



Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi
International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language

Geliş/Received: 23.12.2020 Kabul/Accepted: 25.03.2021

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi Örneği

Görkem YAŞAR ARSLAN^a

Zekeriya BATUR^b

^a Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi, Uşak, TÜRKİYE, gorkemyasar8826@gmail.com

ORCID ID : 0000-0002-2602-1032

^b Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uşak, TÜRKİYE, zekerya.batur@usak.edu.tr

ORCID ID : 0000-0002-7918-5305

Öz. Bu çalışmanın amacı; Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçeye, Türkiye'ye, Türk kültürüne ilişkin görüşlerini incelemek ve Türkçe dersinden beklentilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yönteminin durum çalışması modeli kullanılmıştır. Çalışmanın verileri görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Çalışma, Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkçe dersini almakta olan A1 ve A2 düzeyindeki 153 öğrenciden 66'sı ile yürütülmüştür. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne ilişkin genel bakış açılarının olumlu olduğu, Türkiye'yi tarihi ve tabii güzelliklerinin yanında diziler, filmler, yemekler ve spor alanındaki başarılar ile de tanıdıkları ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin merakının temel motivasyon kaynağı olduğu görülmüştür. Ana dili konuşuru öğretim görevlisinden doğrudan ders alma imkânı sunulduğu için Türkçe dersini seçtiklerini belirten öğrencilerin Türkçe dersinde en çok günlük konuşma ihtiyacına yönelik etkinlik ve alıştırmalara yer verilmesini bekledikleri, en çok zorlandıkları beceri alanının konuşma olduğu, telaffuzda yaşadıkları güçlükler nedeniyle Türkçenin zor ve karmaşık bir dil olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Türkçe, Slovakya, Yabancı Dil Olarak Türkçe.



Turkish as a Foreign Language Learners' Ideas about Turkish, Turkey and Turkish Culture: Slovakia Matej Bel University Example

Görkem YAŞAR ARSLAN^aZekeriya BATUR^b

^a Uşak University Department of Turkish Language Education PhD Student, Uşak, TURKEY, gorkemyasar8826@gmail.com

ID : 0000-0002-2602-1032

^b Prof. Dr., University Department of Turkish Language Education, Uşak, TURKEY, zekerya.batur@usak.edu.tr

ID : 0000-0002-7918-5305

Abstract. The aim of this study; to examine the students' views on Turkish, Turkey and Turkish culture and to determine their expectations from Turkish lessons. The students learn Turkish as a foreign language at The Slovakia Matej Bel University. In accordance with this purpose, a scanning model of the qualitative research method has been used. Data of the study were acquired through interview forms. The study was carried out with 66 out of 153 A1 and A2 level students who are taking Turkish lessons in the 2020-2021 academic year fall semester at Matej Bel University in Slovakia. The data obtained from the interview form were analyzed by descriptive analysis method. According to the findings obtained in the research; it appears that students' general perspectives on Turkish and Turkish culture are positive, they also know Turkey from tv series, movies, cousine and achievements in sports as well as its historic and natural beauties. The students' curiosity about Turkey and Turkish culture was found to be the main source of motivation. It is inferred that student who stated that they chose Turkish lessons as they were offered the opportunity to take courses directly from the native speaker prelector, expect exercises for daily speaking needs in Turkish lessons most, the most difficult skill area they have is speaking and they think Turkish is a difficult and complex language because of the difficulties they have with pronunciation.

Keywords: Turkey, Turkish, Slovak, Turkish as a Foreign Language.

1. GİRİŞ

1663 yılında Osmanlı Devleti topraklarına katılan Slovakya, yirmi iki yıllık Osmanlı egemenliği döneminden çok önce, 1526 yılında Kanuni Sultan Süleyman'ın komutasındaki Osmanlı ordusunun Mohaç Muharebesi'ni kazanarak Budin (Budapeşte) kentini ele geçirmesi sonucu Macaristan'ın büyük bir bölümünü almasıyla Türkçe ile münasebete geçmiştir. Yaklaşık yirmi yıl Osmanlı hâkimiyeti altında kalan Slovakya'nın bazı köylerinde Türk akıncılarının gelişine ilişkin halk anlatıları ve türküleri olduğu da bilinmektedir. Çek ve Slovak halk türküsü geleneğinde basılı materyaller kapsamında Türk konulu toplam 13 sözlü ezgi tespit edilmiştir (Sirovátka, 2019). Bu konu, Türkoloji açısından derinlemesine araştırılmayı beklemektedir.

Aslında Türkçe, Slovakya topraklarında 16. yüzyıldan günümüze öğretilmektedir. Akademik anlamda Türkçenin Slovakya topraklarına girişi ise 18. yüzyıla rastlar (Celnarova, 2001). Osmanlı'nın Slovakya'daki hâkimiyeti döneminde Jan Bhomir Ertel ve Jan Hradski gibi bazı Slovak aydınların Almanya Witterberg Üniversitesinde Türkçe öğrendikleri (Celnarova, 2001) ve Osmanlı döneminden kalma bazı Türkçe yazmaların neşredildiği bilinmektedir (Tauer, 2001). 18. yüzyılın sonlarında Korabinsky, Bese ve Vambery; Osmanlı ve Doğu dillerine ilgi duymuşlar; yayımladıkları sözlük ve

gramer çalışmalarında Türkçeye de yer vermişlerdir (Celnarova, 2001). Yusuf Gedik tarafından derlenip bilim dünyasına kazandırılan, Blaškovič'in 11 Türkçe ve 1 Almanca makalesinden oluşan "Çekoslovakya'da Türklük" adlı eser; Slovakya'daki Türkçe eğitimi tarihi açısından kıymetlidir. Çekoslovakya'da Türkoloji çalışmalarına sistemli bir şekilde dikkat çekmeye çalışan, kendisini Kuman Türk'ü olarak adlandıran, Bratislava Comenius Üniversitesinde Türkçe kürsüsü açılması için büyük uğraşlar veren, birçok Türk roman ve hikâyesinin Slovakçaya tercümesini yapan ve Türkoloji alanında öğrenciler yetiştiren Blaškovič, "Slovakya'da Eski Türkçe Yer Adları" adlı makalede, Slovak-Türk ilişkilerini V. yüzyıla dayandırmaktadır. Yaklaşık yirmi yıl süren ortak yaşamın etkisiyle Slovakya'da bazı eski Türkçe yer adlarının hâlâ kullanılmakta olduğunu belirtmektedir (Blaškovič'ten Der.: Gedikli, 2008). Blaškovič'in öğrencilerinden Xenia Celnarova da çağdaş anlamda Slovakya'da Türkçe öğretimi için emek veren ve Türkçeden yapılacak tercüme esere ihtiyaç duyulduğunu dile getiren önemli bir Türkologdur. Yine, Lubomir Krizan'ın Türkiye ve Türk-Slovak ilişkilerine ilişkin yaptığı bazı yayınların da Türk kültürüne ilgiyi artırması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Türklerin geniş bir coğrafyaya yayılarak ilişki kurduğu milletlerle dil ve kültür bakımından gerçekleştirdiği alışveriş; kaçınılmaz olarak, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügatî't Türk'ü ile başlayıp tarihî süreçte çeşitli sebeplerle dalgalı bir seyir izleyerek Osmanlı Devleti döneminde yeniden güçlenmeye başlayan bir alan olarak, asıl önemini geçen yüzyılın başlarında kazanmaya başlamıştır (Göçer ve Moğul, 2011). Türkçe; siyasî, sosyal, ekonomik ve stratejik bakımdan giderek önem kazanan Türkiye ve Türk dünyası ile birlikte tüm dünyada dikkat çekmekte gerek Türkiye'de gerekse yurt dışındaki üniversitelerde ikinci dil olarak talep görmektedir. Türk diline yönelik artan talep sebebiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin çalışmaların örgütlü ve bilimsel bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla ülkemizde pek çok özel ve resmî kurum ve kuruluş tarafından önemli adımlar atılmaktadır. Bu kurumlardan biri olan Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile iş birlikli şekilde çalışmalarını yürütmektedir. Enstitü; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hem yurt içinde hem de yurt dışında önemli gelişmeler kat edilmesini sağlamıştır.

Nitekim Slovakya'da 2008-2009 eğitim öğretim yılında Banska Bystrica Matej Bel Üniversitesinde resmî olarak başlayan Türkçe dersleri, 4 Haziran 2012'de Yunus Emre Enstitüsü öncülüğünde imzalanan bir iş birliği antlaşması ile Bratislava Comenius Üniversitesinde de başlamıştır. Hâlen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen iki Türkçe okutmanı tarafından ilgili üniversitelerde Türkçe dersleri sürdürülmektedir.

Kültür ile dil arasında, iki kavramın birbirinden ayrı düşünülmesini imkânsız kılan bütünleşik bir ilişkinin yanında, aynı zamanda karşılıklı belirleyicilik ilişkisi de vardır. Göçer (2012), bu ilişkiyi şöyle tasvir eder: "Dil bir memleket içinden geçen akarsu gibidir. Bir yandan o beldeye hayat verir, diğer yandan da yöredeki derelerden, çaylardan beslenerek tüm insanlığın ortak ürünü olan medeniyet ummanına ulaşır, katkı sağlar. Nasıl ki akar su hem içinden geçtiği beldeye hayat verir ve o yörenin kaynaklarından beslenerek çoğalarak akar; dil de içinde bulunduğu toplumun kültürel hazinelerinden yararlanır ve aynı zamanda toplumun kültür dokusunun oluşumunda çimento işlevi görür." Dil kültürü, kültür de dili etkiler; bu bakımdan, kültür ile dil arasında karşılıklı belirleyicilik ilişkisi mevcuttur demek yanlış olmayacaktır.

Dil ile kültür arasındaki bu 'bir kâğıdın iki yüzü'ne benzeyen bütünleşik ilişkiden gelen, dil öğretiminin olmazsa olmazı olarak nitelendirilebilecek kültür aktarımı; hem yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem de ana dil öğretiminde bir gereklilik olmasının yanında aynı zamanda alanın mutfağında çalışanlar

için bir imkândır da. Zira kültürel aktarım imkânı, öğreticilere aynı zamanda çok zengin bir ders materyali sunar. Bu ders materyalleri hem soyut hem de somut materyaller olarak düşünülebilir. Çünkü kültür; bir toplumun tüm renkleri, kültür tablosunda görülebilir. Kültürün bu gücünü doğru ve yerinde kullanabilmek hem ana dil hem de yabancı dil öğretiminde öğreticiye çok önemli bir avantaj sağlar.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeye, Türk kültürüne ve dolayısıyla da Türk insanına yönelik görüşleri, tutumları, yaklaşımları; Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkında getirdikleri ön birikim, öğretim sürecinin çok önemli bir parçası konumundadır. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarında, algılarında, yaklaşım ve tutumlarında en önemli belirleyicilerden biri Türk kültür ve yaşayışı olmaktadır. Türkiye'nin ve Türk insanının dünya toplumundaki vizyon ve misyonu Türkiye ve Türkçenin tanınırlığını, konumunu ve saygınlığını belirler. Türkçeyi, Türkiye'yi, Türk kültür ve yaşayışını tanıyan, seven ya da önemseyen bir öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tavrı ile Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkında olumsuz yargılara sahip bir öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tavrı ve yaklaşımı farklı olacaktır. Bu tavır ve yaklaşım; öğretim sürecini, öğretim materyallerini, hatta öğreticinin yaklaşımını bile etkileyebilecek güçtedir. Çünkü her disiplin için öğrenme-öğretme süreci öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesine göre çıktılar verir. Buna dayanarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim sürecinin istendik sonuçları verebilmesi için öğrencilerin düşünceleri, duyguları, algı ve beklentileri önemsenmelidir.

Öğrencilerin Türk dili ve kültürüne bakışını, Türk insanıyla olan etkileşimini ve zaman zaman da olumlu ve olumsuz ön yargılarını önemsenmenin kıymetini alanın mutfağında öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren öğreticilerin de öğretici yetiştiren akademisyenlerin de göz önünde bulundurduğu, kısa bir alanyazın taraması sonucu anlaşılabilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türk diline, kültürüne ve Türk insanına bakışını çeşitli bakımlardan ele alan birçok çalışma bulunduğu görülecektir. Fidan (2016) öğrencilerin Türkçe dilbilgisine yönelik görüşlerini incelerken Göçen (2019) öğrencilerin Türkçe dilbilgisine yönelik algılarını metaforik bakımdan incelemiştir. Boylu ve Işık (2017) öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik algılarını inceleyerek alana katkı sunmuş, İbili (2015) Yunan öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını ve Türk diline yönelik tutumlarını ortaya koymuştur. Karababa ve Karagül (2013) de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme sürecinde hangi gereksinimleri duyduklarını inceleyen bir çalışma yaparak öğrencilerin Türkçe derslerinden, öğreticilerden beklentilerini, en çok hangi beceri alanlarına yönelik etkinlik ve materyallere ihtiyaç duyduklarını somut bulgular ile açıklamışlardır. Karatay ve Kartallıoğlu (2019), Moğol öğrencilerin Türkiye ve Türkçe algılarına ilişkin çalışmaları ile Türkçe öğretim sürecinde öğrenci algılarının belirleyici ve yönlendirici olduğunu ortaya koyarken Okatan (2012), Polis Akademisinde gerçekleştirdiği bir araştırmayla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ne kadar geniş bir çerçeveye sahip olduğunu göstermiştir. Bir kültür ve dil aktarıcısı olarak Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenmedeki etkisini inceleyen Okumuş ve Demir (2014); Yunan öğrenciler ile gerçekleştirdiği, öğrenci algı, motivasyon ve beklentilerini inceleyen çalışmasıyla Tunçel (2016); öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki motivasyon kaynaklarını ve Türkçe öğrenirken yaşadıkları sıkıntıları ortaya koyan Yılmaz ve Arslan (2014) da yine Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe, Türkiye ve Türk insanına yönelik ön bilgilerini, deneyimlerini, algı ve görüşlerini mercek altına almışlardır. Sürekli ve birikimli bir biçimde gelişen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeni birçok araştırmada da öğrencilerin görüş ve tutumları önemsenmektedir çünkü öğretim sürecinin en önemli girdilerinden biri öğrenci özellikleridir.

Yapılan araştırmalarda görülen ortak sonuçlara göre öğrencilerin genel olarak Türkçeyi zor bir dil olarak algıladıkları; Türk abecesinin sesletimi başta olmak üzere Türkçe telaffuzda zorlandıklarını belirttikleri; Türkçenin öğretiminde dilbilgisi odaklı değil de iletişimsel beceriler odaklı bir yaklaşım

bekledikleri; Türk kültürü, Türk yurdu ve Türk insanı hakkında buldukları coğrafyaya göre farklı düzeylerde ön bilgilere sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu tip araştırmalar, Türkçe öğretim sürecinin bir girdisi olarak öğrenci özelliklerini tanımlamayı sağlar. Öğretim sürecinin planlanması ve sürdürülmesi aşamasında da materyal ve program geliştirme çalışmalarında da bu amaçla gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarından yararlanılabilir.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkındaki görüşlerinin ve Türkçe dersini hangi beklenti ve amaçlarla seçtiklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın Slovakya'da Türkçe derslerinin planlanması ve yürütülmesi aşamasında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, hedef kitlenin Türkçe dersine ilişkin beklenti ve amaçlarının bu tip araştırmalar yoluyla tespit edilmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerini gerçekleştiren öğretmenlere ve kurumlara hem planlama hem de uygulama aşamasında yol gösterici olacağı aşikârdır.

1.2 Sınırlılıklar

Araştırma, Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı güz döneminde Türkçe 1 ve Türkçe 2 derslerini almakta olan 153 öğrenciden 66'sının yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.3. Problem

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye, Türkiye'ye, Türk kültürüne ilişkin görüşleri ve Türkçe dersinden beklentileri nelerdir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğrencilerin Türkiye'ye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin "Türk" kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin "Türkçe"ye ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Türkçe dersini seçme sebepleri nelerdir?
5. Öğrencilerin yürütülmekte olan Türkçe derslerinden beklentileri nelerdir?
6. Öğrencilerin Türk abecesini öğrenirken en çok zorlandıkları harfler hangileridir?
7. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları beceri alanları hangileridir?
8. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok sevdikleri beceri alanları hangileridir?
9. Öğrenciler Türkçe derslerinde en çok hangi beceri alanlarına yönelik çalışmalar yapmak istemektedirler?
10. Öğrenciler Türkçe derslerinde en çok hangi tür materyalleri tercih etmektedirler?



2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Durum çalışması modelindeki bu nitel çalışmanın amacı; Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye, Türkiye'ye, Türk kültürüne ilişkin görüşlerini incelemek ve Türkçe dersinden beklentilerini tespit etmektir.

Nitel araştırmada amaç, bir olgu ya da olayı kendi bağlamı içerisinde ele alarak derinlemesine bir bakışla incelemektir. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39'dan Akt. Karataş, 2015). Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007'den akt. Subaşı ve Okumuş, 2017).

Gözlem, görüşme ve yazılı materyallerin incelenmesi; nitel araştırma yönteminde en sık başvurulan veri toplama yollarıdır. Görüşme; insanların bir olay ya da olguya ilişkin bakış açılarının, duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amacıyla gerçekleştirilir. Genellikle bir kişi ya da grupta, belli bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen söyleşiler biçiminde gerçekleşir. Görüşme tekniğinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme formları kullanılarak kişilerin görüşleri alınır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma grubunu Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olup A1 ve A2 düzeyinde Türkçe dersleri almakta olan 153 öğrenciden 66'sı oluşturmuştur. Bu sayı, ilgili üniversitede Türkçe dersi almakta olan öğrencilerin yüzde 43'ünü oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 40'ı kadın, 26'sı erkektir. Katılımcılardan 48'i felsefe fakültesi, 1'i ekonomi fakültesi, 11'i sanat fakültesi, 2'si doğa bilimleri fakültesi, 1'i spor bilimleri fakültesi, 3'ü pedagoji fakültesinde öğrenim görmektedir.

Araştırma kapsamında dijital görüşme formu ile görüşme gerçekleştirilen katılımcıların cinsiyete, sınıf düzeyine, öğrenim görmekte oldukları bölüme ve mensup oldukları milliyete göre dağılımına ilişkin demografik bulgular aşağıda tablolaştırılmıştır:

Tablo 1.

Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

	Sayı	Oran
Kadın	40	%60,6
Erkek	26	%39,4
Toplam	66	%100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha çok olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Sayı	Oran
1	21	%31,81
2	18	%27,27
3	12	%18,18
4	10	%15,15
5	5	%7,57
Toplam	66	%100

Tablo 2 incelendiğinde birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin araştırmaya daha yüksek bir katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 3.

Katılımcıların Öğrenim Görmekte Oldukları Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	Sayı	Oran
Sanat	29	% 43,93
Felsefe	25	% 37,87
Ekonomi	1	% 1,5
Pedagoji	4	% 6,06
Doğa Bilimleri	5	% 7,57
Spor ve Beden Terbiyesi	2	% 3,03
Toplam	66	% 100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sanat ve felsefe bölümlerinde öğrenim görmekte oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, Türk Dili dersinin ilgili üniversitenin sanat ve felsefe fakültelerinde ana seçmeli derslerden biri olarak okutulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.



Tablo 4.

Katılımcıların Mensubu Oldukları Milliyete Göre Dağılımı

Milliyet	Sayı	Oran
Slovak	59	%89,39
Ukraynalı	4	%6,06
Macar	1	%1,5
Uygur	1	%1,5
Toplam	66	%100

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük çoğunluğu Slovakyalıdır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe 1 ve Türkçe 2 derslerini almakta olan öğrencilerin Türkçe derslerine, Türk kültürüne ve Türkiye'ye ilişkin bakış açılarını, beklentilerini, duygu ve düşüncelerini derinlemesine incelemek amacıyla; on iki maddeden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlarda sorulan sorular ve soru sıralaması tüm katılımcılar için aynıdır ancak aynı zamanda, katılımcılara soruları istediği genişlikte cevaplama özgürlüğü tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada, araştırmanın problem ve alt problemleriyle ilişkili on iki maddeden oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmesi için öncelikle öğrenci özelliklerinin net biçimde anlaşılması amacıyla, daha önce Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe okutmanı olarak görev yapan iki akademisyenler ile görüş alışverişi gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasına geçilmeden önce, geçerlik sınavı maksadıyla, görüşme formu beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmış; form İngilizceye çevrilmiştir. Oluşturulan İngilizce form, bir yeminli tercüman ve iki İngilizce öğretmeni tarafından incelenerek uygunluğu kontrol edilmiştir. Ardından, form üç öğrenciye uygulanarak formun anlaşılabilirliği sınanmıştır. Çevirinin Türkçe-İngilizce çeviri mantığına uyup uymadığı da dikkate alınarak yapılan bu çalışmalar sonucunda görülen eksiklikler düzeltildikten sonra form, bir İngilizce öğretmeni tarafından Türkçeye yeniden çevrilmiş ve çevirinin doğruluğu bu bakımdan da değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda eksiklik ve yanlışlıklar giderilerek basılı hâldeki form elektronik form haline getirilip öğrencilerle paylaşılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Elde edilen veriler, içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi gerçekleştirilirken geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla cevaplar üç farklı uzman tarafından incelenip kodlanmış, en sık verilen cevaplar değerlendirilerek birbiriyle ilişkili cevaplardan kavram başlıkları oluşturulmuştur. Uzmanların görüş birliğine vardıkları kavram başlıklarının içeriği yeterince kapsayıp kapsamadığının belirlenmesi için uzmanlar ile yeniden görüş alışverişi yapılmış, en kapsayıcı olan kavram başlıklarına karar verilmiş, veriler uzman görüşleri ile belirlenen kavram başlıkları altında tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Kavram başlıkları altında toplanması mümkün olmayan cevaplar bağımsız olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin kimlik bilgilerini gizli tutmalarının sağlanması ve görüşme formunun elektronik ortamda sunulması yoluyla, araştırmacının katılımcılar üzerindeki olası etkisi ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular ortaya konmuş, bu bulgulardan yola çıkılarak açıklamalar yapılmıştır.

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Aşağıda, araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'yle ilgili görüşleri kavram başlıkları altında gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 5.

Öğrencilerin "Türkiye"ye İlişkin Görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Türkiye'nin tarihî, turistik, tabîî güzelliklerine ilişkin kavramlar	66	%31,73
- <i>Ayasofya Camii</i>	1	%0,05
- <i>Pamukkale</i>	1	%0,05
- <i>Side</i>	1	%0,05
- <i>Kapadokya</i>	1	%0,05
- <i>Ören yerleri</i>	7	%3,5
- <i>Diğer (Sıcak hava, deniz, sahil vb.)</i>	55	%27
Yeme-içmeye ilişkin kavramlar	63	%30,28
- <i>Kebab (Döner)</i>	41	%20,70
- <i>Baklava</i>	7	%3,5
- <i>Lokum</i>	2	%1
- <i>Bulgur</i>	1	%0,05
- <i>Dondurma</i>	1	%0,05
- <i>Çay</i>	11	%5,55
Türk insanının fiziksel ve karakteristik özelliklerine ilişkin kavramlar	15	%7,21
Şehirler	24	%11,53
- <i>İstanbul</i>	18	%9,09

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
- <i>Ankara</i>	4	%2,02
- <i>Antalya</i>	2	%1
Kültür ve yaşam tarzına ilişkin kavramlar	38	%18,26
Spor	2	%0,96
Toplam	208	%100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin %62,01'inin Türkiye'nin turistik yönüne ilişkin kavramlardan söz ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, ülkemizin her açıdan zengin bir turizm merkezi oluşunun normal bir sonucudur. Öğrencilerin %18,26'sının Türk kültürü ve yaşam tarzına ilişkin kavramlardan bahsettikleri görülmüştür. Bu bulguya dayanarak Slovakyalı öğrencilerin Türk kültürüne ilgi duydukları ifade edilebilir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde pek çoğunun Türkiye'ye daha önce tatil amaçlı ziyarette bulunduğu, henüz Türkiye'yi görmemiş olanların ise Türkiye'yi merak ettiği anlaşılmaktadır. Tablo 5'te "Türkiye'nin tarihî, turistik, tabii güzelliklerine ilişkin kavramlar" ana başlığında "Diğer" olarak gruplanan "deniz, sıcak hava, güneş, sahiller, güzel yerler" vb. cevaplardan anlaşılmaktadır ki öğrenciler için Türkiye, yaz turizmine ilişkin çağrışımlar uyandırmaktadır.

Slovakya'nın Banska Bystrica Bölgesi'nde Türk yemekleri yapan çok sayıda lokanta bulunmaktadır. Nitekim yiyecek içecek adlarını içeren cevaplar incelendiğinde "kebab" kelimesinin 41 kez tekrar edildiği görülmektedir. "Kebab"ın ardından, "çay" 11 kez tekrar edilerek yeme-içmeye ilişkin kavramlar arasında kebabla birlikte öne çıkmaktadır.

Bunun yanında öğrencilerin cevapları arasında İstanbul (18 kişi), Ankara (4 kişi), Pamukkale (1 kişi), Side (1 kişi), Antalya (2 kişi) gibi şehirlerin ve ilçelerin de olduğu görülmektedir.

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrencilerin "Türk" kavramı ile ilgili görüşleri en çok tekrarlanan kavram başlıkları altında gruplandırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 6.

Öğrencilerin "Türk" Kavramına İlişkin Görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
İyi kalplilik ve cana yakınlığa ilişkin kavramlar	57	%28
- <i>Güler yüzlülük</i>	10	%5
- <i>Yardımseverlik</i>	2	%1
- <i>Misafirperverlik</i>	6	%3
- <i>Arkadaş canlısı olma</i>	39	%19

Hızlı konuşmaya ilişkin kavramlar	11	%5
Fiziksel özelliklere ilişkin kavramlar	12	%6
- <i>Kısa boylu</i>	2	%1
- <i>Koyu tenli</i>	4	%2
- <i>Koyu renk saçlı</i>	2	%1
- <i>Sakal/Sakallı</i>	4	%2
Kültür ve yaşam tarzına ilişkin kavramlar	20	%10
- <i>Çok ve yüksek sesle konuşma</i>	9	%4,5
- <i>Kahvehane kültürü</i>	5	%2,5
- <i>"Öteki/diğer kültür"</i>	6	%3
İslam inancına ilişkin kavramlar	7	%3,5
Diziler ve filmler	21	%10,6
Diğer kavramlar	77	%38,8
Toplam	198	%100

Tablo 6'da ikinci alt probleme ilişkin, 66 katılımcıdan alınan toplam 198 cevap gruplandırılarak listelenmiştir. Yedi ana kavram başlığı altında gruplandırılabilen cevaplarda, en yüksek yüzdenin Türklerin iyi kalpli ve cana yakın olma özelliğine ilişkin kavramlara ait olduğu görülmüştür. Verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin Türk insanı hakkında genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğrenciler; misafirperver ve yardımsever olarak nitelendirdikleri Türk insanının özellikleri arasında "daima gülümseyen", "çok ve yüksek sesle konuşan", "kısa boylu" ve "koyu saçlı" olmayı da saymışlardır. Türk insanının fiziksel özelliklerinden biri olarak "sakal" kavramı da Slovakyalı öğrencilerin cevaplarında öne çıkmaktadır.

Kültüre ve yaşam tarzına ilişkin kavramlar arasında kahvehane kültürü ve çay kavramları ile Türk kültürünü "öteki kültür/diğer kültür" olarak adlandıran cevaplar da dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin Türk kültürünü "öteki kültür" olarak adlandırmaları; Türk toplumunu Avrupa toplumunun dışında gördüklerini düşündürmektedir.

Türkleri hızlı konuşan insanlar olarak niteleyen katılımcılar, dolaylı olarak, tüm yabancı dil öğrenme süreçlerinde olduğu gibi Türkçe öğrenme sürecinin başlarında da ana dili konuşurlarının konuşmalarını anlamada güçlük çektiklerini ifade etmiş olmaktadır.

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda üçüncü alt problemle ilişkili dört madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan 66 öğrenciden, ilgili dört maddeyle alınan toplam 266 cevap, yargılar halinde çeşitli kavram başlıkları altında gruplandırılarak tablolaştırılmıştır:



Tablo 8.

Öğrencilerin "Türkçe"ye İlişkin Görüşleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Türkçe zor bir dildir.	195	%73
Türkçe güzel/ahenkli bir dildir.	68	%25
Türkçe kolay bir dildir.	3	%1
Toplam	266	%100

Tablo 8 incelendiğinde, üçüncü alt probleme ilişkin listelenen öğrenci cevapları arasında Türkçenin zor bir dil olduğuna ilişkin kavramların 195 kez tekrar edildiği görülmektedir. Türkçenin kolay bir dil olduğuna ilişkin cevapların ise %1'lik dilimi oluşturması, dikkate değerdir. Bu durumun Slovakça ile Türkçenin köken bakımından farklı dil ailelerine mensup iki uzak dil olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca, öğrencilerin Türkçe dersleri dışında Türkçe ile sistematik olarak karşılaşmıyor olmaları da bu algının oluşmasında önemli bir etken olarak yorumlanabilir.

Öğrenci cevapları ayrıntılı olarak incelenip yorumlandığında, Türkçenin ses özellikleri ve telaffuzla ilgili cevapların 62 kez tekrar edildiği görülmüştür. Bu cevapların tümü Türkçenin zor bir dil olduğu algısı altında toplandığından tablo 8'de ayrı bir başlık altında verilmemişse de öğrencilerin Türkçe sesler ve telaffuzla ilgili duyduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Bu cevaplar, yukarıda ele alınan alt problemlere ilişkin bulgularla birlikte yorumlanacak olursa öğrencilerin Türkçe konuşurlarını "hızlı konuşan insanlar" olarak nitelendirdikleri hatırlanacaktır. Türkçe öğreticilerinin yabancılara Türkçe dersleri verirken telaffuza dikkat etmelerinin, yavaş ve tane tane konuşmalarının önemi bu bulgular ile de doğrulanmaktadır.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada elde edilen, dördüncü alt probleme ilişkin veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusu ile elde edilmiştir.

Tablo 9.

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkçe dersi alıp almama durumları

Türkçe dersini seçme durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Türkçe dersini ilk kez seçen öğrenciler	61	%92,5
Türkçe dersini ikinci kez seçen öğrenciler	5	%7,5
Toplam	66	%100

Tablo 9 incelendiğinde, ilgili soruya cevap veren 66 öğrenciden 61'inin Türkçe dersini ilk kez, 5'inin ise ikinci kez seçtiği görülmektedir. Türkçe dersini ikinci kez seçen beş öğrenciden dördü, Türkçe dersini kredi ve sınıf geçme amacıyla aldığını belirtmiştir.

Araştırmacının sınıf listesinde yer alan öğrenci sayılarına bakıldığında ise durum şöyledir:

Tablo 10.

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersi alan öğrencilerin daha önce bu dersi alıp almama durumları

Türkçe dersini seçme durumu	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Türkçe dersini ilk kez seçen öğrenciler	138	%90,2
Türkçe dersini ikinci kez seçen öğrenciler	15	%9,8
Toplam	153	%100

Tablo 9 ve Tablo 10 birlikte incelendiğinde Türkçe dersini alan 153 öğrenciden 66'sının araştırmaya katıldığı, Türkçe dersini alıp almama durumlarına göre oranlama yapıldığında Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersi almakta olan öğrenciler arasında Türkçe dersini ilk kez seçen öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülebilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımının Slovakya Matej Bel Üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin dağılımı ile oransal olarak hemen hemen paralel olması, araştırmaya katılan öğrenci sayısının grubu iyi düzeyde temsil ettiğini göstermektedir.

Bu bilgiler ışığında, ilk kez Türkçe dersi alan öğrencilerin görüşme formunda dördüncü alt probleme ilişkin sorulara verdikleri cevaplar arasında en çok tekrar edilen cevaplar, kavram başlıkları altında toplanarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 11.

Türkçe dersini ilk kez seçen öğrencilerin Türkçe dersini seçme sebepleri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Yeni bir dil öğrenme isteğine ilişkin kavramlar	45	%56
- <i>Türkçenin Avrupa dillerinden farklı bir dil ailesine mensup olması</i>	36	%45
- <i>Türkçeyi Doğu'nun bir temsili olarak görme</i>	9	%11
Türkiye ve Türk kültürüne ilişkin kavramlar	14	%18
Kredi tamamlama ve mezun olmaya ilişkin kavramlar	20	%26
Toplam	79	%100

Tablo 11 incelendiğinde Türkçe dersini ilk kez alan öğrencilerin verdikleri cevapların yarısından fazlasının yeni bir dil öğrenme isteğine yoğunlaştığı, öğrencilerin Türkçe dersini bu amaçla seçtikleri görülmektedir. Ayrıca, görüşme formundaki cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde öğrencilerin

Türkçeyi "Avrupa dillerinden olmayan, farklı bir dil" ve "Doğu dillerine açılan bir kapı" olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Bu durum, Türkiye'nin Batı ile Doğu'yu birbirine bağlayan bir köprü olma vazifesini tasdik eder niteliktedir. Tunçel (2016) de Yunanistan'da Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme sebeplerini araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin Avrupa dili olmayan bir dil öğrenme isteğinin onları Türkçe öğrenmeye iten sebeplerden biri olduğunu belirtmektedir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü alt probleme yönelik hazırlanan görüşme sorularına verilen cevaplar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin Türkiye'yi Avrupa toplumunun dışında gördükleri de anlaşılmaktadır.

Tablo 11'de dikkat çeken bir diğer unsur da öğrencilerin dörtte birinin kredi doldurma ve sınıf geçmeye ilişkin cevaplar vermiş olmalarıdır. Araştırmacının bu konudaki gözlemlerinden yararlanarak ortaya koyduğu yorumu; bu durumun yalnızca Türkçe dersi için değil tüm seçmeli dersler için geçerli olduğu yönündedir.

Verilen cevaplar arasından en çok tekrar edilen kavramların gruplandırılması ile oluşturulan Tablo 11'e göre, öğrencilerin Türkçe dersini seçerken birinci önceliği yeni bir dil öğrenmek, ikinci önceliği krediler ve sınıf geçme, üçüncü önceliği ise Türk kültürünü tanıma olarak tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin Türkçe derslerinden beklentilerinin neler olduğu sorusuna verdikleri cevapların kavram başlıkları altında gruplandırılmasıyla elde edilen bulgular, aşağıdaki gibidir:

Tablo 11.

Öğrencilerin Türkçe derslerinden beklentileri

Kavram Başlıkları	Tekrar Sayısı	Yüzde
Temel ifadelerle konuşabilme	37	%56
Türk kültürünü tanıma	15	%22,7
Kredi ve sınıf geçme	14	%21,3
Toplam	66	%100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin beklentilerinin üç ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sının Türkçeyi temel düzeyde konuşabilmeye yönelik beklentilerle seçtikleri anlaşılmaktadır.

3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde Türkçe dersi almakta olan 153 öğrenciden 66'sının katıldığı araştırmada öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşlerinin sorulduğu maddeye verdikleri cevaplardan anlaşılmıştır ki öğrenciler Türkçeyi zor bir dil olarak görmektedir (Tablo 8).

Tablo 12.

Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin genel kanıları

Kanı	Öğrenci Sayısı	Yüzde
Türkçe öğrenmek zordur.	58	%87,9
Türkçe öğrenmek kolaydır.	8	%12,1
Toplam	66	%100

Öğrenci sayısına göre verilen cevaplar incelendiğinde ise Tablo 12'de görüldüğü üzere öğrencilerin %87,9'u Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünmektedir. Bu oran, Slovakya'da Türkçe derslerinin planlanmasında öğrencilerin istek ve beklentilerine öncelik verilerek bu bakış açısının değiştirilmeye çalışılması gerektiğini ifade eder niteliktedir. Gerek Slovakya'da gerekse dünyanın her bir köşesinde yürütülmekte olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bu tip araştırmalar yoluyla öğrencilerin Türkçeye bakışı, Türkçeye yönelik tutumları, Türkçe dersinden beklentileri ortaya çıkarılmalı ve yol haritası buna göre çizilmelidir.

Altıncı alt probleme ilişkin sorulara verilen 244 cevap listelenmiştir. Öğrenciler, açık uçlu olarak hazırlanmış olan bu sorulara birden fazla cevap verebilmişlerdir. Öğrencilerin Türk alfabesinde en çok zorlandıkları harfleri bulmaya yönelik madde ile elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Tablo 13.

Öğrencilerin telaffuzda zorlandıkları Türk harfleri

Harf	Cevap Sayısı	Yüzde
Aa	1	%1,5
Bb	1	%1,5
Cc	5	%7,6
Çç	32	%48,5
Dd	4	%6,1
Ee	1	%1,5
Ff	3	%4,5
Gg	2	%3
Ğğ	52	%78,8
Hh	1	%1,5

Iı	8	% 12,1
İi	5	% 7,6
Jj	6	% 9,1
Kk	1	% 1,5
Ll	3	% 4,5
Mm	1	% 1,5
Nn	2	% 3
Oo	4	% 6,1
Öö	22	% 33,3
Pp	1	% 1,5
Rr	1	% 1,5
Ss	4	% 6,1
Şş	34	% 51,1
Tt	3	% 4,5
Uu	5	% 7,6
Üü	30	% 45,5
Vv	3	% 4,5
Yy	6	% 9,1
Zz	4	% 6,1
Toplam Cevap Sayısı	244	

Cevaplar incelendiğinde öğrencilerin Türk alfabesinde en çok zorlandıkları harflerin sırasıyla "Ğğ, Şş, Çç, Üü, Öö" harfleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin "Ğğ, Şş, Çç, Üü ve Öö" seslerinde zorlanmalarının sebebi olarak, Slovak dilinde bu ses sembollerinin bulunmuyor oluşu gösterilebilir. Bu sesler, Slovak konuşma dilinde kullanılan seslerdir ancak Slovak alfabesinde bu harfler yoktur.

3.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yedinci alt probleme yönelik olarak hazırlanan görüşme sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, Türkçe dersi beceri alanlarına göre sınıflandırılarak tablolaştırılmıştır. Öğrenciler, ilgili soruya birden fazla beceri alanını seçerek cevap verebilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en çok zorlandıkları beceri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

Beceri ve Öğrenme Alanı	Cevap Sayısı	Yüzde
Dinleme/İzleme	19	%43,9
Okuma	29	%28,8
Konuşma	41	%62,1
Yazma	27	%40,9
Dil bilgisi	27	%40,9

Öğrencilerin yedinci alt probleme yönelik olarak hazırlanan görüşme sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımlarını içeren Tablo 14 yorumlandığında öğrencilerin en çok konuşma becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Öğrenciler, okuma becerisinde daha az zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

3.8 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisi alanının ve dil bilgisinin bütünlük bir yapıda sunulması esastır. Her konuda dört temel beceriyi işe koşturmayı yönelik etkinlikler tasarlanması öğrenmeyi hem kolaylaştıracak hem de kalıcı hale getirecektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin dört temel beceri alanına ilişkin görüşlerinin ve bakış açılarının sorgulandığı maddelerden elde edilen cevapların kavram başlıkları altında gruplandırılması ile oluşan tablo aşağıdadır:

Tablo 15.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en sevdikleri beceri ve öğrenme alanlarına göre dağılımı

Beceri ve Öğrenme Alanı	Cevap Sayısı	Yüzde
Dinleme/İzleme	45	%68,2
Okuma	14	%21,2
Konuşma	17	%25,8
Yazma	3	%4,5
Dil bilgisi	0	%0



Tablo 15'te görüldüğü gibi öğrencilerin %68,2'si Türkçe öğrenirken en çok dinleme/izleme becerisine yönelik aktiviteleri sevdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin hiçbirinin dil bilgisi seçeneğini işaretlememiş olması, oldukça dikkat çekicidir.

3.9 Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin en çok hangi beceri alanına yönelik etkinlikler yapılmasını tercih ettiklerinin belirlenmesine yönelik maddelere verdikleri cevaplar kodlanarak temel kavram başlıkları altında toplanmış, aşağıdaki tablo ortaya konmuştur:

Tablo 16.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok tercih ettikleri beceri alanlarına göre dağılımı

Beceri ve Öğrenme Alanı	Cevap Sayısı	Yüzde
Dinleme/İzleme	39	%59,09
Okuma	13	%19,6
Konuşma	12	%18
Yazma	1	%1,5
Dil bilgisi	1	%1,5

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin %59,09'u dinleme/izleme beceri alanında etkinlikler yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Akıllı telefon ve bilgisayar kullanımının giderek arttığı, internetin ve çeşitli uygulamaların yaşamın adeta bir parçası hâline geldiği bir çağda öğrencilerin dil öğrenme metotlarının da dinleme/izleme alanında yoğunlaşması kaçınılmazdır. Aynı zamanda bu durum ekran okuma becerisinin giderek önem kazanması ile birlikte daha da güç kazanacak, yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisi ile izleme becerisinin bütünleşik şekilde ele alınacağı yeni yaklaşımları doğuracaktır.

3.10 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe derslerinde kullanılmasını en çok tercih ettikleri materyallere ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan maddeye verdikleri cevaplar yorumlanarak aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 17.

Öğrencilerin Türkçe derslerinde en çok kullanılmasını istedikleri materyallere göre dağılımı

Materyal Türü	Cevap Sayısı	Yüzde
Görüntülü medya araçları (video, film, dizi vb.)	44	%66
Basılı materyaller (kitap, dergi vb.)	8	%12

Sesli medya araçları (ses kayıtları, şarkılar vb.)	2	%3
Görseller (Afiş, resim vb.)	8	%12
İnternet tabanlı oyunlar	4	%6
Toplam	66	%100

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin en çok tercih ettikleri öğretim materyali olarak görüntülü medya araçları öne çıkmaktadır. Sesli medya araçlarının ise en az tercih edilen öğrenme materyali olduğu görülmektedir. Görüntülü medya araçlarının hem görsel hem işitsel malzeme sunması ve internet bağlantısı olan her yerden bu tip materyallere ulaşılabilir olması; görüntülü medya araçlarının etki alanını genişletmekte, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen birincil kaynaklar olarak öne çıkmalarını sağlamaktadır. Görüntülü medya araçlarının en çok, sesli medya araçlarının ise en az tercih edilen materyal türleri olması; özellikle dinleme becerisine yönelik olarak, gerek ders işlenişinde tercih edilen metotlar üzerinde gerekse öğretim programlarının, ders kitaplarının ve materyallerinin geliştirilmesi sürecinde bir gözden geçirmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermesi bakımından önemli bir bulgudur.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerin öğreneceği dile karşı algısını bilmek şüphesiz dil öğretim başarısını doğrudan etkileyecektir (Boylu ve Işık, 2017, s.468). Bu araştırmada da öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne yönelik algılarına temas eden görüşleri incelenerek bulgular ortaya konmuştur. Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde temel seviye Türkçe dersleri almakta olan öğrencilerin Türkiye, Türkçe ve Türk kültürü hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, Türkçe dersini hangi beklenti ve amaçlarla seçtiklerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen verilerden yola çıkılarak bulgular yorumlanmıştır.

Dil ile kültür bir kâğıdın iki yüzü gibi bütünleşik kavramlardır. Bir dili öğrenen kişi, o dilin ait olduğu toplumun kültürünü de öğrenmiş olacaktır. Karababa ve Karagül'ün (2013) araştırmasında da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en çok Türk kültürüne ve günlük hayatla ilgili konulara ilgi gösteriyor olduklarından bahsedilmektedir. Bu araştırmada da öğrencilerin cevapları incelendiğinde kültür kavramının öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56'sının Türkçeyi temel düzeyde konuşabilmeye yönelik beklentilerle seçtikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en önemli beceri alanı olarak konuşma becerisini gördüklerini ifade eden Yılmaz ve Arslan'ın (2014) çalışması ile paraleldir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel konularından biri alfabe öğretimidir. Öğrenciler, Türkçe sesleri kendi dillerindeki seslerle karşılaştırdıkları için bazı sesleri çıkarırken zorlanmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türk alfabesinde en çok zorlandıkları harflerin sırasıyla "Ğğ, Şş, Çç,

Üü, Öö" harfleri olduğu görülmüştür. Okatan (2012) "Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunu" isimli çalışmasında öğrencilerin % 47,5'inin alfabe ve sesleri öğrenmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Açık (2008) ise "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmasında, yazıda karşılaşılan sorunların öncelikle alfabe kaynaklı olduğunu belirtmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı'ya (2012) göre ğ, ş, ç, ı ve ü gibi sesler yabancıların seslendirmekte zorlandığı harflerin başında gelmektedir. Şengül (2014)'e göre de Türk alfabesine özgü olan ö, ü, ş, ç, ı, ğ sesleri çalışma grubunu oluşturan yabancı öğrencilerin anlayamadıkları ve kullanmakta zorlandıkları başlıca seslerdir.

Araştırmamızın alfabeyle ilişkin bulguları da bahsi geçen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Slovakya Matej Bel Üniversitesinde gerçekleştirilen araştırmanın alfabeyle ilişkin bulguları da bahsi geçen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Tunçel'in (2016) çalışmasında kadın katılımcıların %69,7'sinin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken en zor temel dil becerisi olarak dinlemeyi, erkek katılımcıların %35,7'sinin ise konuşmayı en zor temel dil becerisi olarak belirttiği bulgusu paylaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmada incelenen öğrenci cevaplarından elde edilen bulgular ile tutarlıdır.

Okumuş ve Demir'e (2014) göre, Türk dizileri Orta Asya, Orta Doğu ve Balkan ülkeleri dışında Uzak Doğu, Kuzey Afrika ve bazı Avrupa ülkelerinde de seyredilmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde bir avantaj haline getirilmelidir. İşcan (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmlerinin kullanılmasının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştireceğini öne sürer. Nitekim araştırmamızda da bu görüşleri destekler nitelikte bulgular elde edilmiş; öğrencilerin cevapları ayrıntılı biçimde incelendiğinde dinleme/izleme etkinliklerinde başta Türk dizi ve filmleri olmak üzere Türk yemeklerini anlatan videoların, Türk kültür ve yaşayışından haber veren videoların, popüler kültüre dair izleme materyallerinin tercih edildiği ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin az tanındığı ya da yalnızca bir turizm merkezi olarak tanındığı coğrafyalarda bile yaygınlaşan Türk dizi ve film pazarının önemi yadsınmaz. Tüm dünyada 400 milyonu aşkın izleyiciye ulaşan Türk dizi ve filmleri, yalnızca sinema sektörünün bir pazarlama malzemesi olarak görülmemeli, güçlü bir dil ve kültür aktarımı aracı olarak bilinçli şekilde ele alınmalıdır. Türkiye'nin Amerika'dan sonra dünyaya dizi ihraç eden ikinci ülke olması (Öztürk ve Atik, 2016) gerçeği de göz önünde bulundurularak dizi ve filmlerin Türk dili ve kültürünün öğretilmesinde bilinçli şekilde kullanılması, film ve dizi üretiminin eğitim otoriteleri ile sinema otoritelerinin iş birliği ile amaçlı şekilde gerçekleştirilmesi; ülkemize ve dilimize bu anlamda en yüksek faydayı sağlamak açısından önemlidir.

Öğrencilerin çoğu, seviyesi iyi olsun veya olmasın, hedef dilde yazmayı zor bir görev olarak değerlendirmekte ve yazmanın sınav için yerine getirilmesi gereken bir görev olduğuna inanmaktadır (Zimmerman ve Bandura, 1994'ten akt. Ateş ve Altunkaya, 2017). Nitekim, öğrencilerin cevaplarından yola çıkılarak oluşturulan Tablo 15 incelendiğinde, yazma becerisinin 66 öğrenciden yalnız biri tarafından işaretlendiği belirtilmiştir. Tiryaki'ye (2013) göre yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Bu zorluk, öğrencilerin çoğunun yazma becerisinde etkinlikler yapmayı tercih etmiyor oluşunu açıklar.

Yabancı dil öğretiminin amacı, dil öğrenenlerin kısa sürede ve kalıcı şekilde dili anlamasını ve kullanmasını sağlamaktır (Çetin, 2017). Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrenciler dil bilgisel kuralları öğrenmektense temel seviyede konuşabilmeyi ve anlayabilmeyi sağlayacak kadar Türkçe öğrenmeyi yeğlemektedirler. Dil bilgisine yönelik öğrenmeleri ise tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel olarak Türkçeyi zor bir dil olarak görmelerinin dil bilgisi öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir unsur

olduğu yorumu yapılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ana dili olarak Türkçe öğretiminde de alanda tartışılan bir konu olan dil bilgisi öğretimine yönelik öğrencilerin bu bakış açısı öğretimin planlanması ve yürütülmesinde dikkate alınmalı, dil bilgisi öğretimi dil öğretiminde bir amaç olarak değil araç olarak görülmelidir. Nitekim işlevsel dilbilgisi anlayışı ile yabancı dil öğretiminde dilbilgisine bakış açısı değişmiş; dil bilgisi, bilgiden öte iletişimi düzenleyen bir araç olarak görülmeye başlamıştır (Peçenek, 2008). Çünkü dil her şeyden önce bir sosyal etkileşim aracıdır ve insanoğlunun iletişimsel yetisinin bütünleşmiş bir parçasını oluşturur. Bu yüzden dil etkinliği yalnızca kurallar, normlar ve uzlaşmalarca belirlenen bir biçimde yapılandırılmış olmakla kalmaz (Schaaik,1998). Yabancılar Türkçe öğretiminde de dil bilgisine yaklaşım bu şekilde olmalıdır. Dil bilgisi konularının mümkün olduğunca bir bağlam ile ve sonrasında öğrenciyi etkileşimsel bir etkinliğe yönlendirecek biçimde hazırlanmış olması gerekmektedir (Loewen vd.,2009).

Türkiye'nin bacasız sanayisi olarak tanımlanan ve ülke ekonomisinde çok önemli bir payı olan turizm, Türk kültürünün ve dilinin dünyaya tanıtılmasında da önemli bir rol oynamaktadır. TÜİK verilerine göre 2017 yılında 37,6 milyon 2018 yılında ise 45,6 milyon turisti çeken Türkiye; tatil turizmi, sağlık turizmi ve kültür turizmi bakımından her yıl giderek artan cezbediciliği ile Avrupa'da da merak uyandırmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkiye'ye ve Türk kültürüne yönelen merakının onları temel seviyede Türkçe konuşmayı öğrenmeye yönelttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Atalay'ın (2019) gerçekleştirdiği kümeleme çalışmasının bulgularına göre, Antalya ve İstanbul hem yabancı hem yerli ziyaretçi istatistikleri bakımından diğer illerden önemli bir üstünlüğe sahiptir. Bu araştırmaya katılan öğrencilerin de en çok İstanbul ve Antalya'dan bahsettikleri; İstanbul'un hem bir inanç hem de bir turizm merkezi olarak öğrencilerin ilgisini çektiği görülmüştür.

Öğrencilerin görüşme formundaki soruların tümüne verdikleri cevaplar bir bütün hâlinde incelendiğinde görülmektedir ki öğrenciler Türkiye'yi Doğu medeniyetine açılan bir kapı olarak görmektedir. Bu bakış açısı, bazı öğrencileri "Türkçe öğrenen kişiler Doğu dillerini daha kolay öğrenir." gibi hatalı bir inanışa da ulaştırmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak öğrencilerin öncelikle dil aileleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Bir derse ya da bir disipline ilişkin olumlu tutum, önemli bir motivasyon kaynağıdır. Dil öğretim sürecinde, öğrencinin hedef dile karşı olumlu tutum geliştirmiş olması, öğreticilerin elini güçlendiren bir girdidir. Yabancı dil öğrenen kişinin olumlu tutumları içsel öğrenme isteğini arttırarak dil öğrenme sürecini kolaylaştırır (Hosseini ve Pourmandnia'dan akt. Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Araştırmada; öğrencilerin önemli bir kısmının Türk insanını iyi kalpli, arkadaş canlısı ve güler yüzlü insanlar olarak tanımlaması, Türkiye ve Türk kültürüne karşı olumlu bir tutum geliştirmiş olduklarını göstermesi bakımından önemlidir. Türkçe öğreticilerinin Türkçe öğretirken adeta bir kültür elçisi gibi davranmaları, bu olumlu tutumlarla birleştiğinde öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü severek öğrenmeleri için önemli bir avantaj sağlayacaktır.

Boylu ve Işık'ın (2017) Türkiye'de Türkçe öğrenen A2, B1 ve B2 seviyelerindeki 100 öğrenciyle gerçekleştirdiği bir araştırmada öğrencilerin %21'inin Türkçeyi zor bir dil olarak tanımladıkları belirtilmiştir. İbili'nin (2015) Selanik'te Türkçe öğrenen 145 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmaya göre öğrenciler Türkçeyi zevkli, kibar, kulağa hoş gelen, gerekli ve güzel bir dil olarak algılamalarına rağmen, öğrenilmesi zor bir dil olarak da görmektedirler. Araştırmamamın bulgularına göre ise araştırmaya katılan öğrencilerin %73'ü Türkçeyi zor ve komplike bir dil olarak tanımlamaktadır. Türkçeyi Türkiye'de öğrenmek ile Türkçeyi Türkçe konuşulmayan bir coğrafyada



öğrenmek arasında önemli bir fark olduğunun altını çizen bu bulgular, dil maruziyetinin önemini vurgulaması açısından dikkat çekicidir.

Türkçeyi Türkiye dışında öğrenen öğrencilerin Türk diliyle sistematik olarak karşılaşabildikleri tek yer Türkçe sınıfları olduğundan Türkçe öğreticileri bu coğrafyalarda Türkçe öğretiminin en önemli halkası olma sorumluluğunu taşımaktadır. Öğrencilerin araştırmada kullanılan görüşme sorularına Türkçe seslerin ve telaffuzun zorluklarından bahseden cevaplar vermiş olmaları Türkçe öğreticilerinin yabancılarla Türkçe dersleri verirken telaffuza dikkat etmelerinin, yavaş ve tane tane konuşmalarının önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerin Türkleri hızlı konuşan insanlar olarak tanımlamaları bulgusu, bütün diller için geçerli olan bir durumu ortaya koymaktadır. Kişiler, bir dili öğrenmeye öncelikle dinleyerek başlarlar. Bilinmeyen bir dille karşılaşıldığında öncelikle seslerin, kelimelerin, yargı ve kalıpların ayırt edilebilmesi için belirli bir süre o dile maruz kalınması gerekmektedir. Kişi sesleri, kelimeleri, yargı ve kalıpları başlangıçta ayırt edemediği için çevresinde hızla akan, anlaşılmaz bir sesler bütünü olduğunu düşünecektir. Dile maruz kaldıkça bu öğeler ayırt edilmeye başlanacak, zamanla kelime, yargı ve kalıpların anlamları da öğrenilecektir. Bu nedenle başlangıç seviyesindeki yabancı dil öğretiminde seslerin, kelimelerin, yargıların ve kalıpların ayırt edilmesinin öğretilmesi amacıyla öğreticilerin dinleme materyallerini ve basit okuma parçalarını ders materyali olarak kullanmaktan kaçınmamaları gerekmektedir.

Elde edilen verilerin yorumlanmasıyla anlaşılmıştır ki öğrencilerin Türkçe dersini seçerken birinci önceliği yeni bir dil öğrenmek, ikinci önceliği krediler ve sınıf geçme, üçüncü önceliği ise Türk kültürünü tanıma beklentisidir. Tunçel (2016), Yunan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin Türkçeyi Avrupa dillerinden biri olmaması sebebiyle öğrenmek istedikleri bulgusunu paylaşmıştır. Bu bulgu, araştırmamanın öğrenci beklentilerini sorgulayan görüşme sorularından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Yabancı dil öğrenmede öğrencilerin öğrenme sürecinden temel beklentisi, temel düzeyde konuşma becerisini elde ederek günlük diyalogları anlayabilme ve iletişim kurabilmedir. Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmesidir (Göçer, 2015). Yabancı dilde öğrenilen her bir kelime, gramer, telaffuz, dinleme ve okuma becerileri, dilin doğru kullanılması adına bireye kazandırılmaya çalışılan girdilerdir ve bunları bireylere kazandırmadaki temel amaç bireylerin hedef dilde gerekli çıktıları sağlamaları, dili doğru bir şekilde kullanmalarınıdır (Gömlüksiz ve Özkaya, 2012). Araştırmanın bulgularına göre de öğrencilerin önemli bir bölümünün Türkçe derslerinden beklentisinin temel günlük iletişimi sağlamaya yönelik olduğu ve konuşma becerisi üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması esastır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en çok zorlandıkları beceri alanı olarak konuşma becerisi, en çok tercih ettikleri beceri alanı olarak ise dinleme/izleme becerisi öne çıkmaktadır.

4.2 Öneriler

Slovakya Matej Bel Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde temel seviye Türkçe dersi almakta olan 66 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmamızın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlara göre araştırmacıların önerileri aşağıdaki gibidir:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin giriş davranışlarından biri olan tutumların ölçülmesi, öğreticiye yol göstermesi bakımından önemlidir. Tutumların belirlenmesi ve tutumlara etki eden kaynakların araştırılmasında öğrencilerin milliyeti, bulunulan coğrafya gibi özelliklerin de göz önünde bulundurulması elzemdir. Örneğin Türkçenin sıklıkla kullanıldığı Makedonya gibi bir ülkede öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarına etki eden etmenler ile Türkçenin hiç konuşulmadığı ya da çok az konuşulduğu Amerika Birleşik Devletleri gibi bir ülkede öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutumlarına etki eden etmenler farklılık gösterecektir.
2. Araştırmanın bulguları ile alanyazın birlikte okunduğunda Türkçeyi Türkiye'de öğrenmek ile Türkçeyi Türkçe konuşulmayan bir coğrafyada öğrenmek arasında önemli bir fark olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu konu, titizlikle incelenmesi gereken çok boyutlu bir araştırma problemi olarak görülmelidir. Türkçeyi Türkiye'de öğrenen öğrenciler ile Türkçeyi yurt dışında öğrenen öğrenciler için ayrı ayrı öğretim materyalleri geliştirilmeli, yöntem ve teknikler üzerinde çalışılmalıdır. Öğretim programlarının da bu unsur göz önünde bulundurularak, gerekirse ayrı ayrı hazırlanması önerilmektedir.
3. Öğrencilerin bir beceri alanı olarak dinleme/izlemeyi, ders materyali olarak da video ve görselleri önemsemeleri; Türk dizi ve filmlerini bir kültür aktarıcısı olarak görmeleri ile birleştiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademinin alandaki öğretim çalışmalarına yalnız yazılı ve basılı materyallerle değil aynı zamanda amaçlı olarak hazırlanmış videolar, kısa filmler ve etkileşimli görseller ile destek vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Özyeterlikleri ile Yazılı Anlatım Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Atalay, M. (2019). Kümeleme Analizi ile Türkiye'deki İllerin Turizm Verileri Açısından İncelenmesi. *Ekonomi Maliye İşletme Dergisi*, 2(2), 103-115.
- Blaškovič, J. (2008). *Çekoslovakya'da Türklük* (Der. Dr. Yusuf Gedikli). İstanbul, Doğu Kütüphanesi. ISBN 978-9944-397-20-9.
- Boylu, E. ve Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Celnarova, X. (2001) Slovakya'da Türkçe Öğretimi. *Avrupa'da Türkçe Öğretimi Toplantısı Bildirileri*, 25-26 Ekim, Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çetin, B. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 179-196.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Fidan, D. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi Konuları ve Öğretmen Öğrenci Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 257-276.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Türkçenin Dil Bilgisi”ne Yönelik Metaforik Algısı. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 28-45.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729(1), 50-57.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 47-56.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gömlüksiz, M. N. ve Özkaya, Ö. M. (2012). Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 495-513.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 253-258.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karababa, C. Z. ve Karagül, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Karakuş Tayşi, E. ve Demir Atalay, T. (2017). Dil Bilgisi Öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı - 2* (s. 13-54). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu N. (2019). Moğol Öğrencilerin Türkiye ve Türkçe Algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1016-1028.
- Keser, S. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisini Geliştirmede Karşılaşılan Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Loewen S, Li, S Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. ve Chen, X. (2009). Second Language Learners’ Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. *The Modern Language Journal*, 93, 91-104.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4) 79-112.

- Okumuş, S. ve Demir, H. H. (2014) Kosova’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Dinleme/İzleme Etkinliği: Türkçe Dizi Filmler ve Etkileri. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Trakya Üniversitesi, Bildiri Kitabı*, 78-85.
- Öztürk, M. ve Atik, A. (2016). Ulusal Pazardan Küresel Pazarlara Uzanan Süreçte Türk Dizilerinin Gelişimi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi. *A.Ü. Dil Dergisi*, 141, 67-84.
- Schaaik, G. V. (1998). İşlevsel Dilbilgisi Nedir. *Dilbilim Araştırmaları*, 9-25.
- Sirovatka, O. (2009). Türk Konulu Baladların Çek ve Slovak Sözlü Geleneğindeki Yaygınlığı. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 197-214.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Tauer, F. (2011). Prag Üniversitesinde Son Yüzyılda Arapça, Farsça ve Türkçe Tetkikleri. *Şarkiyat Mecmuası*, 6, 61-70.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tunçel, H. (2016). Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Algıları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 107-128.
- TÜİK (2017). Temel İstatistikler. <http://tuik.gov.tr> 14.12.2020 tarihinde <http://tuik.gov.tr> üzerinden erişilmiştir.
- TÜİK (2018). Temel İstatistikler. <http://tuik.gov.tr> 14.12.2020 tarihinde <http://tuik.gov.tr> üzerinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, F. ve Arslan, S. B. (2014). ÇOMÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 9(6), 1181-1196.
- Zimmerman, B. J. ve Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.



Extended Summary

In research which was carried out in order to examine students' views on Turkish, Turkey and Turkish culture and to determine their expectations from Turkish lessons, the scanning model of the qualitative research method has been used. The students learn Turkish as a foreign language at The Slovakia Matej Bel University. In the study, a semi-structured interview form, which is related to the problems and sub-problems of the research, consisting of twelve items were developed as data collection tool, in order to search views of students who learned Turkish at A1 and A2 levels in Slovakia Matej Bel University in the fall semester of the 2020-2021 academic year, about Turkey, Turkish culture and Turkey, and for what expectations and purposes they chose Turkish lesson. Before proceeding to the data collection phase, an interview form was presented to five field experts for validity testing. Necessary corrections were made after expert opinions were received, then the form was translated into English and turned into an electronic form and shared with students. Descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the obtained data. While analyzing the content, answers were examined and grouped by three different experts in order to ensure validity and reliability, most frequently given answers were evaluated and concept titles were formed from interrelated answers. We discussed with experts to determine whether concept headings created sufficiently cover the content, most inclusive concept titles were decided and the data were interpreted by tabulating under the concept headings determined by expert opinions. The answers that could not be collected under the concept headings were evaluated independently.

The research group consisted of 66 of 153 students studying at Matej Bel University in Slovakia in the fall semester of the 2020-2021 academic year and taking Turkish courses at A1 and A2 levels. This number constitutes 43 percent of the students taking Turkish courses at the relevant university. By ensuring to keep students' identity confidential and presenting the interview form electronically, potential effect of the researcher on the participants was tried to be eliminated.

According to findings obtained in the research; it appears that students' general perspectives on Turkish and Turkish culture are positive, they also know Turkey with tv series, movies, cousine and achievements in sports as well as its historic and natural beauties. The students' curiosity about Turkey and Turkish culture was found to be the main source of motivation. It is inferred that student who stated that they chose Turkish lessons as they were offered the opportunity to take courses directly from the native speaker prelector, expect exercises for daily speaking needs in Turkish lessons most, most difficult skill area they have is speaking and they think Turkish is a difficult and complex language because of difficulties they have with pronunciation. According to the answers given by the students, It was determined that the letters they had the most difficulty in the Turkish alphabet were "Ğğ, Şş, Çç, Üü, Öö", respectively.

When the answers are examined in detail in the study, it is seen that the concept of culture stands out. Students are curious about Turkish culture, they are interested in Turkish culture; it was determined that they wanted to learn Turkish because of this reason.

It is understood that 56% of the students participating in the study chose Turkish with the expectations of being able to speak it at a basic level. It was observed that the students wanted to learn daily expressions and patterns and dialogues regarding speaking skills. Students stated that they had most difficulty in speaking skills and less difficulty in reading skills. When the answers were examined



in detail, it was understood that they expected the materials prepared for the listening / watching skill to be used more frequently than the materials for other skill areas.

It is thought that the determination of the expectations and goals of a target population regarding Turkish lessons as a foreign language through such researches will guide teachers and institutions carrying out their activities of teaching Turkish as a foreign language both in planning and implementation stages, and the study will contribute to the field in this respect.