullah Şahin. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 3-28.
- İşcan, A. Et all. (2011). Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen genç-yetişkinlerin öğrenme geçmişlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 29.
- İşyar, Ö. G. (2017). *Türk dış politikası –sorunlar ve süreçler-.* Bursa: Dora Yayınevi.
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği.* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kacatl, J., & Klímová, B. (2019). Use of smartphone applications in english language learning—A challenge for foreign language education. *Education Sciences*, 9(3), 179.
- Kaçarava, N. (1999). Gürcü dil bilimci, Türkolog nodar canaşıa. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7, 215-226.
- Kaçarava, N., Rukhadze, L. (2020). *Gürcücedeki doğu kökenli bazı alıntı kelimeler hakkında.* VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı C. II. Ankara: TDK Yayınları: 1695-1702.
- Kaçkaçışvili Beridze, M. (2017). *Gürcü-Türk dil ilişkilerine dair bir inceleme. Türk-Gürcü ilişkileri: Tarih ve çağdaşlık.* Ed. İbrahim Tellioğlu ve Roin Kavrelişvili Trabzon: Gündüz Ofset: 220-234.
- Kafesoğlu, İ. (1972). *Selçuklu tarihi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk millî kültürü.* İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kalafat, Y. (2019). *Atlı göçebe bozkır kültürünün kafkasya ve Anadolu halk inançları kültüründe izleri-mit stratejik bir arayış.* Ortaçağda Türk-Gürcü İlişkileri. ed. İbrahim Tellioğlu, ve Roin Kavrelişvili. Gori: Gori Devlet Üniversitesi Basımevi: 419-444.
- Kampookaew, P. (2020). An Analysis of Grammatical Errors Made by Thai EFL University Students in an EAP Writing Class: Issues and Recommendations. *REFlections*, 27(2), 246-273.
- Kane, T. (2000). *Oxford essential guide to writing.* New York: Berkley Books.
- Kaplan, K. (2021). *Türkçe öğretmeninin ve öğrenmenin anlamı. Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları.* ed. Efecan Karagöl. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 1-26.
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karakuş, N., ve Gazioğlu, M. (2020). *Beden dili ve unsurları. konuşma eğitimi.* ed. Mehmet Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 101-128.
- Karakuş, N., ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). *Metin türleri. Yazma eğitimi.* ed. Mehmet Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Akademi: 165-181.

- Karakuş, N., ve Kummuz, Y. (2020). *İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme/izleme becerisi*. İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. ed. Fatih Mehmet Cığerci Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 71-96.
- Karamanlı, H. M. (1996). *Gürcistan* (Tarih). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. c. 14. s. 311-313. İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. Yazma eğitimi*. ed. Murat Özbay. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 21-40.
- Karatay, H. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı*. Ed. Halit Karatay. Ankara: Pegem Akademi yayınları: 411-472.
- Karatay, H., & Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: Ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (19), 27-46.
- Karatay, H., İpek, O., & Karabuğa, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört kare yazma yöntemi: B2 düzeyi üzerine bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Kardaş, M. N. (2020). *Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. Konuşma eğitimi*. ed. Mehmet Nuri Kardaş. Ankara: Pegem Akademi: 1-23.
- Kardava, K. (2018). Geçmişten günümüze türkçe-gürcüce arasında edebi ilişkiler. *Atlas International Referred Journal on Social Sciences*, 4(8), 257-266.
- Karpat, K. H. (2012). *Türk dış politikası tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kavrelişvili, R. (2010). Türkiye-Gürcistan ilişkileri (1921 sonrası tarihî süreç). *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 1(1), 93-100.
- Kavrelişvili, R. (2017). *Gürcistan'da Türk Tarihi ve Türk-Gürcü ilişkileri ile ilgili araştırmalar. Türk-Gürcü İlişkileri: Tarih ve Çağdaşlık*. ed. İbrahim Tellioğlu, ve Roin Kavrelişvili. Samtskhe-Cavakheti Devlet Üniversitesi, Trabzon: Gündüz Ofset: 315- 331.
- Kavrelişvili, R. (2019). *Gürcü Tarihî kaynaklar ile edebiyatında Hazarlar. Ortaçağda Türk-Gürcü İlişkileri*. ed. İbrahim Tellioğlu, ve Roin Kavrelişvili. Gori: Gori Devlet Üniversitesi Basımevi: 164-187.
- Kemaloğlu, M. (2012). Kafkasya-Tarihi geçmişi- etnik - dinî yapısı ve terekeme (Karapapah) Türkleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 32: 1-17.
- Kesik, M. (2014). *Selçuklular tarihi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Ders Kitabı.
- Keskin, H., Baştuğ, M, Akyol H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180.
- Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 5-20.

- Kırzioğlu, M. F. (1976). *Osmanlıların Kafkas ellerini fethi (1451-1590)*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Kırzioğlu, M. F. (1992). *Yukarı kür ve Çoruk boylarında Kıpçaklar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Kırzioğlu, M. F. (2001). Ahıska-Ardahan-Artvin ve Oltu'da Hritiyan Atabekler Hükûmeti-I (1268-1578). *Bizim Ahıska Dergisi*, s. 10: 12-15.
- Koç, A. (2016). Bun-Türkler. *BAL-TAM Türklük Bilgisi Dergisi*, 24, 27-34.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Korkmaz, A. (2014). *11. ve 14. yüzyıllar arasında doğu avrupa'da bir türk kavmi: kuman-kıpçaklar*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, C. B. (2019). The evaluation of the writing skills of international students in terms of error analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 173-193.
- Kurt, B. (2020). yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşmada yaptıkları dilsel hatalar ve iletişim stratejileri üzerine fenomenolojik bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(1), 51-70.
- Kurt, E. (2019). *Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Kut, G. (1989). *Orhan Şaik Gökyay hayatı ve eserleri Türk büyükleri dizisi:122*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kuzgun, Ş. (2015). *Hazar ve Karay Türkleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Küçük, A. (2006). Ts. Abuladze - M. İlüridze: Türkçe yazmalar katalogu. *Karadeniz Araştırmaları*, 10: 157-164.
- Laksmi, E. D. (2006). Scaffolding students writing in EFL class: Implementing process approach. *TEFLIN Journal*, 17(2), 144-156.
- Lamm, K. W., Lamm, A. J., & Don, E. (2020). Scale development and validation: Methodology and recommendations. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 27(2), 24-35.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Li, L., Valcke, M., Dessein, B., Badan, B., Anderl, C. (2021). Pedagogical content knowledge: A systematic review of Chinese language pronunciation teaching in the cfl context. *Foreign Language Annals*, 54(2), 525-557.
- Maden, S., ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 23-38.
- Manvelidze, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilere sıfat-fiil eklerinin öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Memiş, M. R., Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8, (9), 297-319.

- Memmedli, Ş. (2018). *Gürcistan şarkiyat enstitüsü: faaliyeti, eserleri*. II. Uluslararası Avrasya Çalışmaları Sempozyumu: Avrasya'da Türkiyat ve Şarkiyat Çalışmaları. Ed. Turgay Gökgöz, Onur Kılıçer. İstanbul: Demavend Yayınları: 419-428.
- Memmedli, Ş., Gocayeva, G. (2018). Yetim Gürcü mahlaslı Gürcü halk şairi. *Turkish Studies*, 13(5), 347-362.
- Memmedli, Ş., Gocayeva, G. (2009). Gürcistan'dan Türk göçleri. *Bizim Ahıska*, (15), 12-17.
- Memmedov, A. (1992). *Oguz selteneti*. Bakü: Azərbaycan Devlet Neşriyatı.
- Memmedova, G. G. (2009). *Tiflis'te Şeyh Nizami Okulu (1918-1921 Yılları)*. *TURAN-SAM*, 1(3), 60-65.
- Memmedova, G. G. (2015). Günümüz Gürcistan'da Azeri Türk Okulları. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (28), 29-38.
- Memmedova, G. G. (2015). Gürcistan'da Demokratik Cumhuriyet Dönemi okullarında Türkçe. *TURAN: Stratejik Arastirmalar Merkezi*, 7(28), 36-41.
- Memmedova, G. G. (2018). *Gürcü türkoloji ekolü: Temsilcileri ve eserleri*. II. Uluslararası Avrasya Çalışmaları Sempozyumu: Avrasya'da Türkiyat ve Şarkiyat Çalışmaları. Ed. Turgay Gökgöz, Onur Kılıçer. İstanbul: Demavend Yayınları: 198-207.
- Minhaj, M. (2021). Yabancı dil olarak ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ihtiyaç analizi: Hindistan örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, 14 (55), 4486-4503.
- Msakhradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Nation, I. S. P. (2003). *Vocabulary. Practical english language teaching*. ed. David Nunan. Singapore: McGraw-Hill. 129-152.
- Nazary, K. (2018). *Afganistan'da Türkçe öğretimi bağlamında gelişen türkiye algısı*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nimer, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar*. İstanbul Politikalar Merkezi Sabancı Üniversitesi Stiftung Mecrator Girişimi.
- Okur, A., Göçen, G. (2012). Güzel konuşmada televizyonu kullanabilmek ve bir model örneği önerisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 87-103.
- Okur, A., Süğümlü, Ü., Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies*. c. 8. s. 8:951-970.
- Onishchuk, I., Et all. (2020). Characteristics of foreign language education in foreign countries and ways of applying foreign experience in pedagogical universities of Ukraine. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(3), 44-65.
- Orhan, D. (2019). *İsveç'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Öksüz, M. (2019). *Gürcistan'dan Türkiye'ye, döngüsel emek hareketliliği: süreçler, paternler ve sonuçlar*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 168: 116-125.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D., Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2013). *Yabancılar türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ed. Cem Birol, Murat Özbay. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbey, K. (2016). *Sınır kapitalizmi: Gürcistan'dan Türkiye'ye günebirlik işgücü göçü - "Hopa örneği"*. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbey, K. (2018). *Sınır kapitalizmi Gürcistan'dan Türkiye'ye günebirlik işçi göçü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özey, R. (2019). *Türkiye'nin jeopolitiği değişimler ve öncelikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, C, Güven, E., Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Turkish Studies*, 12(28), 593-634.
- Peixoto, B. Et all. (2021). Immersive virtual reality for foreign language education: A prisma systematic review. *IEEE Access*, 9, 48952-48962.
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Ramanenkava, A. (2020). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Belarus örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rozimella, Y. (2004). *The value of English writing skills in Indonesia*. In B.Y. Cahyono & U. Widiati (Eds.) *The Tapestry of English Language Teaching and Learning in Indonesia* (pp 83-98). Malang: State University of Malang Press
- Rukhadze, L., Katcharava N. (2006). Türk dillerinden Gürcüceye girmiş birkaç alıntı hakkında. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 22: 61-65.
- Saitoglou, A. (2021). *Yunanistan'da Türkçe öğretimi ve yunan yazarların hazırladığı ders kitaplarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salduz, H. (2017). *Gürcistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme amaçları, tutumları ve becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sallabaş, M. E. (2021). *Konuşma eğitimi. Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı*. Ed. Fahri Temizyürek, Tuncay Türkben. Ankara: Pegem Akademi: 209-245.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5: 95-108.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. UK: Palgrave Press.
- Selen, N. (1976). Konuşma eğitimi. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*. c. 7. s. 7:97-101.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shaffer, D. E. (2005). Classifying language learning errors. *The Internet TEFL Journal*. 58, 1-2.
- Sokolik, M. (2003). *Writing: Practical english language teaching*. ed. David Nunan. Singapore: McGraw-Hill. 87-108.
- Sompong, M. (2013). Error analysis. *Thammasat Review*, 16(2), 109-127.
- Şavlı, F., ve Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3),1367-1385.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Şihaliyev, E. A. (2005). Ermenilerin kimliği ve büyük Ermenistan efsanesi (Rus ve Ermeni kaynaklarına göre). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 17(17), 1-13.
- Şimşek, M, R. (2017). *Yabancı dil olarak türkçe sınıflarında iletişimsel dil yöntemlerinin uygulanması*. 4th International Conference on Education and Social Sciences. 6-8.02.2017. İstanbul, Türkiye. 250-256.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tellioğlu, İ. (2009). *Ortaçağ'da Türk - Gürcü münasebetlerini şekillendiren faktörler*. 38. İcanas Uluslar arası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (10-15 Eylül 2007 Ankara). Doğu Bilim Çalışmaları. Bildiriler. VI. Ankara.
- Tellioğlu, İ. (2017). Kafkasya'da Türk varlığının başlangıcı üzerine. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 2. Kafkas Özel Sayısı: 558-575.
- Tellioğlu, İ. (2019). *Kıpçak-Gürcü ilişkileri. Ortaçağda Türk-Gürcü ilişkileri*. ed. İbrahim Tellioğlu ve Roin Kavrelişvili. Gori: Gori Devlet Üniversitesi Basımevi: 148-163.

- Tellioğlu, İ. (2020). *Osmanlı hâkimiyetine kadar Doğu Karadeniz’de Türkler*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Thomson, Robert William. 1996. *Rewriting Caucasian History: The Medieval Armenian Adaptation of the Georgian Chronicles/The Original Georgian Texts and the Armenian Adaptation*. London: Oxford University Press.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tiryaki, Ş. (2014). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmen öğrencilerin olumsuz aktarım yanlışları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 181-193.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- Tok, M. ve Yiğın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 132-147.
- Toksoy, A. (2007). Celaleddin Harezmi’nin Gürcistan’daki faaliyetleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 137-150.
- Toloraia, T. (2020). *Türkçeden Gürcüceye geçen kelimeler üzerine bir anlam bilimi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tursunovic, M. (2019). *Bosna Hersek’te Türkçe öğretiminin tarihi ve uygulanan metotların incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7.4: 2464-2479.
- Türkben, T. (2021). *Konuşma eğitimi. Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. ed. Efcan Karagöl. Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 167-206.
- Uçak, S., Gökçü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil Örneği). *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221- 228.
- Uçak, S. (2021). *Gürcistan’da Türkçe öğretimi. Dünyada Türkçe öğretimi*. Ed. Elif Aktaş, Vedat Halitoğlu. Ankara: Nobel Yayınları.
- Uludağ, E. (2002). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama beceri düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 97-114.
- Ungan S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 461-472.
- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15: 217-226.

- Ur, P. (2009). *A course in language teaching*. (17th Press). Cambridge University Press.
- Ur, P. (2016). *Penny Ur's 100 teaching tips*. Cambridge University Press.
- Uydu, Y., M. (2019). *Hazar-Gürcü ilişkileri. Ortaçağda Türk-Gürcü ilişkileri*. ed. İbrahim Tellioglu ve Roin Kavrelişvili. Gori: Gori Devlet Üniversitesi Basımevi: 256-295.
- Ünlü, H. (2013). *Türk-Gürcü etkileşiminin dil-kültür alanına yansımaları ve bunun türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki önemi. uluslar arası türk dili ve edebiyatı kongresi bildiri kitabı I*. Ed. Mustafa Arslan. Sarajevo: International Burch University: 405-414.
- Ünsal, E. (2002). *Osmanlı Devleti'nin Kafkasya siyaseti ve Çıldır Valisi Süleyman Paşanın faaliyetleri (1771-1791)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Üstünyer, İ. (2012). *Gürcistan'da türk edebiyatı çalışmaları: Tezler*. Qafqaz Xalqlarının Folkloru ve Lingvokultorologiyası Sempozyumu (18-20 Nisan) Kitabı. Tiflis: 197-203.
- Varışoğlu, M. C. (2018). *Yabancı dil olarak türkçe konuşma öğretimi. yabancı dil olarak türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. ed. Abdullah Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 473-496.
- Varışoğlu, M. C., Varışoğlu, B. (2018). *Yabancı dil öğrenme kaygısı. yabancı dil olarak türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. ed. Abdullah Şahin. Ankara: Pegem Akademi: 77-92.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. çev. Semih Koray. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yalçın, C. (2021). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeye yönelik araştırma tipleri. *Turkish Studies-Language*. c. 16. s. 1: 515-525.
- Yaylı D. (2019). *Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. yabancılara Türkçe öğretimi politika, yöntem ve beceriler*. ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt. Ankara: Anı Yayıncılık: 86-101.
- Yaylı, D., Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44(44): 132-145.
- YDOTÖP. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Yelok, V. S., Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 581-606.
- Yıldız, M. (2018). *Yazma öğretiminde temel kavramlar. kuramdan uygulamaya yazı öğretimi*. ed. Hayati Akyol Mustafa Yıldız. Ankara: Pegem Akademi: 2-26.
- Yılmaz, A. (2021). *Türklerde ordu. Türk tarihi ve kültürü*. ed. Cemil Öztürk. Ankara: Pegem Akademi: 241-254.

- Yılmaz, S. (2015). Borçalı Türkleri. *Yeni Türkiye Dergisi. Kafkaslar Özel Sayısı*. c. 8 s. 78: 164-178.
- Yılmaz, Y. (2013). *Yazma öğretimi. Türkçe öğretimi*. ed. Cemal Yıldız. Ankara: Pegem Akademi: 217-295.
- Yunusov, A. (2002). *Ahıska (Mesket) Türkleri: İki kere sürgün edilen halk: Türkler*. c. 18. ed. Hasan Celâl Güzel, Kemal Çiçek, Salim Koca. Ankara Yeni Türkiye Yayınları: 1525-1539.
- Yüsüpcan, Y. (2011). Moğol imparatorluğu dönemine kadar türklerde tercüme. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*. c. 11 s. 1: 1-10.
- Zhumakanova, T. (2020). Türkiye’de artan kazak uyruklu öğrenci nüfusu ve kazak uyruklu öğrencilerin türkiye türkçesi öğrenme ihtiyaçları üzerine. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3 (1), 93-114.



EKLER

Ek 1: Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği

	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği ve Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler İçin Etkin Katılımlı Öğrenme Ölçeği	1. Türkçe dersinde arkadaşlarımla işbirliği içinde ders işlemek isterim.					
	2. Türkçe dersinde arkadaşlarımla karşılıklı konuşmalar yapmak isterim.					
	3. Türkçe dersinde ders kitapları dışında çalışma kâğıtları olmasını isterim.					
	4. Türkçe dersinin dil bilgisi ağırlıklı işlenmesini isterim.					
	5. Türkçeyle ilgili ödev verilmesini isterim.					
	6. Türkçe dersinde görsellerden ve videolardan yararlanılarak ders işlenmesini isterim.					
	7. Türkçe dersinde aktif bir şekilde derse katılmak isterim.					
Türkçe Dil İhtiyacı Ölçeği	1. Okulda Türkçe sunum yapmak isterim.					
	2. Mesleğimle ilgili Türkçe seminerlere ve konferanslara katılmak isterim.					
	3. Okulda Türkçe yarışmalar (Kompozisyon, şiir, çeviri yarışması vb.) düzenlenmesini isterim.					
	4. Sınıfta Türkçe yapılan tartışmalara katılmak isterim.					
	5. Okulda Türkçe programlara (şiir dinletisi, tiyatro vb.) katılmak isterim.					
	6. Türkçe öğretmenimle ve Türkçe bilen diğer öğretmenlerimle Türkçe konuşmak isterim.					
	7. Ödevlerimi Türkçe hazırlamak isterim.					
	8. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ana dili Türkçe olan kişilerle konuşmaya çalışırım.					

9. Türkçe dersinde mesleğimle ilgili kelimeler öğrenmek isterim.					
10. Mesleğimle ilgili gelişmeleri Türkçe internet sitelerinden araştırmak isterim.					
11. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için telefon uygulamaları kullanırım.					
12. Tatil için Türkiye'ye gitmek isterim.					
13. Türkçe resmî yazışmalar yapmak isterim.					
14. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için sosyal medyada (Facebook vb.) Türkçe gruplara üye olurum.					
15. Mesleğimle ilgili Türkçe haberler okumak isterim.					
16. Türkçe dergileri okumak isterim.					
17. Uluslararası bir Türkçe sınavına girip belge almak isterim.					
18. Türk dizilerini Türkçe izlemek isterim.					
19. Türkoloji alanında makaleler okumak isterim.					
20. Türkoloji alanında yüksek lisans yapmak isterim.					
21. Bilimsel makaleleri Türkçe yazmak isterim.					
22. Türkçe bilimsel kitap yazmak isterim.					
23. Bilimsel sözlü bildirileri Türkçe sunmak isterim.					
24. Türkoloji alanında internetten veya kaynak kitaplardan araştırma yapmak isterim.					
25. Türkçe hikâyeler okumak isterim.					
26. Türkçe tiyatro ve sinema izlemek isterim.					
27. Türkçeyi daha iyi öğrenmek için ders kitabının dışında kitaplar kullanırım.					
28. Türkçe şiirler okumak isterim.					

Ek 2: Görüşme Soruları

Gürcistan’da yabancılara Türkçe Öğretimi Yapan Gürcü Okutmanlara Yönelik Görüşme Soruları

- 1) Üniversitenizde Türkçe ve onunla ilgili hangi dersler var?
- 2) Gürcistan’da Türkçe öğretiminde hangi problemlerden söz edilebilir?
- 3) Ölçme değerlendirilmede yaşanan problemler var mı? Varsa nelerdir?
- 4) Beceri alanlarını öğretirken yaşanan problem var mı? Türkçede okumaya ayrı konuşmaya ayrı yazmaya ayrı dinlemeye ayrı zaman ayırabiliyor musunuz?
- 5) Problemlerin çözümü için önerileriniz nelerdir?
- 6) Gürcistan’da Türkolojinin ve Türkçenin öğretiminin daha iyi hâle getirilmesi için neler yapılmalıdır?

Gürcistan’da yabancılara Türkçe Öğretimi Yapan Türk Okutmanlara Yönelik Görüşme Soruları

Öğrencilerinizin Türkçe öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar nelerdir?

- 1) Dinlemede yaptıkları hatalar nelerdir?
- 2) Konuşmada yaptıkları hatalar nelerdir?
- 3) Okumada yaptıkları hatalar nelerdir?
- 4) Yazmada yaptıkları hatalar nelerdir?

EK3: Konuşma Hataları İçin Öğrencilerin Deşifre Edilmiş Konuşma Örneği

Bildiğim Diller

Hayatımda her zaman sevebileceğim çok şey olsun istemiştım, Türk dili ve edebiyatı onlardan biri oldu.

Dilleri sadece dizileri ve filimleri izlemek için ya da yabancı ülkenin restorana rahat girebilmek için öğrenmedim.

Bir dili öğrenmek başka bir kültür tanımak demek, başka insanların adetleri anlamak demek.

Yabancı diller kişinin dünyaya bakışını genişletir, deneyimlerini özgürleştirir ve kişiyi daha esnek ve hoşgörölü kılar.

Yabancı dili bilmek insanlar arasındaki engelleri smurlar, engeller güvensizlik ve korkuya neden olur.

Gürcistan'da böyle bir söz var: insan ne kadar dili biliyorsa o kadar kişidir.

Sanatı içinde bir insanı daha yaratıyorsun o da yeni renkleri atıyor hayatına.

Yabancı diller sanata, müziğe, dansa, modaaya, mutfağa, filme, felsefeye, bilime kapı açar.

Türkçe öğrendimden sonra Türk şarkıları dinlemeyi başladım.

Ve çok güzel şarkıcılarla tanıttım kendimi. Cem Karaca mesela ya da Barış Manço.

En sevdiğim de edebiyat, dili öğrenince o ülkenin edebiyatı daha kolay anlıyorsun.

Dili öğrenmek kendine verebileceğin en güzel hediye.

Henüz yirmi yaşındayım ve dördüncü dili öğreniyorum ve bu son değil.

Türkçe duyduğum en güzel dillerden biri ve Türkçe konuşabildiğim için gurur duyuyorum.

Ek 4. Yazma Hataları İçin Öğrencilerin Yazdığı Metin Örneği

En güzel günüm

Benim en güzel günüm 14 Ağustos 2019'da arkadaşlarımla ormana gittik. Ormana yürüyerek gideceğimiz için çok erken kalktık. Ben zaten mutluluktan ve bütün gece uyuyamadım. Sabah 5'te kalktım, yüzümü ellerimi yıkadım, çantamı topladım ve evden çıktım. Annem bana yardım etti ve benimle arkadaşlarımla buluşmayı kararlaştırdığımız yere geldi. Oraya vardığımda iş arkadaşım zaten oradaydı, ama bir yoktu. Yarım saat onu bekledik, aradık ama ~~ulaşamadık~~ ulaşamadık. Sonra evine gitmeye karar verdik. Gittik ve ne gördük? O hâlâ uyuyordu. Onu uyandırdık, hazırlanmasına yardım ettik ve 6 saatte yola çıktık.

Yol uzun ~~ve~~ ve zordu ama biz hiç
yorulmadık. Şakalar yaptık, konuştuk ve çok
güldük. Kuşları izledik, böğürtlen topladık
ve oraya nasıl geldiğimizi bile fark etmedik.

Ormana vardık ~~ve~~ ^{gimiz} ~~da~~ uygun bir yer bulduk.
Etkeliler mangal yapmayı başladılar, biz de
sofrayı kurduk ve salata hazırladık.
Et hazır oldu. Yemeye başladık. Bence bu
en lezzetli mangaldı.

Yemekten sonra biraz dinlendik. Sonra
top oynamaya başladık. Çok eğlendik.

Ormanımızda çok güzel bir şelale var.
(Yanına) Orda gitmeye karar verdik. Şelaleye
giden yol çok tehlikeli ve zordu. Çok
dikkatli gittik. Çocuklar ise bize yardım
ettiler. Şelale çok güzel ve yüksekti.

Hava çok sıcak olduğu ~~ve~~ ~~çok~~ yüzden yüzmeye
karar verdik. Su çok soğuktu ama hoştu.

Yerimize döndük. Saat 3 oldu, ve yine aştık.
Et ve sos is pişirdik. Yedik. Dinlenmek için

biraz uyuduk. Sonra kağıt oynadık, çok konuştuk, fıksalar anlattık, çok güldük, eğlendik. Ormanda çok sakindi.

Saat 5'te toplanmaya başladık ve geç kalmamak için yola çıktık.

İve dönüş yolu daha zordu çünkü yorgunduk ve bu güzel günün sonunun geldiğini anladık.

O günden ~~sonra~~ çok güzel ve komik fotoğraflarım ve unutulmaz anılarım var. Şimdiye kadar en güzel günümdu. 😊

EK 5. Etik Kurul İzin Belgesi


YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 01.06.2023

Toplantı No: 2023.06

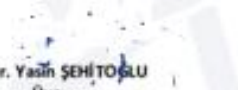
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyelerinden Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ danışmanlığında lisansüstü öğrencisi YUSUF KUMMUZ tarafından yapılacak olan "GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE GÜRCİSTAN'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilere etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

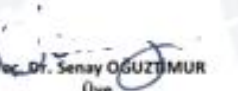
Etik Kurul Üyeleri

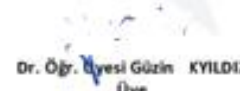

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ
Üye


Prof. Dr. Gülşahat GÖLBAŞI ŞİMŞEK
Üye


Prof. Dr. Yasin ŞEHİTOĞLU
Üye


Doç. Dr. Mehmet Emin KAHRAMAN
Üye


Doç. Dr. Senay OGUZTİMUR
Üye


Dr. Öğr. Üyesi Güzin KYILDIZ
Üye

Tay Sina A-2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 33 38
E-posta: sbemdr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Dağıtılma Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/rapor" Rapor No: 2023.06.02.06 Dağıtılma No: 1555