

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇ ANALİZİ:
BOSNA-HERSEK ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Önder ÇANGAL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

Ankara
Eylül, 2013

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

nder ÇANGAL'ın "Yabancılara T¼rke ğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek rneği" başlıklı tezi 17 Eyl¼l 2013 tarihinde, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Ana Bilim Dalında Y¼ksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof. Dr. Necati DEMİR

¼ye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Nihal ALIşKAN

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARA

ÖN SÖZ

Yabancılara Türkçe öğretimi; bugün başta İngilizce olmak üzere İspanyolca, Fransızca, Almanca gibi batı dillerinin öğretimine göre yeni bir alandır. Yunus Emre Vakfına bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında açmış olduğu Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinin yaygınlaşmasıyla yabancılara Türkçe öğretimi yeni bir boyut kazanmış; bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen yetiştirme, müfredat hazırlama, materyal geliştirme ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının akademik boyutlarda değerlendirilmesi bir zorunluluk hâlini almıştır. Dil öğretiminde ihtiyaç analizinin adı geçen diğer çalışmaların temelini oluşturduğu göz önüne alındığında bu alanda yapılacak olan çalışmaların pek çok kapı aralayacağı; müfredat tasarımından materyal geliştirmeye, öğretmen yetiştirmeden politika üretmeye kadar dil öğretiminin değişik alanlarında etkili olacağı açıktır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç analizi çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlayan bu tez; giriş, kavramsal çerçeve, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler ile kaynakça bölümlerinden oluşmaktadır. Giriş bölümünde yabancı dil öğrenme ihtiyacının nasıl doğduğuna değinildikten sonra problem durumuna, ilgili araştırmalara, araştırmanın amacına ve önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir. Kavramsal çerçeve bölümünde; yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi, Bosna-Hersek tarihi, Türkçenin bölgedeki yeri ve yabancılara Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler yer almaktadır. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analiz edilmesi; bulgular ve yorum bölümünde katılımcılara ait bilgiler, alt problemlere ilişkin bulgular ve yorum; sonuç bölümünde ise alt problemlerden hareketle sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Çalışmaya ait “Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Anket”, Türkçe ve Boşnakça olarak ekler kısmında yer almaktadır.

Bu çalışma pek çok kişi ve kurumun desteğiyle gerçekleştirilebilmiştir. Çalışmam boyunca bana yol gösteren, cesaretlendiren, desteklerini esirgemeyen, alan tecrübesini ve akademik zenginliğini paylaşmaktan çekinmeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN’a; “Yabancılara Türkçe Öğretimi” alanı ile tanışmamı sağlayan ve çalışmaları ile ufuk açan hocam Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN’a; veri analizlerini

gerçekleştiren hocam Doç. Dr. Halit KARATAY'a; gerek araştırma öncesinde gerekse araştırma sürecinde bana zaman ayıran ve değerli görüşlerinden yararlandığım hocalarım Prof. Dr. Necati DEMİR ve Yrd. Doç. Dr. Yusuf DOĞAN'a; araştırma sürecine destek olan, bilgi ve belge paylaşımını esirgemeyen Yunus Emre Enstitüsü çalışanlarına; Yunus Emre Enstitüsü okutmanları Mustafa ILGAR, Ahmet HATTATIOĞLU, Mustafa YILDIZ ve Serdar YÖRÜSÜN'e; Türkçe öğretmenleri Alperen DERNEK, Ergin ŐEN, Ömür GÖKAKIN, Rasim TARAKÇI'ya; ayrıca her an yanımda olan, desteğini esirgemeyen aileme ve Arzu TÖTÖNCÖLER'e en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Önder ÇANGAL

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL İHTİYAÇ ANALİZİ: BOSNA-HERSEK ÖRNEĞİ

ÇANGAL, Önder

Yüksek Lisans, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

Eylül-2013, 112 sayfa

Bu araştırmada, Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli kursiyerlerin Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenir ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu ihtiyaçların yaş, cinsiyet, eğitim gibi değişkenler karşısında farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Araştırma, Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi bünyesinde düzenlenen Türkçe kurslarında yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak için Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese language needs analysis* isimli çalışmalarında kullandıkları anketten Türkçeye uyarlanan ve iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Ankete son şekli verilmeden önce Foynitsa Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 17 kursiyer ile pilot uygulama yapılmış, tez danışmanı ve uzmanların görüşleri alınarak anket yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın evreni; Bosna-Hersek'teki 2 merkez ve 286 kursiyer olarak belirlenmiş, örneklem olarak 2 merkezden Saraybosna'ya ve 286 kursiyerden 168'ine ulaşılmıştır. Uygulama sonunda anket verileri Türkçeye çevrilmiş, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizi için f testi kullanılmıştır.

İhtiyaç analizi ölçeğine göre Saraybosna YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları "ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma" olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Özellikle *Ticaret yapma* ihtiyacı kursiyerlerde ön plana çıkmaktadır. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda Bosna-Hersek'teki erkeklerin *Türkçe Öğrenme İhtiyacının* kadınlara göre

daha fazla olduğu, kursiyerlerin yaşları arttıkkça *Eğitim ve İş İmkânı* için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının önem kazandığı; buna karşılık kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç Analizi, Bosna-Hersek, Yunus Emre Türk Kültür Merkezi.

ABSTRACT

THE LANGUAGE NEEDS ANALYSIS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: AN EXAMPLE OF BOSNIA HERZEGOVINA

ÇANGAL, Önder

M.A. Thesis, Turkish Language Teaching Programme

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN

September-2013, 112 pages

This study aims to analyze the language needs of the Bosnia Herzegovinian students learning Turkish in Sarajevo Yunus Emre Turkish Culture Center. The main scope of the teheis is to describe language needs of Turkish learners at different course levels, and to analyze these language needs according to age, sex and educational background variables.

The study was carried out on the basis of Turkish courses organized by Sarajevo Yunus Emre Turkish Culture Center. The data was collected using a questionnaire adapted from Iwai et al's (1998) *Japanese language needs analysis*. The questionnaire consisted of two parts. The first part was devoted to gather background knowledges, and the second part contained language need-related questions. Before administring the questionnaire a pilot study was carried out with 17 participants in Foyntisa Yunus Emre Turkish Culture Center.

At the time this study was planned there were 286 students in Foyntisa and Bosnia-Herzegovina Yunus Emre Turkish Cultural Centers. The Bosnia-Herzegovina Yunus Emre Turkish Cultural Center was the sample of this study with its 168 students. The data gathered form the questionnaire was first transtleted into Turkish, and then computerized. SPSS 21 (Statistical Package for Social Science) was used to analyze the data. Percentage, arithmetic mean, t-test and f-test for variance analysis were used to analyze the language needs of participants.

According to the needs analysis questionnaire, the language needs of the students learning Turkish in Sarajevo Yunus Emre Turkish Culture Center were divided into four sub-dimensions including “merchandising, education and business opportunity, individual interests and needs and communication inside class”. Especially, the need of

merchandising was important for the students. For the dimension of *individual interests and needs*, it was found out that males in Bosnia Herzegovina *needed learning Turkish* more than females did, and that the older the students get, the more they needed learning Turkish for *Education and Business Opportunity*. It was also figured out that there was no significant relation between the language needs and educational background of participants.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Language Need Analysis, Bosnia Herzegovina, Yunus Emre Turkish Culture Center.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. İlgili Araştırmalar	4
1.3. Araştırmanın Amacı	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Tanımlar.....	8
2. BÖLÜM.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi	10
2.2. Bosna-Hersek Tarihi ve Türkçenin Bölgedeki Yeri.....	19
2.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Öncesinde Bosna-Hersek.....	20
2.2.2. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Bosna-Hersek.....	20
2.2.3. Osmanlı İmparatorluğu Sonrasında Bosna-Hersek.....	23
2.2.4. Dayton Anlaşması Sonrası Bosna-Hersek.....	27

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Temel İlkeler	29
2.3.1. Öğretimin Basamaklı Kur Sistemine Uygun Olarak Planlanması.....	30
2.3.2. Öğretim Süresine İlişkin Planlama	32
2.3.3. Mekân ve Öğrenci Sayısını Belirleme	32
2.3.4. Öğretmen Yetiştirme.....	33
2.3.5. Materyal Hazırlama.....	35
2.3.6. Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerini Geliştirme.....	35
2.3.7. Politika Geliştirme	37
3. BÖLÜM.....	38
YÖNTEM.....	38
3.1. Araştırmanın Modeli:	38
3.2. Evren ve Örneklem:.....	38
3.3. Verilerin Toplanması:	38
3.3.1. Veri Toplama Aracı:	38
3.3.2. Veri Toplama Süreci	45
3.4. Verilerin Analizi:.....	45
4. BÖLÜM.....	46
BULGULAR VE YORUM	46
4.1. Katılımcılar	46
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum	55
4.2.1. Saraybosna YETKM’de Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?.....	55
4.2.1.1. “Ticaret yapma” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum	56
4.2.1.2. “Eğitim ve iş imkânı” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum	63
4.2.1.3. “Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum	71
4.2.1.4. “Sınıf içi iletişim kurma” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum	78
4.2.2. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Cinsiyete Göre Farklılaşmakta Mıdır?	81

4.2.3. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?	83
4.2.4. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?.....	85
5. BÖLÜM.....	87
SONUÇ VE ÖNERİLER	87
5.1. Sonuç:	87
5.2. Öneriler:	90
KAYNAKÇA	93
EKLER	101
Ek-1 Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi-Türkçe.....	101
Ek-2 Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi-Boşnakça.....	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kursiyerlerin Saraybosna YETKM’den Farklı Olarak Bir Kurumda veya Çevrede Türkçe Öğrenme Süreleri	51
Şekil 2. Kursiyerlerin Türkiye’de Bulunma Durumları ve Süreleri.....	51
Şekil 3. Gerekliğinde Türk Ziyaretçilere Bosna-Hersek’te Rehberlik Edebilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	57
Şekil 4. Gerekliğinde Bir Oteldeki Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	58
Şekil 5. Gerekliğinde Bir Perakendeci Dükkânında Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	59
Şekil 6. Türk Müşterilere Alternatif Turlarda Yer Ayırtıp Onlara Bilet Satabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	60
Şekil 7. Havaalanında Türk Müşterilerin/Ziyaretçilerin Giriş-Çıkış İşlemlerini Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	61
Şekil 8. Bir Restoranda Türk Müşterilere Servis Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	62
Şekil 9. Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Almak İçin Türkçe Öğrenme Durumları	63
Şekil 10. Uzmanlık Alanlarıyla İlgili Akademik ve Teknik Türkçeyi Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	64
Şekil 11. Akademik Hedefler İçin Bilgisayarı Türkçe Kullanabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları.....	65
Şekil 12. Resmi Görüşmelere Katılabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	66
Şekil 13. İlerleyen Yıllarda Türkiye’de Yaşamak İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları	67
Şekil 14. Türkçenin Yeni İş İmkanları Sağlayacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	68

Şekil 15. Türkiye’de Alanlarıyla İlgili Bir Meslekte Çalışabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	69
Şekil 16. Çalışma Hayatlarında İş Arkadaşları, Patronlar ve Müşterilerle İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	70
Şekil 17. Türkiye’ye Tatile Gitmek İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları	71
Şekil 18. Karşılaşacakları Türklerle Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları...72	
Şekil 19. Türk Kültürünü ve Tarihini Tanıyabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları .73	
Şekil 20. Türk Dizilerini Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	74
Şekil 21. Türkiye’yi ve Türkleri Yakın Hissettikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları .75	
Şekil 22. Türkiye’deki Akrabalarıyla Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları 76	
Şekil 23. Hobi Olarak Türkçe Öğrenme Durumları.....	77
Şekil 24. Türkçenin Dünya Dili Olacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları	77
Şekil 25. Türkçe Olarak Sınıf İçi Genel Konuşmalar Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	78
Şekil 26. Türkçe Olarak Sınıf İçi Sunumlar ve Gösterimler Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları.....	79
Şekil 27. Türkçe Olarak Sınıf Tartışmalarına Dâhil Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	80
Şekil 28. Türkçe Olarak Okutmanlarıyla İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları	81
Şekil 29. Yaşlara Göre Eğitim ve İş İmkânı İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı	84

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türk ve Yabancı Yazarlar Tarafından Hazırlanan Eserlerin Yüzyıllara Göre Dağılımı:	14
Tablo 2. Türkiye'deki Türkçe Öğretim Merkezleri	16
Tablo 3. Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri	18
Tablo 4. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri Türkçe Kursları Kur Düzeni.....	31
Tablo 5. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları.....	39
Tablo 6. Faktör Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 7. Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri.....	41
Tablo 8. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları	44
Tablo 9. Kursiyer Profili.....	46
Tablo 10. Kursiyer Meslekleri	47
Tablo 11. Kursiyerlerin Saraybosna YETKM'de Türkçe Öğrenme Süreleri	49
Tablo 12. Kursiyerlerin Saraybosna YETKM'den Farklı Olarak Bir Kurumda veya Çevrede Türkçe Öğrenme Durumları	49
Tablo 13. Daha Önce Türkiye'yi Ziyaret Eden Kursiyerlerin Ziyaret Nedenleri.....	52
Tablo 14. Kursiyerlerin Sınıf Dışı Ortamlarda Türkçeyi Kullanma Durumları	53
Tablo 15. Kursiyerlerin Sonraki Yıllarda Türkiye'yi Ziyaret Etme İstekleri.....	54
Tablo 16. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ...	55
Tablo 17. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Kursiyerlerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 18. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Kursiyerlerin Yaş Gruplarına İlişkin Anova Sonuçları.....	83
Tablo 19. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Kursiyerlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları.....	85

KISALTMALAR LİSTESİ

- ANOVA : çoklu karşılaştırma
- BÜDAM : Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
- DEDAM : Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
- F : çoklu karşılaştırma puanı
- HÜDİL : Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi
- m : madde
- MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
- N : kursiyer sayısı
- p : anlamlılık düzeyi
- parag. : paragraf
- r : korelasyon
- sd : serbestlik derecesi
- t : t değeri
- TİKA : Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
- TÖİ : Türkçe öğrenme ihtiyaçları
- TÖMER : Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- TUKEY : çoklu karşılaştırma test türü
- TYS : Türkçe Yeterlik Sınavı
- vb. : ve benzeri
- X : aritmetik ortalama
- X^2 : ki kare
- YETEM : Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
- YETKM : Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Kültürler arası iletişim ve etkileşim arttıkça yabancı dil öğrenme ihtiyacı, giderek daha gerekli hale gelmeye başlamıştır. Mevcut bilgilerimizle bir dilin yabancı dil olarak öğretiminin hangi coğrafyada, hangi topluluklarda ve ne zaman başladığını belirlemek mümkün görünmemektedir. Demircan, konuyla ilgili olarak yabancı dil öğretiminin “eski çağlarda, yazının bulunmadığı dönemlerde, o dilin konuşulduğu toplumda yaşanarak ya da o dili konuşan öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirildiği” görüşünü iletmiştir (2002: 141).

Türkçe, köklü geçmişe sahip olan dünya dillerinden biridir. Türkiye'nin son yıllarda sergilediği gelişmeler tüm dünyada etkisini göstermekte; insanlar, Türkiye'yi tanımak ve Türkçe öğrenmek istemektedir. Araştırmada insanların neden Türkçe öğrenmek istediklerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını bilerek öğretimin düzenlenmesinin dil edinim sürecini hızlandıracağı ve öğrenmenin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

İlk defa 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkeziyle (TÖMER) başlayan Türkçenin yabancılara öğretimi çalışmaları, o tarihten bugüne farklı üniversiteler bünyesinde oluşturulan TÖMER ve benzeri yapılar ile devam etmiştir. 1999'da Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığının (TİKA) hayata geçirdiği Türkoloji Projesi ve Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yurt dışındaki üniversitelerle imzaladığı protokollerle sürdürülen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hususu, 2009 yılında Yunus Emre Vakfına bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsünün, yurt dışında açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleriyle yeni bir boyut kazanmış; bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğretmen yetiştirme, müfredat hazırlama, ölçme-değerlendirme ve materyal geliştirme çalışmalarının akademik boyutlarda değerlendirilmesi bir

zorunluluk hâlini almıştır. Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik yüksek lisans düzeyinde ilk kez bir analiz çalışması yapılması amaçlanmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımlarında bu analizin yapılması bir zorunluluktur. Bu sayede etkili bir yabancılara Türkçe öğretimi programı düzenlenmesi, ihtiyaçlara uygun eğitim-öğretim materyalleri hazırlanması, öğrencilerin yaş, cinsiyet, meslek ve etnik kökenlerine uygun olarak öğretiminin planlanması, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının etkin bir biçimde yürütülmesi mümkün olacaktır.

İhtiyaç analizi çalışmalarında, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neyi öğrenmek istediklerinin tespit edilmesi, çalışmanın temellendirilebilmesi açısından önemlidir. Johns'a göre (1991) ihtiyaç analizi, derslerin düzenlenmesinde ilk adımdır ve sonraki tüm ders tasarım faaliyetleri için ilişki ve geçerlilik sağlar. İhtiyaç analizinin amacı, bir dersin nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi veren ve ders dışında nispeten teorik düzeyde kalan öğrenen ihtiyaçlarını tespit etmektir.

Graves'e göre (2000) ihtiyaç analizi, yabancı dil öğrenme bağlamında, öğrencilerin ihtiyaçları ve tercihleri hakkında sistematik ve sürekli olarak bilgi toplama, bu bilgileri yorumlama ve ardından bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik karar verme sürecidir.

İhtiyaç analizinde; sistematik yaklaşım (Richterich ve Chancerel, 1977), sosyolengüistik model (Munby, 1978), öğrenme merkezli yaklaşım (Hutchinson ve Waters, 1987), öğrenci merkezli yaklaşım (Berwick, 1989 ve Bridley, 1989) ve görev temelli yaklaşım (Long, 2005a, 2005b) olmak üzere başlıca beş yaklaşım vardır.

Richterich ve Chancerel (1977) yabancı dil öğretiminde yetişkin ihtiyaçlarının belirlenmesi için *sistematik yaklaşımı* ortaya koyar. Bu yaklaşım, esneklik açısından sosyolengüistik modeldeki boşlukları doldurur ve öğrencilere ayrı bir ilgi gösterir. Araştırmanın bağlamına ve çoklu bakış açısına önem verir. Richterich ve Chancerel, ihtiyaç analizi çalışmalarında anketler, röportajlar ve tutum ölçekleri gibi birden fazla veri toplama yöntemini kullanarak daha sağlam veriler elde etmeyi önerir. Bununla birlikte gerçek yaşam durumlarındaki ihtiyaçlara yeterince yer vermemesi bu yaklaşımın açığını oluşturur.

Munby (1978) amaca özgü dil programlarının içeriğini belirlemede *sosyolengüistik modeli* geliştirir. Sosyolengüistik değişkenlerin kapsamlı analizini yapar. Bu model,

iletişimsel yetkinlik için *hedef durumları* belirlemede kullanılır. Kişisel farklılıklardan kaynaklanan ihtiyaçları dikkate almaz. Örneğin öğrencilerin bireysel olarak ifade ettikleri ihtiyaçları göz önünde bulundurmaz. Öğrenciden veri toplamaktan ziyade öğrenci hakkında veri toplamayı esas alır. Bu yönüyle eleştirilse de sosyolengüistik değişkenler etkili iletişim için önemlidir.

Hutchinson ve Waters (1987) özel amaçlı İngilizce için sık sık başvurulan *öğrenme merkezli yaklaşımı* geliştirir. Diğer yaklaşımlar dil öğrenme ihtiyaçları üzerinde dururken onlar daha çok öğrencilerin nasıl öğrendiklerine önem verir ve öğrenme ihtiyaçları yaklaşımının öğrenenleri başlangıç noktasından hedef duruma iletmek için en iyi yol olduğunu ileri sürer. Bu yaklaşımda öğrenen ihtiyaçları iki yönden ele alınır: hedef ihtiyaçlar ve öğrenme ihtiyaçları. Hedef ihtiyaçları; gereklilikler, eksiklikler ve istekler; öğrenen ihtiyaçlarını ise yaş, cinsiyet, akademik özgeçmiş ve sosyokültürel alt yapı oluşturur. Sistematik yaklaşımda olduğu gibi, Hutchinson ve Waters da ihtiyaç analizlerinin sürekli olarak denetlenmesi gerektiğini ifade eder.

Berwick (1989) ve Brindley (1989), öğrenen ihtiyaçlarını *uzmanlarca belirtilen/öğrencilerce hissedilen, ürün odaklı/süreç odaklı, nesnel/öznel* olmak üzere üç farklı açıdan ele alır ve öğrenci merkezli yaklaşımı ortaya atar. Brindley'e göre nesnel ihtiyaçlar, öğrenciler hakkındaki çeşitli olgusal bilgiler, gerçek hayattaki dil kullanım durumları, mevcut dil yeterlik ve güçlüklerinden kaynaklanır. Öznel ihtiyaçlar ise kişilik, özgüven, tutum, öğrenme gereksinimleri, öğrenme beklentileri, bilişsel stil, öğrenme stratejileri gibi duyuşsal ve bilişsel faktörlerden kaynaklanır. Öğrenci merkezli yaklaşımda dil öğrenme ihtiyaçlarının yanı sıra, öğrencilerin tutumları ve hissettikleri açıkça vurgulanır. Hissedilen ihtiyaçların sınıflandırılması, bireyin ihtiyaçları nasıl algıladığına ve yorumladığına bağlıdır.

Long (2005a, 2005b) “Yapılar veya diğer dilsel öğeler (kavramlar, işlevler, sözcüksel ürünler vb.), öğretme ve öğrenmenin odak noktası olmamalıdır.” iddiasına dayanan öğretimin yanı sıra ihtiyaç analizi için *hedef görev esaslı yaklaşımı* kullanmayı önerir. Bu yaklaşımda, görev analiz birimleri ve hedef görevlerin tipik performansı ile ilgili söylemlerin örnekleri toplanır; ihtiyaçlar hedef görevlerle ilişkilendirilerek ele alınır.

Dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi ve öğretiminin bu doğrultuda düzenlenmesi amacıyla öne sürülen bu yaklaşımlar farklı yollardan hareket etse de aynı amaca hizmet etmekte, dil öğrenim ve öğretim sürecini aydınlatmakta ve birbirini tamamlamaktadır.

Bu çalışmada Norris ve diğerlerinin (1998) alan (area), konu (theme), görev (task) sınıflaması esas alınarak “akademik, mesleki, eğitimsel, bireysel ihtiyaçlar” vb. şeklindeki sosyolengüistik alanlar kapsamında bu alanlarla ilgili konu başlıkları tanımlanacak; her bir konu başlığıyla ilgili hedeflenen görevler sıralanacaktır.

1.2. İlgili Araştırmalar

Günümüzde özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi alanında genel ve özel amaçlı öğretim programlarına yönelik çok sayıda ihtiyaç analizi çalışması mevcuttur. Yine İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde yaklaşımlar ve müfredat geliştirme alanlarında da pek çok çalışma yapılmıştır.

Yalden (1987) “Principles of Course Design for Language Teaching” adlı kitabında; dil öğretiminde kullanılan teoriler, dil çözümlemesi, müfredat, yöntembilim, öğretmenler ve öğrenme durumları üzerinde durmuş; ikinci dil öğretiminde ders tasarımının nasıl yapılması gerektiğine dair bir çerçeve çizmiştir.

Berwick (1989), “Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice” adlı makalesinde dil müfredat planlamasında öğrenci ihtiyaçları üzerinde durmuştur. Çalışmasında ihtiyaçlarımızla birlikte merak ettiklerimizin kaynağını araştırmış, eğitim planlamasındaki diğer yaklaşımlarla ihtiyaç analizine önem veren yaklaşımların ne ölçüde birleştirildiğine cevap aramıştır.

Burnaby (1997) “Second Language Teaching Approaches for Adults” adlı makalesinde, ikinci dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlarla ilgili olarak bazı yazarların görüşlerini ele almıştır. Ayrıca tartışmaların “ikinci dil öğretimi ile ilgili olarak dil üzerindeki temel bakış açıları”, “yaklaşımların sınıf içerisinde uygulanması”, “dil durumu”, “yaş sorunları” ve “gelecek için ortaya koyulan yönergeler” gibi belli başlı yapılar etrafında sürdürüldüğünü tespit etmiştir.

Richards (2005), “Curriculum Development in Language Teaching” adlı kitabında dil öğretiminde müfredat geliştirilirken dikkat edilmesi gerekenleri farklı başlıklar

altında ele almıştır. İhtiyaç analizi, bu başlıklardan biridir. Richards, ihtiyaç analizinin amacı, hedef kitle, ihtiyaçları yönetme ve yürütme, ihtiyaç analizinin tasarımı ve elde edilen bilgilerin yararlı biçimde kullanılması konularında görüş bildirmiş; ihtiyaç analizi çalışmalarında kullanılmak üzere anket örnekleri vermiştir.

Songhori (2008) “Introduction to Needs Analysis” adlı makalesinde mevcut durumun analizini yaptıktan sonra eğitimsel ihtiyaç analizi, eksiklerin analizi, strateji analizi, öğrenme ihtiyaç analizi konuları üzerinde durmuş; analiz yöntemleriyle ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur.

Kaewpet (2009) “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development” adlı makalesinde ihtiyaç analizi yaklaşımlarına ve öğrenen ihtiyaçları analiz ilkelerine yer vermiş, öğrenen gereksinimlerini araştırmak için bir çerçeve hazırlamıştır.

Dil öğretiminde ihtiyaç analizlerine ilişkin İngilizce dışında çalışmalar da mevcuttur. Chaudron ve diğerleri (2002) “A Task-Based Needs Analysis of A Korean As A Foreign Language Program” adlı makalelerinde, seksen üç öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri görev tabanlı Kore dili öğretimi çalışmasının sonuçlarına yer vermişlerdir. Yazarlar, Kore dili öğrenme nedenlerine değindikten sonra materyal geliştirebilmek için hedeflerin ve ihtiyaçların belirlenmesinin önemini ifade etmişlerdir. Çalışmada sokak yönergelerini takip etme, elbise almak için alışverişe gitme gibi etkinlik örneklerine yer vermişlerdir.

Iwai ve diğerleri (1999) Hawaii Manoa Üniversitesi’ndeki iki yıllık Japonca programı kapsamında öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koyabilmek amacıyla “Japanese Language Needs Analysis” adlı makaleyi yazmışlardır. Iwai ve arkadaşları tarafından Japonca öğrenmedeki ihtiyaçları tespit edebilmek amacıyla geliştirilen anket Türkçeye uyarlanacak ve bu çalışmada kullanılacaktır.

Selvi (2010), kurumlarda eğitim konuları ve öncelikler belirlenirken ihtiyaç analizinden yararlanmanın sağlayacağı faydaları ortaya koyması ve kurumların bu sayede insan kaynaklarını daha verimli hâle getirerek hizmet kalitesini artırması amacıyla “Eğitimde İhtiyaç Analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı Örneği” adlı uzmanlık tezini hazırlamıştır. Çalışmada, hizmet içi eğitimde ihtiyaç analizinin önemine değinen Selvi; eğitimde ihtiyaç analizi modelleri, ihtiyaç analizinde kullanılan yöntemler, hizmet

içi eğitim-ihhtiyaç analizi ilişkisine yer verdikten sonra eğitimde ihhtiyaç analizi uygulamasıyla çalışmasına son vermiştir.

İhtiyaç analizi, dil öğretiminin planlanması ve yürütülmesi sürecinde hayati bir öneme sahiptir. Türkiye’de bu çalışmaya kadar Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde, yabancılara Türkçe öğretiminde belirleyici olan öğrenir ihhtiyaçlarının tespit edilmesine yönelik doğrudan bir çalışma mevcut değildir.

Türkçe ile ilgili olarak Balçıkanlı’nın (2010), Florida Üniversitesiindeki Çekçe, Yunanca, Macarca ve Lehçe gibi daha az yaygın olan dillerin öğretildiği Avrupa Çalışmaları Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin ihhtiyaçları hakkında bilgi toplamak amacıyla “A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language” adlı makalesi bir ilk niteliğindedir. Ancak bu çalışma yalnızca dokuz katılımcının görüşlerine dayalı olarak hazırlandığı için konuyla ilgili derinlemesine bilgi içermemekte, genel bir fikir vermektedir.

Konuyla ilgili nispeten kapsamlı bir çalışma Çalışkan ve Bayraktar’ın (2012) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği” adlı araştırmasıdır. Bu çalışmada, sosyolengüistik nitelikli 11 sorudan hareket edilerek adı geçen kültür merkezi bünyesinde farklı kurlarda öğrenim görmekte olan toplam 146 öğrenciden dil öğrenme ihhtiyaçları hakkında bilgi toplanmıştır. Bu çalışma, Mısır’da üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin üniversitede gördükleri Türkçe derslerinin yetersizliğini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Çalışma, ticaret ve diplomasi ile turizm alanlarında Türkçe öğrenme ihhtiyacının kuvvetli bir şekilde kendini hissettirdiğini, teknolojik gelişmeler doğrultusunda dil öğretiminde sosyal medyadan yararlanma ihhtiyacının da katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edildiğini göstermesi bakımından önemli veriler sunmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM) bünyesinde verilen Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihhtiyaçlarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Saraybosna Yunus Emre Türk Kùltür Merkezinde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?

Araştırmada, bu problem cùmlenin cevabını bulabilmek için şu alt problemlerden yararlanılmıştır:

1. Saraybosna Yunus Emre Türk Kùltür Merkezinde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Saraybosna Yunus Emre Türk Kùltür Merkezinde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Saraybosna Yunus Emre Türk Kùltür Merkezinde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Saraybosna Yunus Emre Türk Kùltür Merkezinde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi alanında -özellikle İngilizcenin öğretimi konusunda- kapsamlı bir literatür oluşmuş durumdadır. Bugün başta İngilizce olmak üzere İspanyolca, Fransızca, Almanca gibi batı dilleri ile Arapça ve Çince gibi dillerin öğretimi konusunda meseleyi farklı yönlerden ele alan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda gelişmekte olan literatüre katkı sağlaması ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Herseklieleri ele alan ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

İhtiyaç analizinin diğer çalışmaların temelini oluşturduğu göz önüne alındığında bu türden bir çalışmanın pek çok kapı aralayacağı; müfredat tasarımından materyal geliştirmeye, öğretmen yetiştirmeden politika üretmeye kadar dil öğretiminin değişik alanlarında etkili olacağı düşünölmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda, sınırlı sayıdaki ihtiyaç analizi çalışmaları arasında yüksek lisans tezi düzeyinde kapsamlı bir araştırma bulunmamaktadır. Bu da çalışmanın kendi türünde ilk örneklerden olmasını beraberinde getirmektedir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilecek veriler, diğer dünya dilleri etrafında gelişen literatürü zenginleştirecek; farklı diller söz konusu olduğunda öğrenci

ihtiyaçlarının nasıl değiştiğine ve şekillendiğine ilişkin karşılaştırmalar yapma imkânı sunacaktır. İhtiyaçların dinamik yapısı dikkate alındığında değişip gelişen sosyoekonomik ve teknolojik yenilikler karşısında, yakın geçmişte yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında belirtilmeyen hususları keşfetme fırsatı verecektir. Çalışmanın bir diğer önemi ise bugüne kadar yabancılara Türkçe öğretimi alanında gündeme gelmemiş olan özel amaçlı Türkçe öğretimi konusunda veri sağlayacak olmasıdır. Söz konusu veriler, *İş Türkçesi*, *Turizm Türkçesi* gibi özel dil öğretimi alanlarının tanımlanmasını sağlayacaktır.

1.5. Varsayımlar

Öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçlarını tespit edebilmek amacıyla hazırlanan ankette yer alan yönergelerin öğrenciler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmada var olan sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Saraybosna YETKM'de Türkçe öğrenen 168 kursiyerle sınırlandırılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçları, uygulanan anketteki yönergelerde yer alan ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Bu bölümde, tez önerisinde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmektedir:

Alan: Belli sosyolengüistik görevler gerektiren dil kullanım bağlamları. Örneğin akademik alan, mesleki alan.

Görev: Konu bağlamında somut olarak yapılması beklenen işler. Örneğin bilgisayar kullanma konu başlığı altında e-posta yazma, ödev hazırlama gibi işler.

İhtiyaç Analizi: Yabancı dil öğrenme bağlamında, kursiyerlerin ihtiyaçları ve tercihleri hakkında sistematik ve sürekli olarak bilgi toplama, bu bilgileri yorumlama ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik karar verme süreci.

Konu: Alanları oluşturan alt bağlamlar. Örneğin akademik alanda sunum yapma, bilgisayar kullanma gibi konu başlıkları.

Kursiyer: Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen kişi.

Öğrenir: Bir yabancı dili farklı yaş, düzey ve öğrenme ortamlarında öğrenen kişi.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretiminin tarihi, Bosna-Hersek tarihi ve Türkçenin bölgedeki yeri konuları üzerinde durulmuş; yabancılara Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken -ihtiyaç analizi çalışmalarının da temelini oluşturan- ilkelere yer verilmiştir.

2.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi

Bir dilin yabancı dil olarak öğretiminin başlangıcına dair bilgilerimiz varsayımlara dayanmakla birlikte araştırmacılar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin Kâşgarlı Mahmud'un *Dîvânu Lugâti't-Türk* (1072-1074) adlı eserine dayandığı konusunda görüş birliği içindedir. Kâşgarlı Mahmud kitabında Türkçeyi olduğu kadar Türk kültürünü de tanıtmayı ve öğretmeyi amaçlamaktadır. Türkçeyi öğretirken sadece kuralları vermek yerine önce günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum eserlerden örnekler verip daha sonra örneklerden hareketle kurallara ulaşmaktadır. Gerektiği zaman önceden verdiği kuralları tekrar hatırlatmaktadır (Akyüz, 2009: 38). Adıgüzel'e göre Kâşgarlı Mahmud, bu eseriyle "Türkçe-Türkçe tek dilli bir sözlük yazıp Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermekten ziyade Türkçe-Arapça iki dilli bir sözlük yazıp Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlamıştır" (2010: 29).

Kıpçaklara Hristiyanlığı benimsetmek amacıyla yazılan *Codeks Comanicus* yabancılara Türkçe öğretme amacı taşıdığı düşünülen bir diğer eserdir. Kıpçak dönemi dil yadigârlarından olan eser, Alman Türkoloğu Von Gabain'e göre, 1303-1362 yılları arasında yazılmıştır. Eser, Kıpçak Türklerinin dil malzemesine dayanılarak Alman ve İtalyan misyonerler tarafından derlenmiştir. İçerik olarak Latin alfabesi ile yazılmış olup Kıpçakça-Latince-Farsça sözlük olma özelliği gösteren eser, Geza Kuun'a göre sonradan birbirine yapıştırılmış iki defterden oluşmaktadır (F. Bozkurt, 2005: 319-320). Göçer ve Moğul, eserde sözlükten başka, İncil'den parçalar barındıran dinî metinlere, atasözlerine ve bilmece tercümelerine yer verilmesinin, eserin Türk dilinin öğretimi

amacıyla yazıldığına işaret ettiğini belirtmektedir (2011: 799). “Eserde yer alan Hristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amaçlı Türkçe öğretimine, ticaretle ilgili bölümler ticari Türkçe öğretimine, günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler pratik Türkçe öğretimine örnek sayılabilecek niteliktedir. Bu bağlamda kitabın özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu söylenebilir” (İşcan, 2011: 16).

Dîvânu Lugâti't-Türk ve Codeks Comanicus'un yanı sıra Kıpçak Türkçesi ile yazılan “Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak” gibi eserler de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihinde anılmalıdır (Bayraktar, 2003: 60).

Bıçer, Kıpçak döneminde hazırlanan Türkçe öğretim kitaplarının genel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Bu eserlerde Kıpçak Türkçesinin ağız özelliklerinden ziyade dönemin standart yazı dili olan Oğuz-Kıpçak karışımı dil kullanılmıştır.
2. Arapçanın dil bilgisi sistematiğine uygun olarak hazırlanmışlardır.
3. Arapça sözcükler yazılırken harekeler genellikle kullanılmamasına rağmen Türkçe sözcüklerin yazımında harekeler kullanılmıştır.
4. Arapça sözcükler siyah mürekkeple yazılırken Türkçe sözcükler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.
5. Eserlerin sözlük bölümlerindeki kelimeler konularına göre sıralanarak anlamca birbirine yakın sözcüklerin öğretimi kolaylaştırılmıştır.
6. Dil bilgisi konuları anlatılırken konuyu pekiştirmek amacıyla örneklere yer verilmiştir.
7. Sözlük bölümlerinde farklı lehçelerden alınan sözcüklerin ait olduğu lehçeler belirtilmiştir.
8. Farklı milletlerin günlük hayatta Türklerle iletişim kurabilmesi için gerekli olan ticari, sosyal, kültürel unsurlarla ilgili sözcükler öğretilmeye çalışılmıştır.
9. Türkçe kabul edilen çok sayıda Arapça ve Farsça sözcük bulunmaktadır.
10. Sözlük ve gramer bölümlerinden oluşan bu eserlerde dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıklı olarak kullanılmıştır.

11. Eserlerde karşılaştırmalı dil bilim ilkelerine uygun olarak Türkçe dil bilgisi kuralları Arapça dil bilgisi kurallarıyla karşılaştırılmıştır.
12. İncelemeye konu olan eserlerde üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerine uygun cümle örnekleri verilmiştir. Modern dil bilimden asırlar önce yazılan bu eserler üretici dönüşümsel dil bilgisi ilkelerinin bilinip kullanıldığını göstermektedir (2012: 118-119).

Türk milleti; Orta Asya’da yaşadığı dönemde göçebe hayatı benimsemiş, bağımsızlığını kaybetmemek uğruna savaşlar vermiş ve gerektiğinde farklı coğrafyalara göç etmiştir. Orta Asya’dan gelen, Malazgirt zaferiyle (1071) birlikte Anadolu’nun kapılarını aralayan Türklerin bu topraklara yerleşip uyum sağlamasıyla birlikte Oğuz boylarının ağzı temelinde Eski Anadolu Türkçesi veya Tarihi Türkiye Türkçesi adıyla anılan yeni bir yazı dili doğmuştur (Z. Korkmaz, 2005: 473). Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik medreselerde okutulmak üzere hazırlanmış çeşitli Türkçe öğretimi kitapları bulunmaktadır. Bu dönemde yabancıların Türkçe öğrenmesi amacıyla “insanın güzel sıfatları ve dilin büyüklüğü” anlamına gelen “Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân”, Cemâlü’l-dîn İbn-i Mühennâ tarafından yazılmıştır. Eser, İbn-i Mühennâ Lûgati olarak da adlandırılmaktadır (Biçer, 2012: 122).

Osmanlı Devleti zamanında Venedikliler, ticari ve siyasi ilişkilerinden dolayı Türkçe öğrenmişlerdir. Ayrıca Türkçe bilen tercümanlar yetiştirmek amacıyla 1551’de İstanbul’daki Venedik Elçiliğinde “Dil Oğlanları Okulu” kurulmuştur. Türkçeye duyulan bu merak daha sonra Fransa tarafından devam ettirilmiş, bu iki ülkeyi Avusturya, diğer Avrupa ülkeleri ve daha çok siyasi sebeplerden dolayı Rusya ve Amerika takip etmiştir. Venediklilerin İstanbul’da açtığı dil oğlanları okulunun benzeri yapılanmalar; 1669 yılında Fransa’da, 1754 yılında Avusturya’da, 1776 yılında Polonya’da ve son olarak 1814 yılında İngiltere’de kurulmuştur (Açık, 2011: 7). Bu okulların açılma amacı, Osmanlı İmparatorluğunda görev yapacak olan ilgili ülkelere ait devlet adamlarının küçük yaşlardan itibaren devlet eliyle Türkçe öğrenmesini sağlamaktır (Ağildere, 2010: 695).

1711 Prut Seferi’nden sonra Rusya’da Türkoloji çalışmaları yapılması amacıyla Çar I. Petro’nun emriyle I. Petro Bilimler Akademisi (1724-1725) kurulmuştur (Eren 1998: 83). Yine Moskova, Kazan, Harkov ve St. Petersburg Üniversitelerinde kurulan

doğu dilleri kürsüleri içerisinde Türkoloji'nin ayrı bir yeri vardır. Türkoloji ile ilgili olarak kurulan bu bölümlerde Türkçenin öğretilmesi ve Türkçe üzerine bilimsel çalışmalar yapılması hedeflenmiştir (Buran, 2009: 432). Nitekim “Petersburg Üniversitesi Profesörlerinden Josef Julia Sekowaki, ilk özgün Türk Dili kılavuzunu hazırlamıştır. Aynı üniversiteden Georges Rhasis ise Fransızca-Türkçe sözlüğü (1828) yayımlamıştır” (Buran, 2009: 432).

Kâşgarlı Mahmud'tan sonra 1850 yılına kadar yabancılara Türkçe öğretmek için Türk yazarlar tarafından hazırlanan bir esere rastlanmadığını belirten Hengirmen, J.P. Sinan tarafından hazırlanan ve 1850 yılında İstanbul'da basılan “Alphabet turc suivi d'une méthode” adlı eseri, yaklaşık sekiz yüz yıllık bir aradan sonra Türk yazarlar tarafından yazılan ilk eser olarak zikreder (1993: 6). Bu eseri sonraki yıllarda yazılan şu çalışmalar izlemiştir:

- Güzeloglu, E., *Dialogues français-turcs, Précédés d'une vocabulaire*, Constantinople, 1852.
- Sinan, J.P., *Abrégé de Grammaire Turque*, İstanbul, 1854.
- Fuad Efendi/Cevdet Efendi, *Grammatik der osmanischen Sprache*, Deutsch bearbeitet von H. Kellgren, Helsinki, 1855.
- Mehmet Mihri, *Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't tevfikiye*, Mısır, 1884.
- Mehmet Ruhi, *Conversazione in Lingua Turca elkaliona*, İstanbul, 1893 (1993: 6).

Yabancılara Türkçe öğretiminin 1960'lı yıllarda önem kazandığını belirten Barın, bu dönemden itibaren yazılan eserler arasında Kenan Akyüz'ün “Yabancılar İçin Türkçe Dersleri: Konuşma, Okuma” (Ankara Üniversitesi, 1965), Hüseyin Aytaç ve M. Agâh Önen'in “Yabancılar İçin Açıklamalı-Uygulamalı Türkçe” (Ankara, 1969), Sermet Sami Uysal'ın “Yabancılara Türkçe Dersleri” (İstanbul, 1979), Kaya Çan'ın “Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri” (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 1981), Mehmet Hengirmen ve Nurettin Koç'un “Türkçe Öğreniyoruz” (Ankara, 1982), Tahir Nejat Gencan'ın “Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum” (İstanbul, 1985) adlı kitaplarını sıralamaktadır (2004, parag. 23).

Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanarak Ocak 2002'de uygulanmaya başlanan “HİTİT Yabancılar İçin Türkçe” adlı dil öğretim seti ile 2003 yılında Murat Özbay ve Fahri Temizyürek tarafından yazılan ve “Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN”

adıylı TİKA yayını olarak basılan dil öğretim setleri de yabancıllara Türkçe öğretimine yönelik yayınlar arasında yer almaktadır (Barın, 2004, parag. 24).

Türkiye’de yabancıllara Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan temel kitaplardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Adım Adım Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Gökkuşuğı Öğretim Seti (Dilset Yayınları); Türkofoni Türkçe Öğren 1, 2, 3, 4, 5, 6 (Türkofoni Yayınları); Yabancıllar İçin Türkçe Dil Bilgisi (H. Zülfikar, Ankara Üniversitesi Türkçe Kursu Yayınları); Türkçe Öğreniyoruz 1, 2, 3, 4, 5, 6 (M. Hengirmen, N. Koç, Engin Yayınları); Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1, 2, 3 (N. Koç, İnkılâp Kitabevi), Türkçe`ye Doğru 1, 2, 3 (G. Vural, Selt Publishing), Yabancıllar İçin Türkçe 1, 2, 3, 4 (Ş. Yılmaz, H. Aslantaş, Sürat Yayınları); Yabancıllar İçin Dil Bilgisi (N, Koç, İnkılâp Kitabevi); Yabancıllar İçin Türkçe Dil Bilgisi (M. Hengirmen, Engin Yayınları); Turkish For Foreigners: Yabancıllar İçin Türkçe Cilt: 1, 2; (H. Sebüktekin, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçenin Yapısı- I Sesbilimi (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Türkçenin Yapısı Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe/Turkish (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Türkçe Dinleyelim (S. Özsoy, Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dizisi. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları); Güle Güle (Lehrerhandbuch by Margarete I. Ersen-Rasch, H. Seyhan); Yabancıllara Türkçe Dersleri (S. Sami Uysal, Beta Basım Yayım Dağıtım); Easy Turkish Course (Fono Yayınları); Elementary Turkish (K. Öztöpcü); Practical Course in Turkish (M. Yıldırım); Yabancıllar için Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (C. Kaya, ODTÜ Yayınları) (Açık, 2008: 5-6).

Hengirmen, XI. yüzyıldan günümüze devam eden süreçte yabancıllara Türkçe öğretimi alanında Türk ve yabancı yazarlar tarafından hazırlanan eserlerin yüzyıllara göre dağılımını şu şekilde göstermektedir:

Tablo 1. Türk ve Yabancı Yazarlar Tarafından Hazırlanan Eserlerin Yüzyıllara Göre Dağılımı:

Yüzyıl	Türk yazarlar	Yabancı yazarlar
XI. yüzyıl	1 kitap	-
XII. yüzyıl	-	-
XIII. yüzyıl	-	-

XIV. yüzyıl	-	-
XV. yüzyıl	-	-
XVI. yüzyıl	-	-
XVII. yüzyıl	-	11 kitap
XVII. yüzyıl	-	11 kitap
XIX. yüzyıl	6 kitap	34 kitap
XX. yüzyıl	149 kitap	172 kitap
Toplam	156 kitap	228 kitap

(1993: 7).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında, öğretim materyallerinin varlığı kadar önemli bir başka husus da doğrudan bu işle ilgili kurumların varlığıdır. Yabancılara Türkçe öğretimi işini modern anlamda gerçekleştiren ilk kurum Ankara Üniversitesi TÖMER'dir. TÖMER, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla British Council, Goethe Institut, Cervantes ve Alliance Française gibi dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak 1984 yılında kurulmuştur (Ayaz ve Akkaya, 2009: 214). Farklı farklı yabancı dil öğretim yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan ve TÖMER yöntemi olarak adlandırılan çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretimi sistemli biçimde ilk kez bu merkezde başlamıştır (Bayraktar, 2003: 61). Daha sonra Ege Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER, Hacettepe Üniversitesi TÖMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER gibi kurumlar kurulmuştur (Barın, 2004, parag. 24).

Tablo 2'de hâlihazırda Türkiye'de bulunan Türkçe öğretim merkezlerinin bir listesi yer almaktadır:

Tablo 2. Türkiye’deki Türkçe Öğretim Merkezleri

Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı	Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
Akdeniz Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi	Fırat Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezi
Ankara Üniversitesi TÖMER	Gazi Üniversitesi TÖMER
Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (BÜDAM)	Gaziantep Üniversitesi TÖMER
Başkent Üniversitesi TÖMER	Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL) ¹
Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi	Maltepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türkçe Programı
Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM)	Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
Ege Üniversitesi TÖMER	Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

(Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi [YETEM], 2010).

Yukarıdaki tabloya ek olarak 2010 yılında Sakarya Üniversitesi bünyesinde Sakarya Üniversitesi TÖMER, 2011 yılında Marmara Üniversitesi bünyesinde Marmara Üniversitesi TÖMER kurulmuştur. Yurt dışından gelip Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmek isteyen bireylerin ilgisiyle doğru orantılı olarak bütün üniversiteler sırasıyla TÖMER veya benzeri yapılanmalar kurmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanının her geçen gün daha fazla önem kazandığı göz önüne

¹ Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), 6 Mayıs 2012 tarihli yönetmelikle birlikte Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER) adını almıştır.

alındığında üniversitelerde veya özel kurum ve kuruluşlarda TÖMER benzeri eğitim merkezlerinin açılmaya devam edeceği söylenebilir.

MEB; yurt içinde yapılan çalışmaların yanı sıra Türk kültürünün yurt dışında da tanıtılması, yayılması ve korunması; Türk dilinin öğretilmesi; yurt dışındaki vatandaşlarımızın ve soydaşlarımızın dinî konularda aydınlatılması; mevcut olan kültürel bağların korunması ve güçlendirilmesi amaçlarıyla, yurt dışındaki T.C. Büyükelçilikleri ve Başkonsolosluklarının gözetimindeki Türk kültür merkezlerinde veya yabancı üniversitelerin Türkoloji kürsülerinde çalışmak üzere branş, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri görevlendirmektedir (MEB Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2012).

MEB'in yürüttüğü çalışmaların yanı sıra TİKA da yurt dışında birtakım faaliyetler yürütmektedir. Bu doğrultuda TİKA, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi, Türkçenin yaygınlaştırılması, Türk kültürünün tanıtılması ve bu ülkelerde yapılması planlanan eğitimsel ve sosyokültürel faaliyetlerle Türkçe konuşabilen mevcut bir kitlenin oluşturulması amaçlarıyla 1999 yılında "Türkoloji Projesini" başlatmış; ilk defa 2000-2001 eğitim-öğretim yılında projeyi uygulamaya koymuştur (YETEM, 2013b). 13 ülkede, 15 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde 13 öğretim elemanı ile başlayan Türkoloji Projesi; 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 15 ülke ve 2 özerk cumhuriyetteki 19 bölüm, 6 Türkçe Öğretim Merkezi ve 18 Türkçe kursunda 77 öğretim elemanı ile faaliyet gösterecek kapasiteye ulaşmıştır (TİKA, 2011).

Yine 2007 yılında yürürlüğe giren Yunus Emre Vakfı Kanunu doğrultusunda, Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluğunu geliştirmek, kültürel alışverişini artırmak, bununla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak, Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek amaçlarıyla 2009 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü tarafından yurt dışında hizmet vermek üzere YETKM'ler açılmaktadır (Dışişleri Bakanlığı, 2011).

Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan YETKM'ler Ağustos 2013 itibariyle 18 ülkede 24 merkezde hizmet vermektedir. Merkezlerin ülkelere göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri

1. Arnavutluk-İşkodra	13. Kosova-Prizren
2. Arnavutluk-Tiran	14. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti-Lefkoşa
3. Belçika-Brüksel	15. Lübnan-Beyrut
4. Bosna-Hersek-Foynitsa	16. Macaristan-Budapeşte
5. Bosna-Hersek-Saraybosna	17. Makedonya-Üsküp
6. Gürcistan-Tiflis	18. Mısır-İskenderiye
7. İngiltere-Londra	19. Mısır-Kahire
8. İran-Tahran	20. Polonya-Varşova
9. Japonya-Tokyo	21. Romanya-Bükreş
10. Kazakistan-Astana	22. Romanya-Köstence
11. Kosova-İpek	23. Türkiye
12. Kosova-Prishtine	24. Ürdün-Amman

(YETEM, 2012).

Benzer amaçları taşımalarından dolayı, TİKA tarafından yürütülen Türkoloji projesi 20 Eylül 2011 tarihinde Yunus Emre Enstitüsü'ne devredilmiştir. Protokolün imzalandığı tarihten itibaren proje kapsamında üniversitelerde ve Türkçe kurslarında gerçekleştirilen bütün faaliyetlerin Yunus Emre Enstitüsü tarafından yürütülmesi kararlaştırılmıştır (YETEM, 2013b).

Türkoloji projesi çerçevesinde; Afganistan, Arnavutluk, Belarus, Bosna-Hersek, Estonya, Filistin, Gürcistan, Hindistan, Kazakistan, Kırgızistan, Kosova, Letonya, Litvanya, Makedonya, Moğolistan, Özbekistan, Slovakya, Suriye, Rusya Federasyonu Tataristan Özerk Cumhuriyeti, Ukrayna Kırım Özerk Cumhuriyeti ve Yemen olmak üzere toplam 21 ülkede, üniversitelerin bünyesinde yer alan toplam 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkoloji Bölümü ve Türkçe kurslarına Türkiye'den

akademisyenler görevlendirilmekte, yerel akademisyenlere destek verilmekte ve açılan bölümlere malzeme ve donanım desteği sağlanmaktadır (YETEM, 2013b).

Yine Türkçenin uluslararası geçerliğe sahip standart bir sınava kavuşması ve yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran politikalara destek olunması amacıyla Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi tarafından Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) adı verilen C1 (Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nde belirlenen yeterlik tanımı) düzeyinde bir muafiyet sınavı geliştirmiştir. Enstitü bu sınav ile yurt dışında Türkçe öğreten farklı kurumlardaki öğretimi de standart kılmayı amaçlamaktadır. Sınavın uluslararası ölçekte ilk uygulaması 24-25 Mayıs 2013 tarihlerinde Kosova, Arnavutluk, Mısır, İran, Azerbaycan, Japonya, Gürcistan, Bosna-Hersek, Belçika ve Kazakistan'dan oluşan 10 ülkede gerçekleştirilmiştir. Sınav sonucunda her bir beceri üzerinden en az %60 oranında başarı sağlayan adaylara 2 yıl geçerliği olan, üniversite ve iş başvurularında kullanabilecekleri "Türkçe Yeterlik Belgesi" verilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi, 2013).

2.2. Bosna-Hersek Tarihi ve Türkçenin Bölgedeki Yeri

"*Balkan*, kelimesi Türkçe asıllıdır ve dağlık bölge anlamına gelmektedir. Balkanlara bu isim 19. yüzyılın başlarında verilmiştir" (G. S. Bozkurt, 2010: 52). Bosna-Hersek, Balkanların batısında bulunmaktadır. Ülkenin doğusunda Sırbistan, kuzeyinde ve batısında Hırvatistan, güneyinde ise Karadağ yer almaktadır. Ülke coğrafi açıdan iki bölümden oluşmaktadır. Bosna, ülkenin başkenti Saraybosna'yı da içine alan orta ve doğu bölgeler için; Hersek ise, Adriyatik'e yakın olan tarihi Mostar şehrini de içine alan bölge için kullanılmaktadır (İyiyol, 2009: 1).

Bosna, tarih boyunca Balkan coğrafyasında ayrı bir konuma sahip olmuştur. Önceleri İliya devletinin sınırları içinde yer alan ülke, adını ortasından akan Bosna nehrinden almaktadır. Ülke, daha sonra Roma İmparatorluğuna dâhil olmuştur. Slavlar, VII. ve VIII. yüzyıllarda Balkanlara gelip bu bölgeye yerleşmiştir. O yıllarda, Bosna konum itibarıyla daha da ön plana çıkmıştır. Büyük Roma İmparatorluğu ikiye bölündüğü zaman aralarındaki sınır çizgisi Bosna'nın Drina nehri olmuştur (Začinić, 2003: 9).

2.2.1. Osmanlı İmparatorluğu Öncesinde Bosna-Hersek

Bosna-Hersek'te devlet olarak ilk kez Roma İmparatorluğu hâkimiyet kurmuştur. Roma İmparatorluğu yıkıldıktan sonra, önce Ostrogot ve Vizigotlar, daha sonra da Bizanslılar Bosna'yı ele geçirmiştir. Balkanların dengesini değiştiren güç ise Karadeniz'in kuzeyinden gelen Hun Türkleri olmuştur. Hunlardan sonra Avarlar, Bulgarlar, Peçenekler ve Kıpçaklar Kuzey Karadeniz'den gelerek Balkanlarda ve Orta Avrupa'da uzun süre kalmışlardır. Stratejik bir bölge olarak kabul edilen Bosna-Hersek, Avarlar ve Slavlar arasında bir rekabet bölgesi olmuştur (H. Korkmaz'dan aktaran İyiyol, 2009: 2). Uzun yıllar çekişmelerin devam ettiği topraklarda;

Osmanlı öncesi dönemde Bosna-Hersek bağımsız bir devlet olarak varlığını sürdürmüştür. XIII. yüzyılda Bosna devletinin en meşhur hükümdarı Kulin Ban'dır. Bosna'daki en önemli tarihi belgelerden birisi bu hükümdara aittir. Daha sonra Bosna'nın hükümdarı olan Tvrtko kendisini kral olarak ilan etmiş ve böylece Bosna Kraliyet halinde varlığını sürdürmüştür. Ortaçağ Bosna Devletine ait anıtlar, bu dönemden kalma hükümdar kaleleridir. Bu dönemde Bosna, Balkanlarda toprakları en geniş, siyasi ve iktisadi bakımdan en güçlü olan devlettir (Začinović, 2003: 9).

1180-1463 yılları arasında hüküm süren Bosna Krallığı'na bağlı olan Bosna Kilisesi, Osmanlı fetihlerinden önce "Bogomil" adı verilen bir mezhebe bağlıdır. Ortodoks coğrafyası içinde gelişen mezhebin inançları, geleneksel Hristiyan öğretilerinden oldukça farklıdır. Bogomillerin inançları arasında; Hz. İsa'nın çarmıha gerilmediği, bunun bir yanılgı olduğu düşüncesi vardır. Dolayısıyla Bogomiller haça itibar etmemiş, hatta yanlış inancın bir ifadesi olduğu için haça tepki duymuşlardır. Osmanlı'nın bölgeye gelişiyle birlikte, bu Hristiyanlar zaman içerisinde İslam'ı kabullenmeye başlamışlardır (G. S. Bozkurt, 2010: 81).

2.2.2. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Bosna-Hersek

Ortaçağ Bosna Devletinin bağımsızlığı Osmanlı Devletinin bölgeye gelmesiyle bozulmuştur. Türkler, Bosna ülkesinin merkezinde Hodidyed ve Vrhbosna olarak adlandırılan bölgelere yerleşmişlerdir. Saraybosna'daki Hodidyed kalesi fethedilince Türklerin Bosna'daki ilk devamlı merkezi olmuş ve *Bosna Nahiyesi* olarak adlandırılmıştır. 1463 yılına gelindiğinde Fatih Sultan Mehmed, o dönemde Bosna

Kraliyetinin merkezi olan Yayçe şehrini fethetmiş, Ortaçağ Bosna Kraliyeti çökmüştür. II. Sultan Bayezid ise 1482 yılında Hersek bölgesini fethetmiştir (Začinović, 2003: 10).

Bosna, Osmanlı Devletinin hâkimiyeti altına girdiği dönemde ortaçağdaki adını korumuş, ilk önce sancak, ondan sonra beylerbeyliği, daha sonra eyalet ve Bosna vilayeti olarak adlandırılmıştır. Bosna-Hersek, Osmanlı hâkimiyetinin sona erdiği 1878 yılına kadar Osmanlı Devletinin ayrı bir idare bölgesi olarak varlığını sürdürmüştür (Začinović, 2003: 10).

Osmanlı İmparatorluğu yönetim anlayışı gereği hüküm sürdüğü topraklarda yerli halka baskı uygulamaktan kaçınmış, bölge halkının kendi dininde özgürce ibadet etmesine ve kendi dilinde konuşmasına izin vermiştir. Bu durum şu örnekle somut hale getirilebilir:

Sırp Kralı Lazar'a sorarlar: "Türkleri yener ve Balkanlara hâkim olursanız ne yaparsınız?" Cevabı çok açık ve nettir: "Bütün camileri yıkar, hepsini kilise yaparım." Aynı soru, kendisiyle aynı zamanda yaşayan Osmanlı Sultanı I. Murad'a da sorulur. Cevap farklıdır: "Bir cami yıkılırsa yerine bir cami, bir kilise yıkılırsa yerine bir kilise yaparım" (Uzunçarşılı'dan aktaran G. S. Bozkurt, 2010: 56).

Gösterilen hoşgörü politikası, Osmanlının yerleştiği topraklarda uzun yıllar hüküm sürmesini kolaylaştırmış; fethedilen topraklardaki toplumların İslamiyet'i ve Türkçeyi benimsemesini sağlamıştır. Bu durum Bosna-Hersek bölgesi için de geçerlidir. Bölgenin fethedilmesi "Bogomil Boşnakları"nın İslamiyet'e geçme sürecini de başlatmıştır.

Boşnakların İslamiyet'e geçme süreçleriyle ilgili olarak bilgi vermesi açısından Osmanlı İmparatorluğu'nun vergi defterleri önem arz etmektedir. O dönemde vergi defterlerine geçen bölgedeki hane sayıları şu şekildedir: 1468-1469 tarihli Osmanlı vergi defterlerine göre toplam Hristiyan hane 37.125, Müslüman hane 332'dir. 1485 yılına ait vergi defterlerine göre 30.552 Hristiyan hane, 4.134 Müslüman hane; 1520 yılına ait vergi defterlerine göre 98.095 Hristiyan hane, 84.675 Müslüman hane tespit edilmiştir. Vergi defterlerinden elde edilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere Boşnakların İslamiyet'e geçiş süreçleri uzun bir dönemi kapsamaktadır (Malcolm, 1994/1999: 102-103).

İslamiyet'i benimseyen Boşnaklar, Türklerin sadece örf ve âdetlerini kabul etmekle kalmamış, ayrıca bölgede hizmet veren Osmanlı kültür ve eğitim kurumlarına da katılmıştır. Bosna-Hersek'in Avusturya-Macaristan'a bırakıldığı yıllarda bölgede 434

ilkokul, 43 medrese ve lise, Askerî İdadi, Öğretmen Okulu, 12 sanat okulu ve Vilayet Yüksek Okulu vardır (Kaya, 1997: 16). Bu eğitim kurumlarından “en meşhur olanları Saraybosna’daki Gazi Hüsrev Beg, Tuzla’daki Behram Beg ve Travnik’te Elçi İbrahim Paşa medreseleridir. Medreselerde dersler Türkçe verilmiştir. Gazi Hüsrev Beg, 1537 yılında medresenin yanına bir de kütüphane kurmuştur. Kütüphanede Türkçe, Arapça ve Farsça yüzlerce el yazması eser saklanmaktadır” (Začinović, 2003: 12).

Osmanlı Döneminde Türkçe bu coğrafyada konuşma dili olmanın yanı sıra edebiyat dili haline de gelmiştir. Mollâ Mustafa Başeski, XVII. yüzyılın sonlarıyla XVIII. yüzyılın başları arasında Saraybosna’daki olayları takip ederek “Rûz-nâme” adlı eseri yazmıştır. XIX. yüzyılda yaşayan ve Gazi Hüsrev Beg Camiinde meşhur muvakkit olan Saraybosnalı Salih Sıdkî “Târih-i Bosna” adlı büyük eserini Türkçe olarak ortaya koymuştur. Bu yazarların, ana dilleri Boşnakçadır. Buna rağmen yazarlar Türkçe ve diğer şark dillerinde eserler kaleme almışlardır. Bu durum, yazarların Türkçeyi ve öteki şark dillerini eser verebilecek derecede iyi bildiklerini göstermektedir (Začinović, 2003: 12-13).

Kaya (1997: 19), bu dönemde Türkçe eserler veren ve Türkçenin edebiyat dili olarak var olmasını sağlayan isimlerden bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

Gazeller şairi Adnî (1420-1474), lirik şairi ve epigraf Nihadî (Ö.1578), Hasan Kafi Pruşçak (1544-1616), Derviş Paşa Blayezidagiç (1560-1603); lirik şiirler yazarı Mecazî (Ö. 1610); tasavvuf konulu şiirleriyle bilinen Lâmekânî (Ö. 1624); Saraybosnalı büyük şair Nergisi (1592-1635); Talık (Ö. 1674); epigraflar yazarı Reşit (1560-1715); divan şairi Hurremi (XVI. yy.); başta Nabi olmak üzere o dönemin pek çok şairi tarafından güçlü bir şair olarak övülen Ali Alaeddin Sabit (Ö. 1712); Saraybosna'nın mutasavvıf şairi Meyli Derviş Mehmet (1713-1781); seyyah Hacı Yusuf Livnak (XVI. ve XVII. yy.); Ali Paşa Rizvanbegoviç'in kızı Habibe Stoçeviç (1845-1890) ve Bosnalı son divan şairi Hersekli Arif Hikmet (1829-1903).

Bölgede Türkçeye duyulan ilginin tabii bir sonucu olarak, Boşnaklara Türkçeyi öğretmek amacıyla sözlük çalışmaları da yapılmıştır. “Üsküfi” mahlasını kullanan Mehmet Hevayi'nin 1631 yılında manzum biçimde yazdığı “Potur Şahidiye” adlı Türkçe-Boşnakça sözlük bu eserlerdendir. Yazar tarafından IV. Murad'a ithaf edilen bu sözlük, 1868 yılında Oto Blau tarafından yayımlanmıştır (Kaya, 1997: 20).

Bosna-Hersek'te Türkçenin yer edinmesiyle birlikte zamanla bölgede Türkçe gazetelerin çıkarılması ihtiyacı doğmuştur. *Bosna* gazetesi, 1866 yılında bu ihtiyacın

ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Gazetenin çıkarılabilmesi için Şerif Osman Paşa'nın teşviki üzerine İstanbul'dan eski Türk harfleri yollanmış, İstanbullu Kadri Efendi eski Türk harflerinin dizgicisi olarak Saraybosna'ya gönderilmiştir. Dört sayfa olarak hazırlanan gazetenin dış sayfaları Boşnakça olarak Kiril alfabesiyle, iç sayfaları Türkçe olarak eski harflerle basılmıştır. Yine 26 Aralık 1868'da *Gülşen-i Saray* ve 2 Mart 1876'da *Neretva* gazeteleri Bosna-Hersek'te Türkçe olarak yayın hayatına başlamış gazetelerdir. *Gülşen-i Saray*'ın son sayısı 1 Temmuz 1872, *Neretva* gazetesinin son sayısı 16 Aralık 1876 tarihli (Začinović, 2003: 15-20).

2.2.3. Osmanlı İmparatorluğu Sonrasında Bosna-Hersek

18. yüzyılın sonlarına doğru Balkanlardaki Ortodoksların hamisi olarak ortaya çıkan Rusya, Osmanlının bölgede ıslahatlar yapmasını istemeye başlamıştır. 1876 yılında Rusya'nın yanı sıra ıslahat fikrine destek veren İngiltere, Almanya, Avusturya-Macaristan, Fransa ve İtalya elçilerinin de katılımıyla İstanbul'da bir konferans toplanmıştır. Konferans devam ederken II. Abdülhamid, Kanunu-Esasî olarak da bilinen anayasayı ilan ederek konferansın toplanma gerekçesini ortadan kaldırmış; konferansta hazırlanan protokolü de Osmanlı Devleti'nin içişlerine müdahale sayarak reddetmiştir. Protokolün reddedilmesini savaş nedeni sayan Rusya, Rumi takvimle 1293'te Eflak ve Boğdan'a girerek Osmanlı Devleti'ne savaş ilan etmiştir (24 Nisan 1877). Osmanlı bir anda Balkanlarda ve Kafkas cephesinde Rusya ile savaşmaya başlamıştır. Osmanlıların başarılı olduğu tek yer olan Plevne'deki savunma Aralık 1877'ye kadar devam etmiş; fakat daha fazla dayanamamıştır. Ruslar, Balkanlarda Plevne engelini aştıktan sonra hızla İstanbul'a doğru ilerlemeye başlamış; Ocak 1878'de Edirne'yi de alarak Ayastefanos'a, yani bugünkü Yeşilköy'e kadar ilerlemiştir. Bunun üzerine Osmanlı Devleti barış istemek zorunda kalmıştır. Taraflar 3 Mart 1878'de Ayastefanos Antlaşmasını imzalamış, fakat başta İngiltere olmak üzere Avrupa devletleri bu antlaşmayı tanımamıştır (Milliyet/Hachette, 2000: 829).

Bunun üzerine 13 Temmuz 1878 tarihinde Berlin Antlaşması imzalanmıştır. Antlaşma sonucunda, Osmanlı Devleti, Bosna-Hersek'ten ayrılıp Doğu Rumeli topraklarına doğru geri çekilmek zorunda kalmış, Osmanlı Devleti'nin geri çekilmesiyle birlikte Avusturya-Macaristan Balkanları işgal etmiştir. Osmanlı Devletinin 93 *Harbi* olarak da bilinen bu savaşı kaybetmesiyle (1877-1878) Balkanların tarihinde Boşnaklar

başta olmak üzere bu coğrafyada yaşayan herkes için yeni ve karmaşık bir dönem başlamıştır (Geçer, 2009: 11).

İşgalden sonraki yedi yıl boyunca bölgede Türkçe yayın çıkartılmamıştır. Yedi yıllık aradan sonra Mehmet Hulusi, Neretva gazetesinden edindiği birikimlerle 1884 tarihinde *Vatan* adında haftalık bir gazete çıkarmaya başlamıştır (Geçer, 2010: 386). Gazetenin yayın hayatına başlaması Bosna-Hersek'te büyük bir yankı uyandırmış ve başta Boşnaklar olmak üzere 600-700 civarı kişi gazeteye abone olmuştur (Začinović, 2003: 22).

Bosna-Hersek'in, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ile boğuştuğu işgal yıllarında bölgede Türkçe öğretilmeye devam etmiştir. Bu dönemde Türkçenin öğretilmeye devam etmesi ve yapılan sınavlarda öğrencilerin Türk dilinden sorumlu tutuluyor olması ile ilgili *Vatan* gazetesinde de haberler çıkmıştır. Bu haberlerden *Vatan* Gazetesinin 1885 tarih ve 39 numaralı sayısında çıkan "Rüştiye İmtihani" başlıklı yazıda Saraybosna'daki Rüştiye'ye devam eden seksenden fazla öğrencinin sınava girdiği ve sınavda fen bilimleri, Arapça, Farsça, Türkçe ve Boşnakça dillerinden sorular sorulduğu belirtilmektedir. 12 Haziran 1885 tarihli 40 numaralı sayıda ise "Mekteb-i Rüştiye İmtihani" başlıklı bir haber yer almaktadır. Haberde Mekteb-i Rüştiye'ye giriş sınavında başarılı olan öğrencilerin isimleri yayımlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, Rüştiye'nin birinci sınıfından başlayıp dördüncü sınıfına kadar Arapça, Farsça ve Türkçe öğrendikleri ifade edilmiştir (Geçer, 2010: 387).

İşgal altında geçen 30 seneden sonra, 1908 yılında Avusturya-Macaristan İmparatorluğu Bosna-Hersek'i tamamen egemenliği altına almış, bu durum çoğunluğunu Boşnak Müslümanların oluşturduğu yeni bir göç dalgasını da beraberinde getirmiştir. Göç eden insanlar, genellikle Türkiye topraklarına yerleşmişlerdir (Önen: 2006: 45). Osmanlı Devleti'nin savaş sonunda Balkanlar'da kalan Türkler için yapabildiği tek şey geride kalanların dinî vecibelerini yerine getirmelerini ve Türkçe eğitime devam etmelerini sağlamaya çalışmak olmuştur (Önen: 2006: 49). Osmanlı Devleti, Bosna-Hersek'ten çekildikten sonra bölgede Türkçenin öğretilmeye devam ettiğini o dönemde bölgede çıkartılan dergilerde yer alan haberlerden anlamak mümkündür:

1913 tarih ve 15-16 numaralı *Misbah* mecmuasına Hafız Süleyman imzasıyla yansıyan "Bosna ve Hersek Evkaf ve Maarif-i Umumiye Müdüriyet-i Behiyesine" başlıklı yazıda, Bosna-Hersek'te faaliyet gösteren mektep ve medreselerin modernize edilmesinin

gerekliliği vurgulandıktan sonra, buralarda okutulacak derslerin listesi verilmiştir. Bu dersler içerisinde “Muhtasar Kavaid-i Esasiyye-i Türkiye” de vardır. Aynı yazının devamında “İş bu medreselerde Arapça, Türkçe, Boşnakça, Almanca okunacaktır.” denilmektedir. Yeni usulde eğitim verecek olan mektep ve medreselerde okutulacak ders cetvelinde ..., birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar toplam 50 saat Türkçe ders okutulacağı ifade edilmiştir (Geçer, 2010: 389).

Avusturya-Macaristan’ın Bosna-Hersek’te egemenliğini devam ettirdiği yıllarda ülkede yaşanan en büyük kültürel problemlerden birisi alfabe sorunu olmuştur. Nitekim ülkede Boşnakçaya uygulanan bir Arap harfli, bir Latin harfli ve bir de Kiril harfli alfabe vardır. Bu durum Osmanlı Türkçesinin kullanım alanını daraltmış ve Osmanlı/Türk kültürü ile Boşnaklar arasındaki bağları yavaş yavaş koparmaya başlamıştır (Geçer, 2009: 12).

Avusturya-Macaristan Veliahdı Arşidük Franz Ferdinand, 1914 yılında bölgeyi ziyaret etmek için Saraybosna’ya gelmiştir. Yoğun güvenlik önlemleri arasında üstü açık arabasıyla insanları selamlayan Arşidük Ferdinand, şehrin merkezi olan bugünkü adıyla Başçarşı bölgesinde Gavrilo Princip tarafından gerçekleştirilen suikast sonucunda hayatını kaybetmiştir. Bu olay I. Dünya Savaşı’nın başlamasına sebep olarak gösterilmiş; nitekim 28 Temmuz 1914’de Avusturya-Macaristan, Sırbistan’a savaş ilan etmiştir (Milliyet/Hachette, 2000: 872). “I. Dünya Savaşı sonunda, 1918 yılında Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nun diğer müttefikleri ile yenilmesinin ardından, İttifak Devletleri’nin orduları güneyden ilerleyip, kalan Sırp askerleri ile birleşerek Avusturyalıları Sırbistan’dan ve Kosova’dan çıkarmışlardır” (Önen, 2006: 50).

“Batılı Devletler, Avusturya-Macaristan İmparatorluğu’nun parçalanması sonucunda, tekrar güçlü bir Germen yapısı ile karşı karşıya gelmemek için Avusturya-Macaristan’ı mümkün olduğunca çok parçalı bir yapıya büründürmenin peşine düşmüşlerdir” (Önen, 2006: 51). Balkanlar’ın merkezinde, birden fazla etnik unsuru bünyesinde barındıran Yugoslavya oluşumunun en uygun çözüm olacağı konusunda fikir birliği yapılmış; bu çerçevede savaş sonrası İttifak Devletleri Avusturya-Macaristan’ın parçalarından olan Hırvatistan, Slovenya, Bosna-Hersek ve Sırbistan’ı aynı devlet çatısı altında buluşturma fikrine destek vermişlerdir (Yürür, 1999: 6).

“Yeni kurulan Yugoslav Devleti, 1 Aralık 1918’de ilan edilir. Resmi adı Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı olan devlet; daha önce Avusturya-Macaristan yönetiminde olan Slovenya, Hırvatistan-Slavonya, Voyvodina, Dalmaçya, Bosna-Hersek ve Karadağ

Krallığı ile bugünkü Makedonya ve Kosova topraklarını içeren Sırbistan'ı kapsamaktadır” (Kenar, 2005: 42-43). Bölgede önce krallık, daha sonra Tito Yugoslavyası'ndaki insanlar Türkçe öğrenmek için uğraşılarda bulunmuş, uzun bir aradan sonra Prof. Dr. Fehim Bayraktareviç'in çabalarıyla 1925 yılında Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde Şarkiyat Kürsüsü açılmıştır. Kürsüde Arap Dili ve Edebiyatı ile Fars Edebiyatının yanı sıra Türkçe de öğretilmiştir (Hafız, 2001, parag. 3).

1940'lı yıllara gelindiğinde Yugoslavya'da Alman yayılcılığının etkisi gözle görülür boyutlara ulaşmıştır. Yugoslavya, 25 Mart 1942'de Almanya'nın baskılarının artması üzerine İtalya, Japonya ve Almanya'dan oluşan faşist mihvere katılmak zorunda kalmıştır. Antlaşmadan iki gün sonra Yugoslavya'da kral ve hükümet devrilmiş, bunun üzerine, Alman ordusu 6 Nisan'da Belgrad'ı bombalayarak Yugoslavya'ya girmiştir. 17 Nisan 1942'de ise Yugoslavya koşulsuz olarak teslim olmuştur (Armaoğlu, 1996: 374).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra 2 Aralık 1945'te farklı etnik kökenleri barındıran yapısıyla Yugoslavya Federal Demokratik Cumhuriyeti kurulmuştur. Tito'nun kurmuş olduğu Yugoslavya Cumhuriyeti; Bosna-Hersek, Hırvatistan, Makedonya, Karadağ, Sırbistan ve Slovenya olmak üzere altı cumhuriyet ile Kosova ve Voyvodina olmak üzere iki özerk bölgeden oluşmuştur (Önen: 2006: 60). “Kurulan yeni Tito Yugoslavya'sında verilen sözler ve alınan kararlar Müslüman topluluklar için uygulanmamış ve bu dönemde Müslümanlar ve Türkler baskı altında yaşamışlardır” (G. S. Bozkurt, 2010: 54). Bu dönemde oluşturulan;

... baskıcı ortama karşılık Türklere, diğer azınlık gruplarıyla birlikte, özellikle eğitim alanında olmak üzere bazı haklar tanınmıştır. 23 Aralık 1944'te, Makedonya Türklerinin toplumsal ve kültürel yaşamında önemli bir yeri bulunan “Birlik Gazetesi” yayımlanmaya başlamıştır. 28 Aralık'ta günde sadece beş dakika olmak üzere ilk Türkçe radyo yayını başlamış, 1946 yılında ise Makedonya Türklerinin yoğun kültür ve spor faaliyetlerini gerçekleştirdikleri; fakat bir yıldan kısa bir süre içerisinde kapatılan “Zafer Cemiyeti” kurulmuştur (Oktay, 2003: 138).

1950 yılında Bosna-Hersek'teki köklü kültürel mirasın ortaya çıkarılıp tanıtılması amacıyla Saraybosna'da Prof. Nedim Filipoviç'in öncülüğünde Şarkiyat Enstitüsü kurulmuş, Felsefe Fakültesi'nde Şarkiyat Bölümü açılmıştır. Enstitüde; Türk dili, tarihi, kültürü ve sanatı gibi alanlarda bilimsel ve akademik düzeyde faaliyetler yürütülmektedir (Hafız, 2001, parag. 4).

Tito, 1945'den 1980 yılına kadar 35 yıl süreyle Yugoslavya'yı yönetmiştir. Bu süreçte Yugoslavya'yı oluşturan uluslar ve Cumhuriyetler arasındaki anlaşmazlıkları çözmeye, devam eden gizli rekabeti ortadan kaldırmaya çalışmıştır. Tito'nun ölümü ve halkın zamanla azalan refah düzeyi ile birlikte ulusçuluk anlayışı Yugoslavya'da yurttaşlığın önüne geçmeye başlamış, Yugoslavya parçalanma sürecine girmiş ve 1986-1992 yılları arasında yaşanan kanlı iç savaşların sonrasında Yugoslavya parçalanmıştır (Önen, 2006: 3).

23 Aralık 1990'da Slovenya, Ocak 1991'de Makedonya, 25 Haziran 1991'de Hırvatistan bağımsızlığını ilan etmişlerdir. Bosna-Hersek ise 3 Mart 1992 tarihinde yapılan referandumla Yugoslavya'dan bağımsızlığını kazanmıştır (Yürür, 1999: 75).

Bosna-Hersek'in bağımsızlığını kazanmasıyla birlikte "Büyük Sırbistan" hayalini gerçekleştirmeyi bekleyen Slobodan Milošević harekete geçmiştir. Kurulması düşünülen "Büyük Sırbistan ... , coğrafi olarak bugünkü Sırbistan, Makedonya, Karadağ ve Bosna'nın büyük bir bölümü ile Slovenya'nın tamamı ve Dalmaçya'nın büyük bir bölümünü ... içermektedir" (Stevanoviç, 2001/2005: 57). Sırlar arasında yükselen milliyetçilik anlayışı, Sırların yoğun veya azınlıkta bulunduğu yerlerde gerilimi yükseltmiştir. 1992 ilkbaharında başlayıp 1995 yılına kadar devam eden savaş, 21 Kasım 1995'te paraflanan ve 14 Aralık 1995 tarihinde Paris'te imzalanan Dayton Anlaşması ile son bulmuş, Bosna-Hersek Devleti kurulmuştur. Paris Antlaşması'yla resmen ilan edilen Bosna-Hersek Cumhuriyeti, Boşnak-Hırvat Federasyonu ve Sırp Cumhuriyeti'nden meydana gelen bir devlettir. Dayton Antlaşması ile Bosna-Hersek'in %51'i Boşnak-Hırvat Federasyonuna, %49'u ise Sırp Cumhuriyetine verilmiştir (Eker, 2006: 72). Ülkede iki bölgenin dışında, bir de özel statüye sahip, yaklaşık 80 bin nüfuslu *Brčko Bölgesi* bulunmaktadır. Karma nüfusa sahip Brčko, herhangi bir bölgeye bağlı değildir ve Mart 2000'den beri özerk hükümete, polis teşkilatına, yürütme ve yargı organlarına sahiptir (Türbedar, 2010: 3).

2.2.4. Dayton Anlaşması Sonrası Bosna-Hersek

Bosna savaşlarından sonra yaraların sarılması adına bölgeye ilk gidenler Türk askerî birlikleri olmuştur. Daha sonra TİKA, Bosna-Hersek'in yeniden imarı ve kalkınması için önemli adımlar atmıştır. TİKA; sadece ekonomik faaliyetlerle kalmamış, Türkoloji projesi kapsamında 2001 yılında Tuzla Üniversitesi'nde, 2005

yılında ise Zenica (Zenitsa) Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri açmıştır (Geçer, 2010: 390-391). Bosna-Hersek'te bu üniversitelerin yanı sıra Saraybosna Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Kürsüsü ile Türkiyeli girişimcilerin 2008 yılında açtığı Uluslararası Burç Üniversitesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü vardır. Son olarak Saraybosna YETKM'nin desteğiyle Mostar Cemal Biyediç Üniversitesi Beşerî Bilimler Fakültesi bünyesinde 12 Kasım 2012'de Türk Dili ve Edebiyatı bölümü açılmıştır (Saraybosna YETKM, 2012b).

Bu üniversitelerden mezun olan öğrenciler genellikle Bosna-Hersek'teki Türk firmalarında çalışmaktadır. Bazı öğrenciler Türkiye'den gelen misafirlere Bosna-Hersek'te, bazı öğrenciler yaz aylarında Bosna-Hersek'ten giden turistlere Türkiye'de rehberlik yapmaktadır. Yine isteyen öğrenciler alanlarında yüksek lisans ve doktora yapma imkânına sahiptir.

Yunus Emre Vakfı'na bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü çeşitli ülkelerde Türkçe öğretim merkezleri açmıştır. Bu merkezlerden ilki olan Saraybosna YETKM, 17 Ekim 2009 tarihinde, Bosna-Hersek'in başkenti Saraybosna'da açılmıştır. Merkez; iki ayrı binada beş dersliği, konferans salonu, iki kütüphanesi ve sergi salonuyla Bosna-Hersek vatandaşlarına hizmet etmekte, her dönem 200'den fazla kursiyer merkezde Türkçe öğrenmektedir.

Bosna-Hersek'teki ikinci merkez olan Foynitsa YETKM, 9 Ekim 2011 tarihinde Bosna-Hersek'in Foynitsa şehrinde İstanbul Ümraniye Belediyesi tarafından yaptırılan binada hizmete açılmıştır. Merkezde her dönem 60'tan fazla kursiyer Türkçe öğrenmektedir.

Türk kültür merkezleri, gerek Bosna-Hersek'e gerekse Türkiye'ye ait özel günlerde ve haftalarda sosyal etkinlikler düzenlemektedir. Cimbujada Bahar Şenliği, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Şenliği, Ahitname Töreni, Ayvaz Dede ve Musalla Şenlikleri bu etkinliklerdendir. Bu tür etkinliklerde Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli bir araya getirilmektedir. Merkezlerde Türk müziği dinletileri, kitap tanıtımları, şiir günleri, ebru ve yemek kursları düzenlenmektedir. Türkiye'den gelen ve hedef dili konuşan Türk okutmanlardan Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli kursiyerler, derslerin yanı sıra konuşma kulübü çalışmalarlarıyla pratik yapma imkânı bulmaktadır. Kursu tamamlayan ve sertifika sınavında başarılı olan kursiyerler "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerine" uygun olarak hazırlanan ve kursiyerlerin Türkçe bildiklerini

belgelendiren “Yunus Emre Enstitüsü Sertifikası”nı almaktadır (Saraybosna YETKM, 2012d).

Bosna-Hersek Devleti; Bosna-Hersek Federasyonu, Sırp Cumhuriyeti ve Brčko özerk bölgesinden meydana gelmektedir. Bosna-Hersek Federasyonu ise; Una-Sana, Posavina, Tuzla, Zenitsa-Doboy, Bosna Podrinje, Merkez Bosna, Hersek-Neretva, Batı Hersek, Saraybosna ve Livno olmak üzere on kantondan oluşmaktadır. Türkçe; Hersek Neretva, Bosna Podrinje ve Zenitsa Doboy kantonlarında 2. ve 3. seçmeli dil olarak ilköğretim okullarında ve liselerde okutulmaktadır. Üç kantonda 2600’den fazla öğrenci Türkçeyi seçmeli dil olarak öğrenmektedir. Bu öğrencilerin yanı sıra Una-Sana, Tuzla, Zenitsa-Doboy, Bosna Podrinje, Merkez Bosna ve Saraybosna Kantonlarındaki okullarda ilköğretim ve lise öğrencilerine yönelik Türkçe kursları düzenlenmektedir. Bu kurslarda da 2500’den fazla öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Bosna-Hersek Federasyonundaki devlet okullarında Türkçe öğrenen öğrencilerin toplam sayısı 5000’den daha fazladır. Türkçe öğrenerek liseden mezun olan öğrenciler Bosna-Hersek’te faaliyet gösteren üniversitelerin Türkoloji veya Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerine devam etme imkânına sahiptir.

Kantonlarda Türkçenin seçmeli dil veya kurs olarak öğretilmesi işi Saraybosna YETKM tarafından düzenlenmekte ve desteklenmektedir (Saraybosna YETKM, 2012e, 2012f, 2012g). Okullarda görev yapacak olan öğretmenler Bosna-Hersek’teki Türkoloji veya Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu Bosna-Hersekli öğretmenler arasından seçilmektedir. Bu durum üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan öğrencilere iş imkânı sağlamaktadır.

Saraybosna YETKM, Türkoloji projesi kapsamında protokol imzaladığı Bosna-Hersek’teki üniversitelere her yıl öğretim elemanı görevlendirmesi gerçekleştirmekte, bölüm ve programların -eğitim amaçlı kullanılmak üzere- araç-gereç ihtiyaçlarını karşılamaktadır (Saraybosna YETKM, 2012b, 2012c). Ayrıca başarılı olan kursiyerleri Türkiye’de gerçekleştirilen Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yaz Okulu programına davet etmektedir (Saraybosna YETKM, 2012a).

Bosna-Hersek, Türkiye’ye ve Türkçeye güçlü bağlarla bağlıdır. Bu bağlar kullanılan dilde de kendisini göstermektedir. Öyle ki Türkçe, Boşnaklar arasında ibadet dili olarak görülmekte, iki dil arasındaki ortak kullanımların fazla olduğu göze çarpmaktadır. Günlük hayatta edilen duaların, tortulaşmış kalıp sözlerin ve tekkelerde

okunan ilahilerin büyük bir kısmı Türkçedir. Bosna Hersekliilerin sıklıkla kullandıkları “bajram mubarek olsun, başn sa olsun, dostum sa olsun, sabah hajrula, akşam hajrula, Allahimanet, Allah razi olsun, bajrambareçula” gibi kalıplaşmış ifadeler, bu duruma örnek gösterilebilir. Boşnak halk kültürünün, Türk dinî ve mistik folkloru ile etkileşimi devam etmektedir (İyiyol, 2009: 12). Bosna-Hersek’te Türkçe, başta YETKM’ler olmak üzere gerek Türk kurumlarının çalışmaları gerekse Türk dizi ve müziklerinin etkisi ile günden güne daha da güçlenmektedir.

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gereken Temel İlkeler

Yabancılara Türkçe öğretiminin giderek yaygınlaştığı ve önem kazandığı düşünüldüğünde, bu alanla ilgili gerek nicel gerekse nitel pek çok araştırma yapılması ve yapılan araştırmaların değişen şartlar doğrultusunda güncellenmesi gerektiği açıktır. Bugün bu alanla ilgili yapılacak çalışmaları yedi başlık altında sıralamak mümkündür:

2.3.1. Öğretimin Basamaklı Kur Sistemine Uygun Olarak Planlanması

Türkçenin Yabancı dil olarak öğretilmesi aşamasında basamaklı kur sisteminin uygulanması ilk olarak Ankara Üniversitesi TÖMER’de başlamıştır. Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerinin ortaya konulmasından sonra öğretim bu kriterlere uygun olarak tekrar düzenlenmiştir.

Basamaklı kur sistemi, öğretilen dil ile ilgili olarak öğrenciye verilecek tüm bilgilerin sistematik bir biçimde gruplandırılması; kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesini hedef alan uygulamadır. Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi işini üstlenen kurumlar, küçük farklılıklar olmakla birlikte bu sistemi kullanmaktadır (Benhür, 2002: 52-53).

“Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”ne uygun olarak düzenlenen ve YETKM’lerde kullanılan basamaklı kur sistemi Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri Türkçe Kursları Kur Düzeni

Düzyey	Ders Saati	Kur	Kitap (Sayfa)	Sınav	Sertifika
A1	72 SAAT	A1.1	1.Kitap (6-43 s.)		
	72 SAAT	A1.2	1.Kitap (44-79 s.)	Sertifika Sınavı	A1 Sertifikası
A2	72 SAAT	A2.1	1.Kitap (80-115 s.)		
	72 SAAT	A2.2	1.Kitap (116-151 s.)	Sertifika Sınavı	A2 Sertifikası
B1	72 SAAT	B1.1	2.Kitap (6-41 s.)		
	72 SAAT	B1.2	2.Kitap (42-77 s.)		
				Ara Sınav	
	72 SAAT	B1.3	2.Kitap (78-113 s.)		
	72 SAAT	B1.4	2.Kitap (114-149 s.)	Sertifika Sınavı	B1 Sertifikası
B2	72 SAAT	B2.1	3.Kitap (6-41 s.)		
	72 SAAT	B2.2	3.Kitap (42-77 s.)	Sertifika Sınavı	B2 Sertifikası
C1	72 SAAT	C1.1	3.Kitap (78-113 s.)		
	72 SAAT	C1.2	3.Kitap (114-149 s.)	Sertifika Sınavı	C1 Sertifikası

(YETEM, 2013a).

Türkçe öğrenmek isteyen; fakat az da olsa Türkçe bilen kursiyerler dil öğrenimine başlamadan önce seviye tespit sınavına girmekte ve seviyelerine uygun olan kurlardan Türkçe kurslarına başlamaktadır. Tamamlanması gereken ders saatini kursa devam ederek bitiren kursiyerler sertifika sınavına girmekte, başarılı olmaları halinde sertifika almaktadır. Kursa devam etmeksizin yeterli Türkçesinin olduğunu düşünen insanlar

dışarıdan sertifika sınavına girebilmekte, sınavda başarılı olmaları halinde sertifika alabilmektedir.

2.3.2. Öğretim Süresine İlişkin Planlama

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğretimin süresinin doğru belirlenmesi ve planlamanın bu çerçevede yapılması çok önemlidir. Benhür, öğretimin süresi belirlenirken belli kıstasların göz önüne alınması gerektiğini ifade eder. Bu kıstaslar şunlardır:

1. Öğretim yurt içinde mi, yurt dışında mı yapılacak?
2. Öğretimde hangi yöntemler kullanılacak?
3. Öğrencilerin algılama düzeyleri nasıl?
4. Öğrenci haftada kaç saatini kursa ayıracak?
5. Öğrencinin dili öğrenme nedeni nedir? (2002: 74-75).

Öğretimin Türkiye’de düzenlenmesi halinde Türkçe öğrenen kursiyerler günlük hayatlarında da Türkçeyle karşılaşacaklarından kursun süresi kısalabilecekken, yurt dışında düzenlenecek olan kurslarda kursiyerler için fazladan gerçekleştirilecek olan konuşma dersleri kursların süresini uzatacaktır.

Öğretim sırasında kullanılacak olan yöntem ve teknikler, dil öğrenmek isteyen kursiyerlerin eğitim durumları ve dil öğrenme yetenekleri, kursiyerlerin kurslara haftada kaç saat katılabilecekleri ve son olarak kursiyerlerin hangi nedenlerle dil öğrendikleri öğretimin süresini belirleyecek olan temel unsurlardır.

“Kursiyerin dili öğrenme nedeni nedir?” sorusunun cevabı öğretim süresinin planlanmasında ihtiyaç analizi çalışmalarının önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Türkiye’ye turist olarak gitmek isteyen bir yabancı için günlük ihtiyaçlarını karşılayabileceği seviyede 3-4 aylık Türkçe kursu yeterli olabilecekken Türkiye’de üniversite eğitimi almak isteyen kişilerin 1-2 yıllık süreci kapsayan Türkçe kurslarına ihtiyacı olacaktır.

2.3.3. Mekân ve Öğrenci Sayısını Belirleme

Dil öğretim ortamlarında sınıfların fiziksel durumu, öğrencilerin sayısı ve oturma biçimi eğitimin kalitesini etkilemektedir. Sınıf ortamı hazırlanırken sınıfların

aydınlatmasına dikkat edilmeli, loş veya aşırı ışıklandırılmış sınıflardan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin “U” oturma biçimiyle tek sıra halinde oturmaları, dersi takip edebilmeleri ve derse katılmaları açısından önemlidir. Öğretimin desteklenmesinde kullanılan bilgisayar, projeksiyon vb. yardımcı araç-gereçler tüm öğrencilerin görebileceği ve gerektiğinde kullanabileceği şekilde yerleştirilmelidir. Hazırlanacak olan sınıfların büyüklüğü 25-30 metrekare arasında olmalıdır. Daha küçük sınıflarda ders araç-gereçlerinin yerleştirilmesi ve sınıf içerisindeki oksijen miktarı sorun olacaktır. Daha büyük sınıflarda ise öğretmen ile öğrencilerin iletişim kurması güçleşecektir (Benhür, 2002: 55-56).

Öğretimin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sınıfların on ile on beş öğrenci arasında oluşturulması gerekmektedir. Daha fazla öğrenci olduğu takdirde öğretmenin öğrencilerle ders saatleri içerisinde eşit olarak ilgilenmesi güçleşecek, öğretim için gerekli olan iletişim sağlanamayacaktır (Benhür, 2002: 55). Ayrıca kalabalık sınıflarda öğrencilerin dikkatleri daha çabuk dağılabilmekte, öğrencilerin derse odaklanmaları güçleşmektedir.

2.3.4.Öğretmen Yetiştirme

Dil öğretim ortamlarında iletişimin ön planda olduğu, öğrenciyi merkeze alan modern dil öğretim yöntemleri ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemlerde öğretmen ikinci planda kalıyor gibi gözükse de aslında süreci doğrudan etkilemekte, öğrenciye rehberlik ederek ve öğretim sürecini düzenleyerek bireyin kendi kendine öğrenmesine ortam hazırlamaktadır.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne göre iyi bir öğretmen:

1. Öğrencileri birey olarak görür, öğrenciler arasındaki sosyal ve kültürel farklılıkları dikkate alarak öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerine davranışlarıyla örnek olur. Öz değerlendirmeler yaparak kendisini geliştirmeye çalışır. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır. Mesleği ile ilgili mevzuata uygun davranır.
2. Öğrencinin tüm özelliklerini, ilgi, istek ve ihtiyaçlarını bilir; geldiği ailenin, devam ettiği okulun ve çevrenin doğal, sosyokültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine dâhil eder.

3. Öğretme ve öğrenme sürecini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin sürece etkin olarak katılımını sağlar.
4. Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Ölçme sonuçlarından hareketle öğretimin geliştirilmesini amaçlar; sonuçları öğrenci, veli, yönetici ve diğer öğretmenlerle paylaşır.
5. Türk Millî Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular (2012: 8-38).

İyi bir öğretmenin özelliklerine sahip olmak verimli ders işlemek için tek başına yeterli değildir. Bu özelliklerin yanı sıra, öğretmenin ders sırasında da dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Benhür, yabancılara Türkçe öğretecek öğretmenlerin sınıf çalışmalarında dikkat etmesi gereken hususları şöyle sıralar:

Öğretmen;

- Derslerinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine eşit ağırlıkta yer vermelidir.
- Sınıfta verdiği her bilgiyi test etmeli, bu sayede anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol edebilmelidir.
- Öğrenci konuşurken öğrencinin sözünü kesmemeli, onu sabırla dinlemeli ve öğrencinin yanlışlarını anında düzeltmelidir.
- Öğrencinin cevaplarını ve yer aldığı etkinlikleri anında değerlendirmelidir.
- Yeni konuya geçmeden önce önceki konuların kavrandığından emin olmalıdır.
- Dil bilgisi yapılarını verirken bilinenden hareketle bilinmeyenleri öğrencilere sunmalıdır.
- Öğrenciyi derse katılmaya teşvik etmeli, olası hatalarında küçümsememeli ve arkadaşlarının küçümsemesine izin vermemelidir.
- Sınıf içerisinde rahat olmalı ve öğrencilerine bu rahatlığı hissettirmelidir.
- Zamanı iyi kullanılmalıdır (Benhür, 2002: 60-61).

Dil öğretiminde sürecin doğru planlanması ve ders araç-gereçlerinin etkin kullanılması çok önemlidir. Dil öğretimi, sistemli şekilde gerçekleştirildiğinde başarılı olacaktır. Sistemin başarılı olabilmesi için yapılması gereken ise yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Ayrıca yetiştirilen öğretmenler görevlerine başladıktan

sonra bu öğretmenlerin takip edilmesi ve eksikleri olan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere dâhil edilmesi gerekmektedir.

2.3.5. Materyal Hazırlama

Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kaynaklar ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtlarından oluşmaktadır. Dil öğretiminde gerek dil becerilerinin gerekse yazma yeteneğinin geliştirilmesi açısından kaynak kitapların önemi büyüktür. Daha genel anlamda, dil öğretim süreçlerini ele aldığımızda ise kaynak kitaplar tek başına yeterli olmamaktadır. Dil öğretiminin başarılı olması için yardımcı materyallerle desteklenmesi gerekmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi, İngilizce, Almanca ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesine nispeten daha yeni bir alandır. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi alanında yardımcı materyaller bulmak bahsedilen diğer dillere oranla daha güç olmaktadır. Bu aşamada öğretmenin becerileri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin bakış açısıyla doğru orantılı olarak şarkılar, türküler, kısa filmler, reklamlar, fıkralar ve oyunlardan hareketle hazırlanacak olan materyaller, hem dersi eğlenceli hale getirecek hem de öğretimin kalitesini artıracaktır.

2.3.6. Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerini Geliştirme

Dil öğreticileri etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için, dili öğrenecek olan bireylerin amaçlarına ve seviyelerine uygun olarak konu bütünlüğünü bozmadan yerine göre en etkili strateji, yöntem ve tekniği seçebilmelidir.

“*Strateji*, birbiriyle bağdaştırılan ve bu düzeyde doğrudan doğruya tasarımı belirleyen, hem dilin doğasına ilişkin kuramları hem de dil öğretim kuramlarını kuşatan varsayımlar takımıdır” (Demircan, 2002: 139). Başlıca öğrenme stratejileri şunlardır: sunuş yoluyla öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme ve tam öğrenme. Öğretim stratejileri öğretim yaklaşımları olarak da anılmaktadır (Akar, 2006: 19-20).

“Yaklaşımın bir alt basamağı olan *yöntem*, belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalardır” (Calp, 2005: 247). Yöntem, Türkçe sözlükte “bir amaca erişmek için izlenen ve tutulan yol, usul, sistem; bilimde belli bir sonuca erişmek için plana göre

izlenen yol, metot” olarak yer almaktadır (Türk Dil Kurumu, 2009: 2196). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan belli başlı dil öğretim yöntemleri şunlardır: “dil bilgisi çeviri yöntemi, düz varım yöntemi, iletişimsel dil öğretimi, işitsel-dilsel yöntem, işitsel-görsel yöntem, seçmeci yöntem, sessiz yöntem, durumsal dil öğretimi, telkin yöntemi, sessiz yöntem, toplu fiziksel tepki yöntemi, toplulukta dil öğretimi, bilişsel yöntem, okuma yöntemi ve dolaysız yöntem” (Gür, 1995: 24-35).

Teknik ise eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan yöntemin kişiler, yer, zaman, fiziksel şartlar, araç ve gereçlere bağlı olarak uygulanış şeklidir (Özbay, 2009: 23). Dil öğretiminde kullanılacak olan tekniklerin yöntemle tutarlı olması ve buna bağlı olarak da yaklaşımla uyumlu olması gerekmektedir (Kara, 2010: 664). Dil öğretim teknikleri, grupla öğretim teknikleri ve bireysel öğretim teknikleri olmak üzere ikiye ayrılır. Rol yapma, drama, benzetim, soru-cevap, gösteri, ikili grup çalışması, mikro öğretim, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme ve konuşma halkası grupla öğretim teknikleridir. Bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim ise bireysel öğretim tekniklerindedir (Benhür, 2002: 38-39).

Yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri çeşitlilik göstermektedir. Başarılı bir dil öğretimi için önemli olan; amaca, konuya ve hedef kitleye en uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıdır. Benimsenecek olan strateji, yöntem veya tekniğin adının önemi yoktur. Muhakeme gücü yüksek olan iyi bir öğretmen ile seçilecek iyi bir yöntem; müfredat, kitap ve öğrenci kusurlarını büyük ölçüde giderir. Ayrıca gerektiğinde birden fazla yöntem bir arada kullanılabilir. Örneğin kelime öğretiminde düz varım, dil bilgisi öğretiminde bilişsel, konuşma becerisinin geliştirilmesinde kulak-dil alışkanlığı yöntemi kullanılabilir. Dil öğretim uzmanlarının ortak kanaatleri de bu şekildedir (Benhür, 2002: 35-36). “Düş kırıklığına sebep olabilecek bir yabancı dil öğretimi modelinin topyekûn kabul edilmesi yerine, bekle gör politikasının izlenmesi, Türkiye şartlarına uygun bir modelin geliştirilmesi ve seçmeci bir tutum içinde iletişimciliğin sunduğu bazı yaratıcı, güdüleyici teknik ve etkinliklerden yararlanılması yerinde olacaktır” (Bear’dan aktaran Hengirmen, 1994: 57-58). Etkinlikleri hazırlama ve teknikleri kullanma aşamasında öğrenci ihtiyaçlarını bilmek ve öğretimi bu doğrultuda planlamak gerekmektedir.

2.3.7. Politika Geliştirme

Dil öğretimi, gelişmekte olan her ülke için üzerinde durulması gereken önemli bir noktadır. Dilini ve kültürünü iletişim halinde olduğu diğer toplumlarla paylaşmak, onlara öğretmek güçlü devlet olmanın gereklerindedir. Yabancılara dil öğretimi hususunda Türkiye, diğer Avrupa ülkelerinin gerisindedir. Uzun yıllar boyunca geçerli bir dil politikasının belirlenememiş olması bu durumun en önemli nedenidir. British Council ve Goethe İstitut dil öğretimi konusunda belirledikleri politikalar aracılığıyla yıllardır tüm dünyaya dillerini öğretmektedir. Öyle ki İngiltere'nin gelirlerinin önemli kısmını yabancılara dil öğretimi sektörü oluşturmaktadır. Bu kurumların çalışmaları sayesinde İngilizce ve Almanca dünyanın en önemli dilleri haline gelmiştir.

“Türk dili, yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon insanın konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir” (Akalın, 2009: 203-204). Türkiye izlediği politikalarla tüm dünyada söz sahibi olmaya başlamıştır. Bu durum Türkçeye de olumlu etki etmektedir. Zira her geçen gün daha çok insan Türkçeye ilgi duymakta ve Türkçe öğrenmeye başlamaktadır. Türkçenin hak ettiği yere gelebilmesi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine bağlı olarak belirlenecek dil politikasının başarıya ulaştırılmasıyla mümkün olacaktır. Türkiye Cumhuriyeti dil öğretimi konusunda politika belirleyebilmek adına 5 Mayıs 2007 tarihinde önemli bir adım atmış ve Türk dilinin, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtılması amacıyla 5653 sayılı Kanun'la Yunus Emre Vakfını kurmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda başarılı olabilmek için temel ilkeler göz önüne alınmalı, bu alanda yapılacak olan çalışmaların şekillendirilmesinde ihtiyaç analizi çalışmalarından hareket edilmeli ve öğretim sistemli bir şekilde ele alınmalıdır. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde ortaya çıkan dil öğrenme ihtiyaçlarına odaklanılmaktadır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli:

Araştırma, tarama modelinde olmakla birlikte Bosna-Hersek'te, Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009: 77).

3.2. Evren ve Örneklem:

Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri dünya genelinde 24 farklı merkezde Türk dilini ve kültürünü tanıtıcı faaliyetler yürütmektedir. YETEM Aralık 2012 verilerine göre, dünya genelinde hizmet veren merkezlerde 5400 kursiyer Türkçe öğrenmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği Bosna-Hersek'te ise Saraybosna ve Foynitsa olmak üzere toplam 2 merkez bulunmaktadır. 2012-2013 verilerine göre iki merkezde A1, A2 ve B1 düzeyinde eğitim gören kursiyer sayısı 286'dır. Dolayısıyla, araştırmanın evreni Bosna-Hersek'teki 2 merkez ve 286 kursiyer olarak belirlenmiş, örneklem olarak 2 merkezden Saraybosna'ya ve 286 kursiyerden 168'ine ulaşılmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması:

3.3.1. Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmada veri toplamak için kullanılmak üzere Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese language needs analysis* adlı çalışmalarında kullandıkları anketten Türkçeye

uyarlanan ve üç bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Anketin giriş bölümünde katılımcıyı tanımaya yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümde arka plan bilgilerine cevap arayan 9 soruya, üçüncü bölümde Türkiye’deki ve Bosna-Hersek’teki Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarını ayrı ayrı belirlemeye yönelik 47 soruya yer verilmiştir.

Ankete son şekli verilmeden önce Foyntisa YETKM’de Türkçe öğrenen 17 kursiyer ile pilot uygulama yapılmıştır. Uygulamada kursiyerler, anketin uzun olduğunu ve benzer maddelere yer verildiğini belirtmiştir. Bunun nedeni aynı ihtiyaçların Türkiye ve Bosna-Hersek’teki kullanım bağlamları için ayrı ayrı belirlenmeye çalışılmasıdır. Tez danışmanı ve uzmanların görüşleri alınarak anket düzeltilmiştir.

Pilot uygulama sonrasında anketteki eksikler giderilmiş ve anket iki bölüm olarak düzenlenmiştir. Anketin birinci bölümünde kursiyerlere cinsiyet, meslek, yaş, ana dili, eğitim durumu, Türkiye’ye daha önce gidip gitmedikleri, gittilerse hangi amaçla ziyaret ettikleri, Türkçeyi ne kadar süredir ve hangi kurumlarda öğrendikleriyle ilgili 14 soru yöneltilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise sosyolengüistik temelde belirlenmiş alanlara uygun olarak tanımlanan hedef görevleri soruşturan, tamamı 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiş 28 yönergeye yer verilmiştir.

3.3.1.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğinin kapsam geçerliği için uzman görüşü alınarak 28 madde oluşturulmuş ve deneme uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 5’te görüldüğü gibidir:

Tablo 5. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		.83
	X ²	2036.302
Bartlett Küresellik Testi	sd	325
	p	.000

Tablo 5'te görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,83'dir. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen 0,70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2036.302 olup 0,001 düzeyinde manidardır ($X^2_{325}=2036.302$). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 6. Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri			Döndürme Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Topl.	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	7.121	27.389	27.389	7.121	27.389	27.389	4.722	18.160	18.160
2	3.012	11.583	38.972	3.012	11.583	38.972	3.979	15.305	33.465
3	2.562	9.855	48.827	2.562	9.855	48.827	3.269	12.572	46.037
4	1.960	7.537	56.364	1.960	7.537	56.364	2.685	10.327	56.364
5	1.227	4.717	61.081						
6	1.078	4.145	65.226						
7	.958	3.686	68.913						
8	.793	3.050	71.963						
9	.741	2.848	74.811						
10	.695	2.671	77.482						
11	.644	2.476	79.959						
12	.608	2.339	82.298						
13	.554	2.131	84.429						
14	.498	1.915	86.344						
15	.472	1.816	88.159						
16	.462	1.776	89.936						
17	.440	1.691	91.627						
18	.403	1.550	93.177						
19	.347	1.333	94.510						
20	.297	1.143	95.653						
21	.251	.966	96.618						
22	.222	.854	97.473						
23	.216	.832	98.305						
24	.170	.655	98.960						
25	.160	.614	99.574						
26	.111	.426	100.000						

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öz değeri 1,4’ten büyük 4 faktör vardır. Bu dört faktör, varyansın % 56,364’ünü açıklamaktadır. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans, döndürme sonrasında sırasıyla %18,160; %33,465; %46,037 ve %56,364’tür.

Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri

Madde no	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	r	t
m14	.685				.935(**)	-12.116**
m15	.869				.918(**)	-11.612**
m16	.851				.923(**)	-9.599**
m17	.914				.912(**)	-10.742**
m18	.880				.910(**)	-12.844**
m19	.846				.922(**)	-9.139**
m5		.686			.832(**)	-5.725**
m6		.583			.833(**)	-5.475**
m7		.609			.821(**)	-7.965**
m8		.668			.820(**)	-6.317**
m10		.630			.838(**)	-6.117**
m11		.695			.824(**)	-6.643**
m12		.797			.806(**)	-7.517**
m13		.637			.822(**)	-5.900**
m9			.735		.684(**)	-7.320**
m20			.587		.712(**)	-6.123**
m21			.665		.695(**)	-7.303**
m22			.551		.709(**)	-5.689**
m23			.524		.714(**)	-5.660**
m25			.383		.745(**)	-7.284**
m26			.630		.722(**)	-3.138**
m28			.571		.695(**)	-4.352**
m1				.557	.752(**)	-2.697**
m2				.715	.674(**)	-3.657**
m3				.773	.625(**)	-3.409**
m4				.713	.670(**)	-3.459**

** p<0.01 düzeyinde manidar.

Tablo 7 incelendiğinde 14, 15, 16, 17, 18 ve 19. maddelerin birinci boyutta; 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, ve 13. maddelerin ikinci boyutta; 9, 20, 21, 22, 23, 25, 26 ve 28. maddelerin üçüncü boyutta; 1, 2, 3 ve 4. maddelerin dördüncü boyutta en yüksek yük değerinde sıralandıkları görülür. Maddelerin faktör yükleri incelendiğinde .383 ile .914 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek dört boyutlu olup bütün maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 28 maddelik ölçekte 24 ve 27. maddeler birden fazla faktörde görüldükleri için ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörden 1. faktörü oluşturan 6 madde “*Ticaret Yapma*”, 2. faktörü oluşturan 8 madde “*Eğitim ve İş İmkânı*”, 3. faktörü oluşturan 8 madde “*Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar*” ve 4. faktörü oluşturan 4 madde ise “*Sınıf içi İletişim Kurma*” boyutu olarak adlandırılmıştır.

Bu maddelerin dağılımını şöyle göstermek mümkündür:

Ticaret Yapma

- m14.** Gerektiğinde Türk ziyaretçilere Bosna-Hersek’te rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m15.** Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m16.** Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m17.** Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m18.** Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m19.** Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Eğitim ve İş İmkânı

- m5.** Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için Türkçe öğreniyorum.
- m6.** Uzmanlık alanımla ilgili akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

- m7.** Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum.
- m8.** Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m10.** İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.
- m11.** Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.
- m12.** Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m13.** Çalışma hayatımda iş arkadaşarımla, patronarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar

- m9.** Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.
- m20.** Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m21.** Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m22.** Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m23.** Türkiye’yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.
- m25.** Türkiye’deki akrabalarımla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m26.** Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.
- m28.** Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

Sınıf içi İletişim Kurma

- m1.** Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m2.** Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m3.** Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek için Türkçe öğreniyorum.
- m4.** Türkçe olarak okutmanımıla iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum.

Ölçekten çıkarılan maddeler

- m24.** Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.

m27. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.

Tablo 7’de madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=.625$ (m3) ile $r=.935$ (m14) arasında değişmektedir ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon değerlerine baktığımızda, ölçeğin genelinde ölçülmeye çalışılan özellik ile her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla bütün maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca, üst %27 (n=45) ve alt %27 (n=45) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0.01 düzeyinde manidardır. Bu durum, ölçekte yer alan maddelerin her birinin ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırt edici nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

3.3.1.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin, güvenilirliği için her bir boyutuna ve geneline ilişkin belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8. Faktörler ve Ölçeğin Bütününe Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	Ölçeğin Geneli
Madde Sayısı	6	8	8	4	26
Cronbach α	.93	.84	.73	.74	.88

Tablo 8’e göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 1. faktör için .93, 2. faktör için .84, 3. faktör için .73, 4. faktör için .74 ve ölçeğin geneli için de .88 değerini göstermektedir. Bu veriler, ölçekte yer alan her bir faktörün ve ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.3.2. Veri Toplama Süreci

Bosna-Hersek, yönetim açısından Bosna-Hersek Federasyonu ve Sırp Cumhuriyeti olmak üzere iki küçük devlete ayrılmaktadır. “Bosna-Hersek’te yaşayan Sırp, Hırvatlar ve Boşnaklar Güney Slavca’nın varyantlarını konuşan akraba topluluklardır. Bu üç topluluğu farklı üç etnik gruba ayıran unsur ise Hırvatların Katolik, Sırpın Ortodoks, Boşnakların ise Müslüman olmasıdır” (İyiyol, 2009: 1). Ülkenin resmî dilleri Boşnakça, Sırpça ve Hırvatçadır. Kullanılan üç dil, yapısı ve kelime hazinesi bakımından benzerlikler göstermektedir. Farklı olarak Sırpça, Kiril ve Latin alfabesi ile yazılırken; Hırvatça ve Boşnakça resmî olarak Latin alfabesi ile yazılmaktadır. Uygulama anketi Kursiyerlerin yönergeleri daha iyi anlamaları ve doğru cevaplar verebilmeleri için Latin alfabesiyle düzenlenmiştir. Anket formu, Saraybosna YETKM’de görevli, ana dili Boşnakça olan ve ileri derecede Türkçe bilen Türkoloji ve Projeler Sorumlusu Dženana Bračković tarafından Boşnakçaya çevrilmiştir.

Uygulama, 2013 yılı Şubat ayı içerisinde Türkçe okutmanları Ahmet Hattatioğlu, Mustafa Yıldız, Yunus Cünedioğlu, Beyza Koç, Elif Selin Çalık, Ecem Çelik, Mustafa Ilgar ve Murat Durmaz tarafından gerçekleştirilmiştir. Anket verileri ana dili Boşnakça olan ve iyi derecede Türkçe bilen YETKM görevlileri tarafından ana dilden Türkçeye çevrilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi:

Araştırmada toplanan veriler öncelikle bilgisayara aktarılmış, sonra analiz çalışmalarına geçilmiştir. Verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Veri analizi çalışmalarında yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve varyans analizi için f testi kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmaya katılan kursiyerlere ait katılımcı profili verilmiş, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Katılımcılar

Ankete Saraybosna YETKM bünyesinde Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerine uygun olarak oluşturulan A1, A2 ve B1 kurlarında öğrenim gören 180 kursiyer katılmıştır. Anketlerin değerlendirilmesinde, 12 kursiyerin anketi eksik doldurulduğu için değerlendirmeye dâhil edilmemiş, değerlendirme 168 kursiyerin anketi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlere ait katılımcı bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 9. Kursiyer Profili

Kur	Yaş Ortalaması	Cinsiyet	Ana dili	Eğitim Durumu	Kursiyer Sayısı
A1.1	26,33	Kadın: 34 Erkek: 8	Boşnakça:42	Lise: 8 Üniversite: 19 Yüksek Lisans: 7 Doktora: 2 Diğer: 6	42
A1.2	26,35	Kadın: 51 Erkek: 11	Boşnakça: 59 Sırpça: 2 Almanca: 1	Lise: 10 Üniversite: 37 Yüksek Lisans: 10 Doktora: 2 Diğer: 3	62
A2.1	29,75	Kadın: 22 Erkek: 7	Boşnakça: 28 Hırvatça: 1	Lise: 4 Üniversite: 16 Yüksek Lisans: 8 Doktora: 1	29

A2.2	24,75	Kadın: 15 Erkek: 3	Boşnakça:18	Lise:3 Üniversite:13 Yüksek Lisans:2	18
B1.2	30,66	Kadın: 5 Erkek: 2	Boşnakça:7	Üniversite: 5 Yüksek Lisans: 2	7
B1.4	30,63	Kadın: 8 Erkek: 2	Boşnakça:10	Lise:6 Üniversite:3 Yüksek Lisans:1 Doktora: 1	10
TOPLAM	27,21	<i>Kadın: 135 Erkek: 33</i>	<i>Boşnakça: 164 Sırpça: 2 Hırvatça: 1 Almanca: 1</i>	<i>Lise: 31 Üniversite: 92 Yüksek Lisans: 30 Doktora: 6 Diğer: 9</i>	168

Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin 42’si A1.1, 62’si A1.2, 29’u A2.1, 18’i A2.2, 7’si B1.2 ve 10’u B1.4 kurunda Türkçe öğrenmektedir. Kursta B1.1, B1.3, B2.1, B2.2, C1.1 ve C1.2 kurlarında kursiyer yoktur. Kursiyerlerin kur seviyeleri incelendiğinde ilerleyen kurlarda sayılarının azaldığı görülmektedir.

Kursiyerlerin 164’ünün ana dili Boşnakça, 2’sinin Sırpça, 1’inin Hırvatça ve 1’inin Almancadır. Çalışmaya katılan 168 kişiden 135’i kadın, 33’ü erkektir. Türkçe öğrenen 168 kişinin yaş ortalaması 27,21’dir.

Kursiyerlerin 31’i lise, 92’si üniversite, 30’u yüksek lisans ve 6’sı doktora mezunudur. Üniversite, yüksek lisans ve doktora mezunlarının fazla olması Bosna-Hersek’te Türkçe öğrenmek isteyenlerin çoğunlukla yüksek öğrenimlerini tamamlamış olan kişiler olduğunu göstermektedir. Diğer seçeneğini işaretleyen 9 kişi ise meslek okullarından mezun olmuştur.

Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenen ve ankete katılan kursiyerlerin meslek dağılımı Tablo 10’da verilmektedir:

Tablo 10. Kursiyer Meslekleri

	f	%
Araştırma Görevlisi	1	.6
Asistan	1	.6
Bilgisayar Teknisyeni	1	.6
Biyokimya mühendisi	1	.6
Doğu bilimci	1	.6

Doktor	5	3.0
Eczacı	1	.6
Elektrik elektronik mühendisi	1	.6
Etnomüzikolog	1	.6
Ev hanımı	3	1.8
Finans danışmanı	2	1.2
Gazeteci	2	1.2
Grafik mühendisi	2	1.2
Otelcilik ve turizm danışmanı	5	3.0
Hukukçu	9	5.4
İktisatçı	11	6.5
İlahiyatçı	1	.6
İletişim teknisyeni	2	1.2
İngilizce Öğretmeni	1	.6
Makine mühendisi	1	.6
Mimar	2	1.2
Muhabir	1	.6
Öğrenci	91	54.2
Postacı	1	.6
Profesör	8	4.8
Radyoloji mühendisi	1	.6
Sağlık memuru	1	.6
Siyaset bilimci	1	.6
Subay	1	.6
Tekstil kalıpcısı	1	.6
Tercüman	3	1.8
Veteriner	1	.6
Yönetici	3	1.8
Ziraat mühendisi	1	.6
<i>Toplam</i>	<i>168</i>	<i>100.0</i>

Kursiyerlerden 91'i öğrenci, 11'i iktisatçı, 9'u hukukçu, 8'i profesör, 5'i doktor, 5'i otelcilik ve turizm danışmanı, 3'ü ev hanımı, 3'ü tercüman ve 3'ü yöneticidir. Ankete katılanlar arasında ayrıca ikişer finans danışmanı, gazeteci, grafik mühendisi, iletişim teknisyeni, mimar ve birer araştırma görevlisi, asistan, bilgisayar teknisyeni, biyokimya mühendisi, doğu bilimci, eczacı, elektrik elektronik mühendisi, etnomüzikolog, ilahiyatçı, İngilizce öğretmeni, makine mühendisi, muhabir, postacı, radyoloji mühendisi, sağlık memuru, siyaset bilimci, subay, tekstil kalıpcısı, veteriner ve ziraat mühendisi bulunmaktadır.

Kursiyerlerin Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenme süreleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 11. Kursiyerlerin Saraybosna YETKM’de Türkçe Öğrenme Süreleri

	f	%
0-4 ay	63	37.5
4-8 ay	48	28.6
8-12 ay	19	11.3
1-2 yıl	33	19.6
3+ yıl	5	3.0
<i>Toplam</i>	<i>168</i>	<i>100.0</i>

Kursiyerlerden 63’ü 0-4, 48’i 4-8 aydan beri Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenmektedir. Bu kişiler A1 seviyesinde Türkçe kursuna devam etmektedir. 8-12 ay arası 19, 1-2 yıl arası 33, 3 yıl ve daha fazla zamandan beri Türkçe öğrenenler ise 5 kişidir. Kursiyerlerin kurlara göre dağılımları incelenirken de belirttiğimiz üzere ilerleyen kurlarda ve sürelerde kursiyerlerin kursa devam etme oranlarının azaldığı görülmektedir.

Kursiyerler arasında Saraybosna YETKM’ye kayıt olmadan önce -merkez dışında- farklı kurum veya çevrelerde Türkçe öğrenmeye başlayanlar bulunmaktadır. Bu kursiyerlerin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12. Kursiyerlerin Saraybosna YETKM’den Farklı Olarak Bir Kurumda veya Çevrede Türkçe Öğrenme Durumları

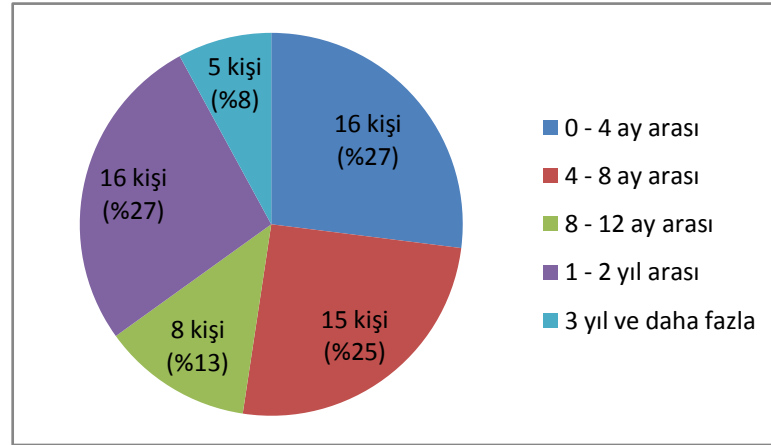
	f	%
1. Hayır, öğrenmedim	108	64.3
2. Üniversitede/halk eğitim merkezlerinde	13	7.7
3. İlköğretimde/ortaöğretimde	11	6.5
4. Bosna-Hersek’te bir Türkçe kursunda	4	2.4
5. Türkiye’de bir Türkçe kursunda	1	.6
6. Aileden, arkadaşlarımdan, tv’den vs.	17	10.1

7. Diğer	5	3.0
8. 2 ve 4. seçenekler	1	.6
9. 2 ve 5. seçenekler	1	.6
10. 4 ve 5. seçenekler	1	.6
11. 2 ve 6. seçenekler	1	.6
12. 4 ve 6. seçenekler	2	1.2
13. 3 ve 6. seçenekler	2	1.2
14. 3, 6 ve 7. seçenekler	1	.6
<i>Toplam</i>	<i>168</i>	<i>100.0</i>

Ankete katılan kursiyerlerden 60'ı Saraybosna YETKM'de kursa başlamadan önce merkez dışında bir kurumda veya çevrede Türkçe öğrenmeye başlamış, 108'i ise Türkçe ile Saraybosna YETKM'de tanışmıştır. Kursiyerlerin 13'ü sadece üniversitede veya halk eğitim merkezinde, 11'i sadece ilköğretimde veya ortaöğretimde, 4'ü sadece Bosna-Hersek'te bir Türkçe kursunda, 1'i sadece Türkiye'de bir Türkçe kursunda ve 17'si sadece aileden, arkadaşlardan, televizyondan ve dizilerden Türkçe öğrendiğini ifade etmiştir.

Çalışmaya katılanlar arasından birer kursiyer sırasıyla üniversitede/halk eğitim merkezlerinde ve Bosna-Hersek'te bir Türkçe kursunda; üniversitede/halk eğitim merkezlerinde ve Türkiye'de bir Türkçe kursunda; Bosna-Hersek'te bir Türkçe kursunda ve Türkiye'de bir Türkçe kursunda; üniversitede/halk eğitim merkezlerinde ve aileden, arkadaşlardan, televizyondan ve dizilerden; ilköğretimde veya ortaöğretimde, Türkiye'de bir Türkçe kursunda ve diğer ortamlarda Türkçe öğrendiğini belirtmiştir. Kursiyerlerin 2'si Bosna-Hersek'te bir Türkçe kursunda ve Türkiye'de bir Türkçe kursunda, 2'si ise ilköğretimde veya ortaöğretimde ve aileden, arkadaşlardan, televizyondan ve dizilerden Türkçe öğrendiğini belirtmiştir.

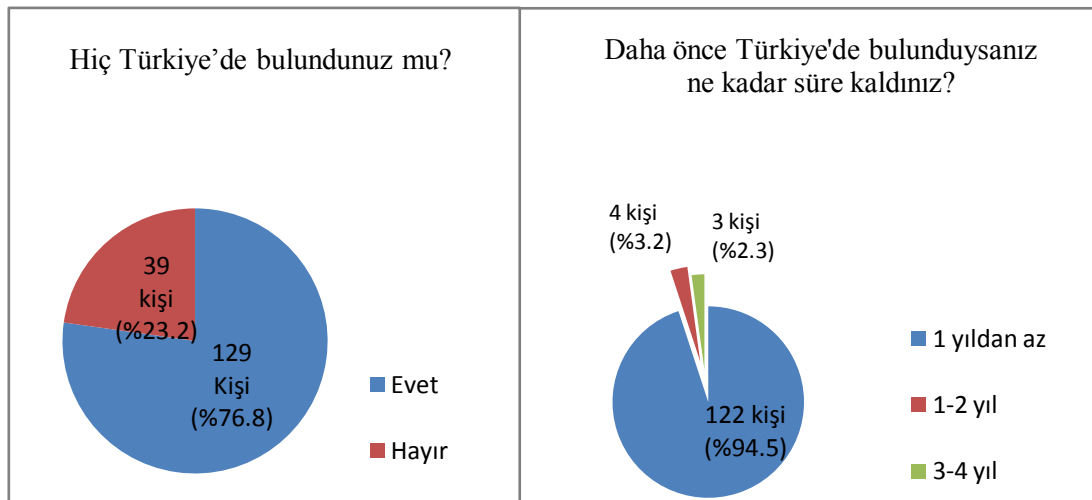
Türkçeyi Saraybosna YETKM'den farklı bir çevrede öğrenmeye başlayan kursiyerlerin, bu çevrelerdeki dil öğrenme süreçleri Şekil 1'de gösterilmiştir:



Şekil 1. Kursiyerlerin Saraybosna YETKM'den Farklı Olarak Bir Kurumda veya Çevrede Türkçe Öğrenme Süreleri

Türkçeyi Saraybosna YETKM'den farklı bir kurumda veya çevrede öğrenmeye başladıklarını ifade eden 60 kursiyerden 16'sı 0-4 ay, 15'i 4-8 ay, 8'i 8-12 ay, 16'sı 1-2 yıl ve 5'i 3 yıldan fazla Türkçeyle ilgilendikten sonra YETKM'deki kurslara başlamıştır.

Ankete katılan kursiyerler genellikle Türkiye'yi daha önce ziyaret etmiş kişilerdir. Kursiyerlerin Türkiye'yi ve özellikle İstanbul'u görmeleri onları Türkçe öğrenmeye teşvik etmektedir. Kursiyerlerin Türkiye'yi ziyaret edip etmediklerine ve ziyaret edenlerin Türkiye'de ne kadar süre ile kaldıklarına ilişkin dağılımlar Şekil 2'de yer almaktadır:



Şekil 2. Kursiyerlerin Türkiye'de Bulunma Durumları ve Süreleri

Çalışmaya katılan 168 kişiden 129'u daha önce Türkiye'yi ziyaret etmiş, 39'u ziyaret etmemiştir. Türkiye'yi ziyaret eden 139 kişiden 122'si Türkiye'de 1 seneden az, 4'ü 1-2 yıl arası, 3'ü 3-4 yıl arası kalmıştır.

Daha önce Türkiye'ye giden kursiyerlerin ziyaret nedenlerine ilişkin dağılım şu şekildedir:

Tablo 13. Daha Önce Türkiye'yi Ziyaret Eden Kursiyerlerin Ziyaret Nedenleri

	f	%
1. İş için	1	.6
2. Öğrenci değişim programı	6	3.6
3. Turist olarak	69	41.1
4. Akraba ziyareti	7	4.2
5. Diğer	9	5.4
6. 3 ve 4. seçenekler	8	4.8
7. 3 ve 5. seçenekler	11	6.5
8. 3, 4 ve 5. seçenekler	1	.6
9. 1 ve 3. seçenekler	7	4.2
10. 1, 3 ve 4. seçenekler	3	1.8
11. 2 ve 3. seçenekler	4	2.4
12. 2, 3 ve 4. seçenekler	1	.6
13. 4 ve 5. seçenekler	2	1.2
Toplam	129	76.8
Türkiye'ye gitmeyen kursiyerler	39	23.2
<i>Toplam</i>	<i>168</i>	<i>100.0</i>

Kursiyerlerden 1'i sadece iş için, 6'sı sadece eğitim veya öğrenci değişim programıyla, 69'u sadece turistik amaçla, 7'si sadece akraba ziyareti için Türkiye'yi ziyaret etmiştir. "Diğer" seçeneğini işaretleyen 9 kişi okul gezisi veya "Yunus Emre Türkçe Yaz Okulu" etkinliği kapsamında Türkiye'ye gitmiştir. Kursiyerlerden 8'i turist olarak ve akraba ziyareti için; 11'i turist olarak ve diğer nedenlerden dolayı; 1'i turist olarak, akraba ziyareti ve diğer nedenlerden dolayı; 7'si turist olarak ve iş için; 3'ü iş için, akraba ziyareti için ve turist olarak; 4'ü öğrenci değişim programıyla ve turist olarak; 1'i öğrenci değişim programıyla, turist olarak ve akraba ziyareti için; 2'si ise akraba ziyareti ve diğer nedenlerden dolayı Türkiye'ye gitmiştir.

Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerler, Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancılar gibi sınıf dışında Türkçe pratik yapma imkânına sahip değildir. Kursiyerlerin Türkçeyi sınıf dışındaki kullanım alanlarına ilişkin dağılım şöyledir:

Tablo 14. Kursiyerlerin Sınıf Dışı Ortamlarda Türkçeyi Kullanma Durumları

	f	%
1. İş hayatında	4	2.4
2. Türkçe bilen insanlarla konuşurken	79	47.0
3. Türkçe bilen insanlara mektup vs. yazarken	3	1.8
4. Diğer kurumlarda	4	2.4
5. Nadiren kullanırım	36	21.4
6. Hiç kullanmam	11	6.5
7. 2 ve 3. seçenekler	14	8.3
8. 2 ve 4. seçenekler	4	2.4
9. 2 ve 5. seçenekler	6	3.6
10. 1 ve 2. seçenekler	3	1.8
11. 1 ve 7. seçenekler	2	1.2
12. 2 ve 6. seçenekler	2	1.2
<i>Toplam</i>	<i>168</i>	<i>100.0</i>

Tablo 14'e göre kursiyerlerden 4'ü Türkçeyi sadece iş hayatında kullanmak, 79'u sadece Türkçe bilen insanlarla konuşmak, 3'ü sadece Türkçe bilen insanlarla e-posta, mektup, kart vb. yazışmak, 4'ü sadece Bosna-Hersek'teki diğer kurumlarda kullanmak için öğrenmek istemektedir. Ayrıca 14 kişi Türkçe bilen insanlarla konuşmak ve yazışmak, 4 kişi Türkçe bilen insanlar konuşmak ve Bosna-Hersek'teki diğer kurumlarda Türkçeyi kullanmak, 3 kişi iş hayatında Türkçe iletişim kurmak ve Türkçe bilen insanlarla konuşmak, 2 kişi iş hayatında Türkçe iletişim kurmak, Türkçe bilen insanlarla konuşmak ve yazışmak amaçlarıyla Türkçe öğrendiğini ifade etmiştir. 6 kişi Türkçeyi nadiren Türkçe bilen insanlarla konuşurken kullanacağını, 2 kişi Türkçe bilen insanlarla konuşurken Türkçeyi kullanacağını onun dışında hiç Türkçe kullanmayacağını, 36 kişi Türkçeyi günlük hayatında nadiren kullanacağını, 11 kişi ise hiç kullanmayacağını belirtmiştir.

Bosna-Hersekli, Türkiye'yi sık sık ziyaret etmektedir. Ankete katılan kursiyerlerin, sonraki yıllarda Türkiye'yi ziyaret etme isteklerine ilişkin dağılım Tablo 15'de verilmiştir:

Tablo 15. Kursiyerlerin Sonraki Yıllarda Türkiye'yi Ziyaret Etme İstekleri

	f	%
1. Evet, iş için	12	6.9
2. Evet, öğrenci değişim programıyla	28	16.7
3. Evet, bir turist olarak	43	25.6
4. Evet, akraba ziyareti için	2	1.2
5. Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemiyorum	0	0
6. 1 ve 2. seçenekler	2	1.2
7. 1, 2 ve 3. seçenekler	22	13.1
8. 1, 2, 3 ve 4. seçenekler	7	4.2
9. 2, 3 ve 4. seçenekler	5	3.0
10. 3 ve 4. seçenekler	5	3.0
11. 1 ve 3. seçenekler	10	6.0

12. 2 ve 3. seçenekler	31	18.5
Toplam	167	99.4
Boş	1	.6
Toplam	168	100.0

Ankete katılan 168 kursiyerin 167'si Türkiye'yi ziyaret etmek istemektedir. 1 kişi ise yönergeyi boş bırakmıştır. Kursiyerlerin 12'si sadece iş için, 28'i sadece yabancı öğrenci veya öğrenci değişim programıyla, 43'ü sadece turist olarak, 2'si sadece akraba ziyareti için Türkiye'ye gitmek istemektedir. Kursiyerlerin 2'si iş için ve öğrenci değişim programıyla; 22'si iş için, öğrenci değişim programıyla ve turist olarak; 7'si iş için, öğrenci değişim programıyla, turist olarak ve akraba ziyareti için; 5'i öğrenci değişim programıyla, turist olarak ve akraba ziyareti için; 5'i turist olarak ve akraba ziyareti için; 10'u iş için ve turist olarak; 31'i öğrenci değişim programıyla ve turist olarak Türkiye'ye gitmek istemektedir.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Saraybosna YETKM'de Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Hangi Alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Katılımcılara uygulanan ihtiyaç analizi ölçeğine göre kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları "ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma" olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermektedir. Ölçeğin her bir boyutunu ve genelini oluşturan maddelerden elde edilen puanların ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin dağılımlar Tablo 16'da gösterilmektedir:

Tablo 16. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ortalama*	Standart Sapma
<i>Ticaret Yapma</i> (1. Faktör)	168	3.11	1.133

<i>Eğitim ve İş İmkânı</i> (2. Faktör)	168	1.98	.738
<i>Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar</i> (3. Faktör)	168	1.98	.738
<i>Sınıf içi İletişim Kurma</i> (4. Faktör)	168	1.83	.692
Ölçeğin Geneli	168	2.27	.564

*1-2.4 zayıf, 2.5-3.4 orta ve 3.5-5 iyi düzey.

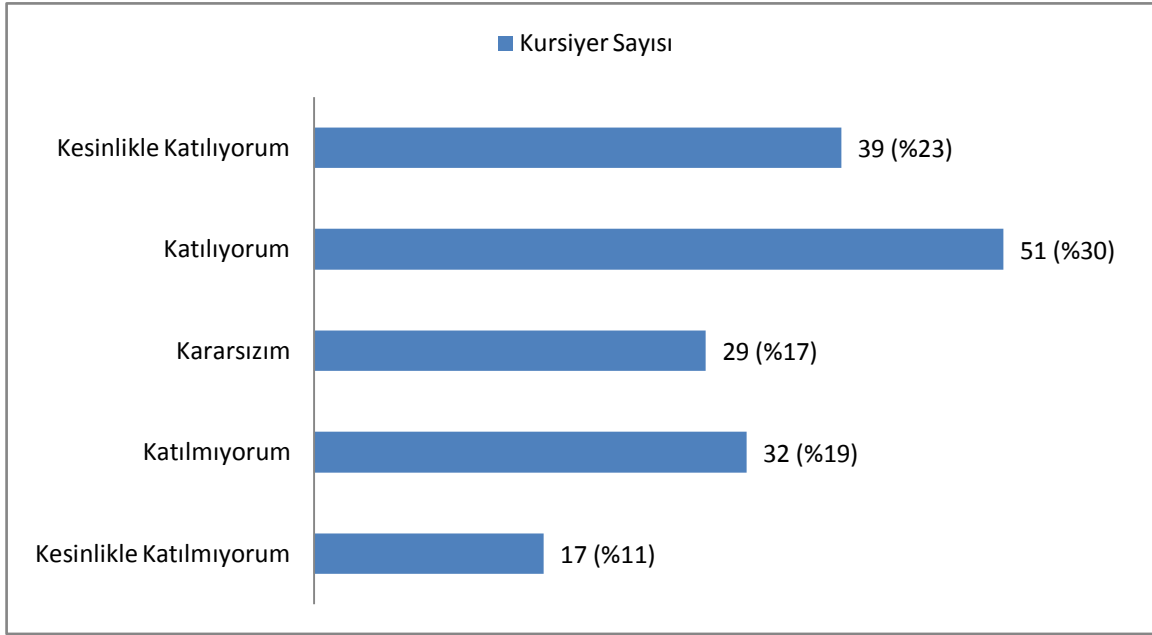
Tablo 16 incelendiğinde ölçekte yer alan faktörlerin yeterlik düzeylerini değerlendirmek için; ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar *zayıf düzey*, 2.5-3.4 arasında olanlar *orta düzey* ve 3.5-5 arasında olanlar da *iyi düzey* olarak tanımlanabilir.

Bu değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi *Ticaret Yapma* ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlik düzeyi ortalama puanının (3.11) *orta düzeyde* olduğu söylenebilir. *Eğitim ve İş İmkânı* boyutuna ilişkin ortalama puanın (1.98) *zayıf düzeyde*; *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutuna ilişkin ortalama puanın (1.98) *zayıf düzeyde*, yine *Sınıf içi İletişim Kurma* boyutuna ilişkin ortalama puanın (1.83) *zayıf düzeyde* olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneline baktığımızda kursiyerlerin Türkçe Öğrenme İhtiyaçlarının (TÖİ) yeterlik düzeyi puan ortalamalarının (2.27), *zayıf düzeyde* olduğu belirlenmiştir.

Söz konusu alt boyutlara ilişkin yönergelere verilen kursiyer cevapları ve yorumlar aşağıda yer almaktadır:

4.2.1.1. “Ticaret yapma” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

m14. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere Bosna-Hersek’te rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).

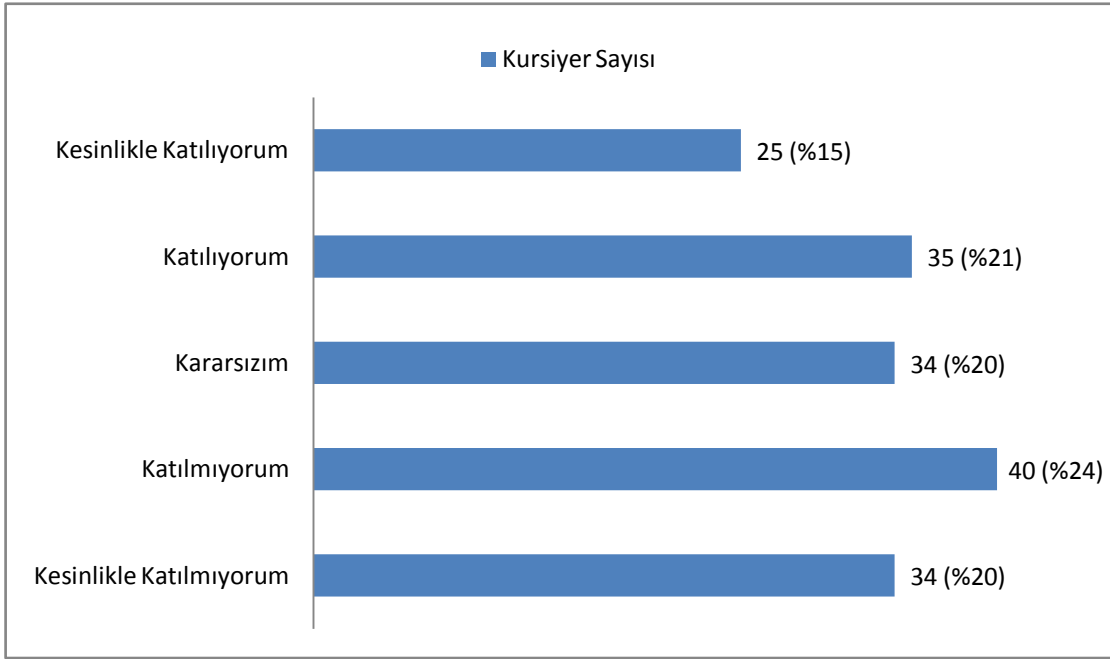


Şekil 3. Gerektiğinde Türk Ziyaretçilere Bosna-Hersek'te Rehberlik Edebilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Yukarıdaki grafiğe göre ankete katılan kursiyerlerin %53'ü Bosna-Hersek'e gelen Türk ziyaretçilere rehberlik edebilmek için Türkçe öğrenmektedir. Kursiyerlerin %30'u rehberlik etmeyi düşünmemekte, %17'si kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek turistik bir ülkedir. Özellikle farklı kültürlerden motifler sunan Mostar ve başkent Saraybosna her yıl binlerce turisti ağırlamaktadır. Bosna-Hersek'e Türkiye'den de çok sayıda turist gelmektedir. Bosna-Hersek'teki işsizlik sorunu göz önüne alındığında rehberliğin önemli bir iş imkânı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kursiyerler Türkçe öğrenerek iş sahibi olmak istemektedir. Yine burada rehberlik hem mesleki anlamda hem de gelen akrabalara ya da misafirlere yardım etme anlamında düşünülmektedir.

m15. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş-çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözmeye).

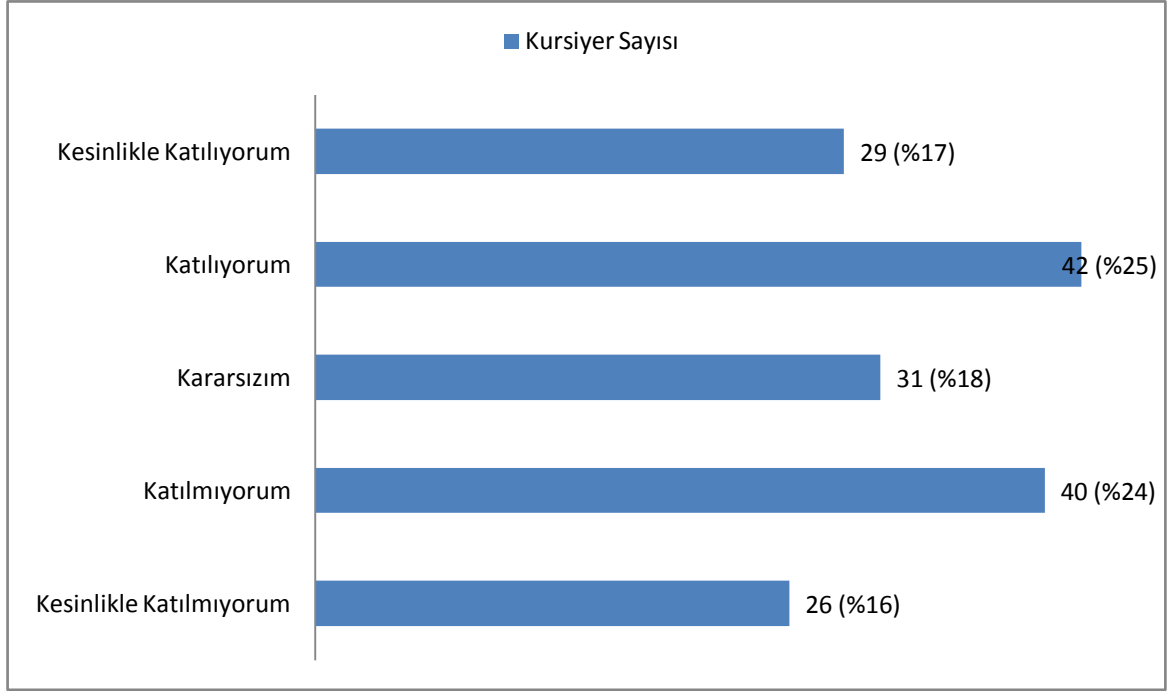


Şekil 4. Gerektiğinde Bir Oteldeki Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 4'e göre kursiyerlerin %36'sı gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %44'ü bu yönergeye katılmamakta, %20'si kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek'i ziyaret eden Türkler genellikle otellerde ve pansiyonlarda konaklamaktadır. Turizm acentelerinde çalışmayı hedefleyen Bosna-Hersekliiler Türkiye'den gelen turistlere form doldurma, yer yön tarif etme, giriş-çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama hakkında bilgi verme, doğabilecek olası sorunları çözme vb. işlemlerinde yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmek istemektedir.

m16. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.

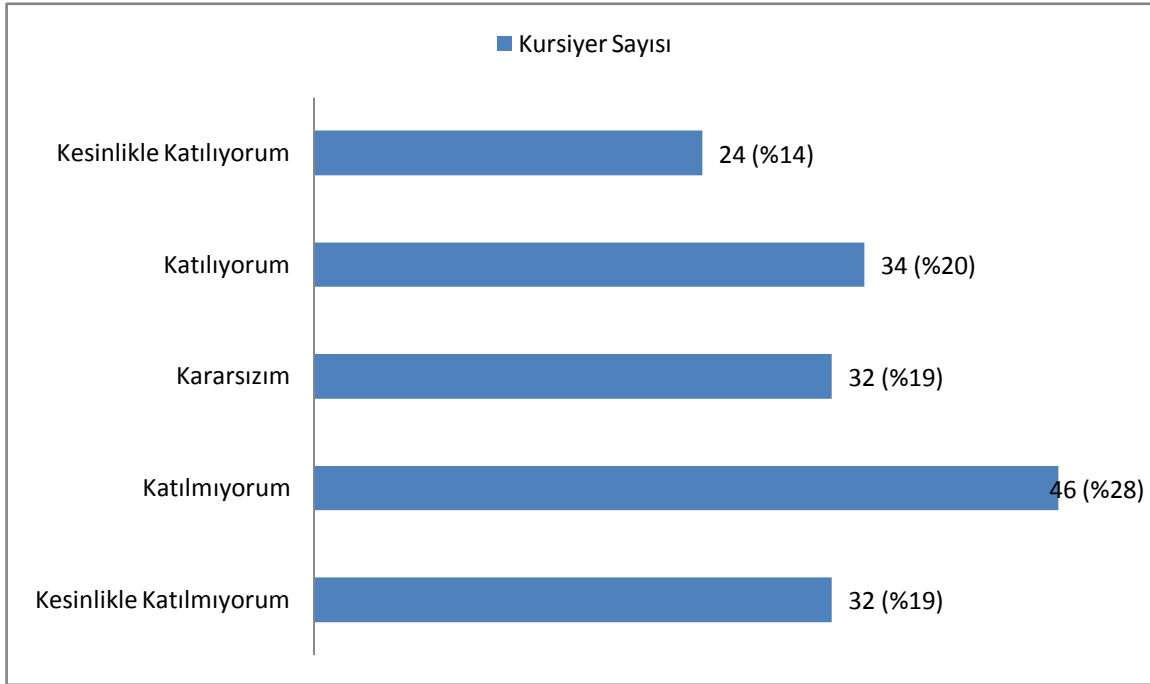


Şekil 5. Gerektiğinde Bir Perakendeci Dükkânında Türk Müşterilere Yardımcı Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %42'si bu durumu iş imkânı olarak görmekte ve gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmektedir. Kursiyerlerin %40'ı bu durumu öncelik olarak görmemekte ve yönergeye katılmamakta, %18'i kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek'i ziyaret eden turistler ülkelerine dönmeden önce alışveriş yapmakta, yanlarına Bosna-Hersek'e ait hediyelik eşyalar almaktadır. Özellikle Mostar'da ve Saraybosna'nın Başçarşı bölgesinde turistlere yönelik hizmet veren ve ürün satan çok sayıda mağaza vardır. Kursiyerler bu mağazalarda çalışabilmek için Türkçe öğrenmek istemektedir.

m17. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum.

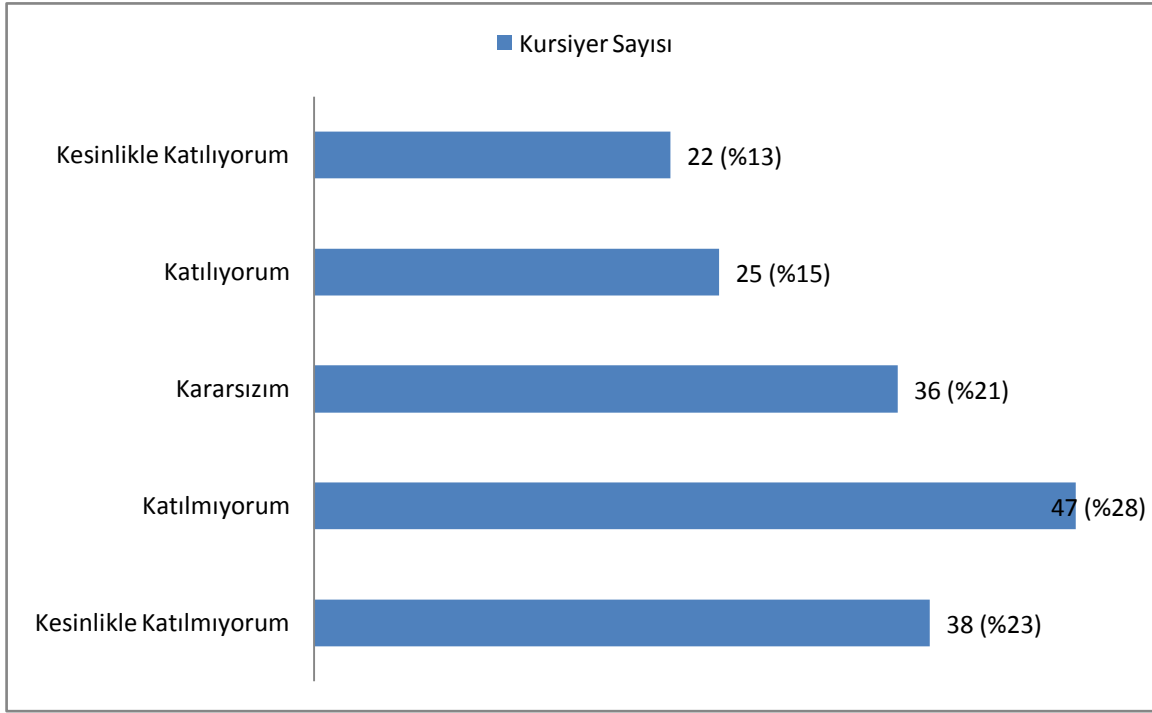


Şekil 6. Türk Müşterilere Alternatif Turlarda Yer Ayırtıp Onlara Bilet Satabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %34'ü Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %47'si bu yönergeye katılmamakta, %19'u kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek'e gelen turistler genellikle turlar aracılığıyla ülkeyi ziyaret etmektedir. Turlara katılmak turistlerin gezilerini düzen içerisinde tamamlamalarını ve gidilen bölgedeki görülmeye değer yerlerin keşfedilmesini sağlamakta, konaklama ve ulaşım göz önüne alındığında kişisel gezilerden daha hesaplı olmaktadır.

m18. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).

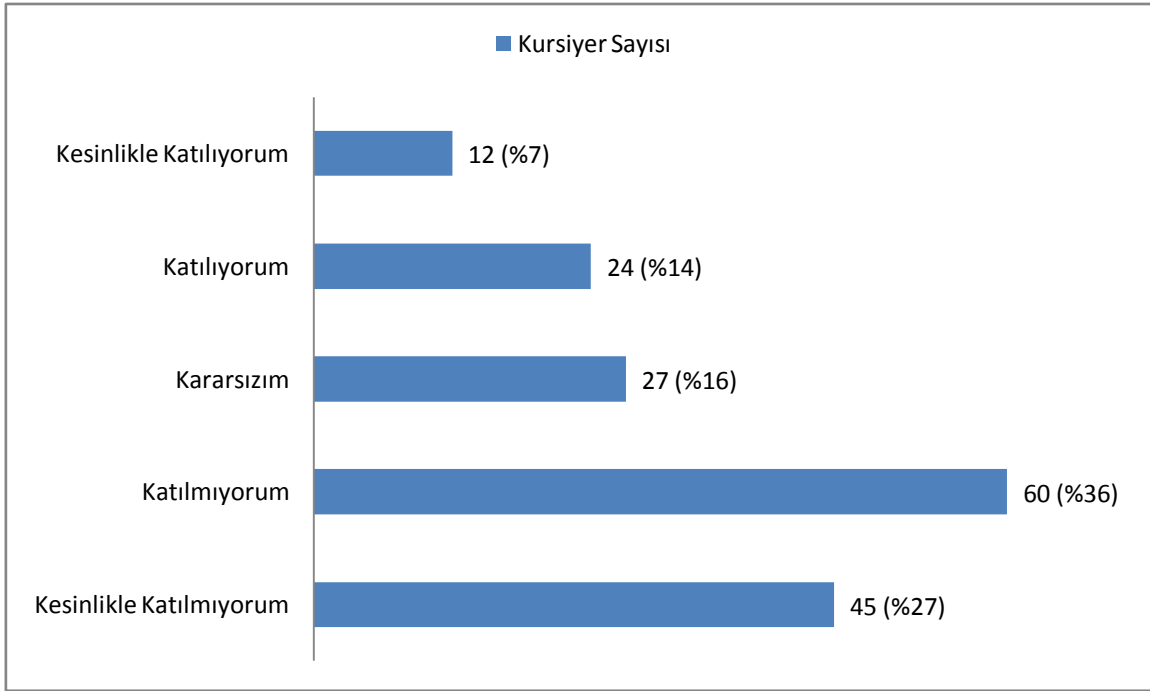


Şekil 7. Havaalanında Türk Müşterilerin/Ziyaretçilerin Giriş-Çıkış İşlemlerini Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %28'i havaalanında Türk müşterilerin veya misafirlerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %51'i bu yönergeye katılmamakta, %21'i kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek'e Türkiye'den gelen turistler genellikle hava yolunu tercih etmektedir. Turizm ülkede önemli bir gelir kaynağıdır. Kursiyerler gerek turistlerin gerekse Türkiye'den gelen misafirlerinin havaalanındaki işlemlerinde onlara yardımcı olmak istemekte, bazı kursiyerler bunu dil öğrenmede öncelik olarak görmektedir.

m19. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).



Şekil 8. Bir Restoranda Türk Müşterilere Servis Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

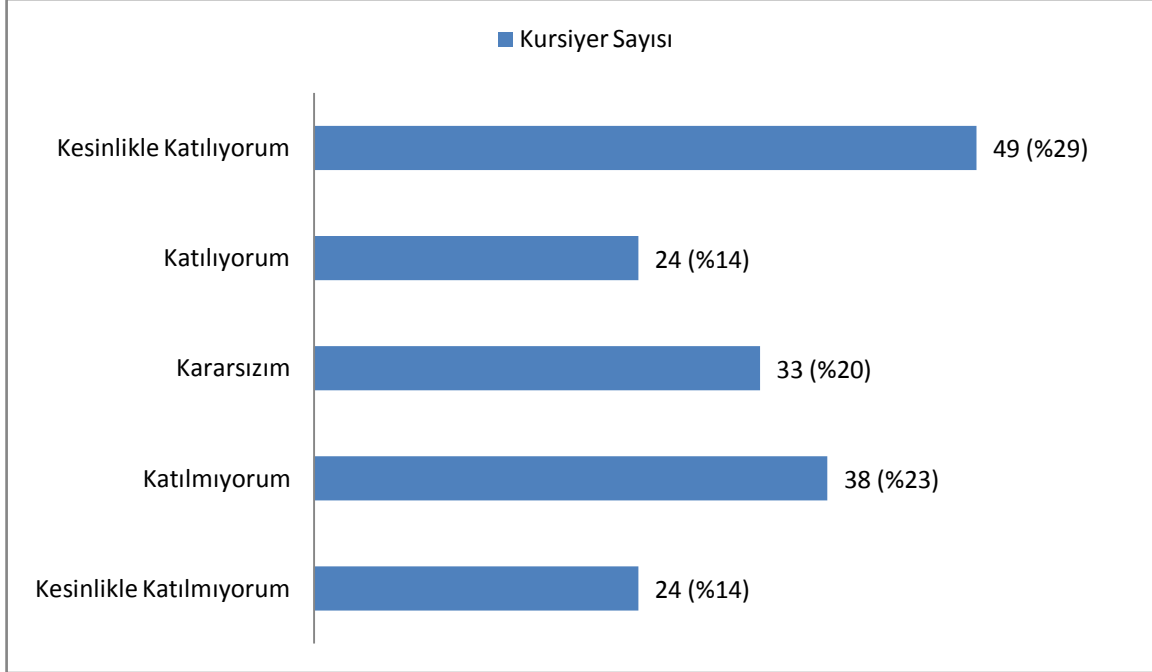
Kursiyerlerin %21'i bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %63'ü bu yönergeye katılmamakta, %16'sı kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek'e gelen turistler görülmeye değer yerleri gezmekle birlikte geleneksel Bosna-Hersek mutfağına ait yemekleri de tatmak istemektedir. Bosna-Hersek ve Türk mutfağı kültürel ortaklıkların da etkisiyle benzer lezzetlere sahiptir. Dolayısıyla Türkiye'den gelen turistler Bosna-Hersek'e ait yöresel yemekleri denemek istemekte, bu durum iş sahası oluşturmaktadır. Bu yüzden kursiyerler Türkçe öğrenmek ve yemek yenilen mekânlarda iş bulmak istemektedir.

“İşsizlik Bosna-Hersek ekonomisinin en büyük sorunlarından biridir. İşsizlik oranının yaklaşık % 43 olduğu tahmin edilmekle beraber, kayıt dışı istihdam nedeniyle bu oranın daha düşük olduğu düşünülmektedir” (Ekonomi Bakanlığı, 2013). Bu durum meslek seçme aşamasında olan öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi seçmesinde etkili olmaktadır. Zira Türkiye'nin ve Türkçenin insanlara iş imkânı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2.1.2. “Eğitim ve iş imkânı” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

m5. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak için Türkçe öğreniyorum.



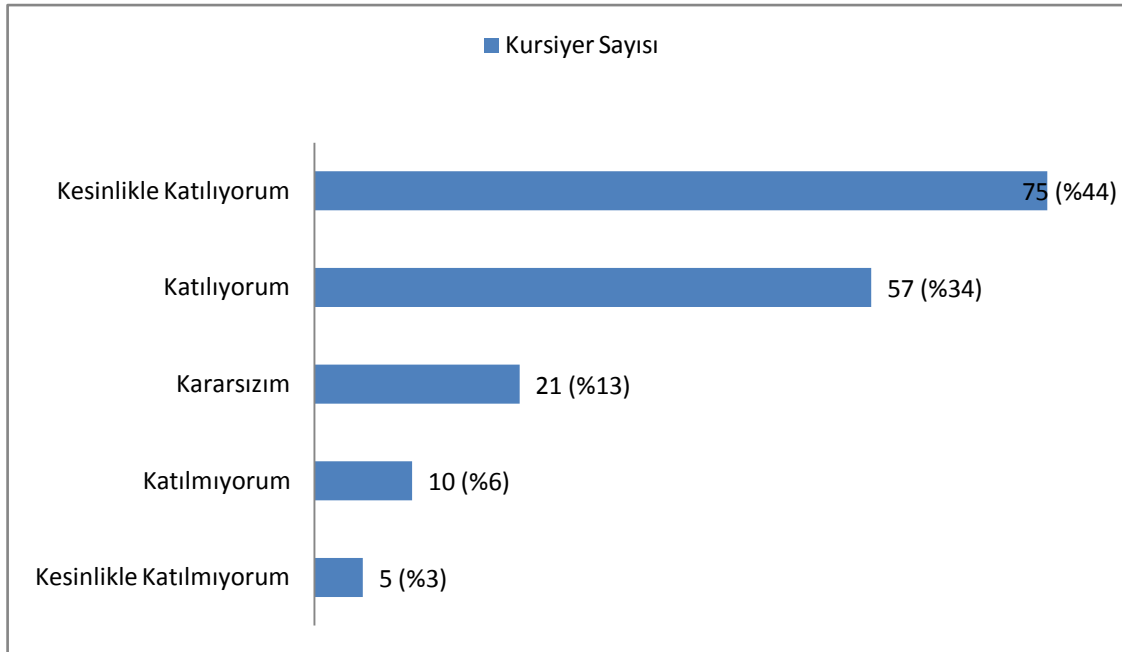
Şekil 9. Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Almak İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 9’da Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istedikleri için Türkçe öğrenen kursiyerlerin olup olmadığı sorgulanmıştır. Ankete katılan kursiyerlerin %43’ü Türkiye’de yükseköğretim görmek için Türkçe öğrendiğini belirtmiştir. Kursiyerlerin %37’si Türkçe öğrenmeleri için böyle bir ihtiyaçları olduğunu düşünmemekte, %20’si kararsız kalmaktadır.

Türkiye son yıllarda yükseköğretim kurumlarıyla ön plana çıkmaktadır. Dünyanın çeşitli ülkelerinden insanlar eğitim alabilmek için Türkiye’ye gelmektedir. Türkiye, eğitim kurumlarını çekici hale getirebilmek adına yurt dışından gelip eğitim almak isteyen ve belirlenen kriterlerde başarılı olan öğrencilere barınma ve burs desteği sağlamaktadır. Öğrencilere karşılıksız olarak burs sağlanması ve verilen eğitimin kalitesinin yükseltilmesiyle birlikte Türkiye’de eğitim almak isteyen öğrenciler harekete geçmekte, hayat şartları daha pahalı olan Avrupa ülkeleri ve Amerika yerine Türkiye’yi tercih etmektedir.

Türkiye'deki üniversitelere başvuran Bosna-Hersekli öğrenciler kabul edilmeleri halinde dil sınavına girmektedir. Yeterli seviyede Türkçe bilen ve sınavda başarılı olan öğrenciler hazırlık sınıfını atlamakta, direkt bölüm derslerine başlamaktadır. Öğrenciler sınavda başarısız olmaları halinde önce Türkçe öğrenmekte, daha sonra yüksek öğrenimlerini tamamlamaktadırlar. Saraybosna YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin %44'ü Türkiye'de yükseköğretim görmek için Türkçe öğrendiğini ifade etmektedir. Bu kursiyerler Türkiye'de bir eğitim kurumuna kabul edilmeleri halinde hazırlık sınıfında zaman kaybetmek istememekte, Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenip sınavla hazırlık sınıfını geçmek istemektedir.

m6. Uzmanlık alanıyla ilgili akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

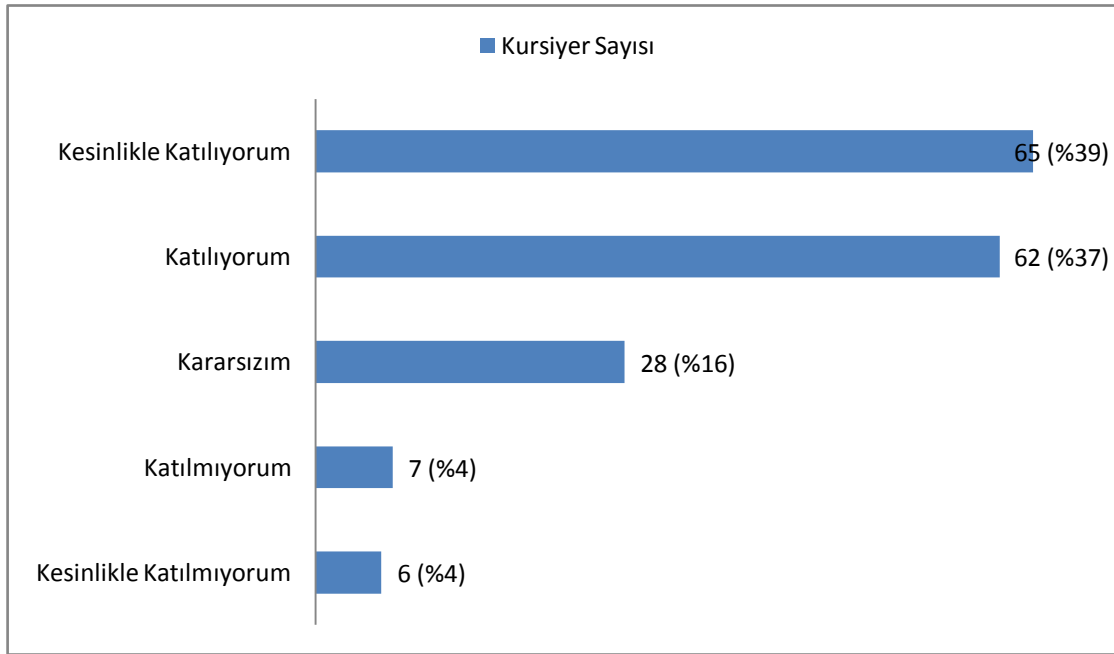


Şekil 10. Uzmanlık Alanlarıyla İlgili Akademik ve Teknik Türkçeyi Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 10'da kursiyerlerin kendi alanlarıyla ilgili olarak akademik veya teknik Türkçeyi anlamayı hedefleyip hedeflemedikleri ölçülmüştür. Ankete katılanların %78'i Türkçenin kendilerine akademik veya mesleki anlamda bir şeyler katacağını düşünmekte ve Türkçe öğrenmektedir.

Kursiyerlerin 33'nün yüksek lisans, 6'sının doktora yaptığı dikkate alındığında akademik anlamda Türkçe öğrenmek istemelerinin nedeni daha iyi anlaşılmaktadır. Ankete katılanların %9'u bu durumu ihtiyaç olarak görmemekte, %13'ü kararsız kalmaktadır.

m7. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).

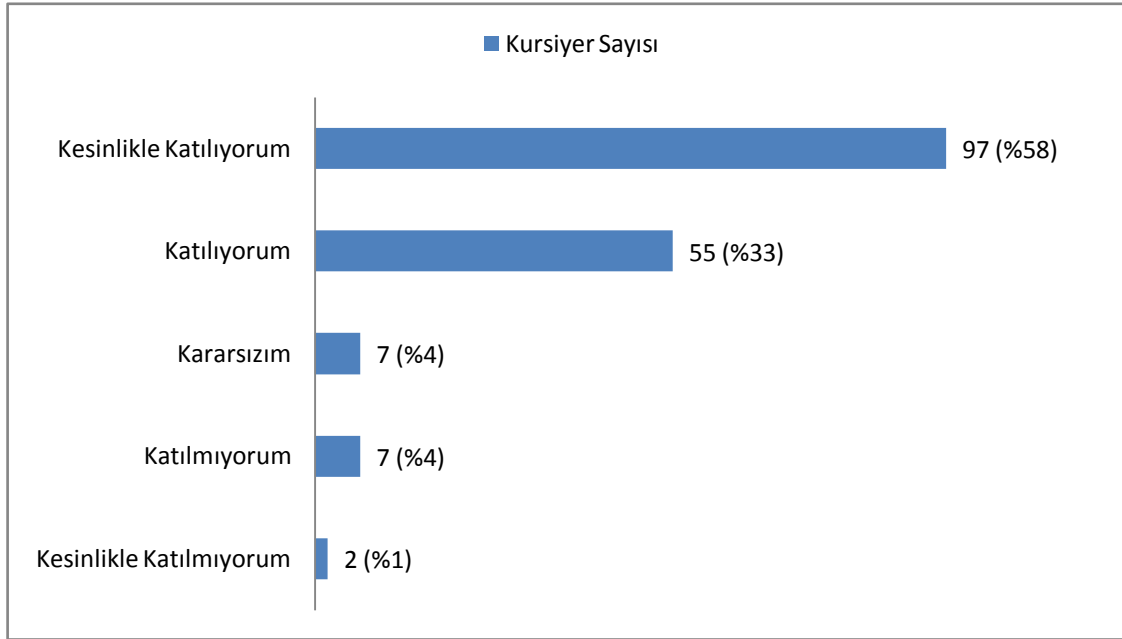


Şekil 11. Akademik Hedefler İçin Bilgisayarı Türkçe Kullanabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %76'sı akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %8'i bu yönergeye katılmamakta, %16'sı kararsız kalmaktadır.

Uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak akademik ve teknik Türkçe öğrenmek isteyen kursiyerler, bu bağlamda gerçekleştirdikleri çalışmalar sırasında bilgisayarlarını Türkçe olarak kullanmak istediklerini belirtmektedir. Ayrıca kursiyerler, verilecek ödevlerin yapılmasında, Türkçe olarak internet üzerinden gerçekleştirilecek sohbetlerde ve e-posta yazmada bilgisayarın Türkçe olarak kullanılmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

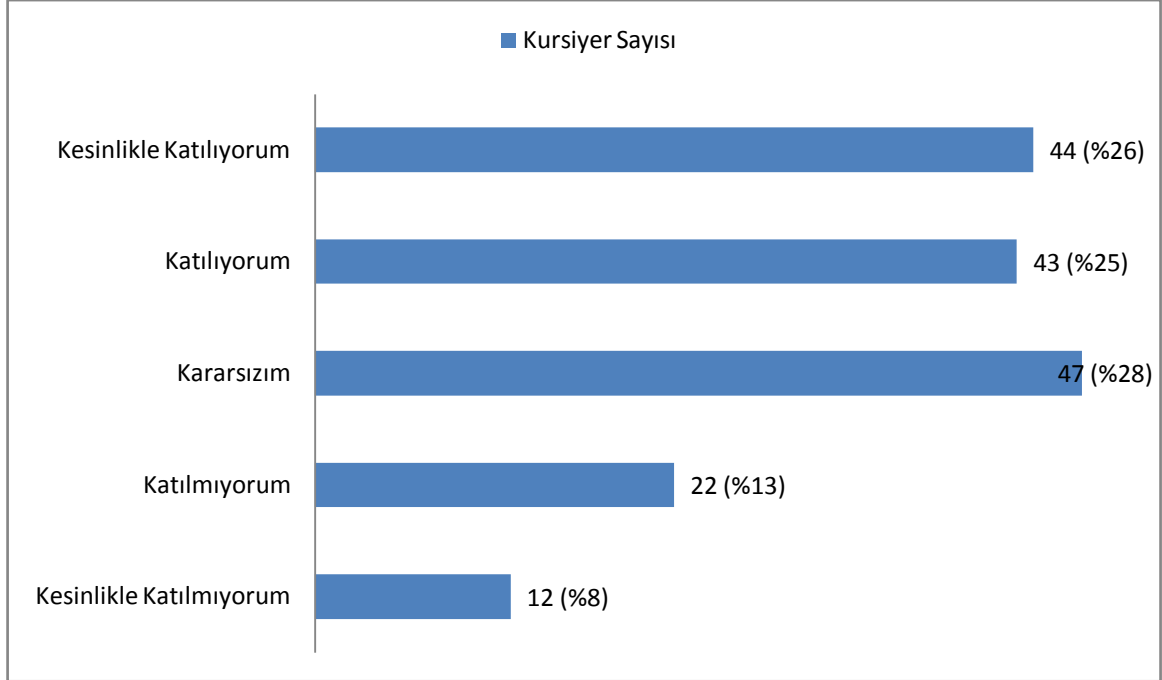
m8. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).



Şekil 12. Resmi Görüşmelere Katılabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %91'i resmî görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %5'i bu yönergeye katılmamakta, %4'ü kararsız kalmaktadır. Ankete katılan kursiyerlerin %54,2'si öğrencidir. Bu kursiyerler iş hayatına başlarken iş görüşmeleri ile karşılaşacaklardır. Türkiye'de eğitim görmek veya çalışmak isteyen kursiyerlerin gerçekleştirecekleri görüşmeler de Türkçe olacaktır. Bu durumu göz önüne alan kursiyerler resmî görüşmelere katılabilmeyi Türkçe öğrenmede ihtiyaç olarak görmektedir.

m10. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

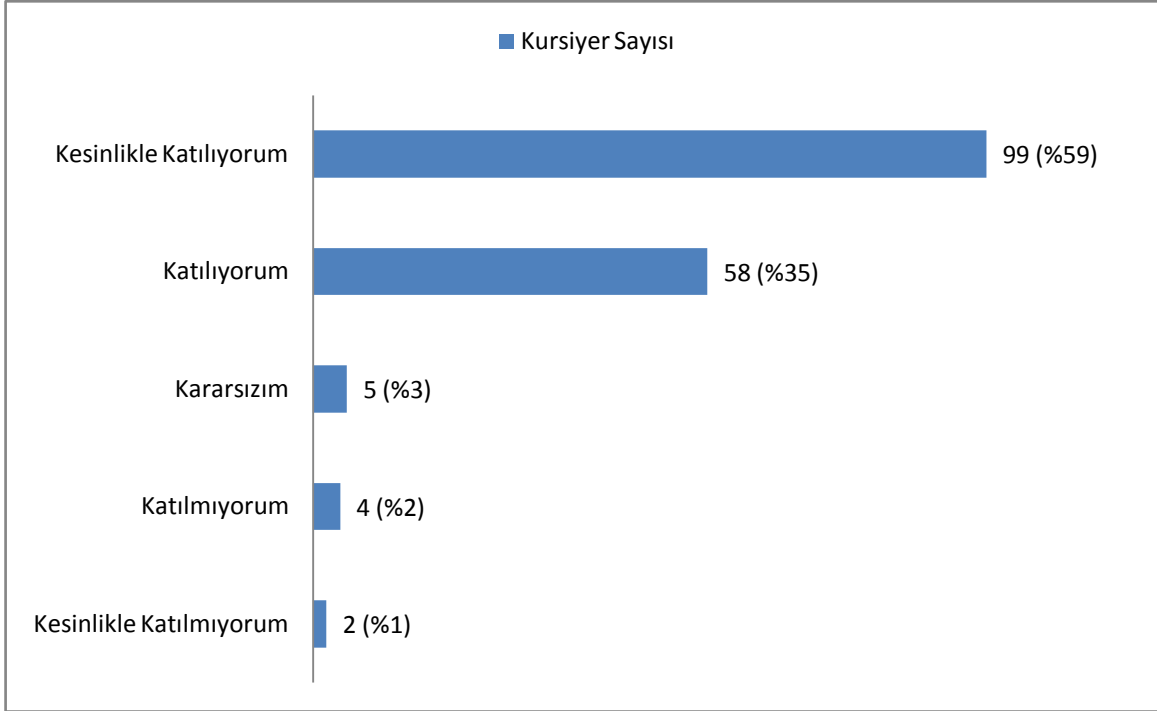


Şekil 13. İlerleyen Yıllarda Türkiye’de Yaşamak İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %76,8’i daha önce çeşitli nedenlerle Türkiye’ye gitmiş ve ülkeyi tanıma fırsatı bulmuştur. Özellikle İstanbul’u ziyaret eden Bosna-Hersekliiler şehirden etkilenmekte, sonraki yıllarda da tatil planlarına İstanbul’u dâhil etmektedir.

Turistik ziyaretler aracılığıyla Türkiye’yi tanıma fırsatı bulan kursiyerler ilerleyen yıllarda Türkiye’de ve özellikle İstanbul’da yaşamak istemektedir. Bu durum kursiyerlerin Türkçe öğrenme durumlarına da etki yapmaktadır. Nitekim kursiyerlerin %51’i ilerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediği için Türkçe öğrenmeyi hedeflemektedir. Kursiyerlerin %28’i Türkiye’de yaşamak konusunda kararsız kalmakta, %21’i ise Türkçe öğrenmede bu durumu ihtiyaç olarak görmemektedir.

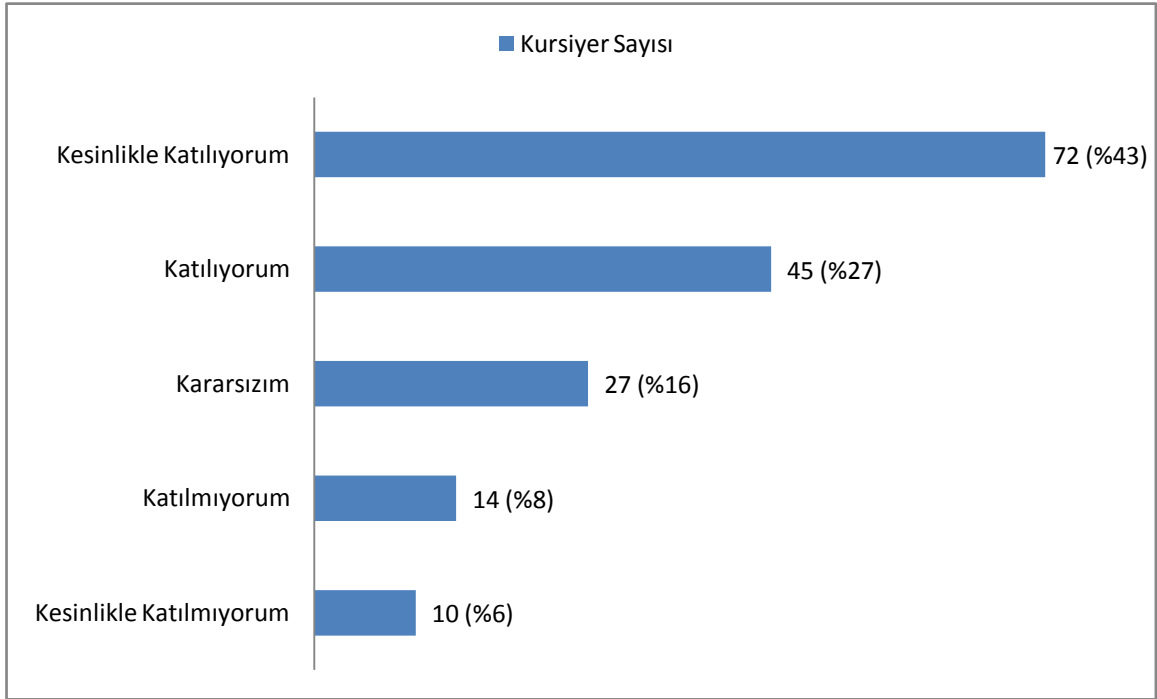
m11. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 14. Türkçenin Yeni İş İmkânları Sağlayacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %94'ü Türkçe öğrenerek yeni iş imkânlarına kavuşacaklarını düşünmektedir. Bosna-Hersek'te çok sayıda Türk kurum ve kuruluşu ile özel firma mevcuttur. Bu kurumlarda çalışabilmek için işe başvuracak adayların Türkçe bilmesi gerekmektedir. Ayrıca Bosna-Hersek'te hizmet veren turizm firmaları da rehberlik hizmetleri için Türkçe bilen Bosna-Hersek'liyi işe almakta, işe giren rehberler Türkiye'ye giden Bosna-Hersek'lilere veya Bosna-Hersek'e gelen Türklere rehberlik yapmaktadır. Kursiyerlerin %3'ü Türkçenin kendilerine yeni iş imkânları sunacağını düşünmemekte, %3'ü kararsız kalmaktadır.

m12. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.

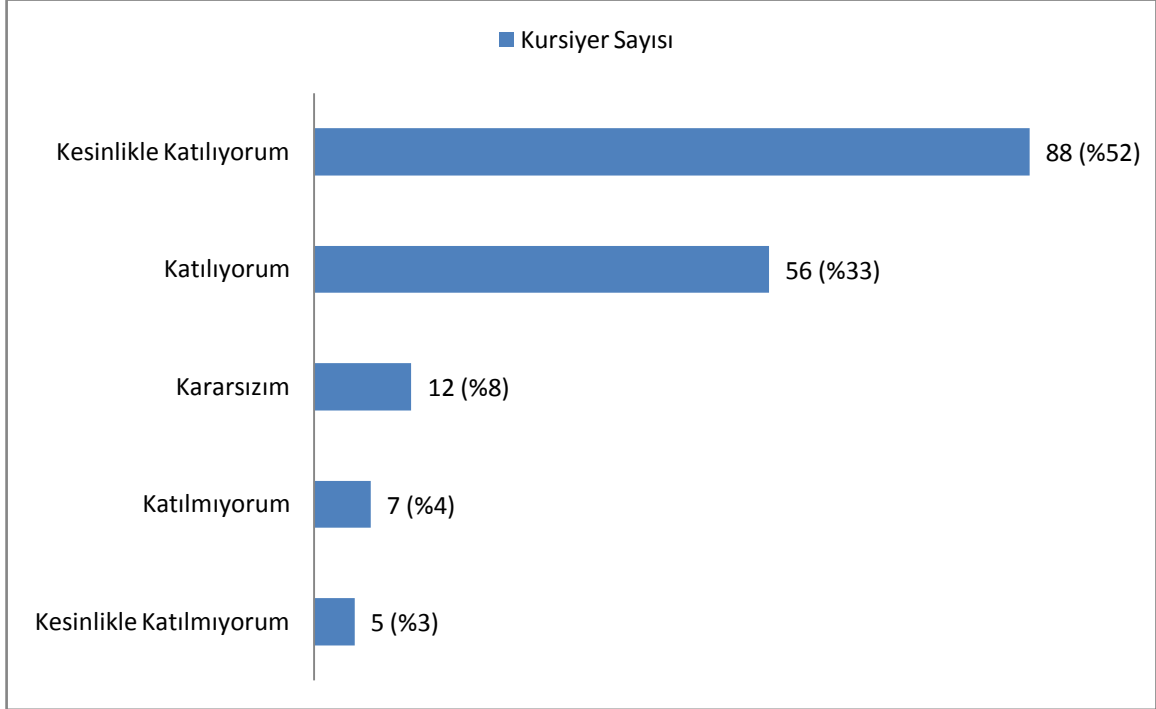


Şekil 15. Türkiye’de Alanlarıyla İlgili Bir Meslekte Çalışabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Bosna-Hersek’te üniversite eğitimini tamamlamış kişiler genellikle kendi uzmanlık alanlarında iş bulamamakta farklı alanlara yönelmektedir. Şekil 15’te görüldüğü üzere ankete katılan kursiyerlerin %70’i kurs sonunda öğrenecekleri Türkçe ile Türkiye’de kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili bir meslekte çalışmak istemektedir. Ankete katılanların %14’ü Türkiye’ye gitmek ve orada çalışmak istememekte, %16’sı kararsız kalmaktadır.

Kursa katılan 168 kursiyerden 91’i öğrencidir. Fakülten mezun olup meslek hayatlarına başlayacak olan öğrencilerin Türkçe sayesinde iş sahalarını genişletmeyi düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin yanı sıra meslek sahibi olan kursiyerlerden de Türkiye’de çalışmak isteyenler olduğu görülmektedir.

m13. Çalışma hayatında iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).



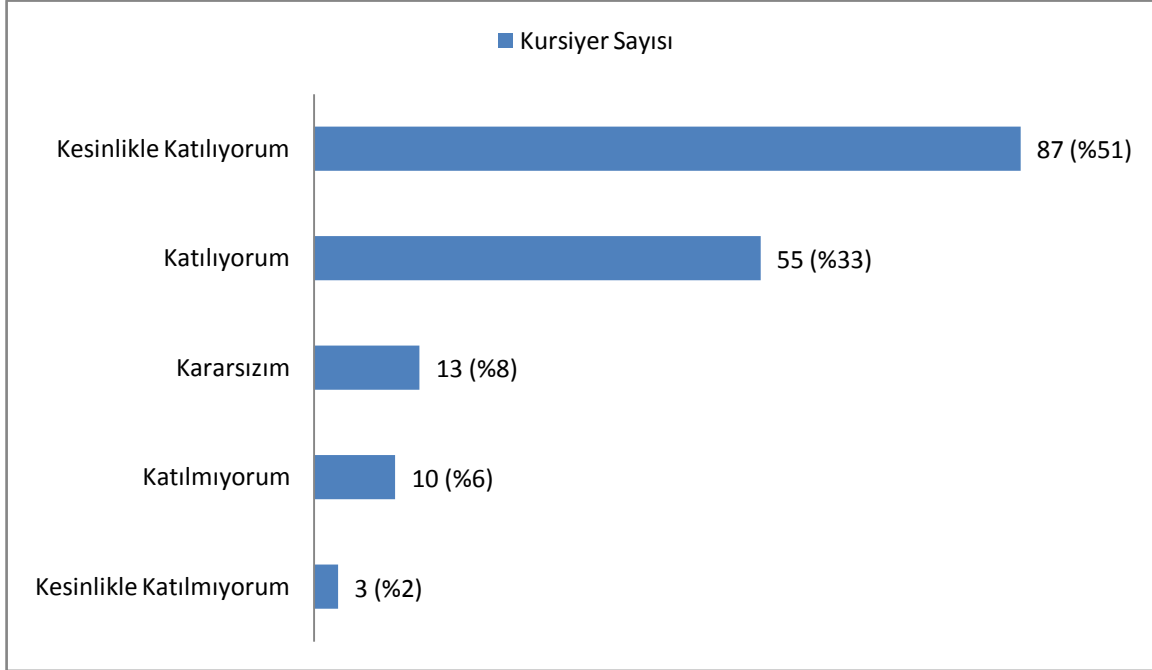
Şekil 16. Çalışma Hayatlarında İş Arkadaşları, Patronlar ve Müşterilerle İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %85'i çalışma hayatlarında iş arkadaşları, patronlar ve müşterilerle Türkçe iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %7'si bu yönergeye katılmamakta, %8'i kararsız kalmaktadır.

Kursiyerlerden bazıları Türk firmalarında çalıştıkları için Türkçe öğrenmek istemekte, bir kısmı ise Türkçe öğrenip sonraki yıllarda Türkiye'deki veya Bosna-Hersek'teki Türk firmalarında iş bulmayı hedeflemektedir. Türkçenin kullanım alanı içerisinde çalışma hayatlarına devam etmeyi planlayan kursiyerlerin iş bulmaları halinde kurum içi ve müşterilerle iletişimlerinde Türkçe kullanması gerekmektedir. Bu durumdan dolayı kursiyerler Türkçe öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmektedir.

4.2.1.3. “Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

m9. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.



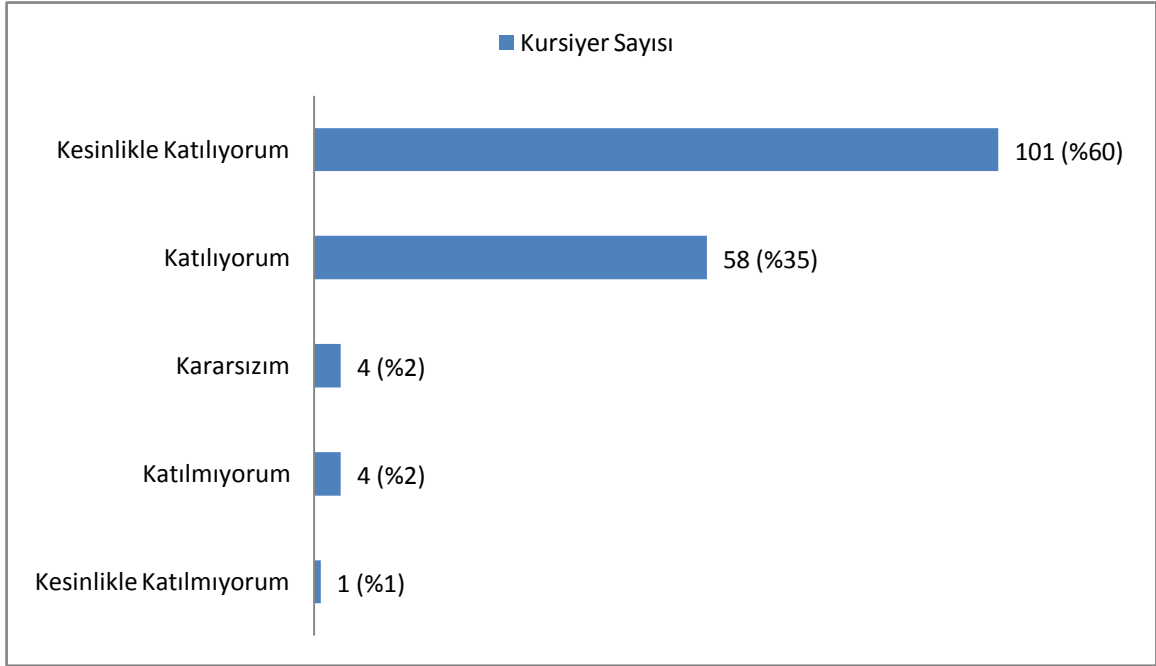
Şekil 17. Türkiye’ye Tatile Gitmek İstedikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %84’ü Türkiye’ye tatile gittiklerinde kullanabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %8’i bunu ihtiyaç olarak görmemekte, %8’i ise kararsız kalmaktadır.

Türkiye her yıl milyonlarca turiste ev sahipliği yapmaktadır. Bosna-Hersekli de tatil için sık sık Türkiye’yi tercih etmekte, özellikle İstanbul’u ziyaret etmektedir. Bosna-Herseklilerin Türkiye’yi tercih etmesinde Türkiye’de bulunan akrabaları da etkili olmaktadır.

Türkiye’ye tatile gittiklerinde iletişim kurabilmek amacıyla Türkçe öğrendiklerini belirten kursiyerler için temel ihtiyaçlarını giderebilecekleri seviyede Türkçe bilmeleri yeterli olacaktır.

m20. Karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).



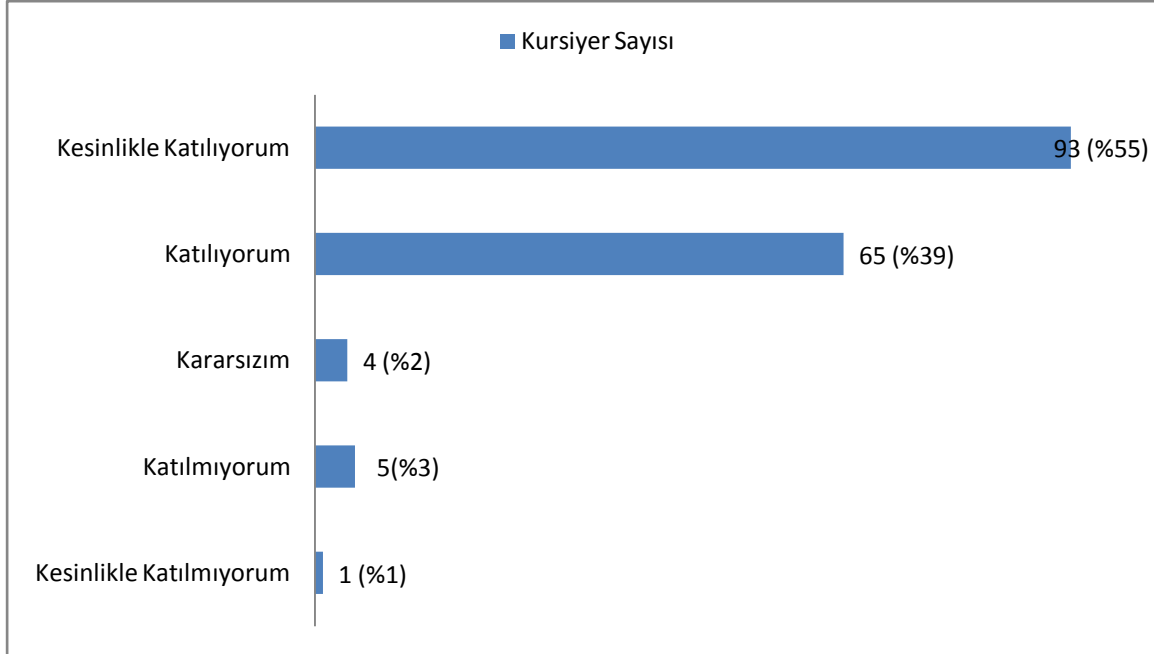
Şekil 18. Karşılaşacakları Türklerle Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %95'i karşılaştıkları Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %3'ü bu yönergeye katılmamakta, %2'si kararsız kalmaktadır. Bosna-Hersek'e Türkiye'den çok sayıda turist ve öğrenci gelmektedir. Özellikle üniversitelerin bulunduğu Ilica bölgesinde ikamet eden Türk nüfusu ve başkent Saraybosna'nın simgesi olan "Sebil" in yer aldığı Başçarşı'daki turist sayısı çok fazladır. Bosna-Hersek'e olan ilginin her geçen gün arttığı göz önüne alındığında öğrenci ve turist sayılarının ilerleyen yıllarda daha da artacağı söylenebilir.

İletişim, bir arada yaşamının gereği olarak insanlar arasında duygu, düşünce ve bilgi paylaşımı ihtiyacından doğmuştur. Dolayısıyla Bosna-Herseklilerin ülkelerine gelen turist ve öğrencilerle zaman zaman iletişim kurması gerekebilmektedir. Bu iletişim çoğu zaman Boşnakça veya Türkçe olmamakta, iletişim için İngilizce ve Almanca gibi ikinci bir yabancı dil kullanılmaktadır. Bosna-Hersek'te üniversite mezunu kişiler genellikle ikinci bir dilde konuşabilmektedir. Türkiye'de ise ikinci yabancı dil kullanım oranı iyi değildir. Gelen turist ve öğrencilerle farklı bir dilde

iletişim kuramayan Bosna-Hersekli, bu ihtiyaçtan dolayı Türkçe öğrenmek istemektedir.

m21. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.

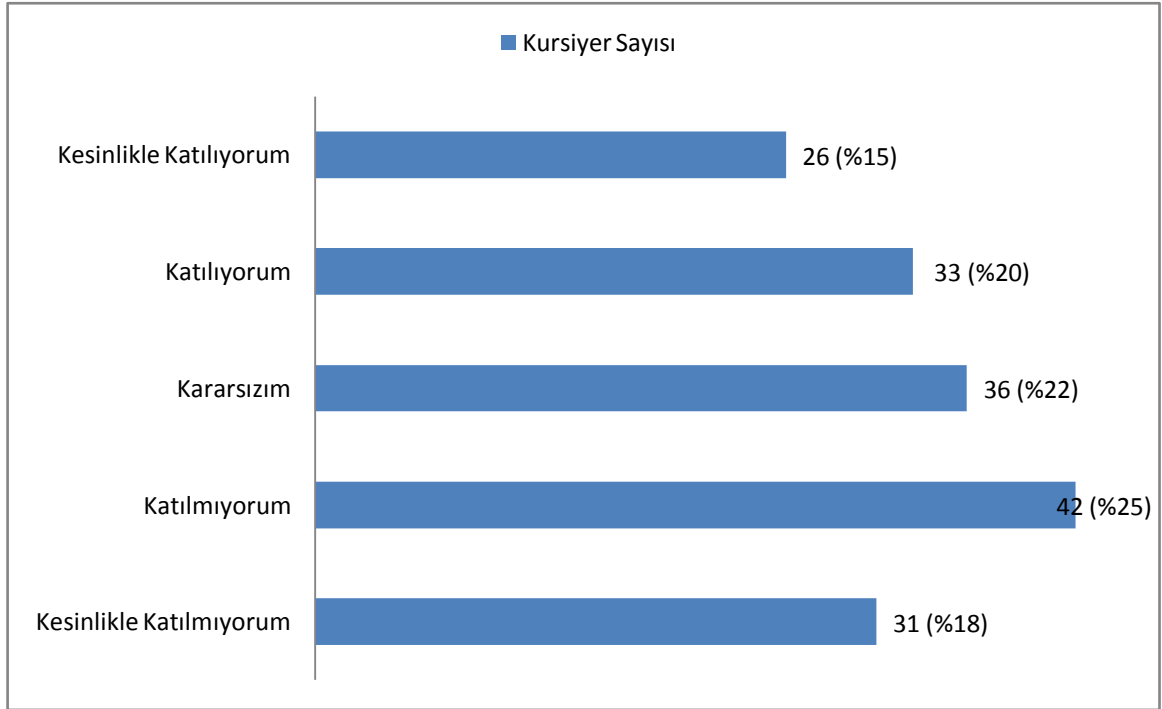


Şekil 19. Türk Kültürünü ve Tarihini Tanıyabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 19’da görüldüğü üzere kursiyerlerin %94’ü Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrenmektedir. Ankete katılanların yalnızca %4’ü Türk kültürünü ve tarihini öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmemekte, %2’si ise konuyla ilgili olarak kararsız kalmaktadır.

Fatih Sultan Mehmed, 1453 yılında İstanbul’u fethettikten sonra Balkanlara doğru ilerlemeye başlar. Osmanlı orduları Saraybosna yakınlarındaki Hodidyed ve Vrhbosna’ya gelip yerleşirler. Osmanlı ordusunun bölgeye gelişi ile insanlar arasında iletişimin etkisiyle kültürel ortaklıklar oluşur. Geçmişten günümüze devam eden süreçte ortak değerlerin bir kısmı unutulsa da özellikle Müslüman olan Boşnak kesimle kurulan kültürel bağlar varlığını hâlen sürdürmektedir. Birbirine benzer özellikler taşıyan ortak değerlerden hareketle Bosna-Hersekli, Türk kültürüne ve tarihine ilgi duymakta, Türkçe öğrenmek istemektedir.

m22. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.

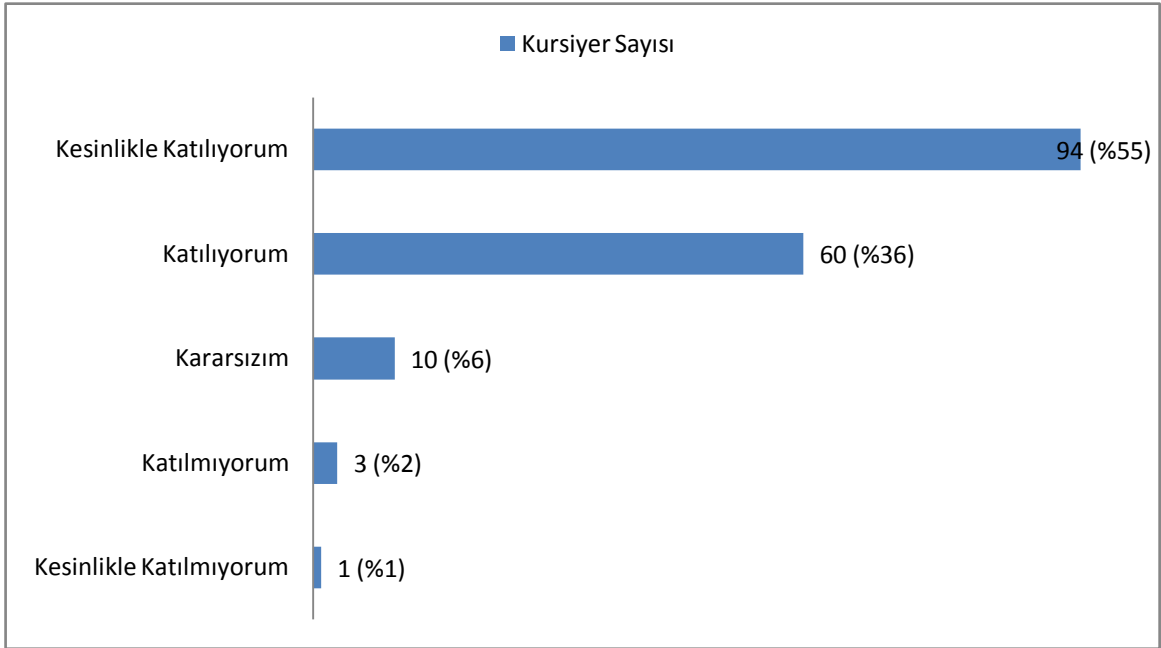


Şekil 20. Türk Dizilerini Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 20’de bölgede insanların hayatlarına yön veren ve Türkçe öğrenmelerine yardım eden Türk dizilerini anlamının, Bosna-Herseklilerin Türkçe öğrenmek istemelerinde bir ihtiyaç olarak görülüp görülmediği sorgulanmaktadır. Ankete katılan kursiyerlerin %35’i Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrendiğini belirtmekte, %43’ü ise bu duruma katılmamakta, %22’si ise kararsız kalmaktadır.

Türk dizileri diğer Balkan ülkelerinde olduğu gibi Bosna-Hersek’te de geniş izleyici kitlelerine sahiptir. Diziler Bosna-Hersek kanallarında Boşnakça alt yazılı olarak Türkçe gösterilmektedir. Ülkede sadece dizileri izleyerek Türkçe öğrenen Bosna-Hersekliiler vardır. Öyle ki dizilerden kulak dil alışkanlığıyla Türkçe öğrenen bu insanların telaffuzu bazen şaşırtıcı düzeyde iyi olabilmektedir.

m23. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.

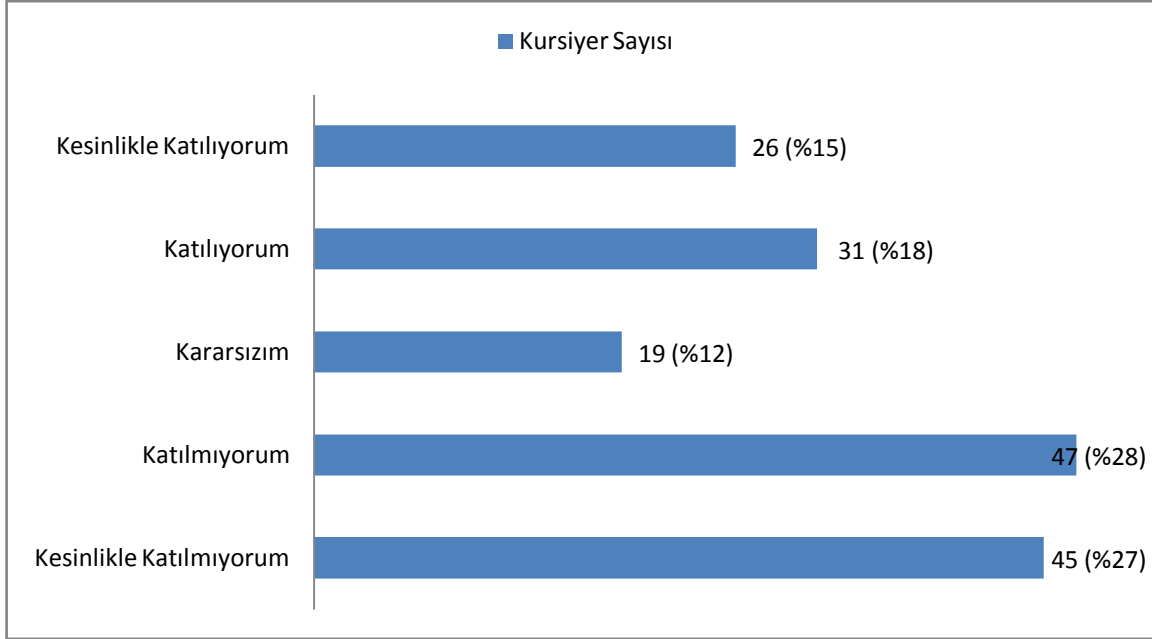


Şekil 21. Türkiye'yi ve Türkleri Yakın Hissettikleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %91'i Türkiye'yi ve Türkleri yakın hissettikleri için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %3'ü bu yönergeye katılmamakta, %6'sı kararsız kalmaktadır.

Bosna-Hersek ve Türkiye'nin geçmişten gelen kültürel ortaklıkları günümüzde de devam etmektedir. Özellikle Bosna-Hersek'teki Müslüman olan Boşnak kesim ile Türkiye arasında dinî ortaklıklardan kaynaklanan bir yakınlık bulunmaktadır. Bu durum bazı Bosna-Hersekliilerin Türkçe öğrenmesinde ihtiyaç olarak kendini göstermektedir.

m25. Türkiye'deki akrabalarıyla konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.

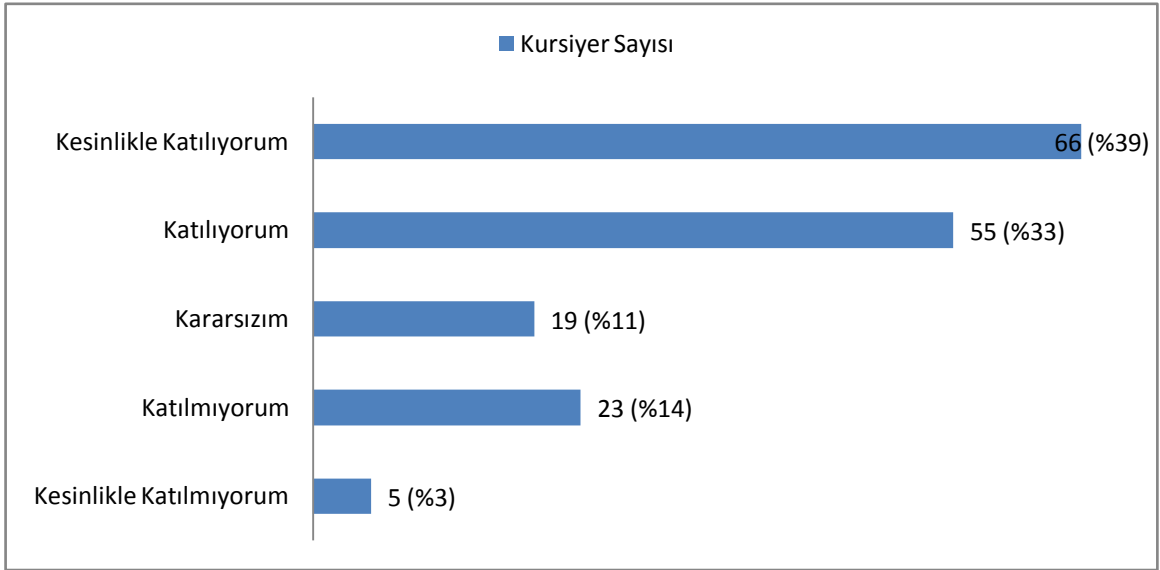


Şekil 22. Türkiye'deki Akrabalarıyla Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %33'ü Türkiye'deki akrabalarıyla konuşabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %55'i bu yönergeye katılmamakta, %12'si kararsız kalmaktadır.

Osmanlı İmparatorluğu, Balkanlardan çekilirken diğer balkan ülkelerinde olduğu gibi Bosna-Hersek'te de göç hareketleri başlamış, insanlar ailelerini ve eşyalarını toplayarak Türkiye'ye göç etmiştir. Yani Osmanlı ile birlikte Anadolu'dan Balkanlara gelen aileler yine Osmanlı ile birlikte yurtlarına dönmüştür. Sonraki yıllarda da göçler karşılıklı olarak devam etmiş, farklı ülke sınırları içerisinde kalmaktan parçalanmış akrabalık bağlarından dolayı insanlar arasında iletişim kopuklukları yaşanmıştır. Öyle ki Bosna-Hersek'ten göçmüş ve bugün Türkiye'de yaşayan birçok Boşnak; akrabalarını kaybetmiş, kendi dilini unutmuş ve Türkleşmiştir. Bosna-Hersekliiler Türkiye'de yaşayan akrabaları ile iletişimi tekrar sağlayabilmek için Türkçe öğrenmek istemektedir.

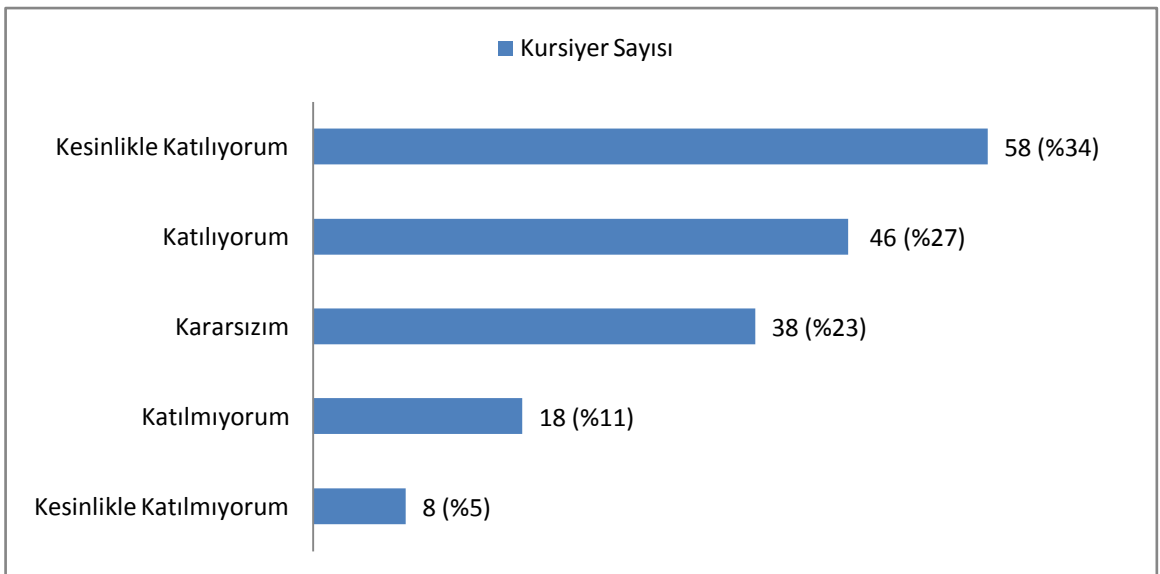
m26. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.



Şekil 23. Hobi Olarak Türkçe Öğrenme Durumları

İnsanların günlük hayatta yapmaları gereken zaruri işlerinden arta kalan zamanlarında vakit geçirmek ve eğlenmek için gerçekleştirdiği faaliyetlere hobi denir. Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin %72’si Türkçeyi hobi olarak öğrendiklerini belirtmektedir. Kursiyerlerin %17’si bu yönergeye katılmamakta, %11’i kararsız kalmaktadır.

m28. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.

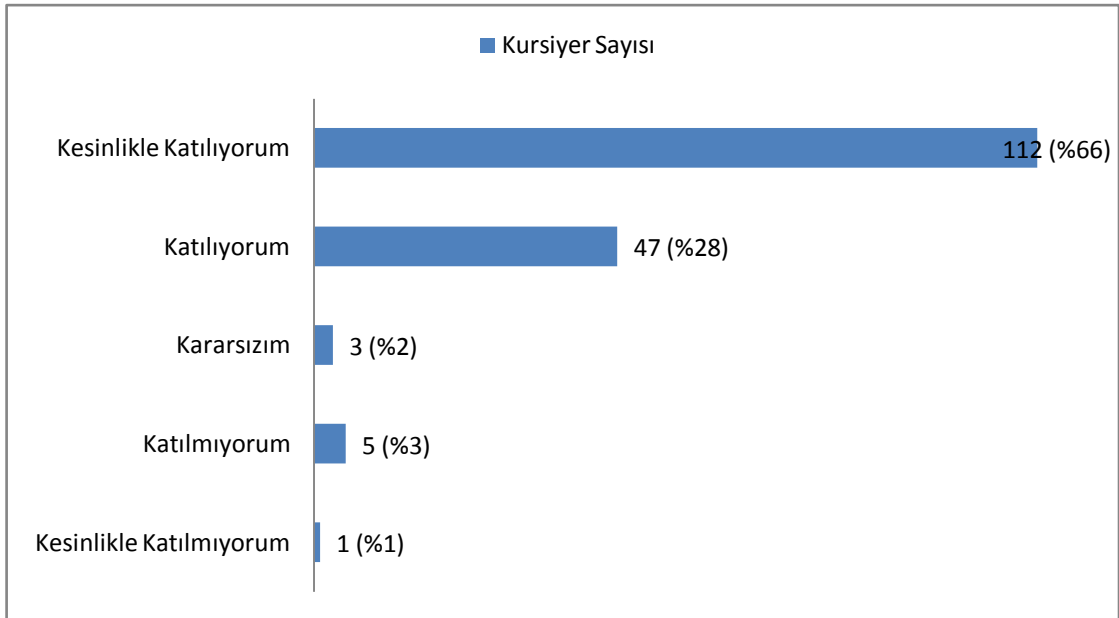


Şekil 24. Türkçenin Dünya Dili Olacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Dillerin gelişmişliği ülkenin siyasi, ekonomik ve askerî anlamda güçlü olmasıyla doğru orantılıdır. Türkiye'nin içine girdiği yükselme süreciyle birlikte Türkçenin de dünya dili olacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Ankete katılan kursiyerlerin %61'i Türkçenin ilerleyen yıllarda dünya dili olacağını düşünmekte ve bu yüzden Türkçe öğrenmek istediğini belirtmektedir. Kursiyerlerin %16'sı Türkçenin dünya dili olacağını düşünmemekte, %23'ü ise bu durum karşısında kararsız kalmaktadır.

4.2.1.4. "Sınıf içi iletişim kurma" alt boyutuna ilişkin bulgular ve yorum

m1. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).



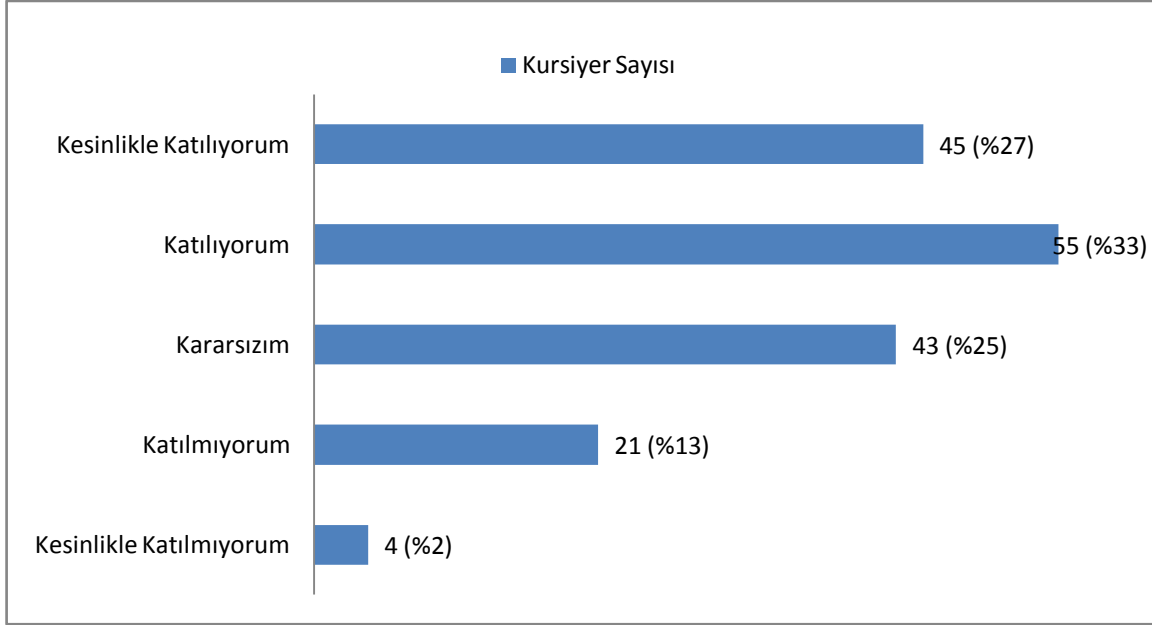
Şekil 25. Türkçe Olarak Sınıf İçi Genel Konuşmalar Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Saraybosna YETKM'de Türkçe öğrenen kursiyerlerin %94'ü sınıf içerisinde genel konuşmalar yapabilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmektedir. Kursiyerlerin %4'ü bu duruma katılmamakta, %2'si kararsız kalmaktadır.

Türkçe öğrenmeyi seçen kursiyerler günlük hayatta hazırlıksız olarak Türkçe konuşmalar yapmak istemektedir. Fakat Türkiye'de Türkçe öğrenen insanların aksine Bosna-Hersek'te -hedef dilin konuşulduğu doğal çevreden uzakta- Türkçe öğrenen kursiyerler için hedef dili konuşan insanlarla karşılaşmak her zaman mümkün

olmamaktadır. Bu durumda kursiyerler sınıf içerisinde genel konuşmalar yapabilmeyi hedeflemektedir.

m2. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).

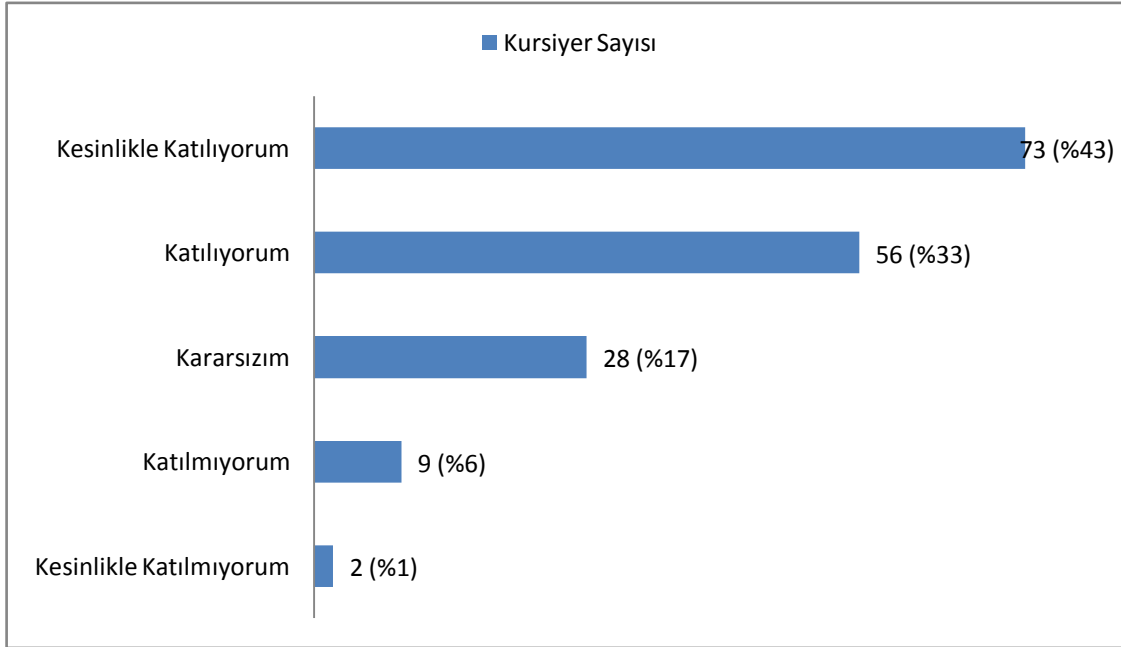


Şekil 26. Türkçe Olarak Sınıf İçi Sunumlar ve Gösterimler Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %60'ı Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %15'i bu yönergeye katılmamakta, %25'i kararsız kalmaktadır.

Kursiyerler önceden belirlenmiş olan bir konuda Türkçe olarak hazırlık yapmak ve ilgili konuyu sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşabilmek istemektedir. Bu tarz çalışmalarda sunum veya gösterim öncesi hazırlık yapmak önemlidir. Kursiyerler hazırlık aşamasında Türkçe araştırma yapacak, verileri toplayacak ve Türkçe düşünecektir. Eğitim ve iş hayatında Türkçe konuşmayı planlayan kursiyerler için sınıf içi hazırlıklı konuşma çalışmaları pratik yapma imkânı sunacak ve tecrübe kazanmalarını sağlayacaktır.

m3. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).

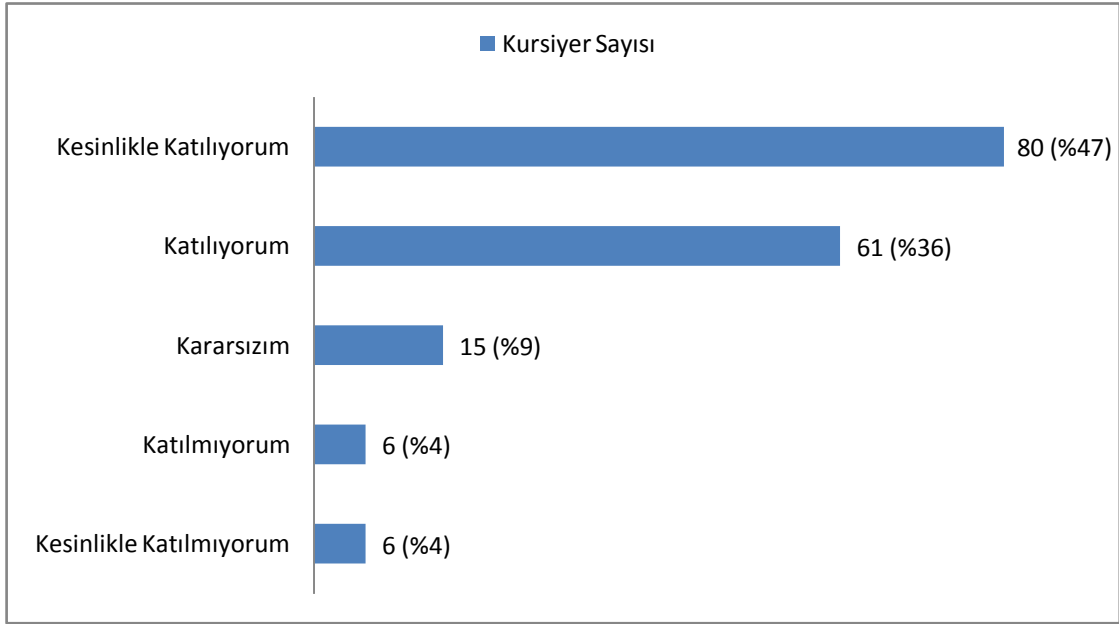


Şekil 27. Türkçe Olarak Sınıf Tartışmalarına Dâhil Olabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %76'sı Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %7'si bu yönergeye katılmamakta, %17'si kararsız kalmaktadır.

Dil öğretiminde önemli bir yer teşkil eden hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmalarının yanı sıra dersin gidişatına göre sınıf içerisinde de tartışma ortamları doğabilmektedir. Kursiyerler; sınıf içerisindeki olası tartışma ortamlarında söz almak ve konuyla ilgili görüşlerini ifade edebilmek istemekte, bunu ihtiyaç olarak görmektedir.

m4. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).



Şekil 28. Türkçe Olarak Okutmanlarıyla İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %83'ü Türkçe olarak okutmanlarıyla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %8'i bu yönergeye katılmamakta, %9'u kararsız kalmaktadır.

Türkiye dışında Türkçe öğrenen yabancılar için doğal çevrede Türkçe pratik yapma imkânı kısıtlıdır. Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerler öncelikli olarak okutmanlarla iletişim kurmayı hedeflemekte, bu sayede pratik yaparak Türkçelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

4.2.2. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Cinsiyete Göre Farklaşmakta Mıdır?

Uygulamaya katılan kursiyerlerin cinsiyetlerine ve ölçeğin geneli ile alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevaplardan elde edilen ortalamaların değişimine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Kursiyerlerin Cinsiyetine İlişkin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart		t	sd	p
				Sapma				
<i>Ticaret Yapma</i>	Kadın	33	3.07	1.293		-.230	165	.818
	Erkek	134	3.12	1.095				
<i>Eğitim ve İş İmkânı</i>	Kadın	33	2.18	.727		1.726	166	.086
	Erkek	135	1.93	.736				
<i>Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar</i>	Kadın	31	1.83	.640		3.184	163	.002*
	Erkek	134	1.83	.706				
<i>Sınıf içi İletişim Kurma</i>	Kadın	33	2.52	.764		-.006	166	.995
	Erkek	135	2.12	.616				
	Kadın	33	2.42	.637				
Ölçeğin Geneli	Erkek	135	2.23	.541				

*p<.05 düzeyinde manidar.

Tablo 17'ye bakıldığında *Ticaret Yapma* boyutunda cinsiyete ilişkin olarak [$t_{(165)} = -.230$, $p > .05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. *Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda cinsiyete ilişkin olarak [$t_{(166)} = 1.726$, $p > .05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda cinsiyete ilişkin olarak [$t_{(163)} = 3.184$, $p < .05$] erkeklerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. *Sınıf içi İletişim Kurma* boyutunda cinsiyete ilişkin olarak [$t_{(166)} = -.006$, $p > .05$] anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. TÖİ Ölçeği'nin genelinde ise kursiyerlerin cinsiyetine ilişkin olarak [$t_{(166)} = 1.762$, $p > .05$] anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Bu veriler Türkçe öğrenme ihtiyacında *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* hariç, diğer değişkenlerin cinsiyete göre farklılık göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda Bosna-Hersek'teki erkeklerin *Türkçe Öğrenme İhtiyacının* kadınlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

4.2.3. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Yaşa Göre Farklaşmakta Mıdır?

Uygulamaya katılan kursiyerlerin yaş gruplarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Kursiyerlerin Yaş Gruplarına İlişkin Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (TUKEY)
<i>Ticaret Yapma</i>	Gruplar arası	5.324	4	1.331			
	Gruplar içi	207.955	162	1.284	1.037	.390	
	Toplam	213.280	166				
<i>Eğitim ve İş İmkânı</i>	Gruplar arası	9.461	4	2.365			
	Gruplar içi	81.722	163	.501	4.717	.001*	5>1, 2 ve 3.
	Toplam	91.183	167				
<i>Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar</i>	Gruplar arası	1.059	4	.265			
	Gruplar içi	72.820	163	.447	.592	.669	
	Toplam	73.878	167				
<i>Sınıf içi İletişim Kurma</i>	Gruplar arası	1.558	4	.389			
	Gruplar içi	77.061	160	.482	.809	.521	
	Toplam	78.619	164				
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	2.179	4	.545			
	Gruplar içi	51.064	163	.313	1.739	.144	
	Toplam	53.244	167				

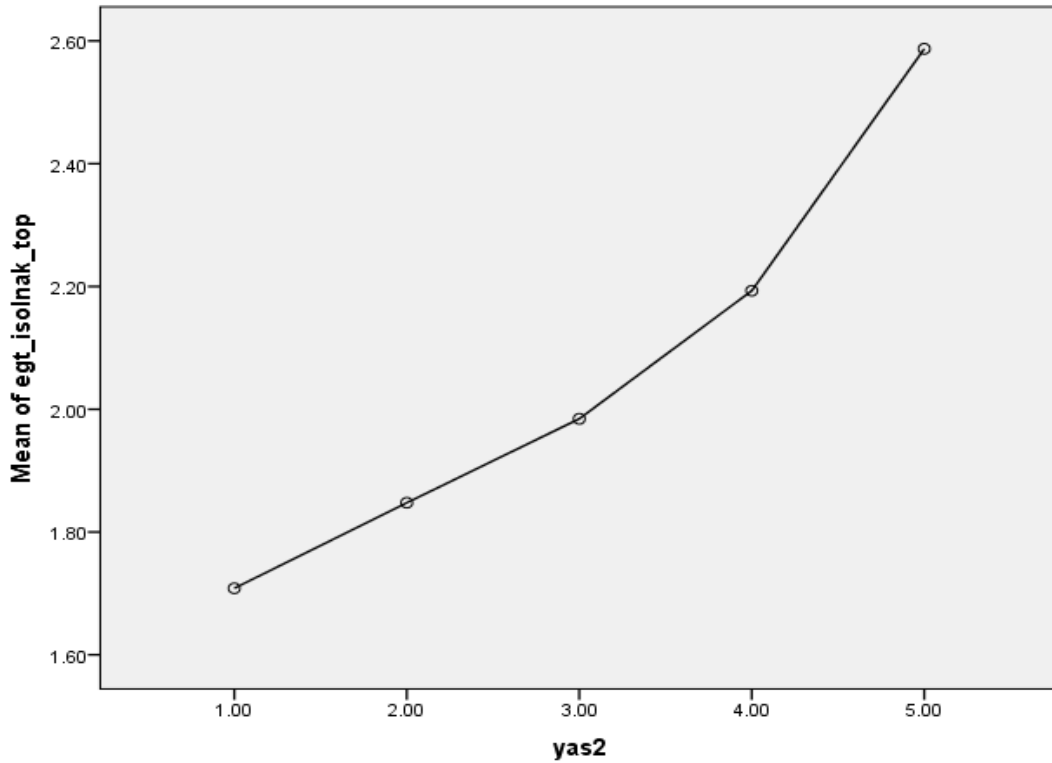
*p<.05 düzeyinde manidar. Yaş Grubu: “1= 15-17 yaş”, “2= 18-25 yaş”, “3= 26-30 yaş”, “4= 31-35yaş” ve “5= 36 yaş ve yukarı”

Tablo 18’de kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. TÖİ’ler arasında yer alan *Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda kursiyerlerin yaşlarına ilişkin olarak [$F_{(2-166)}= 4.717, p<.05$] anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla TUKEY testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; “5=36 yaş ve yukarı” olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ($X=2.58$), “1= 15-17 yaş” ($X=1.70$), “2= 18-25 yaş”

($X=1.84$) ve “3= 26-30 yaş” ($X=1.98$) olan kursiyerlerin puanları ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ticaret Yapma [$F_{(4-166)}= 1.037, p>.05$], *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* [$F_{(4-167)}= .592, p>.05$], *Sınıf içi İletişim Kurma* [$F_{(4-164)}= .809, p>.05$] boyutlarında ve TÖİ Ölçeğinin genelinde [$F_{(4-167)}= 1.739, p>.05$] kursiyerlerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile yaş durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu verilere göre, kursiyerlerin yaşları arttıkça *Eğitim ve İş İmkânı* için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının arttığı söylenebilir. Bu durum aşağıdaki şekilde daha iyi görülmektedir:



Yaş Grubu: “1= 15-17 yaş”, “2= 18-25 yaş”, “3= 26-30 yaş”, “4= 31-35 yaş” ve “5= 36 yaş ve yukarı”

Şekil 29. Yaşlara Göre Eğitim ve İş İmkânı İçin Türkçe Öğrenme İhtiyacı

4.2.4. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Dil İhtiyaçları Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Uygulamaya katılan kursiyerlerin eğitim düzeylerine göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalamaların Kursiyerlerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
<i>Ticaret Yapma</i>	Gruplar arası	4.355	4	1.089		
	Gruplar içi	208.925	162	1.290	.844	.499
	Toplam	213.280	166			
<i>Eğitim ve İş İmkânı</i>	Gruplar arası	.580	4	.145		
	Gruplar içi	90.603	163	.556	.261	.903
	Toplam	91.183	167			
<i>Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar</i>	Gruplar arası	.209	4	.052		
	Gruplar içi	73.669	163	.452	.116	.977
	Toplam	73.878	167			
<i>Sınıf içi İletişim Kurma</i>	Gruplar arası	2.989	4	.747		
	Gruplar içi	75.630	160	.473	1.581	.182
	Toplam	78.619	164			
Ölçeğin Geneli	Gruplar arası	.189	4	.047		
	Gruplar içi	53.054	163	.325	.145	.965
	Toplam	53.244	167			

*p<.05 düzeyinde manidar. Yaş Grubu: “1= lise”, “2= üniversite”, “3= master”, “doktora” ve “5= diğer”

Tablo 19’da kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda, kursiyerlerin TÖİ puan ortalamalarında ölçeğin hem geneline [$F_{(2-166)} = .145, p > .05$] hem de *Ticaret Yapma* [$F_{(2-167)} = .844, p > .05$], *Eğitim ve İş İmkânı* [$F_{(2-167)} = .261, p > .05$], *Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar* [$F_{(2-167)} = .116, p > .05$] ve *Sınıf içi İletişim Kurma* [$F_{(2-167)} = .1581, p > .05$] alt boyutlarına göre anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç:

Türkiye son yıllarda kültürel, ekonomik, sanatsal vb. alanlarda gözle görülür bir şekilde gelişme göstermiş, bu durum diğer ülke vatandaşlarının da dikkatini çekmiştir. Ülkenin gelişmesiyle doğru orantılı olarak Türkçe de ilerleme kaydetmiş, tüm dünyada ilgi görmeye başlamıştır.

Kâşgarlı Mahmud'tan günümüze devam eden ve Türkçe öğretim merkezlerinin kurulmasıyla önem kazanan yabancılara Türkçe öğretimi alanı günümüzde hızla gelişmekte, üniversiteler birbiri ardına TÖMER'ler açmaktadır. Yurt içinde devam eden Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi faaliyetlerinin yanı sıra, bu konuda yurt dışında da söz sahibi olabilmek adına İngiltere, Almanya ve Fransa gibi ülkelerin kendi dilleri üzerine geliştirdikleri dil politikalarından hareketle Türkiye Cumhuriyeti'nin dil politikasının belirlenmesi ve Türk kültürünün dünyaya tanıtılabilmesi için 2007 yılında Yunus Emre Vakfı, 2009 yılında ise vakfın bünyesinde Yunus Emre Enstitüsü kurulmuştur. Bugün Yunus Emre Enstitüsüne bağlı olarak açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, dünyanın çeşitli ülkelerinde hâlihazırda 24 farklı noktada Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtılması ve öğretilmesi işine hizmet etmektedir. Merkezler, Türkçenin sevdirmesi ve yabancılara tanıtılması noktasında önemli bir misyonu yerine getirmekte ve bu alandaki eksikliği doldurmaktadır.

Kurulan Türk Kültür Merkezlerinin ilki, 2009 yılında Saraybosna'da açılan Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'dir. Bosna-Hersekliilerin Türkiye'ye ve Türkçeye yoğun ilgi göstermeleri ve Saraybosna YETKM'nin ilk kurulan merkez olması çalışmanın örnekleme olarak Saraybosna YETKM'in seçilmesinde etkili olmuştur.

Yunus Emre Enstitüsü 2012 yılı Aralık ayı verilerine göre, dünya genelinde hizmet veren Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen kursiyer sayısı 5400'dür. Bu kursiyerler kültür merkezlerinin kendi binalarında Türkçe kurslarına katılmakta, Türk

kültürünü yansıtan el sanatlarını öğrenmektedir. Saraybosna ve Foynitsa Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen 286 kursiyerin yanı sıra Bosna-Hersek'te devlet okullarında Türkçeyi ikinci seçmeli dil olarak seçen veya bu okullarda açılan Türkçe kurslarına katılan 5000'den fazla öğrenci bulunmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü, Bosna-Hersek'teki devlet okullarında Türkçenin yer almasıyla ilgili olarak Eğitim Bakanlıklarının istekleri doğrultusunda önce müfredat hazırlama çalışmaları yürütmüş, daha sonra Bosna-Hersekliilerin dil yapılarına ve özelliklerine dikkat ederek *Haydi Türkçe Öğrenelim* dil öğretim setini hazırlamıştır. Devlet okullarında Türkçe öğrenen öğrenciler; ders kitabı olarak bu seti kullanmakta, ders materyalleri olarak ise YETEM'nin geliştirdiği materyallerden faydalanmaktadır.

Devlet okullarındaki ders ve kursları Türk Dili ve Türkoloji Bölümü mezunu Bosna-Hersekli öğretmenler yürütmektedir. Bu öğretmenlerin fakülteden mezun olduktan sonra donanımlı olarak yetiştirilmesi ve verilecek hizmet içi eğitimlerle geliştirilmesi çalışmalarını Saraybosna YETKM yürütmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, Türkçenin öğretimi çalışmalarının yanı sıra yabancıların Türkçe bilme durumlarını ölçmek ve onlara tüm dünyada geçerli olacak bir sertifika sunmak amacıyla *Türkçe Yeterlik Sınavını* geliştirmiştir. Yılda 3 kez düzenlenmesi planlanan Türkçe Yeterlik Sınavının ilki 23-24 Mayıs 2013 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir.

Dil öğretimi farklı boyutları kapsayan ve sürekli geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin önerdiği basamaklı kur sistemine uygun olarak dil öğretiminin planlanması; öğretim süresinin, yerinin ve öğrenci sayısının belirlenmesi; öğretmenlerin yetiştirilmesi; ders materyallerinin ve müfredatının hazırlanması; öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi ve etkili bir dil politikasının benimsenmesi bu sürecin parçalarını oluşturan çalışmalardır. Tez, bütün bu çalışmaların temelini oluşturan bir konuya, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmasına odaklanmaktadır.

Diller, iletişim kurma ihtiyacından doğmuştur. Günümüzde yabancı dil bilmeme durumu, gelişen teknoloji ile birlikte günden güne daha da küçülen dünyada -iletişimin bir gereği olarak- kendisini önemli bir eksiklik olarak hissettirmekte, insanlar ihtiyaçları doğrultusunda yabancı dil veya diller öğrenmeye yönelmektedir. İhtiyaçlardan doğan dil

öğrenme isteğinin giderilmesi aşamasında ise ihtiyaçların göz önüne alınması şüphesiz sürecin ilerlemesini kolaylaştıracak, dil edinim sürecini hızlandıracaktır.

Çalışmanın aşağıda verilen sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. İhtiyaç analizi ölçeğine göre Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermektedir.

2. Ölçekte yer alan alt boyutların yeterlik düzeylerini değerlendirmek için ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar *zayıf düzey*, 2.5-3.4 arasında olanlar *orta düzey* ve 3.5-5 arasında olanlar da *iyi düzey* olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi *Ticaret Yapma* ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlik düzeyi ortalama puanı *orta düzeyde* (3.11) çıkmakta ve en yüksek ihtiyaç olduğu gözlenmektedir. Ticaret yapma ihtiyacını sırasıyla *Eğitim ve İş İmkânı* boyutu (1.98), *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutu (1.98) ve *Sınıf içi İletişim Kurma* boyutu (1.83) takip etmekte ve bu boyutlar *zayıf düzeyde* çıkmaktadır. Ölçeğin geneline baktığımızda kursiyerlerin TÖİ yeterlik düzeyi puan ortalamalarının 2.27 olduğu gözlenmektedir.

3. Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit edebilmek için ölçek sonuçlarına t-testi gerçekleştirilmiştir. t-testi sonuçlarına göre *Ticaret Yapma*, *Sınıf içi İletişim Kurma*, *Eğitim ve İş İmkânı* boyutlarında cinsiyetten kaynaklanan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Yine *Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeğinin* geneline bakıldığında kursiyerlerin cinsiyetlerinden kaynaklanan bir farkın olmadığı, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda ise cinsiyete ilişkin olarak erkeklerin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle Türkçe öğrenme ihtiyacında *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* hariç diğer değişkenlerin cinsiyete göre farklılık göstermediği, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* boyutunda ise Bosna-Hersek’teki erkeklerin *Türkçe Öğrenme İhtiyacının* kadınlara oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

4. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit edebilmek için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. *Ticaret Yapma*, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ve *Sınıf içi İletişim Kurma* boyutları ile TÖİ Ölçeğinin geneline ilişkin kursiyerlerin puan ortalamalarında yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; yani bu boyutlar ile kursiyerlerin yaşları arasında bir ilişki

olmadığı belirlenmiştir. TÖİ'ler arasında yer alan *Eğitim ve İş İmkânı* boyutunda ise kursiyerlerin yaşlarına göre anlamlı bir farkın olduğu ve kursiyerlerin yaşlarının arttıkça *Eğitim ve İş İmkânı* için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının arttığı görülmektedir.

5. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edilebilmesi için çoklu karşılaştırma yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda, kursiyerlerin Türkçe öğretim ihtiyaçları puan ortalamalarında ölçeğin hem geneline hem de alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Yani kursiyerlerin eğitim durumları ile *Ticaret Yapma*, *Eğitim ve iş imkânı*, *Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar* ve *Sınıf içi İletişim Kurma* boyutları arasında bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

6. İhtiyaç analizi çalışmalarında kullanılacak Türkçe bir ölçeğin olmamasından dolayı Iwai ve diğerlerinin hazırladıkları ölçekten hareketle bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmesi çalışmanın çıktılarından birisidir. Hazırlanan ölçeğin geçerliğine ilişkin madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçlarına göre, ölçek genelinde ölçülmeye çalışılan özellik ile her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu, dolayısıyla bütün maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu gözlenmekte; katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerine göre ölçekte yer alan bütün maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırt edici nitelikte olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için .88 değerini göstermekte; bu veri, ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler:

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” isimli çalışma Bosna-Hersekliilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koyması açısından önemli olmakla birlikte dar bir kapsamı içermektedir. Çalışma, dünya genelinde açılmış olan diğer Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinden seçilecek bir örneklemele daha geniş bir evrene ulaştırılmalıdır. Bu sayede daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılabilecektir.

Bosna-Hersek örnekleminde kursiyerlerin Türkçe öğrenmesinde “ticaret yapma” ihtiyacının ön plana çıktığı görülmektedir. Sözü edilen genişlikte gerçekleştirilecek olan

bir ihtiyaç analizi araştırmasından elde edilecek verilerle de desteklenerek öncelikle *İş Türkçesi* olmak üzere *Turizm Türkçesi* gibi daha dar alanlarda da özel amaçlı Türkçe öğretimi üzerine müfredat çalışmaları ve ders planları yapılmalı; ders kitapları ve materyaller hazırlanmalıdır.

Eğitim ve İş İmkânı için Türkçe öğrenen kursiyerler ilerleyen yıllarda Türkiye’de eğitim almak veya yaşamak istemektedir. Özellikle eğitim amacıyla Türkiye’ye gidecek olan kursiyerler Saraybosna YETKM’de Türkçe öğrenmek istemekte, Türkiye’deki bir üniversiteye kabul edilmeleri halinde hazırlık sınıfında okumadan bölüm derslerine başlamayı amaçlamaktadır. Saraybosna YETKM’de uygulanan mevcut kur sistemine göre A1, A2, B2 ve C1 düzeylerinde 144 ders saatini, B2 düzeyinde ise 288 ders saatini tamamlayan ve sınavda başarılı olan kursiyerler sertifika almaya hak kazanmaktadır. Önceden planlama yapan ve Türkçe öğrenmeye erken başlayan kursiyerler için bu süre sorun teşkil etmemektedir. Fakat Türkiye’de eğitim alma kararını geç veren kursiyerlerin yeterli seviyede Türkçe öğrenmesi mümkün olmamaktadır. Türkiye’de akademik eğitim almak isteyen öğrenciler için temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri seviyede üçer veya dörder aylık dil öğretim paketleri hazırlanmalıdır. Temel ihtiyaçlara yönelik Türkçe öğrencilere verildikten sonra kişilerin alan ihtiyaçlarına yönelik *Akademik Türkçe* çalışmaları yürütülmeli, kurslar bu doğrultuda düzenlenmelidir.

Dillerin gelişmişliği ülkelerin siyasi, ekonomik ve askerî anlamda güçlü olmasıyla doğru orantılıdır. Güçlü devletler belirledikleri dil politikalarıyla birlikte dillerini de güçlendirmektedir. Güçlü ülkelerin dillerini bilen insanlar yeni iş imkânlarına sahip olmada avantajlı konuma geçmekte; bu amaçla dil öğrenmek istemektedir. Türkçenin yabancılara öğretilmesi işinin, güçlü devlet olma gereğinin dışında bir de kültürel boyutu vardır. Yabancılara Türkçenin öğretilmesi demek Türk kültürüne ait kültürel unsurların da tanıtılması demektir. Türkiye Cumhuriyeti gibi köklü bir geçmişe ve kültürel mirasa sahip olan bir ülke için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi mevzusunun; gerek güçlü devlet olmanın sonuçlarını yerine getirmek, gerekse kültürel mirası hakkıyla tanıtılabilmek adına devlet politikası olarak kabul edilmesi ve eğitim-öğretimin bu doğrultuda planlanması şarttır. Yunus Emre Enstitüsü bu anlamda geç kalınmış bir kurumdur; fakat açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri ile kısa sürede hızla büyümüştür. Merkezler, Türkçe öğretiminin yurt dışında devlet desteğiyle sistemli bir şekilde gerçekleştirilmesi amacını taşımaktadır. Türkçenin ve Türk kültürünün tüm dünyaya tanıtılması ve öğretilmesi amaçlarını taşıyan Yunus Emre Enstitüsü ile ona

bağlı olarak kurulan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri yürütülecek faaliyetlerle desteklenmeli ve geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, 27-28 Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumunda sunuldu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Açık, F. (2011, 22-24 Aralık). *Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar: “A Practical Grammar of the Turkish Language”, “Turkish Literary Reader” ve “Gramatika Turetskogo Yazıka” örneklerinde*. IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sunuldu, Muğla.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kâşgarlı Mahmud'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 27-35.
- Ağıldere, S. T. (2010, Yaz). XVIII. yüzyıl Avrupa’sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies International Periodical For the Languages* (5/3), 693-704.
- Akalın, Ş. H. (2009). Türk dili: dünya dili. *Türk Dili*, 1(687), 195-204.
- Akar, F. (2006). *Buluş yoluyla öğrenmenin ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2009*. (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Armaoğlu, F. (1996). *20’nci yüzyıl siyasi tarihi, (1914-1918)*. (Cilt I). Ankara: İş Bankası Yayınları.
- Ayaz, H., ve Akkaya, A. (2009, 6-7 Mart). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler. E. Uzun, E. Gökmen ve C. Kurt. (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar - 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Ankara, 2010. Ankara Üniversitesi Basımevi, ss. 214-218.
- Balçıkanlı, C. (2010). A study on needs analysis of learners of Turkish language. *Sino-US English Teaching*, 7(1).

- Barın, E. (2004, Güz). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1). Web: http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/eb_ilkeler/eb_ilkeler.htm adresinden 5 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Bear, J. M. (1991). İletişimci yaklaşımın Türkiye bağlamında geçerliliği sorunu. *Dilbilim Yazıları*, 65-71.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bozkurt, G. S. (2010, Kış). Tito sonrası dönemde eski Yugoslavya bölgesindeki Türkler ve Müslümanlar. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies*, X/2, 51-95.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL program design. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.63-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buran, A. (2009). Sovyet Türkolojisi ve Birinci Türkoloji Kurultayı. *Turkish Studies-İnternational Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 430-444.
- Burnaby, B. (1997). Second language teaching approaches for adults. In G. R. Tucker and D. Corson. (Eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 4, *Second Language Education* (pp.95-104). Netherlands: Kluwer Academic.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- Chaudron, C., Doughty, C. J., Kim, Y., Kong, D. K., Lee, J., Lee, Y. G., Long, M. H., Rivers, R., and Urano, K. (2002, April). *A task-based needs analysis of a Korean as a foreign language program*. Paper presented at the National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages 5th National Conference, Washington, D. C.
- Çalışkan, N., ve Bayraktar, S. (2012, 24-28 Eylül). *Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği*. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayında sunuldu, Ankara.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı-dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Dışişleri Bakanlığı. (2011). *Türk Kültür Merkezleri, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ve Türkçe Eğitim Merkezleri*. Web: http://www.mfa.gov.tr/turk-kultur-merkezleri___-turk-dili-ve-edebiyati-bolumleri-ve-turkce-egitim-merkezleri.tr.mfa adresinden 8 Nisan 2013'de alınmıştır.
- Eker, S. (2006). Bosna'da etno-linguistik yapı ve Türk Dili ve Kültürü üzerine. *Millî Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi*, (72), 71-84.
- Ekonomi Bakanlığı. (2013). *Genel ekonomik durum*. Web: <http://www.ibp.gov.tr/pg/section-pg-ulke.cfm?id=Bosna%20Hersek> adresinden 21 Mart 2013'de alınmıştır.
- Geçer, G. O. (2009). *Bosna-Hersek'te bir Osmanlı aydını: Salih Safvet Başıç*. Tuzla/Bosna-Hersek: Tuzla Kantonu Arşivi Yayınları.
- Geçer, G. O. (2010, 16-18 Aralık). Türkçenin çekilmeye direndiği bir vatan: Bosna-Hersek. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri*. İzmir, 2011. ss. 384-391.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-İnternational Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Graves, K. (2000). *Designing language course: a guide for teachers*. Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Gür, H. (1995), Dil öğretim yöntemleri: doğal yaklaşım. *Dil Dergisi*, (38), 24-35.
- Hafız, N. (2001, 25-26 Ekim). *Eski Yugoslavya bölgelerinde Türkçenin öğretimi*. Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda sunuldu. Web: <http://www.turkceogretimi.com/yabancilara-turkce-ogretimi/eski-yugoslavya-bolgelerinde-turkce-nin-ogretimi> adresinden 1 Mart 2013'de alınmıştır.

- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil Dergisi*, (10), 5-19.
- Hengirmen, M. (1994). TÖMER ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Dil Dergisi*, (25), 54-60.
- Hutchinson, T., and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., and Brown, J. D. (1999). *Japanese language needs analysis*. Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden 12 Eylül 2012'de alınmıştır.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi., A. Kılınç ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 3-29.
- İyiyol, F. (2009). *Boşnak halk kültüründe Mevlânâ ve Mevlevîlik*, 1.Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi, ss. 1-14.
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: its history and contribution. In Celce-Murcia, M. (Ed). *Teaching English as a second or foreign language* (pp.67-77). Boston, MA: Heinle&Heinle.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220. Web: <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.htm> adresinden 10 Eylül 2012'de alınmıştır.
- Kara, M. (2010, Yaz). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, F. (1997). *Çağdaş Boşnak edebiyatı antolojisi*. (1. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kenar, N. (2005). *Yugoslavya*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Korkmaz, H. (2007). *Osmanlı'nın batı yakası Bosna*. İstanbul: 3F Yayınevi.

- Korkmaz, Z. (2005). Eski Anadolu Türkçesinin Türk dili tarihindeki yeri., G. Gülsevin ve M. Arıkan. (Editörler). *Fikret Türkmen Armağanı*. İzmir. Kanyılmaz Matbaası, ss. 471-474.
- Long, M.H. (2005a). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19-76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. (2005b). Overview: a rationale for needs analysis and needs analysis research. In M.H. Long (Ed.), *Second language needs analysis* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malcolm, N. (1999). *Bosna'nın kısa tarihi*. (Çev. A. Karadağlı). İstanbul: Om Yayınevi. (Eserin orijinali 1994'de yayımlandı).
- Milliyet/Hachette. (2000). *Axis Ansiklopedik Sözlük*. (Cilt 2). İstanbul: Doğan Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2012). *Yurt dışı görevlendirmeleri*. Web: <http://abdigm.meb.gov.tr/www/yurt-disi-teskilati/icerik/31> adresinden 18 Haziran 2013'de alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2012). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-mesleği-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 26 Mayıs 2013'de alınmıştır.
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University.
- Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T., and Yoshioka, J. (1998). *Designing second language performance assessments*. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i Press.
- Oktay, E. O. (2003). Çözülme-yen düğüm Makedonya sorunu ve Makedonya Türkleri., E. Türbedar. (Editör). *Balkan Türkleri*. Ankara. ASAM yayınları, ss.148-155.
- Önen, A. M. (2006). *Kosova'nın nihai statüsü: tarihi süreç ve günümüzdeki gelişmelerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. (3. baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Richards, J. C. (2005). *Curriculum development in language teaching*. (4th printing). Cambridge: Cambridge University.

- Richterich, R., and Chancerel, J. L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012a). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe yaz okulu kapanış töreni gerçekleştirildi*. Web: <http://yee.org.tr/turkiye/tr/haberler/bizden-haberler/yunus-emre-enstitusu-turkce-yaz-okulu-kapanis-toreni-gerceklestirildi-108> adresinden 6 Mart 2013'de alınmıştır.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012b). *Mostar'da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü açıldı*. Web: <http://yee.org.tr/turkiye/tr/haberler/bizden-haberler/mostarda-turk-dili-ve-edebiyati-bolumu-acildi-295> adresinden 3 Mart 2013'de alınmıştır.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012c). *Zenica Üniversitesine eğitim desteği*. Web: <http://www.yee.org.tr/bh-saraybosna/tr/haberler/bizden-haberler/zenica-universitesine-egitim-destegi-809> adresinden 7 Mart 2013'de alınmıştır.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012d). *Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde sertifika sevinci*. Web: <http://yee.org.tr/turkiye/tr/haberler/bizden-haberler/saraybosna-yunus-emre-turk-kultur-merkezinde-sertifika-sevinci-348> adresinden 7 Mart 2013'de alınmıştır.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012e). *Kantonlardaki Türkçe öğretmenlerine bilgilendirme toplantısı*. Web: <http://www.yee.org.tr/bh-saraybosna/tr/haberler/bizden-haberler/kantonlardaki-turkce-ogretmenlerine-bilgilendirme-toplantisi-804> adresinden 7 Mart 2013'de alınmıştır.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012f). *Türkçe öğrenen öğrenciler kitaplarına kavuştu*. Web: <http://www.yee.org.tr/bh-saraybosna/tr/haberler/bizden-haberler/turkce-ogrenen-ogrenciler-kitaplarina-kavustu-799> adresinden 7 Mart 2013'de alınmıştır.
- Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi. (2012g). *Bosna-Hersek'te Türkçe eğitime destek sürüyor*. Web: <http://www.yee.org.tr/bh-saraybosna/tr/haberler/bizden-haberler/bosna-hersekte-turkce-egitimine-destek-suruyor-803> adresinden 7 Mart 2013'de alınmıştır.
- Selvi, E. Z. (2010). *Eğitimde ihtiyaç analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı örneği*. Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 7(4), 1-25. Web: http://www.esp-world.info/Articles_20/issue_20.htm adresinden 13 Eylül 2012'de alınmıştır.
- Stevanoviç, V. (2005). *Halkın Tiranı Miloşeviç*. (Çev. H. Yüksel). İstanbul: Kapı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2001'de yayımlandı).
- Türbedar, E. (2010). Barışının 15. yıl dönümünde Bosna-Hersek: Dayton Barış Anlaşması'nın neticelerinin değerlendirmesi. *Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) Değerlendirme Notu*. Web: <http://www.tepav.org.tr> adresinden 30 Nisan 2013'de alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı. (2011). *Tika ile Yunus Emre Enstitüsü arasında Türkoloji projesinin devrine ilişkin protokol imzalandı*. Web: <http://www.tika.gov.tr/haber/tika-ile-yunus-emre-enstitusu-arasinda-turkoloji-projesinin-devrine-iliskin-protokol-imzalandi/39> adresinden 18 Haziran 2013'de alınmıştır.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1940). Murad I. *İslam Ansiklopedisi, C.VIII*, Ankara ve İstanbul: Maarif Bakanlığı, ss.587-598.
- Yalden, J. (1987). *Principles of course design for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yunus Emre Enstitüsü Sınav Merkezi. (2013). *Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)*. Ankara. Web: <http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkce-yeterlik-sinavi> adresinden 6 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM). (2010). *Tömer dosyası*. Ankara. Web: <http://yunusemrevakfi.org/turkiye/content/pdf/tomer.pdf> adresinden 6 Ağustos 2012'de alınmıştır.
- Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM). (2012). *Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri*. Web: <http://www.yee.org.tr/turkiye/tr/anasayfa> adresinden 16 Ocak 2012'de alınmıştır.
- Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM). (2013a). *Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğretimi*. Ankara. Web:

<http://www.yee.org.tr/turkiye/tr/yetem/turkce-kurslari> adresinden 17 Şubat 2013'de alınmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM). (2013b). *Yunus Emre Enstitüsü Türkoloji projesi*. Ankara. Web: <http://yee.org.tr/turkiye/tr/turkoloji> adresinden 17 Haziran 2013'de alınmıştır.

Yürür, P. (1999). *Geçmişten günümüze Kosova sorunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Začinović, N. (2003). *Bosna kütüphanelerindeki eski Türkçe gazetelerin dili*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek-1 Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi-Türkçe

TÜRKÇEYİ ÖĞRENMEDE İHTİYAÇLARA YÖNELİK ANKET 2013

Değerli Kursiyer,

Aşağıda Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi bünyesinde Türkçe öğrenenler için hazırlanmış “Yabancı Dil Öğrenme İhtiyaçları” anketi yer almaktadır. Anketten elde edilecek veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak; sizlere verilen öğretimin kalitesinin artırılması hususunda bizlere yol gösterecektir.

Deneyimleriniz ve görüşleriniz bizim için çok önemlidir. İlginiz ve katılımınız için teşekkür ediyoruz.

Okt. Önder ÇANGAL

Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

ondercangal@hotmail.com

BÖLÜM I: ARKA PLAN BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz nedir? Erkek Kız
2. Mesleğiniz nedir?
3. Ana diliniz nedir?
4. Kaç yaşındasınız?

<input type="checkbox"/> 15-17	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 56-60
<input type="checkbox"/> 18-25	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 60+
<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 46-50	
<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 51-55	
5. Eğitim durumunuz nedir?

<input type="checkbox"/> İlköğretim	<input type="checkbox"/> Master
<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Doktora
<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Diğer

Talimatlar: Lütfen size uygun olan bütün soruları cevaplayınız.

6. Devam ettiğiniz Türkçe kuru hangisidir?

- | | | | |
|--------------------------|------|--------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> | A1.1 | <input type="checkbox"/> | B1.3 |
| <input type="checkbox"/> | A1.2 | <input type="checkbox"/> | B1.4 |
| <input type="checkbox"/> | A2.1 | <input type="checkbox"/> | B2.1 |
| <input type="checkbox"/> | A2.2 | <input type="checkbox"/> | B2.2 |
| <input type="checkbox"/> | B1.1 | <input type="checkbox"/> | C1.1 |
| <input type="checkbox"/> | B1.2 | <input type="checkbox"/> | C1.2 |

7. Ne kadar zamandır Yunus Emre Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğreniyorsunuz?

- 0-4 ay arası
 4-8 ay arası
 8-12 ay arası
 1-2 yıl arası
 3 yıl veya daha fazla

8. Saraybosna Yunus Emre Türk Kültür Merkezinden başka bir yerde Türkçe öğrendiniz mi? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- Hayır, öğrenmedim
 Evet, üniversitede/halk eğitim merkezlerinde
 Evet, ortaöğretimde/ilköğretimde
 Evet, Bosna-Hersek'te bir Türkçe dil kursunda
 Evet, Türkiye'de bir Türkçe dil kursunda
 Evet, aileden / arkadaşlardan / televizyondan / dizilerden öğrendim.
 Evet, diğer.....

9. Sekizinci soruya cevabınız “Evet” ise yukarıda belirttiğiniz kurumlarda veya çevrede ne kadar süre Türkçe öğrendiniz?

- 0-4 ay arası
 4-8 ay arası
 8-12 ay arası
 1-2 yıl arası
 3 yıl ve daha fazla

10. Hiç Türkiye'de buldunuz mu?

- Evet
 Hayır

Talimatlar: Lütfen size uygun olan bütün soruları cevaplayınız.

11. Onuncu soruya cevabınız “Evet” ise Türkiye’de ne kadar süre kaldınız?

- Bir yıldan az
 1-2 yıl
 3-4 yıl
 5-6 yıl
 7 yıl ve daha fazla

12. Onuncu soruya cevabınız “Evet” ise hangi nedenlerden dolayı Türkiye’deydiniz?
 (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- İş için
 Yabancı öğrenci olarak/öğrenci değişim programıyla/eğitim için
 Turist olarak
 Akraba ziyareti için
 Diğer nedenlerle

13. Sınıf dışında Türkçeyi ne zaman kullanırsınız?

(Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- İş hayatında
 Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (örneğin; Türkçe okutmanları, arkadaşlar, akrabalar)
 Türkçe konuşan insanlara kartlar/mektuplar yazarken
 Diğer kurumlarda
 Nadiren kullanırım
 Hiç kullanmam

14. Türkiye’yi ziyaret etmek ister misiniz? (Uyarı: Size uyan seçeneklerin hepsini işaretleyiniz.)

- Evet, iş için.
 Evet, yabancı öğrenci/değişim programı öğrencisi olarak.
 Evet, bir turist olarak.
 Evet, akraba ziyareti için.
 Hayır, Türkiye’yi ziyaret etmek istemem.

Talimatlar: Lütfen size uygun olan bütün soruları cevaplayınız.

BÖLÜM II: TÜRKÇE DİL İHTİYAÇLARI

Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz. Aşağıdaki derecelendirme ölçütlerini kullanarak “Neden Türkçe öğreniyorum” sorusuna cevabınız olduğunu düşündüğünüz ifadelere ne kadar katıldığınızı veya katılmadığınızı kutuları (X) işaretleyerek belirtiniz.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15. Türkçe olarak sınıf içi genel konuşmalar yapabilmek istiyorum (örneğin; tanışma, arkadaşlarıma soru sorma, okutmanın talimatlarını takip etme).					
16. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar/gösterimler yapabilmek istiyorum (örneğin; sınıfta bir şeyin nasıl yapılacağını/kullanılacağını açıklama).					
17. Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek istiyorum (örneğin; güncel konular, sosyal sorunlar, kültürel farklılıklar, kişisel hikâyeler gibi konularda).					
18. Türkçe olarak okutmanım ile iletişim kurabilmek istiyorum (örneğin; bir derse gelmemek için izin isteme, dersle ilgili materyali tartışma).					
19. Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
20. Uzmanlık alanımla ilişkili akademik/teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
21. Akademik hedefler için bilgisayarı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğreniyorum (örneğin; internet, e-mail, ödev vb.).					
22. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).					
23. Türkiye’ye tatile gitmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
24. İlerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
25. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

Talimatlar: Lütfen size uygun olan bütün soruları cevaplayınız.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
26. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
27. Çalışma hayatımda iş arkadaşlarımla, patronlarımla ve müşterilerle iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorum (yardım isteme, yardım etme, mesaj alma).					
28. Gerektiğinde Türk ziyaretçilere Bosna-Hersek’te rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).					
29. Gerektiğinde bir oteldeki Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; form doldurma, yer yön tarif etme, giriş çıkışta yardımcı olma, rezervasyon yapma, planlama, sorun çözme).					
30. Gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
31. Türk müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; seçenekleri açıklama, şikâyetlerle ilgilenme).					
32. Havaalanında Türk müşterilerin/ziyaretçilerin giriş çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; grup üyelerini onaylama, bavulların girişini yapma).					
33. Bir restoranda Türk müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; sipariş alma, seçenekleri açıklama).					
34. Karşılaşacakları/karşılaşacağım Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; yer yön tarifi isteme, soru sorma, bilgi isteme).					
35. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
36. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.					

Talimatlar: Lütfen size uygun olan bütün soruları cevaplayınız.

	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
37. Türkiye'yi ve Türkleri kendime yakın hissettiğim için Türkçe öğreniyorum.					
38. Bir Türk ile evlenmek istediğim için Türkçe öğreniyorum.					
39. Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.					
40. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.					
41. Kişisel gelişimimi artırmak için Türkçe öğreniyorum.					
42. Türkçenin dünya dili olacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.					

Türkçe öğrenme sebebiniz yukarıdaki ifadeler arasında yer almıyorsa ve bu araştırmaya ilişkin ilave etmek istediğiniz herhangi bir yorumunuz veya sorunuz varsa lütfen aşağıdaki boşluğu kullanınız.

Anketi tamamladığınız için teşekkürler.

Talimatlar: Lütfen size uygun olan bütün soruları cevaplayınız.

Ek-2 Türkçeyi Öğrenmede İhtiyaçlara Yönelik Kursiyer Anketi-Boşnakça

ANKETA ZA POTREBE U UČENJU TURSKOG JEZIKA 2013

Cijenjeni sudionici,

Slijedi anketa "Potrebe učenja stranog jezika", koja je napravljena za polaznike kursa turskog jezika u Turskom kulturnom centru Yunus Emre Sarajevo. Podaci dobiveni putem ankete koristit će se u naučne svrhe; a nama će biti putokaz kako poboljšati kvalitet vaših predavanja.

Vaša iskustva i stavovi su za nas veoma važni. Zahvaljujemo se na vašem sudjelovanju.

Önder ÇANGAL, predavač

Turski kulturni centar Yunus Emre Sarajevo

ondercangal@hotmail.com

I DIO: OSNOVNI PODACI

1. Vaš spol? Muški Ženski

2. Zanimanje?

3. Maternji jezik?

4. Koliko imate godina?

<input type="checkbox"/> 15-17	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 51-55
<input type="checkbox"/> 18-25	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 56-60
<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 46-50	<input type="checkbox"/> 60+
<input type="checkbox"/> 31-35		

5. Trenutno pohađate ili ste završili:

<input type="checkbox"/> Osnovnu školu	<input type="checkbox"/> Magisterij
<input type="checkbox"/> Srednja škola	<input type="checkbox"/> Doktorat
<input type="checkbox"/> Fakultet	<input type="checkbox"/> Ostalo.....

6. Koji nivo kursa trenutno pohağate?

<input type="checkbox"/> A1.1	<input type="checkbox"/> B1.1	<input type="checkbox"/> B2.1
<input type="checkbox"/> A1.2	<input type="checkbox"/> B1.2	<input type="checkbox"/> B2.2
<input type="checkbox"/> A2.1	<input type="checkbox"/> B1.3	<input type="checkbox"/> C1.1
<input type="checkbox"/> A2.2	<input type="checkbox"/> B1.4	<input type="checkbox"/> C1.2

Uputstva: Molim vas odgovorite na sva pitanja koja vam odgovaraju.

7. Koliko dugo učite turski jezik u Turskom kulturnom centru Yunus Emre?

- 0-4 mjeseca
 4-8 mjeseci
 8-12 mjeseci
 1-2 godine
 3 godine i više

8. Osim Turskog kulturnog centra Yunus Emre, da li ste negdje drugo učili turski jezik?
 (Napomena: Zaokružite sve odgovore koji vam odgovaraju.)

- Ne, nisam učio/la
 Da, na fakultetu/ u obrazovnim centrima
 Da, u srednjoj/osnovnoj školi
 Da, na kursu turskog jezika u Bosna i Hercegovini
 Da, na kursu jezika u Turskoj
 Da, naučio/la sam od porodice/prijatelja/televizije/serija
 Da, ostalo

9. Ako Vam je odgovor na prethodno pitanje "Da", koliko dugo ste učili turski jezik u iznad navedenim institucijama?

- 0-4 mjeseca
 4-8 mjeseci
 8-12 mjeseci
 1-2 godine
 3 godine i više

10. Da li ste bili u Turskoj?

- Da
 Ne

11. Ako je Vaš odgovor na prethodno pitanje "Da", koliko dugo ste bili u Turskoj?

- Manje od jedne godine
 1-2 godine
 3-4 godine
 5-6 godina
 7 godina i više

12. Ako ste na 10. pitanje odgovorili "Da", kojim povodom ste bili u Turskoj?
 (Napomena: Zaokružite sve odgovore koji vam odgovaraju.)

- Za posao
 Program razmjene učenika/studenata
 Turistički
 Posjeta rodbini
 Drugi razlozi

Uputstva: Molim vas odgovorite na sva pitanja koja vam odgovaraju.

13. Osim u učionici, kada koristite turski jezik?

(Napomena: Zaokružite sve odgovore koji vam odgovaraju.)

- Na poslu
- Prilikom razgovora sa ljudima koji govore turski jezik (npr; predavači turskog jezika, prijatelji, rodbina)
- Prilikom pisanja razglednica/ pisama ljudima koji govore turski jezik
- U drugim institucijama
- Rijetko koristim
- Nikako ne koristim

14. Da li želite posjetiti Tursku?

(Napomena: Zaokružite sve odgovore koji vam odgovaraju.)

- Da, zbog posla.
- Da, kao učesnik programa razmjene učenika/studenata.
- Da, kao turista.
- Da, zbog posjete rodbini.
- Ne, ne želim posjetiti Tursku.

Uputstva: Molim vas odgovorite na sva pitanja koja vam odgovaraju.

II DIO: POTREBE TURSKOG JEZIKA

Molim vas da pročitate sve tačke ispod navedene. Vaše slaganje sa odgovorima na pitanje “Zašto učim turski” označite sa (X) u odgovarajućem polju.

	U potpunosti se slažem	Slažem se	Neodlučan/na sam	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem
15. Učim turski jezik jer želim vršiti osnovnu konverzaciju na turskom jeziku unutar učionice (npr.; upoznavanje, postavljati pitanja, pratiti upute predavača)					
16. Učim turski jezik jer želim raditi prezentacije na turskom jeziku unutar učionice (npr.; objasniti kako se nešto pravi/koristi)					
17. Učim turski jezik jer želim učestvovati u debatama na turskom jeziku unutar učionice (npr: o svakodnevnim događajima, društvenim pitanjima, kulturnim razlikama, ličnim pričama i dr.)					
18. Učim turski jezik jer želim uspostaviti kontakt sa predavačem na turskom jeziku (npr.; tražiti dozvolu za odsustvo, raspravljati o materijalima za nastavu)					
19. Učim turski jezik kako bih studirao/la u Turskoj.					
20. Učim turski jezik jer želim razumjeti akademski/tehnički turski jezik koji se tiče moje oblasti.					
21. Učim turski jezik jer želim koristiti turski jezik na kompjuteru za akademske ciljeve. (npr.; internet, chat, e-mail, zadaća)					
22. Učim turski jezik jer želim učestvovati u službenim razgovorima. (npr.; razgovor za posao/stipendiju)					
23. Učim turski jezik zato što želim ići na odmor u Tursku.					
24. Učim turski jezik zato što u narednom periodu želim živjeti u Turskoj.					
25. Učim turski jezik jer smatram da mi može ponuditi nove poslovne mogućnosti.					
26. Učim turski jezik kako bih mogao/la raditi u svojoj struci u Turskoj.					

Uputstva: Molim vas odgovorite na sva pitanja koja vam odgovaraju.

	U potpunosti se slažem	Slažem se	Neodlučan/na sam	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem
27. Učim turski jezik kako bih uspostavio/la kontakt sa kolegama, šefovima i strankama u poslovnom životu (tražiti pomoć, pomagati drugima, koristiti e-mail)					
28. Učim turski jezik kako bih mogao/la biti vodič posjetiocima iz Turske u Bosni i Hercegovini (npr.; govoriti o znamenitim mjestima, upućivati ka željenim lokacijama, ukazati na upozorenja)					
29. Učim turski jezik jer želim na turskom jeziku pružati usluge gostima u hotelu. (npr.; ispunjavanje formulara, usmjeravanje ka željenim lokacijama, pomoć pri dolasku i odlasku, vršenje rezervacije, planiranje, pronalaženje rješenja)					
30. Učim turski jezik kako bih mogao/la pomagati turskim mušterijama na maloprodajnim mjestima					
31. Učim turski jezik kako bih mogao/la rezervirati mjesto i prodati karte turskim mušterijama za razne ture (npr.; predstaviti ponude, razmotriti žalbe)					
32. Učim turski jezik kako bih mogao/la vršiti check-in mušterijama na aerodromu (npr.; utvrđivanje članova grupe, prijavljivanje prtljage)					
33. Učim turski jezik kako bih mogao/la služivati turske goste u restoranu (npr.; uzimanje narudžbe, predstavljanje ponude)					
34. Učim turski jezik kako bih mogao/la komunicirati sa Turcima sa kojima se susrećem. (npr.; traženje uputa za mjesto, postavljanje pitanja, traženje informacija)					
35. Učim turski jezik kako bih se upoznao/la sa turskom kulturom i historijom.					
36. Učim turski jezik kako bih razumio/razumjela turske serije.					
37. Učim turski jezik jer Tursku i Turke smatram sebi bliskim.					
38. Učim turski jezik jer se želim vjenčati sa Turčinom/Turkinjom.					

Uputstva: Molim vas odgovorite na sva pitanja koja vam odgovaraju.

	U potpunosti se slažem	Slažem se	Neodlučan/na sam	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem
39. Učim turski jezik kako bih komunicirao/la sa rodbinom u Turskoj.					
40. Učim turski jezik iz razonode.					
41. Učim turski jezik u cilju svog ličnog napretka.					
42. Učim turski jezik jer smatram da će turski jezik biti jezik svijeta.					

Ukoliko se razlog vašeg učenja turskog jezika ne nalazi među ovim tačkama i ukoliko imate sugestija ili pitanja vezana za ovo istraživanje, molimo vas da koristite ispod navedeno polje.

Hvala vam što ste ispunili anketu.

Uputstva: Molim vas odgovorite na sva pitanja koja vam odgovaraju.