

17-19 MAYIS 2017

PROF. DR. METE CENGİZ KÜLTÜR MERKEZİNDE



1. ULUSLARARASI YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ

Dilleri Farklı, Duyguları Aynı

Bildiri E-Kitabı Proceedings E-Book





1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB 2017)

17-19 Mayıs 2017 Bursa, Türkiye

Bildiri E-Kitabı

Proceedings E-Book

(UYTOB 2017)





1.Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni

1st International Teaching Turkish as a Foreign Language Symposium



(UYTOB 2017)

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ

Uludağ Üniversitesi

I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni

17-19 Mayıs 2017, Bursa

Bildiri E-Kitabı

Uludağ Üniversitesi Yayınları, 2018

ISBN: 978-975-93673-2-9

1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB-2017) Düzenleme Kurulu

Onur Kurulu

Prof. Dr. Yusuf ULCAY, Uludağ Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Muammer DEMİREL, U. Ü. Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Şeref ATEŞ, Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

Düzenleme Kurulu

Düzenleme Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Muammer DEMİREL
Prof. Dr. Salih PAY
Prof. Dr. Şeref KARA
Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA
Doç. Dr. Kelime ERDAL
Doç. Dr. Yunus ALYAZ
Doç. Dr. Esim GÜRSOY
Yrd. Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR
Yrd. Doç. Dr. Erol OGUR
Yrd. Doç. Dr. İkrâm ÇINAR
Dr. Mustafa ULUOCAK
Dr. Şükrü BAŞTÜRK
Dr. Levent Ali ÇANAKLI
Öğr. Gör. Gültekin ERDAL
Arş. Gör. Hatice YURTSEVEN YILMAZ
Arş. Gör. Meltem Merve KONU
Arş. Gör. Ozan İPEK
Kerim Sarıgül

UYTOB 2017 BİLİM KURULU

- Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI (Rouen Üniversitesi / FRANSA)
- Prof. Dr. Hasan KAVRUK (İnönü Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Lindita Xhanari (Tiran Üniversitesi / ARNAVUTLUK)
- Prof. Dr. Akmatkali Alimbekov (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi/ KIRGIZİSTAN)
- Prof. Dr. Şeref KARA (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Hatice ŞAHİN (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ (Atatürk Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Şener DEMİREL (Fırat Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Hüseyin GÜFTA (Mustafa Kemal Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Carmen ANDREI (Galati Üniversitesi / ROMANYA)
- Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Prof. Dr. Emine KOLAÇ (Anadolu Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. İlhan ERDEM (İnönü Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Enise Abibulla (Kırım Mühendislik ve Pedagoji Üniversitesi/ KIRIM)
- Doç. Dr. Akif ARSLAN (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Kelime ERDAL (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Yunus ALYAZ (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Nezaket HÜSEYNKIZI (Bakü Devlet Üniversitesi / AZERBAYCAN)
- Doç. Dr. Mahir KALFA (Hacettepe Üniversitesi/ TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Nezir TEMUR (Gazi Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Kamil İŞERİ (Dokuz Eylül Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Galina MİSKİNİENE (Vilnius Üniversitesi / LİTVANYA)
- Doç. Dr. Esim GÜRSOY (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Süleyman EROĞLU (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Doç. Dr. Iryna DRIGA (A. Krımski Şarkiyat Araştırma Enstitüsü / UKRAYNA)
- Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Yrd. Doç. Dr. Nilay Çağlayan Dilber (Ahi Evran Üniversitesi/ TÜRKİYE)
- Yrd. Doç. Dr. Minara ALİYEVA ÇINAR (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)
- Yrd. Doç. Dr. Erol OGUR (Uludağ Üniversitesi / TÜRKİYE)

İçindekiler

Yazar(lar)	Bildiri Başlığı	Sayfa
Yunus Alyaz, Rumeysa Coşkun, Hasan Hüseyin Şen	Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Materyallerinde Doğa ve Çevre Sorunları	1
Ali Taştekin	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinin Dil Psikolojisi Açısından Temelleri	12
Ziyafet Gasıмова	Mevlana Programının Türkçenin Öğretiminde Önemi (Bakü Slavyan Örneği)	23
Kazım Yoldaş, Yunus Alyaz, Şükrü Baştürk, Mustafa Uluocak	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Materyallerinde Din Konusu ve İslamofobiyle Mücadel	36
Yaşar Tokay, Nurdan Besli	Türkçenin Öğretimi Açısından Divânü Lugâti't-Türk'te Geçen Cümle Örnekleri	44
Seyfullah Öztürk, Yakup Poyraz	Eğiticilerin Eğitimi Açısından Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Değerlendirilmesi	55
Önder Çangal, Cansın Yılmaz	Seçmeli Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna Hersekli Çocuklar İçin Hazırlanan “Haydi Türkçe Öğrenelim” Dil Öğretim Setine Yönelik Bir Değerlendirme	65
Neslihan Karakuş, Elif Turgut	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Standartlarına Göre Belirlenen Etkinliklerin Yabancılar Türkçe Öğretimi Dersi Kapsamında Uygulamalı Bir Değerlendirmesi	78
Murat Sami Türker, Ayten Genç	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Altyazılı Videolar Aracılığıyla Rastlantısal Yöntemle Sözcük Öğretimi	91
Murat Sami Türker	Akademik Yazma Öğretiminde Yazma Öncesi Etkinlikler İçin Teknoloji Kullanımı	99
Minara Aliyeva Çınar	Kazakistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi	111
Meltem Başaran, Arzu Süngü	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Temel Düzey Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi	118
Mehmet Temizkan, Oğuzhan Karakuş	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Okuma Kitaplarında Değer Aktarımı Referanslarının Yeri	129
Mehmet Fatih Dinçaslan	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilere Etkinliklerle /y/ ve /n/ Yardımcı Seslerinin Öğretimi	141
Levent Ali Çanaklı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler	168
Hatice Şahin	Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Kitaplarında Birleşik Çekimli Fiillerin Ele Alınışı Üzerine	175
Gültekin Erdal, Kelime Erdal	Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Objelerin Yeri ve Önemi	183
Filiz Orhan, Emine Doğan	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Tr Dergisinin Toplumsal Değerlerin Aktarılması Açısından Araçsallaştırması	192
Esra Nur Tiryaki	Kavaid-i Lisân-ı Türkî Eserinin Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi	206
Fatma Açık, Melike Erdem İpek	MÓwimy Po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz	215
Erol Ogur	Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Kültürel Değerleri Yansıtmaya Yönünden İncelenmesi	228
Elvira Latifova	XVIII-XIX. Yüzyıllarında Rusya İmparatorluğu'nda Türkçenin Öğrenilmesi ve Tedrisi Tarihinden	237
Ebru Şenyiğit	Edebi Eserlerimizin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Göre Düzenlenmesi Üzerine Bir İnceleme	244
Ezgi İnal Tohumcu	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Anadolu'daki Türk Halk Kültürünün Filmler Aracılığıyla Aktarılmasına Yönelik Bir İnceleme: Anadolu'nun Kayıp Şarkıları	253

Ebru Kuybu	Jean Deny'nin 'Türk Dil Bilgisi'nden Türkçe Öğretim Setlerine Bir Bakış: Karşılaştırma Dereceleri Örneği	259
Ayşe Çıpan	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzey Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Örnek Çalışma	266
Arzu Süngü, Meltem Başaran	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Temel Seviyede (a1) Sözlük Denemesi	277
Yasin Kılıç	abanc Öğrencilerin Türkçe Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşleri (Ağrı İbrahimÇeçen Üniversitesi Örnekle mi)	292
Aydın Sürmeli	Türkiye'de Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerindeki İhtiyaç Analizi	304

ÖN SÖZ

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (ULUTÖMER) ve Yunus Emre Enstitüsü işbirliği ile düzenlenen 1. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni (UYTOB 2017), 17-19 Mayıs 2017 tarihinde Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Mete Cengiz Kültür Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları, Yunus Emre Enstitüsü temsilcisi ve Ulutömer Müdürünün yer aldığı Bilgi Şöleni Düzenleme Kurulu'nda 21 üye; yurt içinden ve dışından alanda uzman bilim insanlarının yer aldığı Bilim Kurulu'nda ise 30 üye görev almıştır. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD öğrencileri ile Ulutömer öğrencilerinin değerli katkılarının sayesinde iyi bir takım çalışması örneği ortaya konulmuştur. Emegi geçen herkese çok teşekkür ediyoruz.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine çalışmalarını yürüten bilim insanlarının, öğreticilerin, öğrenenlerin ve bu alana meraklı çok sayıda konunun bir araya gelip fikir alışverişinde bulunduğu, deneyimlerini paylaştığı, sorunlara çözümler üretmeye çalıştığı Bilgi Şöleni, hızla gelişmekte olan bu alana ve Türkçeye büyük katkı sağlamıştır. Ayrıca Bilgi Şöleni, ülkemizin önemli tarih, turizm ve kültür merkezlerinden olan Bursa'yı yurt içinden ve dışından gelen konuklara tanıtma fırsatı da sunmuştur.

Değerli Okuyucu,

UYTOB 2017 bildiri kitabına, "Prof. Dr. Şeref KARA Hatıra Kitabı" adını vermeyi uygun bulduk. Çünkü 17- 19 Mayıs 2017 tarihinde yapılan Bilgi Şölenimizden sadece 10 gün sonra 29 Mayıs 2017'de Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü iken görevi başında vefat eden Prof. Dr. Şeref KARA, Bilgi Şölenimizin Düzenleme Kurulu Üyesi idi ve bu kitaptaki bir bildirinin de yazarıdır.

Hocamızı saygı ve rahmetle yâd ediyoruz. Ruhu şâd olsun!

Prof. Dr. Kazım YOLDAŞ
Bilgi Şöleni Düzenleme Kurulu
Başkanı

Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Almanca Öğretimi Ders Materyallerinde Doğa ve Çevre Sorunları

Yunus ALYAZ¹
Rumeysa COŞKUN²
Hasan Hüseyin ŞEN³

¹Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, AlmanDili Eğitimi ABD, alyaz@uludag.edu.tr

²Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, rmysacskn@gmail.com

³Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, hasyin_61@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi materyallerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’na ne oranda yer verildiğini belirlemek amacıyla; 5 Türkçe öğretim seti (30 kitap ve 5 ses CD’si ve 2 film DVD’si) ve 5 Almanca öğretim seti (24 kitap 5, ses CD’si ve 3 film DVD’si) incelenmiş, doğa ve çevre konularının ne tür materyallerle ele alındığı ve derste ne tür etkinliklerin öngörüldüğü belirlenmiş, elde edilen bulgular dil değişkenine göre nicel olarak karşılaştırılmış ve nitel verilerle desteklenmiştir. İncelenen Almanca ve Türkçe öğretim setlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularında materyal olarak; metinlere, görsellere, ses kayıtlarına ve filmlere yer verildiği belirlenmiştir. Ancak bu konularda Türkçe öğretim setlerinde, Almanca öğretim setlerine göre daha az materyal ve etkinliğin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca her iki dilin öğretim setlerindeki ‘Çevre Sorunları’ konulu materyal ve etkinliklerin niteliği de çevre konusunun Tallories ve Bologna deklarasyonlarında öngörüldüğü gibi küresel ölçüde bir tehdit olduğu gerçeğini yeterince yansıtamadığı ve bu konuların herhangi bir konu gibi betimsel olarak ele alındığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil olarak Almanca, doğa, çevre sorunları

Nature and Environmental Problems in Turkish and German Teaching Materials

ABSTRACT

The present study deals with the determination of the subjects ‘Nature’ and ‘Environmental Problems’ in teaching materials for German and Turkish as a foreign language; 5 Turkish teaching sets (30 course books, 5 audio CDs and 2 movie DVDs) and 5 German teaching sets (24 books, 5 audio CDs and 3 movie DVDs) were analyzed using quantitative and qualitative data. The quantitative findings were compared with the language variable and they were also supported with qualitative data. The findings of the study revealed that the examined German and Turkish teaching sets include ‘Nature’ and ‘Environmental Problems’ and offer them in texts, images, audio recordings and movies. However, it has been determined that there are fewer materials and activities in Turkish teaching sets than in German teaching sets. In addition, the ‘Environmental Problems’ in both language teaching sets has been offered in descriptive way, that is without considering the fact that environmental issues are a global threat as envisaged in the Tallories and Bologna Declarations.

Keywords: Turkish as a foreign language, German as foreign language, nature, environmental problems

I. GİRİŞ

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca öğretim materyallerinde doğa ve çevre sorunlarının ele alınışını irdelemek ve yabancı dil öğretimi alanında çevre sorunlarına yönelik farkındalık yaratmak amacıyla yapılmıştır. İnsanoğlu içinde yaşadığı doğanın bir parçasıdır; dolayısıyla varlığını doğayla etkileşim ve uyum içinde sürdürmüştür. Ancak özellikle 20. Yüzyılda yaygınlaşan endüstrileşme ve yoğun

betonlaşma biçimindeki şehirleşme olgularının doğal bir sonucu olarak insanla doğa arasındaki bağ gittikçe zayıflamış hatta tamamen yok olmuştur. İnsan-doğa etkileşiminden çıkan sonuçlar insanın, özellikle de kent insanının doğadan uzaklaşmasıyla, doğaya yabancılaşmasıyla sınırlı kalmamış; tüketim alışkanlıklarının da etkisiyle doğanın tahrip edilmesi boyutuna varan büyük sorunlara dönüşmüştür. İnsanoğlunun doğayla arasındaki orantısız etkileşimin neden olduğu çevre sorunları günümüzde artık bir sır olmaktan çıkmıştır. Beklenmedik iklim olaylarının rutin hale gelmesi, sel baskınları, kutup buzullarının normalden hızlı biçimde ve yenilenemeyecek bir hızda erimesi, ozon tabakasının delinmesi, asit yağmurları ve doğanın dengesinin insan eliyle ciddi oranda bozulduğunu gösteren daha birçok olay haberlerin gündelik, sıradan olayları haline gelmiştir. Çevre sorunları insanların ve tüm canlıların yaşam kalitesini bozmakla sınırlı kalmayıp artık insanoğlunun kendisi ve hatta gezegendeki tüm yaşam çeşitliliği için varoluşsal bir tehdit boyutuna ulaşmıştır. Uzmanlar, gezegenimizin daha önce beş kez kitlesel yok oluşa tanıklık ettiğini, altıncısının ise şu an gerçekleşmeye başladığını bildirmektedirler (McLendon, 2016; Payne & Holt, 2016). Aynı uzmanlar daha önceki beş yok oluş felaketinin göktaşları gibi öngörülemeyen ve engellenemez olduğunu, altıncısına ise insanoğlu eliyle gerçekleştiğini, yani engellenebilir olduğunu vurgulamaktadırlar.

Küresel ısınma, iklim değişimi vb. felaketlerin insanoğlunun ve beraberinde sayısız canlı türünün yok olmasına neden olabilecek altıncı yok oluş fikri artık sadece sınırlı sayıda uzmanın veya bilim insanının bildiği, öngördüğü bir olgu değildir. Çevre sorunlarının varoluşsal bir tehdit olduğu sıradan vatandaşlar, sanatçılar, yazarlar, politikacılar, iş dünyası, sivil toplum kurumları, dini otoriteler, eğitim otoriteleri dahil toplumun her kesimi tarafından bilinmektedir. Dunlap & Van Liere (1978) sürdürülebilir bir çevre korumasının ancak ve ancak geleneksel insan merkezli (anthropo-centric) çevre anlayışının terk edilerek çevre merkezli (eco-centric) bir çevre anlayışının benimsenmesi ve hayata geçirilmesiyle mümkün olacağını belirtmişlerdir. Çevre konusunun gezegenimizin geleceği açısından ne denli önemli olduğu BM çevre ve kalkınma raporunda da (Report of the World Commission on Environment and Development = WCED, 1987) vurgulanmıştır. 1972 yılında kurulan Birleşmiş Milletler Çevre Programının (The United Nations Environment Programme = UNEP) kuruluşundan bu yana periyodik olarak yayımladığı raporlarda çevre sorunlarının her geçen gün artmakta olduğu belirtilmiştir. UNEP 2015 ve 2016 yıllık raporlarında ise iklim değişimi gibi küresel riskler ‘özel bölümler’ olarak ele alınmıştır. Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Üniversite Liderleri Topluluğu (The Association of University Leaders for a Sustainable Future = ULSF) 1990 yılında 10 maddelik Tallories Eylem Planı’nı hazırlayarak dünyadaki tüm üniversite rektörlerinin imzasına sunmuştur. 10 maddelik Tallories Eylem Planı (ULSF, 1990), çevre sorunlarının aciliyet arz ettiğini, herkes ve her kurum tarafından sürekli olarak ele alınması gerektiğini vurgulamakta ve bu konuda özellikle üniversitelere önemli misyonlar yüklemektedir. Tallories Eylem Planı’nın 1. Maddesi: ‘Use every opportunity to raise public, government, industry, foundation, and university awareness by openly addressing the urgent need to move toward an environmentally sustainable future.’ (ULSF, 1990: 1) şeklindedir ve sorunun aciliyetini vurgulamaktadır. Avrupa Üniversiteler Birliği de Tallories Eylem Planı’na benzer içerikte ‘Sustainable Bologna’ (2006) bildirisini yayımlamış ve ULSF’nin sadece tavsiye olarak sunduğu tedbirleri AB üyesi ülkelerin üniversitelerini ilgilendiren bir program olarak sunmuştur. Sürdürülebilir Bologna Bildirisi de tavsiye niteliğindedir. Bu tavsiyeler üniversitelerin de katılımı ve onayıyla gerçekleştirildiğinden çevre sorunlarını gerektiği biçimde ele alan içeriklerin hazırlanması için;

- Öğrenci, akademik ve idari personel dahil tüm üniversite personelinin çevre sorunları konusunda bilgilendirilmesini sağlayacak,
- Üniversite dışında yerel yönetimlerle ve sivil toplum kuruluşlarıyla da çevre sorunlarının çözümüne yönelik projeler üretecek,
- Bir anlamda çevre konusunu toplumun her kesimine yayacak tedbirlerin alınmasında üniversitelere

2020 yılına dek süre tanınmıştır.

Paris İklim Zirvesine (United Nations 2015) katılan ülkelerin devlet başkanları veya temsilcileri, iklim değişiminin ciddiyetini ve aciliyetini kabul ederek sürdürülebilir bir kalkınma modeli için fosil yakıt kullanımının 2016 yılından itibaren aşamalı olarak azaltılmasına ve uygun bir gelecekte sıfıra indirgenmesine yönelik 29 maddelik bir anlaşma imzalamışlardır.

Çevre sorunlarının neden olabileceği kitlesel yok oluş riski sanat dünyası tarafından da ciddiye alınmış, bu doğrultuda kurgusal filmler ve roman türü eserler hazırlanmıştır. R. Emmerich (2004), 'The Day after Tomorrow' (Yarından Sonra) filmini çevirerek çevre sorunlarının olası sonuçlarını somut biçimde gözler önüne sermiştir. D. Brown (2013) son romanı 'Inferno' da (Cehennem) tamamen; aşırı nüfus artışı, bunun neden olabileceği çevre sorunlarını ve bunun bir sonucu olan kitlesel yok oluş riskini ele alarak insanoğlunun dikkatini bu konuya çekmek istemiştir. R. Howard (2016), Brown'un (2013) 'Inferno' romanını aynı isimle filme dönüştürerek çevre sorunları konusunda farkındalık yaratma yoluna gitmiştir. Çevre sorunlarının boyutunu vurgulamaya yönelik belgesel filmler de hazırlanmıştır. Y. Arthus-Bertrand'ın (2009) 'Home' (Yuva) ve eski ABD başkan yardımcısı A. Gore'un (2006) 'An Inconvenient Truth' (Uygunsuz Gerçek) belgesel filmleri de çevre sorunlarının neden olduğu iklim değişiminin insanoğlu ve tüm gezegen için ne denli büyük bir tehdit olduğu konusunda farkındalık yaratmaya adanmış filmlerdir. A. Maalouf (2011) dünyada yolunda gitmeyen şeyleri ele aldığı 'Disordered World' (Çivisi Çıkmış Dünya) eserinde çevre sorunlarının taşıdığı riskleri vurgulamış, hükümetlerin ve otoritelerin bu tehlikeye karşı ilgisiz olduğunu belirtmiştir. İş dünyasından kimi deneyimli insanlar da insan-çevre etkileşiminin artık olması gerektiği gibi olmadığı gerçeğinden hareketle endüstriyel alandaki etkinliklerini terk ederek ekolojik bir yaşama yönelmişlerdir (örn. D. Tompkins; Guardian, 2015).

Tallories ve Bologna deklarasyonlarının, yazarların, düşünürlerin, sanat dünyasının ve çevre aktivistlerinin çevreye ilişkin girişimlerinin özeti şudur: Doğa ve çevre konuları artık sadece çevre mühendisliği alanının, fen bilimcilerin veya sınırlı sayıda uzmanın ilgilenmesi gereken sıradan bir konu olmaktan çıkmış, insanoğlunu ve gezegenimizi topyekûn tehdit eden bir hale gelmiş ve artık herkesin konusu, herkesin sorunu olmuştur.

Avrupa Parlamentosu Modern Diller Bölümünce hazırlanan "Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi" (AOÖÇ) (Trim vd., 2001); yabancı dil öğrenimi ve öğretimini tüm süreç, aktör, materyal, teknik ve yöntemleriyle ele alarak tüm dünyaca kabul gören bir referans kaynağıdır. AOÖÇ, dil öğretim süreçlerinde dilin gerçek yaşamda gerçekleştiği bağlamlarda ele alınması gerektiğini önermektedir. Bu bağlamda (yabancı) dil öğretim süreçlerinde ele alınması gereken konular ve sosyal etkileşim alanları listesine 'Doğa' ve 'Çevre Sorunları' konuları da dahil edilmiş; derste bu konularda metin, görsel, film vd. mater materyallerle de yer verilerek etkinlikler yapılmasını önermektedir (Trim vd., 2001). Özellikle 2000 yılından sonra geliştirilen yabancı dil öğretim materyallerinde CEF dikkate alınmış; kitap, dinleme ve film modüllerinde 'Doğa' ve 'Çevre Sorunları' konularına yer verilmiştir (bkz. Cowan vd., 2013; Funk vd. 2010; Yıldız & Karakurt 2015). UÜ Eğitim Fakültesi Türkçe ve Yabancı Diller Eğitimi Bölümü iş birliğinde, yabancı dil öğretim süreçlerinde AOÖÇ ilke ve önerilerinin ne oranda dikkate alındığını belirlemek üzere 2016 yılında bir proje başlatmıştır (Proje Kodu = HDP(E)-2016/10). Proje kapsamında mevcut Türkçe öğretim setleri derlenerek bu setlerin içeriğinde AOÖÇ'de tanımlanan dil yetileri, kültür öğeleri, materyaller, etkinlikler, yöntem ve tekniklerin dikkate alınıp alınmadığı veya ne şekilde ve ne oranda dikkate alındığı belirlenmeye çalışılmıştır. AOÖÇ'nin önerileri ve içinde yaşadığımız çevrede gerçekleşen bu gelişmeler dikkate alınarak başlatılan bu proje kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğretim materyallerinde AOÖÇ'nin diğer önerilerinin yanı sıra 'Doğa' ve 'Çevre Sorunları' konusuna ne şekilde yer verildiği de incelenerek Almanca öğretim setleriyle karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmada öncelikle (yabancı) dil öğretim süreçlerinde 'Doğa' ve 'Çevre Sorunları' konusunun

tarihsel gelişimine yönelik alan yazın taramasına yer verilecek, Türkçe öğretim materyallerinden elde edilen bulgular ortaya konacak ve bu bulgular alanyazınla ve yabancı dil olarak Almanca öğretim materyalleriyle karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

II. DİL ÖĞRETİMİ SÜREÇLERİNDE ‘DOĞA’ VE ‘ÇEVRE SORUNLARI’

Bu projeye hazırlık aşamasında yapılan alanyazın derlemesi sonucu yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik 175 makale ve 63’ü lisansüstü tez çalışması olmak üzere toplam 238 bilimsel çalışma belirlenmiştir. Bu çalışmaların çok büyük bir çoğunluğu (% 92; n = 214) geleneksel basılı materyallerle Türkçe öğretimi, yurt içinde ve dışında Türkçe öğretimi, öğrenci, öğretmen, materyal (örn. ders kitabı inceleme), dil yetilerinin geliştirilmesi gibi Türkçe öğretiminin kuram, uygulama ve kültür boyutuyla ilgilidir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan bu çalışmaların hiçbirinde anadil veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’nın ele alınmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’nın ne şekilde ele alındığına da bakılmıştır. Yapılan alanyazın taraması Almanca, İngilizce vb. yaygın dillerin öğretimi süreçlerinde de ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’nın oldukça az çalışmada ele alındığı belirlenmiştir (Alyaz vd., 2017a; Alyaz vd. 2017b; Kuchler, 2009). Yabancı dil öğretimi süreçlerinde çevre sorunlarına yeterince yer verilmediğine değinen Kuchler (2009), sinema filmi ‘The Day After Tomorrow’ (Emmerich, 2004) ve ‘An Inconvenient Truth’ (Gore, 2006) belgesellerinin yabancı dil öğretiminde dil ve değerler eğitimi açısından potansiyellerine değinmiştir. Arıkan (2009) yabancı dil olarak İngilizce dersinde dilbilgisi konularının çevre eğitimiyle ilgili materyallerle ve çevre bağlamında sunulmasının öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağladığı sonucunu rapor etmiştir. Unterrichtspraxis dergisi 2013 yılında çevre ve Almanya konusunda bir özel sayı çıkarmaya karar vermiş, 46(2) sayısını ‘Teaching green Germany’ konusuna ayırarak araştırmacıları bu alanda çalışmalar yapmaya teşvik etmiştir. ABD’de yaygın olarak kullanılan Almanca ders kitaplarının doğa ve çevre konusuna yeterince yer vermediğini ve yabancı dil olarak Almanca derslerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre’ konusunun yeterince ele alınmadığını belirten Becker, De Maris & Moller-Tank (2013) yabancı dil olarak Almanca dersinde Almanya’nın çevre konusundaki çalışmalarını (güneş enerjisi, geri dönüşüm vb.) içeren etkinlikler önermişlerdir. Ticari Almanca dersinde Alman kültürü kapsamında sürdürülebilir gelişme ve çevre içerikli etkinlikler yapmanın gerekliliğini vurgulayan Gonglewski & Helm (2013) yabancı dil derslerinde ‘Çevre’ konusuna etkili biçimde yer vermenin diğer alanlarda çevre eğitime yer verilmesi konusunda öncü ve örnek olacağını belirtmişlerdir. Yabancı dil olarak Almanca derslerinde Almanya’daki yenilenebilir enerji çalışmalarına ve atom enerjisinden uzaklaşma politikasına yer veren Berg (2013) bu etkinliklerin öğrencilerin çevre sorunlarının taşıdığı potansiyel riskler konusunda bilinçlenmelerine olumlu katkı sağladığını bildirmiştir. Hauschild, Poltavtchenko & Stoller (2012) yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin çevreye karşı farkındalıklarını artırmaya yönelik büyük fırsatları olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin dil yetilerinin geliştirilmesinin yanı sıra çevre bilincinin geliştirilmesine de katkı sağlamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Hauschild vd. (2012) yabancı dil derslerinde çevre içerikli etkinliklerin ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme yetilerinin geliştirilmesine, öğrenme motivasyonunun artmasına ve öğrenen özerkliğine de olumlu katkı sağlayacağını vurgulamışlardır. Melin (2013) “Contemporary Germany: Food, Energy Politics” içerikli yeni bir Almanca ders planı hazırlamış ve iklim değişimi konusuna yönelik içerikler ve etkinlikler hazırlayarak öğretmenlerin kullanımına sunmuştur. Burada anılan tüm araştırmacılar, piyasadaki mevcut ders materyallerinin yabancı dil olarak Almanca dersinde ‘Çevre Sorunları’nı ele almaya yeterli olmadığını belirtmiş ve kendileri çeşitli internet kaynaklarından yararlanarak ders materyali ve etkinlikler geliştirmişlerdir. Burada değinilen alanyazın, çevre konusunun yabancı dil öğretiminin bir

parçası olması gerektiği konusunda hemfikirler ancak dil öğretim materyalleri birçok açıdan incelenmiş olsa da ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’na yer verilmesi açısından ayrıntılı olarak incelenmediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma alanyazındaki bu eksiklik dikkate alınarak hazırlanmıştır.

III. YÖNTEM

Materyal

Bu çalışmada güncel olarak piyasada bulunan ve çeşitli dil öğretim kurumlarında kullanılmakta olan 5 Türkçe ve 5 Almanca öğretim seti incelenmiştir. 5 Türkçe seti toplam 31 kitap, 5 Ses CD’si ve 2 film DVD’sinden oluşmaktadır. Almanca seti ise 24 kitap (ders ve alıştırmaya kitapları), 5 Ses CD’si ve 3 film DVD’sinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Türkçe ve Almanca setlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konusuna yer verilip verilmediğinin ve yer verilmişse ne şekilde yer verildiğinin belirlenmesi amacıyla metin, görsel, ses kaydı ve film materyalleri incelenerek bunların sayılarının işlendiği bir analiz tablosu oluşturulmuştur. ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’nu konu alan materyallerin içeriğine de bakılarak aşağıdaki beş araştırma sorusu yanıtlanmaya çalışılacaktır:

Araştırma Sorusu 1: İncelenen ders kitaplarında ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularına yer verilmiş midir?

Araştırma Sorusu 2: İncelenen ders kitaplarında ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konuları ne oranda ve sıklıkta temsil edilmektedir?

Araştırma Sorusu 3: İncelenen ders kitaplarında ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularının ele alınışı Almanca öğretimine yönelik materyallerle karşılaştırıldığında nasıl bir sonuç ortaya çıkmaktadır?

Araştırma Sorusu 4: İncelenen ders kitaplarında doğa ve çevre konularını ele alan materyallerin içeriği insan merkezli (anthropo-centric) mi yoksa doğa merkezli (eco-centric) midir?

Araştırma Sorusu 5: İncelenen ders kitaplarında çevre sorunları rutin bir konu olarak mı yoksa çözümü aciliyet arz eden, küresel ölçekte varoluşsal bir tehdit olarak mı ele alınmıştır?

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının ve çalışmanın veri toplama araçları vasıtasıyla incelenmesi sonucu elde edilen bulgularla bu beş araştırma sorusuna yanıt aranacaktır.

IV. BULGULAR

Araştırmanın birinci ve ikinci sorularını yanıtlamak amacıyla kullanılan yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde doğa ve çevre konularına ne sayıda/oranda yer verildiğine bakılmıştır. Analiz tablosundan elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Türkçe öğretim setlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre’ konularını temsil eden materyal türleri, sayıları ve oranları

İncelenen Set	Doğa				Çevre Sorunları		
	Text	Görsel	Dinleme	Film	Görsel	Dinleme	Film
Yediiklim Türkçe (9 kitap)	7	7	-	-	2	12	1

İstanbul (10 kitap)	3	3	-	-	5	13	-	-
Yabancı Dilim Türkçe (6 kitap)	1	1	-	-	2	2	-	-
Yabancılar İçin Türkçe (3 kitap)	1	6	1	-	2	7	-	-
Hitit 1 (3 kitap)	1	1	-	-	1	1	-	-
Toplam	13	18	1	-		35	1	-
Ortalama	2,6	3,6	0,2	-		7	0,2	-

Tablo 1’deki veriler doğa konusuna beş sette toplam 13 metinle (ortalama = 2,6), 18 görselle (ortalama = 3,6) ve bir dinleme materyaliyle (ortalama 0,2) çevre konunun ise 12 metinle (set başına ortalama = 2,4), 35 görselle (ortalama = 7) ve 1 dinleme materyaliyle (ortalama 0,2) yer verildiğini göstermektedir. Yediiklim seti doğa konusuna en çok metin (n = 7) ve görselle (n = 7) yer verirken bunu sırasıyla Yabancılar İçin Türkçe (n = 1; n = 6), İstanbul (n = 3; n = 3), Yabancı Dilim Türkçe (n = 1; n = 1) ve Hitit 1 (n = 1; n = 1) setleri izlemektedir. Doğa konusuna dinleme anlama materyallerinde sadece Yabancılar İçin Türkçe setinde (n = 1) yer verilmiştir. Çevre konusu ise en çok İstanbul setinde (n = 5; n = 13), sonrasında ise sırasıyla Yediiklim (n = 2; n = 12), Yabancılar İçin Türkçe (n = 2; n = 7), Yabancı Dilim Türkçe (n = 2; n = 2) ve Hitit 1 (n = 1; n = 1) setlerinde ele alınmıştır. Çevre konusuna dinleme etkinliklerinde sadece Yediiklim (n = 1) ve Hitit 1 setlerinde (n = 1) yer verilmiştir.

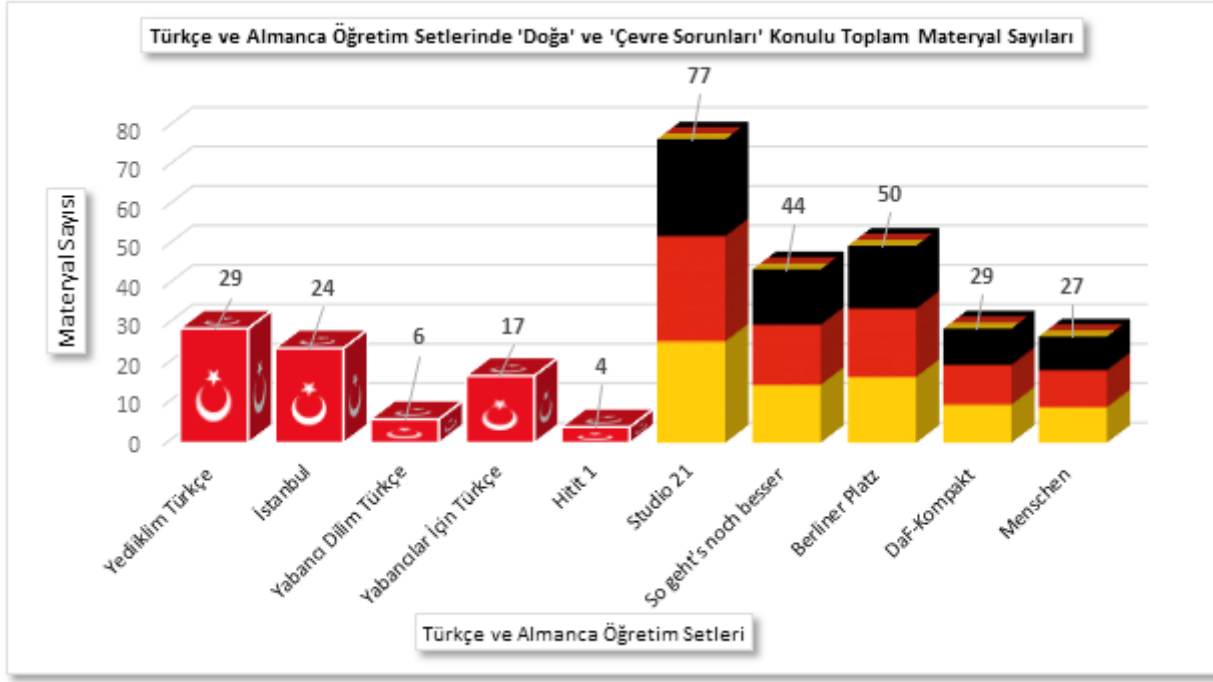
Yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinin doğa ve çevre konulu içeriklerini karşılaştırmak amacıyla beş adet Almanca öğretim setinde de bu konuların ele alınışına bakılmıştır. Söz konusu Almanca öğretim setlerinin doğa ve çevre konularını materyallerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Almanca öğretim setlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre’ konularını temsil eden materyal türleri, sayıları ve oranları

İncelenen Set	Doğa					Çevre Sorunları		
	Text	Görsel	Dinleme	Film		Gör-sel	Dinleme	Film
Studio D/21 (8 Kitap)	21	23	10	5	6	12	5	2
So geht’s noch besser (2 Kitap)	10	10	5	-	5	9	5	-
Berliner Platz (6 Kitap)	5	21	3	-	6	14	1	-
DaF-Kompakt (2 Kitap)	7	12	9	-	1	1	-	-
Menschen (6 Kitap)	8	14	5	-	-	-	-	1
Toplam	51	80	32	5	18	35	11	3
Ortalama	10,2	16	6,4	1	3,6	7	2,2	0,6

Tablo 2’de görüldüğü tüm Almanca setleri ‘doğa’ konusunu ele alan materyaller sunmaktadır. ‘Doğa’ konusuna en çok yer veren set Studio D/21 (n = 59), en az yer veren set ise So geht es besser’dir (n = 25). ‘Çevre’ konusu da yine en fazla materyalle Studio 21 setinde (n = 25) en az DaF-Kompakt setinde (n = 2) ele alınmış Menschen setinde ise hiç ele alınmamıştır. Tablo 2’deki veriler hemen hemen bütün Almanca setlerinde ‘doğa’ ve ‘çevre’ konusuna Türkçe setlerinden daha fazla materyalle ele alındığını ve bu konulara dinleme ve film materyallerinde de yer verildiğini göstermektedir.

Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi setlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre’ konusunu ele alan metin, görsel ve dinleme materyallerinin toplamaları grafik olarak Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İncelenen Türkçe ve Almanca öğretim setlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre’ konularını temsil eden materyal türleri, sayıları ve oranları

Araştırmanın dördüncü ve beşinci sorularını yanıtlamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde doğa ve çevre konusunu ele alan metinlerin içeriklerine bakılmıştır. ‘Doğa’ ve ‘çevre’ konuları bazı setlerde ayrı başlıklar altında ele alınırken bazılarında her ikisi bir arada ele alınmıştır. Metinler teker teker incelenmiş, çoğunlukla içerikle aynı mesaj işlevine sahip görsellerle desteklenen, bir paragraftan bir buçuk sayfaya kadar farklı uzunluktaki kurmaca ve otantik nitelikteki bu metinlerde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularının aşağıdaki başlıklar altında ele alındığı belirlenmiştir.

Doğa: Şehir ve köy yaşamı, dağlar, ormanlar, doğa sporları ve turizm.

Çevre: Çevre kirliliği, enerji (fosil, nükleer, güneş, rüzgâr, hidroelektrik vd.), ormanların korunması, hayvanların korunması, kuraklık, iklim değişimi, küresel ısınma, tarım, organik tarım.

‘Doğa’ ve ‘Çevre’ konuları hedef kitleye bu başlıklar altında bilgilendirme amacıyla ve çevre sorunlarının insan yaşamı ve diğer canlı türlerinin yaşam kalitesini olumsuz etkileyen etkenler olduğu şeklinde sunulmaktadır. On setin hiçbirinde çevre sorunlarının Tallories eylem planında ve Bologna deklarasyonunda belirtildiği gibi küresel ölçekte ve insanoğlunun geleceğini tehdit eden bir risk olarak ele alınmamıştır. Bu metinlerde çevreye karşı duyarlı olmanın, çevreyi korumanın insanın yaşam kalitesine olumlu etki edeceği şeklindeki anlayışa dayalı geleneksel çevre etkinliklerinin (sokağa/doğaya çöp atmama, enerji tasarrufu, geri dönüşüm, yerli malı kullanma, toplu taşıma araçlarını tercih etme vd.) önemi vurgulanmaktadır.

V. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın araştırma sorularının yanıtlanması amacıyla derlenen verilerin analizinden aşağıdaki 4 sonuç ortaya çıkmıştır:

Yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca setlerinde ‘doğa’ ve ‘çevre’ konularına metin, resim, ses ve film

materyallerinde yer verilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın birinci sorusunu yanıtlamakta ve yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca öğretim setlerinin hazırlanışında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesince (Trim vd., 2001) öngörülen, yabancı dil öğretim süreçlerinde ele alınacak konular listesinin dikkate alındığını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorularını yanıtlamak amacıyla yapılan incelemeler sonucunda yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca setlerinde ‘doğa’ ve ‘çevre’ konusuna yönelik toplam 4 ile 77 arasında değişen sayıda metin, resim, ses ve film materyalleriyle yer verildiği sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sayısal bulgular aynı zamanda ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularına Almanca öğretim setlerinde (n = 27-77) Türkçe öğretim setlerinden (N = 4-29) daha fazla yer verildiği sonucunu göstermiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan metin analizinde içeriklerin, “doğanın insan yararına korunması gerektiği” anlayışıyla hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretim setlerinin ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularını insan merkezli geleneksel sosyolojik kuramla ele aldığını göstermektedir. Bu sonuçlar çevre konusunda: “İnsan doğanın efendisi değil, bir üyesidir.” şeklinde özetlenebilecek paradigma değişiminin yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca materyallerinde hayata geçmediğini, çevre konusundaki hassasiyetin yaygın olarak geleneksel sosyoloji kuramını esas aldığını göstermektedir.

Bu çalışmanın beşinci sorusunu yanıtlamak amacıyla derlenmiş nitel verilerden elde edilen bulgular çevre sorunlarının söz konusu setlerde ‘çevre’ konusunun küresel ölçekte, insanoğlunun geleceğini tehdit eden ve acilentedbirler alınması gereken bir problem olarak değil; daha çok, insanın yaşam kalitesini olumsuz etkileyen sıradan bir problem olarak ele alındığı sonucunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda yukarıda yer verilen sonuçlardan çıkarılan genel sonuç: ‘Çevre’ konusunun Tallories (ULSF, 1990) ve Sustainable Bologna (2006) acil eylem planlarına, Brown (2013) ve Maalouf (2011) gibi yazar ve düşünürlerin, sanat dünyasından (Örn. The Day After Tomorrow; Emmerich, 2004), Arthus-Bertrand (2009) gibi yönetmenlerin ve Gore (2006) gibi politikacıların belgesel filmlerinin, Kyoto Protokolünün (1998), Paris İklim Anlaşmasının (United Nations 2015), Tompkins gibi iş adamlarının (The Guardian, 2015), çevre sorununun aciliyetini net bir biçimde görünür kılma çabalarına, içinde yaşadığımız zamanda gerçekleşen ve hepimizin tanık olduğu iklim değişimi işaretlerine ve çevresel felaketlere rağmen; bu çabaların toplumun tüm kesimlerine ve bütün eğitim süreçlerine etki edecek derecede farkındalık yaratmadığıdır. Elde edilen bu sonuçlar Becker vd. (2013) Goglewski & Helm (2013), Berg (2013) ve Hauschild vd. (2012) gibi araştırmacıların tespitleriyle ve çalışmalarında vardıkları sonuçlarla uyumludur. Çevre veya bir başka problem elbette yabancı dil olarak Türkçe veya Almanca öğretim sürecinin birincil görevi değildir; ancak söz konusu, insanoğlunun ve gelecek kuşakların güvenliği olduğu için ‘çevre’ artık herkesin konusudur, herkesin sorunudur ve acilen çözümler üretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi dahil her alana görev düşmektedir ve Tallories eylem planı (1990) ve Sustainable Bologna Deklarasyonu (2006) tam da bunu istemektedir.

VI. ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe ve Almanca öğretim süreçlerinde ‘Doğa’ ve ‘Çevre Sorunları’ konularına çeşitli oranlarda yer verilmesi BM kalkınma raporunda (WCED, 1987), ULSF (1990), Sustainable Bologna (2006) Deklarasyonunun, “Çevre Sorunları artık herkesin konusu/sorunudur ve acil çözümler üretilmesi gereklidir.” şeklinde özetlenebilecek tavsiyeleri doğrultusunda atılmış adımlar olarak değil; AOÖÇ’ce öngörülen konu kataloğunda yer alan herhangi bir konuya ders materyallerinde yer verilmesi” şeklinde aktarıldığı belirlenmiştir. Yabancı dil öğretim materyalinin en azından çevre sorunlarının potansiyel risklerini ve aciliyetini açık bir şekilde ifade edecek mesajlar vermesi ve öğretmenlerin derslerde bu konuya yönelik etkinlikler yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alyaz, Y., Işığçok, E., & Gürsoy, E. (2017a). The Impact of the Environmental Documentary Movies on Pre-service German Teachers' Environmental Attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 159-170. doi: 10.11114/jets.v5i1.1976.
- Alyaz, Y., Öztürk, A. O., & Genç, Z. S. (2017b). *Contribution of an Environmental Documentary Movie on the Development of Pre-Service Teachers' Environmental Attitudes*. *Humanitas*, 5(9), 203-218. doi: 10.20304/humanitas.318516
- Arıkan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99. doi: 10.1080/17400200802655064
- Arthus-Bertrand, Y. (2009). *Home*. [Movie]. Retrieved from www.youtube.com/watch?v=jqxENMKaeCU.
- Becker, A., De Maris S., G., & Moller-Tank, B. (2013). Greening the German Classroom: Starting Points for a Cultural Lesson. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46(2), 149-162. doi: 10.1111/tger.10138
- Berg, B., M. (2013). Perspectives on the German Energiewende: Culture and Ecology in German Instruction. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46(2), 215–229. doi: 10.1111/tger.10142
- Brown, D. (2013). *Inferno*. New York: Anchor Books.
- Cowan, A., Elliott, R., Prodromou, P., & Prodromou, L. (2013). *Flash on English*. Attica: ELI & Andrew Betsis ELT.
- Dunlap, R., & Van Liere, K. (1978). The “new environmental paradigm”: A proposed measuring instrument and preliminary results. *Journal of Environmental Education*, 9, 10-19. doi: 10.1080/00958964.1978.10801875
- Emmerich, R. (2004). *The Day After Tomorrow*. [Movie]. Retrieved from www.imdb.com/title/tt0319262.
- Funk, H., Kuhn, C., & Demme, S. (2010). *Studio D. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Gonglewski, M., & Helm, A. (2013). LaissezFair: A Case for Greening the Business German Curriculum. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46(2), p. 200-214. doi: 10.1111/tger.10141
- Gore, A. (2006). *An Inconvenient Truth* (Movie). Directed by D. Guggenheim. Retrieved from www.algore.com/library/an-inconvenient-truth-dvd.
- Hauschild, S., Poltavtchenko, E., & Stoller, F., L. (2012). Going Green: Merging Environmental Education and Language Instruction. *English Teaching Forum* 50(2), 2-13. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982843.pdf>.
- Howard, R. (2016). *Inferno*. [Movie]. Retrieved from www.imdb.com/title/tt3062096.
- Küchler, U. (2009). Screening the Green, Greening the Screen. In. E. LeitzkeUngerer, E. (Ed.) *Film im Fremdsprachenunterricht – Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung* (pp. 359-378). Stuttgart: Ibidem.
- Kyoto Protocol (1998). *Kyoto Protocol To The United Nations Framework Convention On Climate Change*. Retrieved from <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpeng.pdf>.
- Maalouf, A. (2011). *Disordered World: Setting a New Course for the Twenty-first Century*. Trans. G. Miller. New York et al. Bloomsbury.
- McLendon, R. (2016). *6 things to know about Earth's 6th mass extinction*. Retrieved from <http://www.mnn.com/earth-matters/animals/blogs/6-things-to-know-about-earths-6th-mass-extinction>.
- Melin, C. (2013). Climate Change: A “Green” Approach to Teaching Contemporary Germany. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46(2), 185-199. doi: 10.1111/tger.10140
- Payne, J., & Holt, S. (2016). *Mass Extinction: Life at the Brink*. [Interview] Retrieved from <https://www>.

- youtube.com/watch?v=EKVUJoMhGJA.
- Ryshina-Pankova, M. (2013). Understanding “Green Germany” through Images and Film: A Critical Literacy Approach. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 46(2), 163-184. doi: 10.1111/tger.10139
- Sustainable Bologna (2006). *Proposal for the Implementation of the Education for Sustainable Development in the frame of the Bologna-Process* Retrieved from www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/Statem_oth/Copernicus-Campus.pdf.
- The Guardian (2015). *Doug Tompkins: life and death of the ecological visionary behind North Face*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/us-news/2015/dec/13/douglas-tompkins-co-founder-north-face-chile-conservation>.
- Trim, J., North, B., Coste, D., & Sheils, J. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Retrieved from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
- UNEP (2015). *United Nations Environment Programme Annual Report 2015*. Retrieved from www.unep.org/annualreport/2015/en/index.html.
- UNEP (2016) *United Nations Environment Programme Annual Report 2016*. Retrieved from www.unep.org/annualreport/2016/index.php?page=0&lang=en.
- United Nations (2015). *Paris Agreement*. Retrieved from unfccc.int/paris_agreement/items/9485.php.
- United Nations General Assembly (2005). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014). The First Two Years*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001540/154093e.pdf>.
- University Leaders for a sustainable Future (ULSF) (1990). *The Tallories Declaration. 10 Point Action Plan*. Retrieved from <http://www.ulsf.org/pdf/TD.pdf>.
- WCED (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>.
- Yıldız, E., & Karakurt, A. (2015). *English Student's Book*. Ankara: Palme.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinin Dil Psikolojisi Açısından Temelleri

Ali TAŞTEKİN¹

¹Yrd. Doç. Dr., İstanbul Arel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
alitastekin@arel.edu.tr

ÖZET

Dil psikolojisi; konuşma ve yazma becerisinin psikolojik temelleri ile anlama, yorumlama, analiz-sentez yapma ve kavrama işlevinin nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenmektedir. Dilbilimi, kişinin okuduğunu ve dinlediğini anlama ile yazılı ve sözlü olarak anlatma becerileri üzerinde dururken; psikodilbilim, bu becerileri etkileyen sebep ve sonuçlarının duygusal yönünü değerlendirmektedir.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin dil psikolojisi bakımından temelleri araştırılmış, Türkiye ve yurt dışındaki kurslarda çalışan öğretim görevlileri ve öğrenciler açısından yapılan gözlem ve değerlendirmeler sunulmuştur.

Türkiye ve yurt dışındaki Türkiye Türkçesi öğretme etkinliğinde görevli öğretim görevlilerinin psikolojik yaklaşım birikimleri ile ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yeterli değildir.

Yabancılar Türkçe öğretiminin bütün etken ve etmenleri dil psikolojisi açısından ele alınmamaktadır. Ders içerikleri, ders kitapları, yardımcı dokümanlar ve pedagojik formasyonlar dil psikolojisi bakımından geliştirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Dil Psikolojisi, Türkçenin öğretimi, psikolinguistik, yabancılar Türkçe.

Foundations of Teaching Turkish as a Second Language in terms of Psycholinguistics

ABSTRACT

Psycholinguistics is concerned with the ability to speak and write in terms of psychological foundations and the process of understanding, interpretation, analyzing-synthesizing and comprehension functions. While linguistics studies humans' ability to narrate the things they read and listen to verbally and in written form, psycholinguistics studies the emotional aspect of the reasons and results that influence these abilities.

This study offers a research on the foundations of teaching Turkish as a second language in terms of psycholinguistics as well as observations and reviews from the perspective of academics and students in Turkey and at language schools abroad.

Studies on determining the psychological approach accumulation and needs of academics working on teaching Turkish in Turkey and abroad are not sufficient. Not all the factors and considerations of teaching Turkish as a second language are addressed in terms of psycholinguistics. The curriculum, textbooks, additional materials and pedagogical formations need to be improved in terms of psychology of language.

Keywords: Psychology of language, teaching Turkish, psycholinguistics, teaching Turkish to foreigners, teaching Turkish as a second language.

GİRİŞ

Dil psikolojisi; konuşma ve yazma becerisinin psikolojik temelleri ile anlama, yorumlama, analiz-sentez yapma ve kavrama işlevinin nasıl gerçekleştiğiyle ilgilenmektedir. Dilbilimi, kişinin okuduğunu ve dinlediğini anlama ile yazılı ve sözlü olarak anlatma becerileri üzerinde dururken; psikodilbilim, bu becerileri etkileyen sebep ve sonuçlarının duygusal yönünü değerlendirmektedir.

Bazı dillere karşı ön yargısı olan öğrenciler o dilleri öğrenme gücünü çekerler. Kültürel yakınlık görmediğimiz, ilgi duymadığımız, tanımadığımız ve düşman gördüğümüz toplumların dilini, eğer bir zorunluluk yoksa öğrenmeye ihtiyaç duymayız. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYDOÖ)'nde, öğrencilerin Türk kültürü ve Türkçe ile ilgili önyargıları varsa, öncelikle öğretimi olumsuz yönde etkileyecek olan bu düşünce ve duygular giderilmelidir.

Konuşurken yüzü kızaran, bildiği halde sorunun cevabını vermekten çekinen ya da dikkat dağınıklığı nedeniyle dinlediğini ve okuduğunu anlayamayan; anladığı halde çok çabuk unutan, yanlış anlayan veya anladığını yanlış ifade eden kişilerin bu durumları dil psikolojisinin ilgi alanını teşkil etmektedir. Okul ve kurs merkezlerindeki rehberlik ve psikolojik danışma birimleri dil psikolojisi konusunda yetkin personel ve yeterli donanımına sahip olmalıdır. Bu birimlerin olmadığı eğitim ve öğretim ortamlarında iş öğretim görevlilerinin yeteneğine kalmaktadır.

Dil gelişimi; ses, hece, kelime, sayılar, kelime grupları ve sembollerin tanınması, kavranması ile dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi sürecini kapsamaktadır. Çocuğun dil gelişimi, doğum öncesi başlar ve hayat boyu devam eder. Dil ile öğrenme ve psikoloji arasında önemli bir ilişki vardır.

Bebekler sözcükleri ayrı ayrı işitebilmeye başlamadan önce dil öğrenemezler. 1-2 aylık bebekler harf seslerine dikkat edip, aralarındaki farkı anlıyorlar. Birkaç ay sonra hece ve sözcükleri ayırt edebiliyorlar. Araştırmalara göre bebekler ilk aylarda konuşmanın tonlama ve vurgulama örüntülerine de duyarlıdır. Beş aylık bebekler yetişkinlerin olumlu tonla konuşmalarını fark edip gülümsüyorlar. (Fernald, 1993), (Çöpür, 2016). Yetişkinler de ilk defa karşılaştıkları bir yabancı dili önce gürültü gibi algılar, ilk birkaç saat içinde bazı sesleri ayırt edebilirler.

“Çocukların sözcük dağarcığı gelişimine hız ve şekil veren en önemli çevresel faktörlerden biri ebeveynlerin çocuklara yönelttikleri dildir. Ebeveynlerin çocuklarıyla konuşurken kullandıkları dildeki farklılıklar, ebeveynin çocuğa yönelttiği dilin miktarı ve kalitesi ya da ebeveynin duyarlılığı gibi farklılıklara bağlı olmakla beraber, ebeveynin sosyoekonomik durumu ya da çocukları ile yaptığı etkinlikler gibi bağlamsal etkenlere göre de değişebilmektedir (Haight, Bryk, Seltzer, ve Lyons, 1991; Hart ve Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991, 1998, 2006; Huttenlocher, Tomasello ve Farrar, 1986).” (Demir ve Küntay: 2017, 297).

Çocukların ses çıkarma becerisi, algısal becerilerden daha geç gelişmektedir. Bebekler, 1-2 ay arasında ancak gülme ve agulama sesleri çıkarabilirler. Daha sonra da ünsüz harf seslerini ve ünlü-ünsüz ses birleşimlerini çıkarmaya başlamaktadırlar. Yetişkinler, hedef dili önce duyduğunu, sonra okuduğunu anlayarak öğrenirler. Buna pasif edinme denir. Konuşma ve yazma becerisi yetişkinlerde diğer davranışlara göre daha geç gelişmektedir.

Konuşma özrü bireyi psikolojik yönden olduğu kadar sosyal yönden de etkileyen bir etken olmaktadır. Bireyin sosyal çevresi ile ilişki kurup sürdürmekte kullandığı araçlardan biri olan konuşma özrü olduğunda birey, ilişki kurmayı ve sürdürmeyi güçleştirecektir. Birey özründen ötürü çevresindekilerden farklı olduğu duygusuna kapılır. Bu duygunun etkisi altında çevresine karşı belirli tepki davranış kalıpları geliştirir. Sonucunda, büyük bir olasılıkla birey çevre ilişkisinde reddedilme, izole edilme, alay edilme, acıma ile karşı karşıya kalacaktır. Kişi kendisi ve çevresi ile ilişki kurma ve sürdürmedeki dengeyi sağlamada özrünün ağırlığı ile doğru orantılı olarak artan güçlüklerle karşı karşıyadır. Bireyin psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını doyumak için atılacağı her girişimi konuşma özründen ötürü engellenecek ya da kişi o duygu içinde olacaktır. Çevresindekilerin onun özrüne karşı tutumları önemlidir. Bireyin kendi duygusu ve tutumu çevrenin tutumu ile birleştiğinde kişi değişik davranış kalıplarına itilebilir (Madanoğlu, 2005), (Erdem, 2013: 437).

Dil ve konuşma problemleri, “Konuşma organlarının yapı bozuklukları (Dudak ve damak yarıklığı, işitme düzeneği sorunları, ağız ve gırtlak yapısındaki bozukluklar, dişlerdeki yapı bozuklukları vb.), merkezi sinir sistemi bozuklukları (Beyin felci, öğrenme güçlüğü, söz yitimi vb.), nörolojik bozukluklar (Parkinson hastalığı, serebralpalsi, spinabifida vb.), duysal yetersizlik (İşitme kaybı, görme kaybı), olumsuz çevre et- menleri ve taklit güdüleme, uyarım ve teşvik eksikliği, travmalar, bilişsel bozukluklar (Zekâ geriliği, down- sendromu vb.), duysal-sosyal-psikolojik problemler ve ilgisizlik (Ciddi duysal sosyal problemi

olan anne-baba ya da çocuk, utangaçlık, dikkat çekme isteği, otizm vb.), bilingualizm (İki lisanlılık)² olarak belirlenmiştir.

Daha genel bir ifadeyle, “Dilin kazanılmasını ve gelişimini; zihinsel engel, fiziksel engel (yarık damak), duyuşsal engel (işitme ve görme kaybı), duygusal yoksunluk (güven ortamı), uyarıcı yoksunluğu, uyarım eksikliği (yetişkinlerin çocukla konuşması, oynaması ve uyarımlar vermesi) ve sık hastalanma gibi durumlar etkiler.”³ Bu engellerden ilk üçü (zihinsel, fiziksel ve duyuşsal) sonuçları itibarıyla, diğerleri ise her durumda psikolojiyle ilgilidir.

“Konuşma; fiziksel, zihinsel ve konuşulan dillerin özelliklerinden oluşmaktadır. Bu açıdan bakınca konuşma; KBB, nöroloji, psikoloji, hatta nefesten dolayı göğüs hastalıkları, dahiliye (reflü rahatsızlığı da konuşmayı olumsuz etkiler) gibi pek çok tıp disipliniyle ilişkilendirilebilir. Konuşma bozukluğu tek bir nedene bağlı olabileceği gibi pek çok etkenin birlikte arızasından da kaynaklanabilir.” (Erdem, 2013: 421).

Çocuğun dil ve konuşmayı öğrenmesi karmaşık ve psikolojik mekanizmalar aracılığıyla gelişir. Özellikle biyolojik mekanizmaların genetik ya da sonradan çeşitli nedenlerle bozulması dil ve konuşma alanlarında çok çeşitli sorunlara yol açar (Korkmaz, 2008), (Erdem, 2013: 421).

Ana dili Türkçe olmayan çocuklara ve yetişkinlere Türkçe öğretiminde dil psikolojisinin dikkate alınması, programların öğrencinin nitelik ve niceliğine göre hazırlanması; öğrenme ortamlarının, araç ve gereçlerin öğrenci psikolojisini dikkate alarak seçilmesinin başarıya katkısı büyük olmaktadır. Örneğin, Suriye’den sığınmacı olarak Türkiye’ye kabul edilen yetişkin ve çocuklara verilecek Türkçe öğretiminin ders içerikleri ile öğretim yöntemleri, savaşın bütün acımasızlığını iliklerine kadar yaşayan bu insanların psikolojileri dikkate alınarak belirlenmelidir.

Dil ile ilgili tıbbî vakalarda çevre, fizyolojik nedenlerden daha çok etkili olmaktadır. Sevgisiz büyüyen çocukların genellikle konuşma yeteneklerinin çok gelişemediği, anne - baba kavgasıyla içine kapanan bireylerin iletişim kurma sorunu yaşadıkları bilinmektedir. Aynı durum yetişkinlerin dil öğrenmesi için de geçerlidir. Aile sorunları olan, iş yerinde kendini yeterince kanıtlayamayan bireylerin dikkatlerini toplayamadıkları, kolay öğrenemedikleri hatta öğrendiklerini kısa sürede unuttukları iddia edilmektedir.

Standart dilde konuşurken veya yazarken lehçe, şive ve ağız özelliklerini gizleme gayreti veya bu tür ifadeleri daima yerme ihtiyacı içinde olma, özellikle bu dil farklılıklarını öne çıkarmaya çabalama; şiirlerde mahlas kullanma, samimi ortamlarda lakap takma ve sosyal medyada beğeni almak için standart dışı imlâ ve ifadeler kullanmanın da dil psikolojisiyle ilgisi bulunmaktadır. Örneğin, Çinli öğrencilerin Türkçe kursu esnasında kendilerine “Hakan”, “Murat”, “Can” gibi Türkçe adlar takarak, iletişim kolaylığı sağladıkları bilinmektedir. Türk öğretmen ve öğrencilerin Türkçe isim almış Çinlilere karşı daha sıcak ve içten davrandıkları, Çin vatandaşı takma Türk isimli öğrencilerin de Türkiye’deki eğitimleri esnasında kendilerini daha rahat hissettikleri gözlenmiştir.

“Yarım ağız söylemek”, “ağzında lafı gevelemek”, “küçük dilini yutmak”, “ağzı var dili yok” olmak, “kekelemek”, “ağzından bal damlamak” gibi deyimlerin ifade ettiği konuşma ya da konuşamama biçimleri ile “ima etmek”, “kinaye”li, “mecaz”lı, “nükte”li konuşmak-yazmak gibi anlatım sanatları, psikolojik sebeplere dayanmakta veya psikolojik sonuçlar doğurmaktadır. Bu tür ifadelerde bulunan ve bu ifadelere maruz kalanlar; çeşitli etki ve tepkilerle bazen psikolojik sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Yabancılar Türkçe öğretirken mümkün oldukça imalı, nükteli, kinayeli konuşmaktan; öğrenciyi alaya almaktan ve yaptığı konuşma hatasına gülmekten kesinlikle kaçınılmalıdır.

İletişim kazaları ve dil sorunlarının temelinde sosyokültürel ve fiziksel nedenlere ilaveten psikolojik nedenlerin olduğu, psikolojik rahatsızlıkların temelinde ise dil probleminin yer aldığı değerlendirilmekte;

² <http://www.eba.gov.tr/> / Dil Gelişimi, s. 57,58. (E.T. 04.01.2017).

³ <http://www.pedagojidernegi.com/> / Çocuğun Dil Gelişimi, Pedagoji Derneği, (E.T. 04.01.2017).

psikodilbilim eğitimleri sayesinde pek çok bireysel ve toplumsal meselenin daha kolay çözümlenebileceği düşünülmektedir.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL PSİKOLOJİSİNİN MEVCUT DURUMU

Çocuklarda dil konusunun önde gelen kuramcısı Lois Bloom (1998) yetişkinlerin yeni sesleri çok daha kolay taklit edebildiklerini, bunun da taklit oyununu zevkli hale getirdiğini ve çocuğun dil öğrenimine katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Yabancı yetişkinlere Türkçe öğretirken de ses, hece, kelime ve cümle tekrarları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Özellikle grupça yapılan sesli kelime ve cümle tekrarları, çekingen öğrencilerin telaffuz sorununu yenmelerine imkân vermektedir.

Araştırmalara göre 2,5 yaşında çocukların öğrendiği kelime sayısı yaklaşık 600 civarındadır. Bunların dörtte birinin fiil olduğu iddia edilmektedir. Beş-altı yaşlarındaki çocukların her gün yaklaşık 10 sözcük öğrenebildiği ve 15 bin civarında sözcük bilebildiği gözlenmiştir. Bu hızlı artış 3 yaş civarında çocukların bir grup içindeki sözcüklere odaklanmalarına bağlı olabilir. Yani sözcüklerin kategorik yapısını anlamak yeni sözcükler için “zihinsel oluklar” oluşturmaktadır. Bu oluklar oluştuktan sonra çocuklar yeni ses girdilerini bu olukları doldurmak için düzenlemektedir (Çöpür, 2017: Y-14). Yetişkinlerde kelime öğrenme hızı daha yavaş ve öğrenme alanı daha dar kapsamlıdır. Bunda yetişkinlerin ilgi alanlarındaki karmaşa, zihinsel yorgunluk, dikkat dağınıklığı ve sağlık sorunları gibi faktörler etkili olmaktadır.

TYDOÖ’nde, öğrencilerin genellikle kelimelerden çok ekleri öğrenmede zorlandıkları gözlenmektedir. Yapım ve çekim eklerinin ünlü ve ünsüz uyum kurallarına göre değişmesi ve bazı eklerin istisna olarak (-yor, ki, -leyin vb.) bu kurallara uymaması yabancı öğrencilere zor gelmektedir.

Çocukların bir ve beş yaş arası kelime dağarcığı hızla artar. Çocuğun ortalama bildiği kelime miktarı çevresel etkenlere de bağlıdır. Yaşa göre öğrenilen kelime miktarları ortalaması şöyledir:

İlk 8 ayda 0 kelime, 10. ayda 1, 1 yaşında 13, 1 yaş 3 aylıkken 19, 1 yaş 6 aylıkken 22, 1 yaş 9 aylıkken 118, 2 yaşında 200-300, 3 yaşında 900 ve 5 yaşında 2000 kelimedir.⁴ Türkçe öğretiminde kelime öğrenme hızı ve kelime dağarcığının gelişme durumu, yetişkin yabancılarda çocuklara nazaran daha yüksektir. Ana dili sayesinde ikinci dili öğrenmek, ilk defa dil edinen çocuklara göre daha kolay olmaktadır.

Araştırmalar, anne babaları kendileri ile daha sık konuşan, düzenli olarak kitap okuyan, konuşmalarında geniş sözcük yelpazesine yer veren çocukların erken konuştuklarını, daha fazla sözcük dağarcığına sahip olduklarını, daha karmaşık cümleler kurduklarını, okuma yazmayı daha erken öğrendiklerini ortaya koymuştur. Yetişkinlerin dil öğrenme süreçlerinde öğretmen faktörü çok önemlidir. Öğrenciyle samimi ilgi ve sevgi bağı kuramayan öğretmenlerin başarısız oldukları gözlenmiştir. Dil öğretimini bir iş gibi algılayan öğretmen, öğrenciyle irtibatını dersten sonra kesmekte, bu da öğrencinin dersten soğumasına, ilgisinin dağılmasına, kendisini gurbette veya ötekileştirilmiş gibi hissetmesine neden olmaktadır. Öğretmenler “işe” gitmezler, “Okula gidiyorum” diye evden ayrılırlar. Eğitim ve öğretim, bir iş değil; iletişim ve sevgi ile kurulan samimi ilişki yumağıdır.

Dinleme, okuma, konuşma ve yazma evrelerinin her birindeki dil gelişimi, farklı psikolojik sebep ve sonuç ilişkileriyle süreci etkilemektedir. Örneğin konuşma becerisinin bir aşamasında çocuk iki kelimeyi yan yana gelerek kullanmaya başlar ve bir şeyler anlatmaya çalışır. Bu aşamaya “Telegrafik Konuşma” denmektedir. Çocuğun kurduğu bu cümlelere ilgi göstermek ve çocuğun başarıma sevincini paylaşmak gerekir. Aynı durum yetişkin öğrenciler için de geçerlidir. Bir yabancı dille ilk defa karşılaşan kişinin kurduğu basit cümleler onun için çok önemlidir. “Bu ne?”, “Bu kim?”, “Benim adım Ali,”, “Türkçe kolay.” gibi

⁴ <http://www.isikseli.com/> (E.T. 01.12.2016).

cümleler, ikinci dil ediniminde ve yabancı dil öğreniminde çok önemli bir aşamanın göstergeleridir.

Yabancı dil öğrenme gayreti, yağlı direğe tırmanma çabasına benzetilmektedir. Yükseldikçe daha çok efor sarf etmek ve direğe daha sıkı sarılmak gerekmede, zaman geçtikçe güç ve ümit tükenmektedir. Bu nedenle moral ve özgüven, öğrenmenin her aşamasında en önemli itici güç olmaktadır. Öğrencinin minik başarıları bile görülmeli ve değerlendirilmelidir. Öğretimin özellikle ilk birkaç haftası bu açıdan çok önemlidir. Öğrenme ve başarıma azmi kırılan bir öğrenciyi motive etmek zor olmaktadır.

Dil ediniminin “Aşırı Kurallaştırma” devresi, çocuğun öğrendiği bir dil kuralını bütün durumlara uygulamasıdır. “Ayakkabıcı” doğru ise “manavcı”, “bakkalıcı”, “öğretmenci”, “berberci” kavramları da çocuk için doğrudur. Çocuğun bu tür yanlışlarına asla gülünmemeli, çocuk mahcup edilmemelidir. “Bakmak” fiilinin şahıslara göre şimdiki zaman çekimini öğrenen bir yetişkin yabancı öğrencinin “mercimek” kelimesi- ni de fiil zannederek, “merciyorum, merciyorsun, merciyor...” şeklinde çekme yanlışına düşmesi mümkündür.

Dil edinimi esnasında çocuğun öğrendiği bazı kuralları, sadece bir olayla sınırlandırmasına “Eksik Kurallaştırma” denmektedir. Örneğin, dört yaşındaki çocuk, komşu bir teyzeyi “misafir” olarak öğrendiyse, eve gelen diğer misafirleri “misafir” olarak görmek istemeyebilir. Bu durumda “misafir” kelimesinin anlamı iyice izah edilmeli, umursamaz davranılmamalıdır.

“Alıcı”, “ifade edici”, “yansıtıcı” ve “benmerkezcı” dil becerileri gelişirken çocuk; etraftan sürekli destekleyici, yönlendirici ve isteklendirici tepkilere ihtiyaç duyar. Bu tepkiler uygun dozda ve kıvamda olmalıdır. Aksi takdirde çocuğun dil psikolojisi yönünden olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Uluslararası öğrencilere verilen Türkçe kurslarında Türkiye’de yeterli motivasyon ortamı bulunmakla beraber, bu ortamın etkin kullanılabildiği düşünülmemektedir.

“Çocuğun kişiliği, duygu dünyası bu ilk öğrendiği dilin malzemesiyle gelişip olgunlaşacaktır. Bu sebeple çocuklar için anadili öğretimi önemlidir. Bir milletin geleceğinin temel teminatlarından ikisi, olmazsa olmaz ikilisi dili ve çocuklarıdır. Millî geleceğin devamlılığını garantiye almak için her ikisinin de korunması ve geliştirilmesi ailelerin, eğitimcilerin, devletin kısaca toplumun temel görevidir.” (İlhan, 2017: 160). Yabancı yetişkinlere Türkçe öğretirken ana dilin imkânlarından yararlanmak gerekir. Öğrencinin ana dilini öğretmenin bilmesi öğretmen-öğrenci arasında duygusal bir bağ kurulmasına neden olmakta, bu da öğretime olumlu yönde yansımaktadır.

“Dil öğretiminde önemli hususlardan biri de eğitim sürecini zevkli hâle getirmek ve öğretimin kalıcılığını sağlayabilmektir. Çünkü birey, kaç yaşında olursa olsun ancak zevk aldığı şeyleri kolayca öğrenebilmektedir. Bu bakımdan, hedef kitlenin güdülenmesinin sağlanmasına, dikkatinin dağıtılmadan öğretim sürecinin eğlenceli hâle getirilmesine özen gösterilmelidir. Bu fikir, Erol Barın (2004) tarafından, “Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler” isimli makalede desteklenmektedir: “Yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Her insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örür ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken her tür sıkıcılık ve zorluktan uzak durulmalıdır. Burada görev öğretim elemanına düşmektedir.” (Artuç, 2014: 64).

Ailenin konuştuğu dilin özelliği, çocuğun dil gelişimini etkilemektedir. Anne babalar, çocuklarıyla konuşurken genellikle bir yetişkin ile olan konuşmalarına göre çok daha basit bir dil kullanırlar. Aile çocukları ile olan konuşmalarında; oldukça özenli bir ses kullanır, konuşma hızı çok yavaştır, cümleler oldukça kısa ve dil bilgisi açısından basittir ve somut kelimelere yer verirler.⁴ Aynı durum yetişkin yabancılar Türkçe öğretirken de geçerlidir. Öğretim görevlisinin dili ve tutumu kursiyerlerin dil gelişimini etkilemektedir.

Şubat 2017 itibarıyla Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi etkinliğinin lisans düzeyinde eğitimi

⁵ <http://www.kpsskonu.com/> Dil Gelişimi, (E.T. 01.12.2016).

verilmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına verilen pedagojik formasyon eğitimlerinde bu alanla ilgili bilgi ve davranış öğretimi bulunmamaktadır. Öğretim görevlileri usta çırak usulü kendilerini yetiştirmektedirler. Etkinliğin psikolojik yönü ile ilgili durum; ders kitabı içeriklerinden, ders içi tutum ve davranışlara kadar öğretimin her alanında genellikle ihmal edilmektedir.

Yabancı yetişkinlerin Türkiye Türkçesiyle ilk temaslarını başlangıç olarak aldığımızda; eğitim programı, eğitici ve öğrenci görüntüsü değişken olmakla beraber, sabit sürelerde öğrenilen kelime sayısı ve türü bakımından tahmini ölçünlü sonuçlar elde edilebilmektedir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının destekleyici nitelikte olabilmesinin gerekliliklerinden bir tanesinin ihtiyaca yönelik içerik belirlenmesi olduğu ve söz konusu ihtiyacın belirlenmesinin ise öğrencilerin neden Türkçe öğrenmek istedikleri sorusu ile ilgili olduğu söylenebilir.” (Tunçel, 2016: 110). İçerik belirlenirken öğrencilerin duygusal altyapıları ve psikolojik ihtiyaçları da dikkate alınmalı; yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları, öğrenenlerin yaş, statü ve hatta uyruğuna göre şekillendirilmelidir. Örneğin bir Yunan’ın Türkçe ve Türkiye algısıyla, bir Kırgız’ın, bir İngiliz’inki aynı değildir.

Farklı ülke öğrencilerinin bir derslikte Türkçe öğrenmeleri durumunda öğretim görevlilerinin ders içi tutum ve davranışları ile aynı ülke öğrencilerinden oluşan homojen sınıflardaki öğretmen işlevi aynı olmamalıdır. Çünkü karma sınıflardaki genel psikoloji ile asgari müşterekleri fazla olan öğrencili sınıfların duygusal tepkileri farklılıklar göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli bilgisayar oyunlarından yararlanmanın öğrenciye olumlu katkılar sunacağı muhakkaktır. Ancak “Bugün piyasada bulunan Türkçe oyunlarının büyük bir kısmı doğrudan Türkçe öğretimi amaçlı hazırlanmış yazılımlardan ziyade eğlence amaçlı hazırlanmış yazılımlardır. Buna rağmen bu yazılımların öğretici yönleri bulunmasından dolayı derslerde yardımcı birer kaynak olarak kullanılmalarında bir sakınca yoktur. Fakat pedagojik açılarından tamamen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik daha isabetli yazılımlar geliştirilmesi gerekmektedir.” (Aslan ve Coşkun, 2016: 234). Hazırlanacak yazılımlar öğrencinin yaşına, Türkçe öğrenme ihtiyacına; kültürel birikim, sosyal statü ve psikolojik durumuna uygun olmalıdır.

Bir çalışma sonunda Türkçenin Yunanistan’da oldukça popüler bir yabancı dil olduğu tespit edilmiştir. “Araştırmaya katılan Yunan öğrencilerin büyük çoğunluğu Türk dili hakkındaki düşüncelerinin, Türkçe kursu almaya başladıktan sonra değiştiğini belirtmiştir. Düşüncelerinin değiştiğini belirten öğrencilerin tamamına yakını ise Türkçeyi beklediklerinden daha kolay bir dil olarak bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum yabancı dil öğreniminde ön yargıların ve ön bilgilerin etkisini ortaya koymaktadır.” (Tunçel, 2016: 124,125).

Türk soylu öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretiminde “görevli öğretmen aynı dilin lehçelerini konuştuğumuzu hissettirebilmelidir. Ortak kültür değerlerimizi öne çıkarabilirse motivasyonu sağlayacak ve öğrencileri aktif hale getirecektir.” (Öksüz, 2011). Türk soylu öğrencilerin psikolojisini dikkate alan ve buna göre içeriği olan, ana dili Türkiye Türkçesi olmayan Türk öğrencilere yönelik bir öğretim programı mevcut değildir.

Uluslararası statüdeki öğrenci ve yetişkin yabancılara Türkiye’de ve Yurt dışında Türkiye Türkçesi öğretme etkinliğinde görevli öğretim görevlilerinin psikolojik yaklaşım birikimleri ile ihtiyaçlarının belirlenmesine ve öğrencilerin dil psikolojisiyle ilgili durum ve beklentilerinin tespitine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı düşünülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminin bütün etken ve etmenlerinin dil psikolojisi açısından ele alınmadığı; ders içeriklerinin, ders kitapları ile yardımcı dokümanların ve pedagojik formasyonların bu konuda yetersiz olduğu değerlendirilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

“Gelişimsel açıdan biyolojik, nörolojik, psikososyal, psikoseksüel ve bilişsel gelişim bir arada ve birbirini yakından etkileyerek oluşmaktadır. Dilin kazanılması, doğrudan çocuğun bilişsel gelişimine dayan-makta olup zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama, kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir.”⁶ Yetişkinlerin yabancı dil öğrenme süreçleri de çok yönlü gelişim kapsamaktadır. Psikolojik gelişim ve değişim, Türkçe öğretiminin her aşamasında yabancı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olarak gözlenmeli ve öğretime katkısı ihmal edilmemesi gereken bir değer olarak görülmelidir.

Ders ortamında öğretim görevlileri tarafından doğal öğrenme yöntemlerine fırsat sunulmalı, programı yetiştirme kaygısıyla esnek davranışlardan uzak durulmamalıdır. Öğrencinin konuşmasına, soru sormasına hatta merak ettiği şeyleri, gözlemlerini ve anılarını paylaşmasına destek olunmalıdır. “Sözcük dağarcığının genişliği çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından çok önemlidir. Toplumda etkinliği ve uyumu da buna bağlıdır. Sevgi ve şefkat eksikliği ile konuşmasına yeterince fırsat verilmemesi konuşmayı geciktirir. Çocuğun konuşabilmesi için yeterince fırsat verilmeli, istekleri olanaklar ölçüsünde yerine getirilmeli, hareketleri kısıtlanmadan rahatça hareket edeceği alan yaratılmalı, durup dururken yararlı olduğuna inandığınız bir şeyleri öğretmek yerine doğal hareket içinde ona yardım edilmeye çalışılmalıdır...”⁷

“Çocuğun seviyesine inerek, onunla göz kontağı kurarak, ismiyle hitap edilerek, normal ses tonu ile jest ve mimikler kullanılarak ve gülümseyerek konuşulmalıdır. Doğru kelimeleri ve dil bilgisi kurallarına uygun cümle yapılarını kullanmaya özen gösterilmelidir. Çocuğun anlatmaya çalıştıkları ilgiyle dinlenilerek doğru model olunmalıdır.” (MEB, 2007: 28). TYDOÖ etkinliğinde de benzer hassasiyetlere dikkat edilmelidir.

Türkçe öğrenmeye başlayan yabancı öğrencilere öğretim görevlilerinin yaklaşımı, yeni konuşmaya çıkan okuklara ebeveynlerin davranışı gibi içten ve özenli olmalıdır. “Ebeveynlerin çocuğuyla konuşma sıklığı, ona soru sorma ya da onun sorularına cevap verme sırasında düzgün, anlamlı ve dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurması, ona soru sorarken cevabı evet/hayır olan sorulardan ziyade açık uçlu sorular yöneltmesi gibi davranışların dil gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Cengiz, 2013). Özellikle ebeveynlerin hikâye okuma sırasında kullandıkları dilin niteliğinin çocuğun dil gelişimini destekleyici etkisi olduğu vurgulanmıştır (Işıkoğlu Erdoğan, Atan, Asar, Mumcular, Yüce, Kırac ve Kilimlioğlu, 2016).”, (Muslugüme, 2015: 19).

Duygusal çatışmalar ile sevgi ve şefkat eksikliği, gergin ortamlar, aşırı ilgi ve tamamen ilgisizlik ile diğer psikolojik uyaran eksiklikleri dil öğrenimini sekteye uğratır. Çocuğun “düşüncelerine değer vererek özgüvenini arttırmak için onay mekanizmasını daima aktif durumda tutmak, sosyal ortamlara katılmasını sağlamak ve bu ortamlarda konuşmaya teşvik etmek; resimler, resimli hikâyeler ile benzerleri üzerinde yorumlar üreterek konuşmasını sağlamak, kusurlarını pekiştirmeden düzeltebilmesi için ortamlar hazırlamak dil gelişiminde etkindir.⁸ Bu sıralanan davranış ve önlemler çocuğun psikolojik gelişimi ve dil edinimiyle yakından ilgilidir. İlgi, isteklendirme ve öz güven verme açılarından çok önemli olan bu davranışlar, yetişkin yabancılara ikinci bir dil öğretilirken de dikkate alınmalıdır.

İlk irtibat ve kayıt işlemlerinde iletişim dili doğru belirlenmeli, öğrencinin mümkünse ana dilinde iletişim kurulmalıdır. Kursun içeriği, süresi vb. konularda tatminkâr bilgileri içeren yazılı ve sözlü iletişim araçları kullanılmalıdır. Kayıt işlemleri olabildiğince basit olmalıdır.

Ders kitaplarında evrensel değerlere aykırı bilgi olmamalıdır. Öğrencilerin kendi kültür değerlerine ait, bilgi, resim vb. yer alması kitapların daha cazip olmasını sağlamaktadır. Derslerde işlenecek metinlerin

⁶ <http://www.antalyaozelegitim.com/blog/dil-konusma-problemleri/dil-gelisimi-problemleri.html>, (E.T. 01.12.2016).

⁷ a.g.w. antalyaozelegitim.com.

⁸ a.g.w. antalyaozelegitim.com.

siyasal, dinsel, ideolojik ve etik açılardan rahatsız edici, itici ve dayatmacı olmamasına dikkat edilmelidir.

Kitapların tasarımı ve konuların tertiplenişi albenili olmalı, yazı karakterleri, fontlar ve renkler gözü yormamalıdır. Konular basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, görülenden görülmeyene doğru sıralanmalı; güncel konular ile en çok ihtiyaç duyulan söz ve davranışlarla ilgili metinlere yer verilmeli, öğrencilerin duyguları diri tutulmalıdır. Ders kitapları, gramer ağırlıklı olmak yerine öğrencilerin konuşma ve yazma becerisini geliştirici mahiyette olmalıdır. Fıkra, şiir, hikâye, bilmece, bulmaca vb. ilgi çekici metinler psikolojik olarak öğrencilerin konuya ilgi duymalarını sağlayacaktır.

Önyargılılar ve özgüveni eksik kişilerin rahatlıkla okuyup öğreneceği metinler tercih edilmeli; özellikle temel düzey kitaplardaki cümleler olabildiğince basit, kelimeler mümkün oldukça telaffuzu kolay ve gündelik konuşmalarda geçiş frekansı yüksek olanlardan seçilmelidir.

Soru ve alıştırmalar kolay cevaplanabilecek tarzda hazırlanmalı; öğrenciyi sınamaktan, elemekten çok öğrenmeyi kolaylaştırıcı biçimde olmalıdır. Bıktırıcı, ümit kırıcı, çalışma şevkini yok edici güçlükteki dil sınavlarından ve benzer uygulamalardan uzak durulmalıdır.

Dersliklerde öğrencilerin tahtaya uzaklıkları ile görme ve işitme becerilerine uygun yer tercihlerine dikkat edilmeli; öğretmen ile öğrenciler arasında göz temasını sürdürecektir şekilde oturma düzeni sağlanmalıdır. Aynı dili konuşan öğrencilerin hedef dile odaklanmalarını sağlamak ve kendi aralarında ders dışı konuşmalarını önlemek için yan yana oturmaları önlenmelidir. Duvarlarda Türkiye ve dünya haritaları, dil öğrenmenin önemi ve başarıma yöntemleri hakkında veciz sözlere yer verilmelidir.

Dersliklerin güneş alma, aydınlık ve sıcaklık açısından mevsime göre ideal koşulları sağlayacak nitelikte olması sağlanmalıdır. Ders ortamı; akıllı tahta, ses ve görüntü araç ve gereçleri bakımından donanımlı olmalı, mikrofonla konuşma ve konuşmayı ses ve görüntü olarak kaydedebilme ve gerektiğinde izletebilme imkânı veren sistemlerle ders ortamı zenginleştirilmelidir. Böyle özenle hazırlanan derslikler öğrenciyi psikolojik olarak etkilemekte, derse ilgiyi artırmaktadır.

Okutman ve yönetici tutum ve davranışlarında samimiyet, iyi niyet ve profesyonellik önemlidir. Ders içi ve ders dışı davranışlarda ölçülü, tutarlı ve prensipli olmak; öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğretmene olan tutumunu belirlemekte, bu da dersin kalitesini etkilemektedir. Öğrencilerin sorunlarıyla uygun düzeylerde ilgilenmek, problemlerine makul çözümler sunmak gerekmektedir. Onları Türkçenin gönüllü elçileri olarak görmek, başarıları için her türlü önlemi almak yetmez, içten ilgilenmek ve kalıcı dostluklar kurmak da gerekir.

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrenciler arasındaki ilişki ve iletişimlerde ortak dil Türkçe olmalıdır. Öğrenciler arasında tatlı bir rekabet ortamı sağlanmalı, gerginliklerin makul ölçülerde sürdürülmesi ile husumetlerin giderilmesi temin edilmelidir. Ders dışı zamanlarda kültürel gezi, eğlence, sportif faaliyet vb. etkinliklerle öğrenciler arasında dostluk bağları kuvvetlendirilmelidir.

Yabancı öğrencilerin millî ve dinî günleri kutlanmalı; doğum, evlilik, hastalanma, vb. durumlardaki duyguları uygun etkinliklerle paylaşılmalı; öğrenciler gariplik, yabancılık, yalnızlık gibi duygulardan uzak tutulmalıdır.

Türk kültürünün önemli değerleri, millî ve dinî günleri, tarihî ve turistik mekânları tanıtılmalı; düğün, cenaze merasimleri ile hasta ziyaretleri vb. âdet, gelenek ve göreneklerimiz bir plan dâhilinde öğretilmelidir. Mihmandar seçiminde öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sosyal statüsü ve ilgi alanları dikkate alınarak, mümkün olduğu takdirde Türk öğrenci veya aileleriyle eşleştirilmesi sağlanmalıdır. Bu sayede öğrencilerin Türkçe pratik yapmalarına ve Türk kültürünü yaşayarak tanımalarına imkân sunulurken, aynı zamanda öğrencinin yalnızlık duygusu yok edilerek, kendini güvende hissetmesi sağlanmaktadır.

Türkiye’deki kurslarda iâşe ve ibate işlerinde öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalı, zaman zaman anketler düzenlenerek yemek, barınma, giyim-kuşam, ulaşım ve sağlık ile eğlence vb. konularda

tercihleri belirlenmeli, mümkün olduğu ölçüde gerekli önlemler alınmalıdır.

Dil öğrenmede; ortamdan ve hizmet sunumundan memnuniyet, sağlık ve huzur açısından önem arz etmektedir. Psikolojik olarak kendini güvende hisseden öğrenciler, derse daha çok ilgili olacak, öğrencilerin dil becerileri daha kısa sürede istenen standartlara ulaşacaktır.

Sosyal ilişkilerde resmiyetle samimiyetin ölçüsü iyi ayarlanmalı; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri öğretimin amaç ve kapsamının dışına taşmamalıdır. Yetişkin yabancıların sosyal statülerine, kimlik ve kişiliklerine uygun hitap sözcükleri kullanmak; ders dışı ilişkilerde haddi aşmamak, ülke ve birey onurunu koruyucu davranmak şarttır. Şakayı dozunda yapmak, eleştiriyi ölçüsünde ve kırmadan gerçekleştirmek, takdiri yerinde ve hak edilen derecede her kese adil olarak uygulamak gerekir.

Disiplinden asla taviz verilmemelidir. Hiçbir öğrenci hiçbir gerekçeyle kayırılmamalı, haksız yere korunmamalı ve makul ölçüler dışında kimseye özel ihtimam gösterilmemelidir. Eğitimin temelini disiplin olduğu unutulmamalı ancak, disiplin eğitimin önüne geçirilmemelidir. Kılık, kıyafet, tavır ve hareketlerin bir başkasını rahatsız etmemesi gerektiği her fırsatta vurgulanmalı, keyfiliğin ve çeşitli baskıların insan ilişkilerine zarar vereceği dikkatten uzak tutulmamalıdır. Moral ve motivasyonu bozuk kişilerin dikkatlerinin dağınık olacağı, bu durumun da hata yapmaya ve başarısız olmaya zemin hazırlayacağı unutulmamalıdır. Uluslararası öğrencilerin sağlık ve güvenlik sorunlarında çok hassas davranılmalı, en küçük bir ihmalin uluslararası sorunlara neden olabileceği hatırdan çıkarılmamalıdır.

Zihin, ruh ve beden sağlığı dil öğrenmede çok önemlidir. Görme bozukluğu olan bir öğrencinin gözlük ihtiyacını gidermesine yardımcı olmak kadar, sınıfta uygun yere oturmasını sağlamak ve ders ortamını öğrencilere uygun hale getirmek de gereklidir. Örneğin, psikolojik nedenlerle bir öğrencinin cereyanlı ortamda oturamadığı öğrenildiğinde, dershanein kapısı ile pencereleri aynı anda açılmamalı, havalandırma ve serinleme için başka önlemler alınmalıdır.

Ölçme ve değerlendirmede objektif kriterlere dikkat edilmeli, sınavlar bilimsel verilere göre hazırlanmalı ve değerlendirme sonuçları gerektiğinde öğrencilere izah edilmelidir. Öğrenciler ölçme ve değerlendirme sonuçlarına ikna olmalıdır. Hak etmediği halde yüksek notlar vermek de kasıtlı olarak düşük notla cezalandırmaya kalkmak da öğrenciyi psikolojik olarak olumsuz yönde güdülemektedir. Türkiye'deki kurslara katılan aynı ülke öğrencileri arasında gizli bir yarış olduğu unutulmamalı, kurs derecelendirmeleri yapılırken farklı ve aynı ülke öğrencileri arasında hakkaniyet ölçüleri esas alınmalıdır.

Karşılama ve uğurlamalarda Türkiye'ye yurt dışından gelen her öğrenciye öncelikle misafir gözüyle bakmak ve muhtemel sıkıntılarını giderici önlemler almak gerekir. Karşılama sırasındaki ilk intiba, kursun başarısını etkilemekte; uğurlama esnasındaki yakın ilgi de Türkçe bilgisi ile Türk kültürüne olan ilgiyi daha kalıcı hale getirmektedir. Sevgi ve ilgiyle başlanan kurs daha verimli olmakta; kurs esnasında kurulan dostlukların devamı, çoğu zaman, uğurlama sırasındaki samimiyete bağlı olmaktadır. Öğrenciler ve öğretim görevlileri arasında kurs sonunda fiziki irtibat kesilse de gönül bağı korunmalı; Türkçe, sevgi dili olarak gönüllerde taht kurtmalıdır.

Unutulmamalıdır ki dil yarısı derin olmakta, gül açan yüzün her ifadesi gönüller onarmaktadır.

KAYNAKÇA

- Artuç, S. (2014). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Aslan, E. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Oyun Yazılımları İle Sözcük Öğretimi, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3* Winter 2016, p. 221-236 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9417> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.

- Biçer, N. (2013) Prof. Dr. Murat Özbay'ın Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırma Ve İncelemeler Adlı Eseri Üzerine, *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2/4, s. 411-417, Erzurum.
- Bilginer, H. (2002). Down Sendromlu Çocuklarda Dil Gelişimi, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, c. 19, 1/1, s. 165-179, Ankara.
- Bloom, L. (1998). Dil Gelişimi Ve Duygusal İfade, *Pediatric*, 102. Supplement E1.
- Çöpür, M. (2016). İstanbul Arel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Lisans ders notları, (Yayımlanmamış), İstanbul.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Sorunları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/ 2, s. 179, <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867236.pdf>.
- Demir, Ö. E. ve Küntay, A. C. (2017). Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişiminde Ana Baba Etkileri, http://dililetisimlab.ku.edu.tr/assets/files/ana_babalikson_pp295-328.pdf, (On Birinci Bölüm, E.T. 20. 03. 2017)
- Dönmez Baykoç, N., Abidoğlu, Ü. ve diğerleri. (2000). *Dil Gelişim Etkinlikleri*, Ya-pa Yayıncılık, İstanbul.
- Ekmekci, Ö. (2015). *Psikodilbilim Araştırmalarının Dil Eğitimine Katkısı*, (E.T. 07.09.2015.). www.ekmekci.com.tr,
- Erdem, İ. (2013). Konuşma Eğitimi Esnasında Karşılaşılan Konuşma Bozuklukları Ve Bunları Düzeltme Yolları, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, Issn: 1308-9196, 6/11, Adıyaman.
- Fenson L., Pethick S. ve Cox J. (1994). *The MacArthur Communicative Development Inventories: Short form versions*. Yayımlanmamış çalışma, San Diego University.
- İlhan, N. (2017). Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi Ve Dile Katkıları, *Sosyal Bilimler Dergisi*, (E.T. 04.01.2017). <http://turkoloji.cu.edu.tr>.
- Kol, S. (2011). Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21/1-21, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/115636>.
- Korkmaz, B. (Ed.) (2008). *100 Soruda Dil ve Konuşma Bozuklukları*, Doğan Kitap, İstanbul.
- Korkmaz, V. (2005). *Yabancı Dil Öğretiminde Psikodilbilimsel Zorlukların Psikolojik Destekli Yöntemler Işığında Aşılıp Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi (Polis Akademisi'nde Bir Durum İncelemesi)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretim Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Madanoğlu, G. K. (2005). *Kekeme Çocuklar İçin Bir Tarama Çalışması ve Kekemellekle Baş Etme Konusunda Hazırlanmış Bir Programın Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- MEB (2007). (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Dil Gelişimi, Ankara.
- Muslugüme, E. (2015). *Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Okul Öncesi Eğitimi Bilimdalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Nesrin Işıkoğlu Erdoğan), Denizli.
- Öksüz, A. (2011). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1/1, <http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/dergi/yil-1/sayi-1/08-oksuz-asim.pdf>.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil Psikolojisi ve Türkçe Öğretimi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6/11, Adıyaman.
- Slobin, Dan I. (2003). *Language And Thought Online: Cognitive Consequences Of Linguistic Relativity*, Published in D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157-192). Cambridge, MA: MIT Press.
- Şahin, N. (1975). *Dil Psikolojisine Giriş*, (D.T.C.F. Yüksek Lisans Ders Notları, Çoğaltma), Ankara.
- Tunçel, H. (2016). Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Algıları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Nisan 2016, 20 (1): 107-128, Erzurum.

Mevlana Programının Türkçenin Öğretiminde Önemi (Bakü Slavyan Örneği)

Dr. Ziyafet GASIMOVA¹

¹Dr. Bakü Slavyan Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Merkez Müdürü, Çağdaş Azerbaycan Anabilim Dalı, decel2002@yahoo.com

ÖZET

Türk lehçelerinin birbirleriyle iletişiminde ve gelişiminde eğitim önemli faktördür. Bunlar günümüzde ülkelerarası anlaşma, üniversitelerarası ikili anlaşma ve değişim programlarıyla uygulanmaktadır. Özellikle, son dönemler üniversitelerarası yapılan Mevlana Değişim Programı Türkiye Türkçesini diğer Türk lehçeleri arasında daha da önemli kıldı. Bunun bir örneği Azerbaycan'da bulunan Bakü Slavyan Üniversitesinde görüldü. Bilinmek üzere, Mevlana Değişim Programını hem öğrenci hem de öğretim elemanları kullanabilir.

Bakü Slavyan Üniversitesi Türkiyenin yaklaşık 20'ye kadar üniversitesiyle Mevlana Değişim Programı kapsamında anlaşma imzaladı ve bu anlaşma hemen uygulanmaya başladı. Uygulanma zamanı iki husus önem taşımaktadır:

- 1) Azerbaycan üniversitelerinden Türkiye üniversitelerine giden öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenim durumu,
- 2) Türkiye üniversitelerinden Azerbaycan üniversitelerine gelen öğrencilerin Azerbaycan Türkçesini öğrenim durumu

Yukarıda belirtilen her iki husus Bakü Slavyan Üniversitesinde görüldü. Bakü Slavyan Üniversitesinde Uluslararası İlişkiler ve Bölge Uzmanlığı (Türkiye) bölümünde sadece Türkiye Türkçesi değil, Türkiye'nin tarihi, siyaseti, kültürü, ekonomisi, yani bütün alanlarıyla Türkiye öğretilmektedir. Burayı bitirenler Türkiyeşinaslar olarak isimlendirilir. Bu Türkiyeşinasların eğitiminde Türkiye Türkçesinin öğretilmesi önemlidir. Mevlana programıyla bir dönemlik Türkiye'de eğitim alan öğrenciler ve alamayan öğrenciler arasında çok fazla farkın olduğu ve Türkiye'de eğitim almanın daha fazla katkı sağladığı kanıtlandı. Ayrıca, Türkiye'de çeşitli üniversitelerde Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümünden gelerek Azerbaycan'da Azerbaycan Türkçesiyle eğitim alan öğrencilerin Azerbaycan Türkçesini daha iyi öğrendikleri ve konuştukları görüldü.

Öğrencilerle yapılan Mevlana Değişim Programının Türk lehçelerinin öğreniminde ve öğretiminde önemi yukarıda belirtilmiştir. Peki öğretmenlerle yapılan Mevlana Değişim Programının Türk dillerine katkısı nedir? Öğretim elemanı olarak Afyon Kocatepe Üniversitesinde Mevlana Değişim programı kapsamında çalışmamın verimli olması için farklı bir uygulama tarafımdan yapıldı. Üniversitemizde yapılan Türkiye Türkçesi derslerinde öğrencilerin yazdıkları kompozisyon, çeviri, diyalog, kelimelerle cümle oluşturma yazıları Afyon Kocatepe Üniversitesinde eğitim alan öğrencilere okutuldu ve değerlendirme yapılması rica edildi. Ve Afyon Kocatepe Üniversitesinde de aynı uygulama yapıldı. Amac her iki üniversitede Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinin öğrenimi ve öğretiminin karşılaştırılmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Mevlana Değişim Programı, Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Bakü Slavyan Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi.

The Importance of the Mevlana Program in the Teaching of Turkish language (The Example for Baku Slavic University)

ABSTRACT

Education is an important factor in the communication and development of Turkish dialects. These are currently implemented through international agreements, bilateral agreements and exchange programs between universities. Particularly, Mevlana Exchange Program, which is enforced between universities, made Turkish language of Turkey more significant than other Turkish dialects. One example was observed at Baku Slavyan University in Azerbaijan. As known, Mevlana Exchange Program can be used by both students and lecturers.

Baku Slavic University signed the agreement under Mevlana Exchange Program with up to 20 universities of Turkey and this agreement began to be implemented immediately. There are two important points of implementation:

1. The educational status of Turkish language of Turkey by students, who go to Turkish universities from Azerbaijani universities,
2. The educational status of Turkish language of Azerbaijan by students, who come from Turkish universities to Azerbaijani universities.

Both points mentioned above were observed at Baku Slavic University. The lecturers in the Department of International Relations and Regional Studies (Turkey) teach not only Turkish language of Turkey but also Turkish history, politics, culture, economy and finally, all aspects of Turkey. The graduates of this Department are called

Turkish experts (“Turkiyeshunas”). It is important to train these experts in Turkish language of Turkey. It is proved that there is a huge gap between the students who got education for a semester in Turkey and the students who did not; this one-semester education has more contribution. As well as, it is observed that the students, who came from the Department of Modern Turkish Dialects and Literature at Turkish universities and studied Azerbaijani language in Azerbaijan, learned and spoke much better.

The importance of Mevlana Exchange Program implemented with students for the learning and teaching of Turkish dialects is mentioned above. But what is the contribution of the Mevlana Exchange Program for the lecturers’ Turkish language capacity? As a teaching staff, I made a different application in order to be effective in working within the Mevlana Exchange Program at Afyon Kocatepe University. We asked students of Afyon Kocatepe University to examine and evaluate the compositions, translations, dialogues and writings of sentence combination written by students in Turkish language courses of our university. And the same was done at Afyon Kocatepe University. The aim was to compare the learning and teaching quality of Turkish language of Turkey and Azerbaijani Turkish at both universities.

Keywords: Mevlana Exchange Program, Azerbaijani Turkish language, Turkish language of Turkey, Baku Slavic University, Afyon Kocatepe University.

GİRİŞ

Dil kavramı dilbilimciler tarafından çeşitli bir biçimde tanımlanmıştır:

Muharrem Ergin’e göre, dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal kuruluştur. (Ergin, 1962) Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır. Dilin bütünü milletin evidir.

Edebiyyat tarihçisi Mehmet Kaplan ise dili edebiyatçı kalemiyle tanımlamaktadır: “Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının barınağı, korunağıdır. Dilin bütünü milletin evidir. Binbir odalı bir ev! Buna şehir, ülke demek doğru olur. Milletler dillerini tıpkı medeniyetleri gibi korurlar...” (Kaplan, 1982)

Dil doğal bir araç, canlı bir varlık, toplumsal bir kurum, gizli anlaşma sistemidir. Dillerin nasıl ortaya çıktığı insanoğlunun zihnini sürekli meşgul etmiş, cevap bulunamamış ve çeşitli kuramların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (yansıma kuramı, ünlemleri temel alan kuram, iş kuramı, müziği temel alan kuram, jest ve mimiği temel alan kuram, güneş-dil kuramı). Dilin ana dil, madde dili, yazı dili, konuşma dili, özel dil, yapma dil, argo gibi türleri ve ağız, şive, lehçe, gibi alt kolları mevcuttur, (Erdoğan, 1-5 .s.).

Dilçiler, yön ve bölge itibarıyla Türk dilini sınıflandırırken genellikle Hazar’ı ölçü alırlar. Hazarın doğusunda kalan Türkler Doğu Türklüğü, batısında kalan Türkler Batı Türklüğü, kuzeyinde kalan Türkler ise Kuzey Türklüğü olarak kabul edilir (Uygur, 2012, s.39). İnceleyeceğimiz Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi, Batı Türkçesi içinde yer almaktadır.

ARAŞTIRMANIN KONUSU

Günümüzde Türkiye Türkçesi ve Azerbaycan Türkçesinin yayılması ve öğretilmesi çalışmaları üzerine araştırmalar çoğalmıştır. Bu çalışmada ise “Mevlâna Programının Türkçenin Öğretiminde Önemi (Bakü Slavyan Örneği)” konu edilmiştir.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Yapılacak bu çalışma Afyon Kocatepe ve Bakü Slavyan Üniversitelerinde Türkçenin öğrenim yollarını

araştırmak, yaşanan zorlukları aşma yolların tespit etmeyi hedeflemektedir.

YÖNTEM

Araştırmada Bakü Slavyan Üniversitesinin II. sınıf öğrencilerinin II. yarıyıl boyunca yazdıkları yazı kağıtlarından yola çıkılmıştır. Bu kağıtlar Mevlâna Değişim Programı çerçevesinde öğretim elemanı olarak iki haftalık sürede bulunduğum Afyon Kocatepe Üniversitesinin Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları II. sınıf öğrencileri tarafından okunmuş ve her bir öğrenci genel olarak değerlendirilmiştir. Aynı durum Afyon Kocatepe Üniversitesinde yapılarak Bakü Slavyan Üniversitesinde değerlendirilmiş ve karşılaştırma yapılmıştır.

EVREN ÖRNEKLEM

Araştırma Bakü Slavyan Üniversitesinin II. sınıf 14 öğrencisi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Yapılan bu çalışmada şu verilerden yola çıkılmıştır:

1. Kompozisyon
2. Dikte
3. Okuma Anlama
4. Metin Aktarma
5. Diyalog kurma

BULGULAR

Araştırmanın verilerini sağlayan çalışmalar okunmuş, sonraki aşamada yapılan hatalar ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi hataları, anlatım bozuklukları biçiminde gruplandırılmıştır.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları öğrencilerin yazılı kağıtlarında yaptığı hatalar üzerine tespitlerim:

Ses Bilgisi Yanlışları:

Özellikle, *ə*, *x*, *q* seslerinin kullanım şekillerinde hatalar yapılmaktadır.

Bazen *ə* sesi yerine *e* sesi, *e* sesi gerektiğinde *ə* kullanılmıştır:

e-ə sesleri karıştırılmıştır: *həç-heç, dəyil-deyil, nəçə-neçə, xəyalləri-xəyalları, gəcə-gece.*

ə-e sesleri karıştırılmıştır: *deyerli-dəyərli, hediyye-hədiyyə, men-mən, her-hər, təşəkkür-təşəkkür.*

e sesi *ö* sesiyle karıştırılmıştır: *öve-evə*

Bazen *ə* sesi yerine Türkiye Türkçesinde olduğu gibi *a* sesi kullanılmıştır: *aslında-əslində.*

Q sesini *k* (*ke*) olarak İngilizce gibi kullanmaya çalışmışlar: *qimsənin-kimsənin.*

q-g sesi karıştırılmıştır: *Həgigət-Həqiqət, saxlayırıq-saxlayırıq, Vəgif-Vaqif, gulluq-qulluq, hegginda-haqqında* gibi.

x-h sesleri qarışdırılmıştır: *yahşı-yaxşı*.

H sesi gerektiğinde *x* yazılmışdır: *baxalı yerine bahalı, iştəxsız yerine iştəhsız, daxa-daha, xansı-hansı* olmalıdır.

H ve *x* sesi gerektiğinde *k* yazılmışdır: *bakalı-bahalı, akşam-axşam*.

y sesi yerine *ğ* sesi kullanılmıştır: *değil-deyil, verdiğinde-verdiyində*.

Yumuşak ünsüzler Türk.T.de olduğundaki gibi sert kullanılmıştır: *torpak-torpaq*,

t-d sesi karıştırılmıştır: *öyredmeqdir-öyrətməkdir*.

Türkiye Türkçesine metin aktarma zamanı yarı benzeşmeyeide görmek mümkündür. Az.T. deki *zenbil-zembil* olarak aktarılması yerine yarı benzeşmeyle *zenbil* olarak aktarılmış.

Azerbaycan Türkçesinde Türkiye Türkçesinde olduğu gibi özel isimler büyük harfle başlar. Özel isimler küçük harfle yazılmıştır. Örneğin, dikte çalışmasında öğrenci özel ismi küçük harfle yazmış: *nazlı-Nazlı*.

Vaxt kelimesi öğrenciler tarafından *vakht, vaxıt, vaht, vaxh* biçimleriyle kullanılmıştır.

Öğrencilerle yapılan çalışmalarda öğrencilerin Az. T. ve Türkmen.T. karıştırdıklarını da görmek mümkündür. *Meniñ-menim, seniñ-senin, bol-ol, bar-var, bolmadan-olmadan, bilen-ilə* kullanım şekilleri öğrencilerin Türkmen Türkçesiyle Azerbaycan Türkçesini karıştırdıklarının bir örneğidir.

Dikte çalışmalarında öğrenciler ses bilgisi açısında çok fazla hatalar yapmışlar:

Gülnaz dördüncü sinifde oxuyurdu. O, həstəlenmişdi. Nəçə gün idi ki, derse gelmirdi (Günaz dördüncü sinifdə oxuyurdu. O, xəstəlenmişdi. Neçə gün idi ki, dərsə gəlmirdi-Doğru).

Sekil Bilgisi Yanlışları:

Filin zamanlarında yapılan hatalar özellikle, dikkat çekmektedir.

Azerbaycan Türkçesinde şimdiki zaman Türkiye Türkçesinde geniş zaman olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler tarafından bu farkları karıştırılıyor, bazen –yor şimdiki zaman eki Azerbaycan Türkçesinde de kullanılıyor. Örneğin: Kompozisyon çalışmasında Azerbaycan Türkçesiyle yazılan “*Dedemi itirəli 13 il oluyor*” cümlesi “*Babam rəhmətə gedəli 13 il olur*” olmalıdır. Metin aktarımı çalışmasında da bu durumla karşılaşılıyor. Örneğin: *Bunudamı bilməyorsam kiçik xanım?* cümlesi *Bunu da bilməyirsən kiçik xanim?* olmalıdır.

Az. T. deki şimdiki zamanın öğrenciler tarafından farklı biçimlerde de kullanıldığını görmek mümkündür. Örneğin:

Kompozisyon çalışmasında “*Yahşı bir müəlim olabilmək istirəm*”-cümlesi yerine “*Yaxşı bir müəllim olmaq istəyirəm*” olmalıdır.

Diyalog çalışmasında

Hansı universitetde oxursan? sorusu

Hansı universitetde oxuyursan? olmalıdır.

Öğrenciler tarafından zamirlerde de hatalar yapılmıştır. Örneğin: *bana* (yanlış)-*mənə* (doğru)

Da, de bağlaç yanlış olarak birleşik yazılmıştır:

Daha sonrada dünyayı gəzmək istəyirəm (Yanlış)-*Daha sonra da dünyanı gəzmək istəyirəm*(Doğru).

Türk. T.de bazı bileşik kelimeler Az. T. ayrı yazılır. Öğrenciler Türkiye Türkçesindeki biçimini kullanmışlar:

Göstərbilmişti-göstərə bilmişti (ayrı yazılmalıdır), *hissetse-his etsə*

Az.T. de çok kullanılan *ki*'li cümlelere Türk. T.ne metin aktarımında da karşılaşmaktayız. “*Bir gün düşmənlər xəbər tuturlar ki, Gilan şəhərinin hakimi İsmayılı öz yanında gizlədir*” cümlesi “*Bir gün düşmanlar haber alırlar ki, Gilan şəhrinin hökəmdarı İsmail'i kendi yanında gizliyor*” olarak aktarılmıştır. Cümleyi şöyle aktarabiliriz: “*Bir gün düşmanlar, Gilan şəhrinin hökəmdarının İsmail'i kendi yanında sakladığı haberini alırlar*”.

Söz Dizimi Yanlışları:

Bir metin aktarma çalışmasında söz dizimi yanlışlarıyla karşılaşmaktayız. Örneğin: “*Küçük kız, koskoca bir paket altın yıldızlı kâğıdı; bir kutuyu eğri büğrü sarmak için kullanmıştı*” cümlesi “*Kiçik kız büyük bir paket kıvıll zərli kâğıdı bir qutunu əyri-üyrü qucaqlamak üçün qullanmışdır*”, “*Balaca qız, büyük bir kağıdı bir qutuyu əyri-üyrü sarımaq üçün işlər ele bilmişdi*”, “olarak bütün öğrenciler tarafından yanlış aktarılmıştır. Cümle şöyle aktarılmalıdır: “*Kiçik kız büyük kıvıll zərli bağlama kâğıdını bir qutuya əyri-üyrü bükmək üçün istifadə etmişdi*”.

Anlatım bozuklukları:

Kompozisyon, metin aktarımı ve diyalog çalışmalarında anlatım bozukluğuyla karşılaşmaktayız. Örneğin: Az. Türkçesiyle yazılan “*Men özümün on il əvvəl ilk məktepte iken hep muallim olmağı istəyirdim*” cümlesi “*Mən 10 il əvvəl ibtidai sinifdəyəkən həmişə müəllim olmaq istəyirdim*” olmalıdır.

Metin aktarımı çalışmasında (Türkiye Türkçesinden Azerbaycan Türkçesine) “*Aslında bütün anne ve babalar bir altın kutuyu çocukları hiç bir karşılık beklemeden, sevgi ve öpücüklerle doldurup vermişlerdir*” cümlesi “*Aslında bütöv ana ve atalara şöyle bir altın qutuyu balaları həç bir qarşılıq beklemeden, sevgi və öpücük bilen doldurup vermişlerdir*” aktarılmıştır. Cümle ise “*Əslində ana və babalar bir qızılı qutunu uşaqları heç bir qarşılıq gözləmədən, sevgi və öpüşlərlə doldurup vermişlər*” biçiminde Az. Türkçesine aktarılmalıdır.

Metin aktarımı çalışmasında (Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine)

“*Düşmənlər balaca İsmayılı axtarırdılar ki, böyüyüb atasının intiqamını alsınlar*” cümlesi yanlış anlaşılabilir bir kısım öğrenci tarafından “*Düşmanlar çocukken İsmayil'i öldürsünler ki, büyüüp atasının intikamını almasın*” olarak aktarılmıştır. Oysa cümle “*Düşmanlar küçük İsmayil'i büyüüp babasının intikamını almasın deyə aradırlar*” arktarılmalıdır.

Metin aktarımı çalışmalarında özellikle kelime anlamı yanlışlarıyla karşılaşmaktayız. Örneğin, “*Adam 3 yaşındaki kızını, qayet pahalı bir hediye kaplama kâğıdını ziyan ettiği için azarlamışdı*” cümlesi bazı öğrenciler tarafından “*Adam 3 yaşındaki kızını, bahalı bir hədiyyəlik örtmə kâğıdını ziyan etdiyi üçün azarlanmışdı*” olarak çevrilmişti. Bu cümle “*Kişi 3 yaşındaki kızını bahalı bir hədiyyəlik bəzəmə kâğıdını ziyan etdiyi üçün danlamışdı*” olarak aktarılmalıdır. Bazı öğrenciler tarafından azarlamışdı kelimesi danlanılmışdı olarak aktarılsa da bir kısım öğrenci tarafından abırladı, sarmak kelimesini bükmek değil yanlış olarak qucaqlamaq (sarılmak olarak aktarılmıştı. Ayrıca, erkek anlamında kullanılan “adam” kelimesi bütün öğrenciler tarafından adam (insan) olarak aktarılmıştır. Oysaki “kişi” olarak aktarılmalıdır.

Öğrencilerin bazı kelime anlamı yanlışları şunlardır: “*Bayram sabahı*” – “*ilbaşı sexeri*” (bayramın səhəri), acaba-görəsən, gəreyindən-olduğundan, öyle fəna-elə pis, bərabərcə ağlamaq-birlikdə ağlamaq

Babacan-babacan olarak aktarılmıştır. Az.T.de *atacan* anlamında kullanılması gerekir. Çünkü *baba* kelimesi Az.T.de dede anlamında kullanılır.

“*Ne zaman keyfi kaçsa ne zaman morali bozulsun, ne zaman kendini kötü hissetse, kutuya kaçsın*” cümlesi

“Nə vaxh keyfi qaçsa, ne vaxh əhvalı pozulsa, ne vaxh özini səhv hissetse, qutuya qaçar....” olarak aktarılmıştır. Oysa cümle “Nə vaxt kefi, əhvalı pozulsa, nə vaxt özünü pis hiss etsə, qutuyu qaçar”.

Az. T. le yazılmış kompozisyon çalışmasında anlatım bozukluğu:

“On il əvvəl mən kiçik bir qız balasıydım”-cümlesi “On il əvvəl mən kiçik qızdım” olacaktır.

Bir diyalog çalışmasında *ilaç* kelimesi *dərman* kelimesi yerine *əlaç* olarak gösterilmiştir. *Əlaç* Az.T.`de *çarə* anlamında kullanılmaktadır: “Bacım üçün bir qaç dene *elaç* verdi” cümlesi-“Bacım üçün bir neçə dene *dərman* verdi” olmalıdır.

Başka bir diyalog çalışmasında da “*Şəhid düşmüşdü*” cümlesi “*Şəhid olmuşdu*”, “*Gününüz xeyir*” cümlesi “*Her vaxtınız xeyir*”, olması gerkiyor.

Həmməclis kelimesi yakın arkadaş anlamında o kullanılmış. Oysa Az.T. oyle bir kelime yok. *Yaxın dost* biçiminde kullanılmalıdır.

Az.T. ve Türk.T. de *aile* olarak kullanılan kelime İngilizce ile karıştırılarak *familya* olarak kullanılmıştır: *Men familyama çox düşkünümdür*(Yanlış)- *Mən ailəmə çox bağlıyam*(Doğru). *Familya* kelimesi ise Az. T. soyad anlamında kullanılır.

Bakü Slavyan Üniversitesi Bölge Uzmanlığı (Türkiye) öğrencilerinin yazılı kağıtlarında yaptığı hatalar üzerine tespitlerim:

Ses Bilgisi Yanlışları:

Ses bilgisi yanlışlarını imlâ hataları, yazım kuralları yanlışları ve noktalama yanlışları olarak üç aşamada inceleyebiliriz:

A. İmlâ Hataları: Sertlik Yumşaklık, ğ `nin kullanımı, ses artımı veya düşümü ve başka hatalarla karşılaşabiliriz.

Örnekler:

Eski dönemlerde görüşmelere hükmdarları adına tam yetkili olarak katılan diplomatların çağımızda bu denli bireysel hareket etmeleri mümkün olmamakta... (C.Müşfiq “Diplomat islimi dikte çalışmasından) Altı çizili sözcük *hareket* olarak yazılmalıdır.

Ben bundan on yıl önce karateye başladım (C. Müşfiq “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) Altı çizili sözcük *karete* olacaktır.

Yalnız iyi bir geleceğimin olması için elimden geleni yapıcağım (C. Müşfiq “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) Altı çizili sözcük *yapacağım* olarak düzeltilmelidir.

“Diplomasi” isimli dikte çalışmasında geçen *Venedik Cumhuriyeti gönderdiği ticari misyonlar ile elçiliklerin temellerini atmıştır* cümledeki Cumhuriyeti kelimesi Az.T. deki *Cümhuriyyəti* biçimine uygun olarak öğrenciler tarafından *Cumhuriyyəti* (Raiz isimli öğrenci), *Cümhuriyeti* (Babek isimli öğrenci) şeklinde kullanılmıştır.

Ama internetin varlığına iyi tarafdandabakdığımız zaman çok şeye faydası vardır. (C. Müşfiq “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *taraftan da baktığımız* olacaktır.

Yaptıklarımızla övünür veya keşke yapmasaydım deyey düşünürüz. Amma artık her şey geçdi (M. Mahmud “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) Altı çizili sözcükler *veya*, *ama*

ve geçti biçiminde olacaktır. Azerbaycan Türkçesinde olduğu gibi yazılmıştır.

Küçük olduğumuz için evlenemeceyiz (Raiz Kerimov (“Aşk Mektupları” isimli okuma anlama çalışmasından). Altı çizili sözcük *evlenemeyeceğiz* olarak düzeltilmeli.

Geçen gün bir elbise beyenmiştim (H. Metanet “Alışveriş Merkezinde” isimli diyalog çalışmasından). Altı çizili sözcük *beğenmiştim* olarak verilmelidir.

B. Yazım Kuralları Yanlıları:

1. Büyük Harflerin Kullanıldığı Yerler

Örneğin: *Kendi Devletinin uluslararası düzeydeki ilişkilerde temsil etmekle resmi olarak görevlendirilmiş kişilere verilen addır* (Toğrul Edilov “Diplomat” isimli dikte çalışmasından)- Altı çizili sözcük küçük harfle yazılmalı.

Rasimi o akşam uyku tutmadı. Hatta sinemaya bile gitmedi (M. Mahmud “Aşk Mektupları” isimli okuma anlama çalışmasından. Altı çizili sözcük büyük harfle yazılacaktır.

2. Birleşik Kelimelerin Yazımı

Örnekler:

İnternet herkesin dileğince kendini ifade ede bileceği, milyonlarca düşüncenin yer aldığı sanal bir dünyadır (Toğrul Edilov “Günümüzde İnternetin Önemi” isimli kompozisyon çalışmasından)-Altı çizili sözcük birleşik yazılır.

İnternet, bilim, kurgu o kadar ilerlemiş ki insanla uzayla bile iletişim kura biliyorlar (C. Müşfig “Günümüzde İnternetin Önemi” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *kurabiliyorlar* olarak yazılmalı.

Supermarkete alışveriş için gelememişdim aslında (M. Mahmud “Üç Tane Sarı Gül” isimli okuma anlama çalışmasından).Altı çizili sözcük birleşik yazılmalı. Az. Tde ayrı yazılır.

Okula giden-gelen çocuklarla oynardım. Hayat insanı değiştiriyor, birçok şartlarda yüz-yüze kalıyor (Q. Nurlan “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Birleşik kelimeler A.zT.deki biçimiyle kullanılmıştır. *Giden gelen* ve *yüz yüze* olacaktır.

3. Yazımı Karıştırılan Sözcükler

O zamandan bugüne kadar hiç birşey değişmedi. Hiçbir zaman kavga etmezdim. O yüzden hiçkimse benden şikayet etmezdi. Her kes iyiliği karşılıkla yapıyor (Raiz Kerimov “On Yıl Önce ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcükler *hiçbir şey, hiç bir, hiç kimse, herkes* olarak yazılmalıdır.

Birşey soracaktım da (E. Fariz “Sokakta” isimli diyalog çalışmasından). Altı çizili sözcük *bir şey* olarak ayrı yazılmalı.

4. Mi Soru Ekinin Yazımı

Mi soru ekinin ayrı yazılması gerektiği halde öğrenciler tarafından birleşik yazılmıştır

Örnekler:

Ben bir arkadaşına mektub yazmışdım ona ilete bilirmisiniz? (M. Mahmud “Postahanede” isimli diyalog çalışmasından) Cümle şöyle olacaktır: *Ben bir arkadaşına mektup yazmıştım, ona iletebilir misiniz?*

-Anne yarın okula gitmesem olurmu? Altı çizili sözcük *olur mu* biçiminde yazılacak

-Ayşe sizmisiniz? Altı çizili sozcük *siz misiniz* biçiminde yazılacak (Tural Nadirov “Telefon Görüşmesi” isimli diyalog çalışmasından)

5. İkilemelerin Yazımı, Pekiştirmeli Sözcüklerin Yazımı, Sayıların Yazımı

Okula giden-gelen çocuklarla oynardım. Hayat insanı değiştiriyor, birçok şartlarda yüz-yüze kalıyor (Q. Nurlan “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Birleşik kelimeler A.zT.deki biçimiyle kullanılmıştır. *Giden gelen* ve *yüz yüze* olacaktır.

On yıl önce ben 4-cü sınıfta okuyordum (Raiz Kerimov “On Yıl Önce ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük 4. biçiminde yazılmalıdır.

19.cu ve 20.ci yüzyılın insanları gibi dar açıda düşüncelere sahip değiller (E. Fariz “Gençlerle Yaşlılar Arasındaki Anlaşmazlık Nereden Kaynaklanıyor” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük 19. ve 20. şeklinde olmalıdır.

6. Bağlaç olan “ki” ve “de” bağlacı ayrı yazılmalı

Örnekler:

Bunun yanı sıra diplomatların zaman zaman kendi hükümetlerine telkinde karar mekanizmalarını yönlendirmelerde (“de” ayrı yazılmalı) *söz konusu olmaktadır* (Toğrul Edilov “Diplomat” isimli dikte çalışması). M. Müşfig isimli öğrenci de *yönlendirmeleride* biçiminde birleşik yazmıştır.

Geçmişte olduğu gibi şimdiki hayatımdanda çok memnunum (M. Müşfig “On Yıl Öncesi Ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili kelime *da* ayrı yazılacaktır.

Şimdi ki çep akıllı telefonlar akıllı telefonlardır (Raiz Kerimov “Cep telefonları konusunda görüşlerim” isimli kompozisyon çalışmasından). *Şimdiki* olarak birleşik yazılmalı.

C. Noktalama İşaretleri Yanlışları:

Örnekler:

Azat, Hakikat, Adil, ve Tahir Gülnaza geldiler (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli metin aktarımı çalışmasından)-Altı çizili kelimelerde bağlaç kullanılırsa virgüle gerek yoktur.

“Canlı guşədə noxud, lobyə və başqa bitkilər becəririk” Canlı köşədə nohut, fasulye, ve başqa bitkiler yetiştiriyoruz (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli metin aktarımı çalışmasından)-ve bağlacından önce virgül konulmaz.

Neden bu kadargüvenli konuşuyorsunuz? Hocam! (Toğrul Edilov “Futbol Maçında” diyalog çalışmasından)-“Neden bu kadar güvenli konuşuyorsunuz Hocam?” olacaktır.

Eski Yunan ve Romada, Eski Çin ve Hindistanda elçi ve haberçilerin benzer fonksiyon götüldüğü düşünülürse, çok eski tarihlere kadar giden, sonraları hükümdarları aristokratlarca yürütülmüştür (M. Mahmud”Diplomat” dikte çalışmasından.) Altı çizili kelimeler şöyle düzeltilmelidir.

Eski Yunan ve Roma`da, Eski Çin ve Hindistan`da elçi ve habercilerin benzer fonksiyon götüldüğü düşünülürse, çok eski tarihlere kadar giden, sonraları hükümdarları aristokratlarca yürütülmüştür.

Konu başlıklarından sonra nokta konulmaz. M. Mahmud isimli öğrenci bütün çalışmalarında Azerbaycan Türkçesinde olduğu gibi konu başlıklarından sonra nokta koymuştur.

Şekil Bilgisi Yanlışları:

Öğrenciler genellikle eklerin kullanımında hatalar yapmaktadırlar. Bu da cümlelerin akışını bozmaktadır.

Örnekler:

“Azad, Həqiqət, Ədilə və Tahir Gülnazgilə gəldilər”. Azat, Hakikat, Adil, ve Tahir Gülnaza geldiler (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli metin aktarımı çalışmasından)-Altı çizili kelime *Gülnazlara*

olacaktı.

Derslerimi de iyi çalışırdım (Raiz Kerimov “On Yıl Önce ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *derslerime* olacaktır. Az. T. deki kullanımıyla yazılmıştır.

Her kesin rahatlıkla akıllı telefonları kullanacak devir gelmişti (Raiz Kerimov “Cep telefonları konusunda görüşlerim” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *kullanacağı* biçiminde olacaktır.

Şimdi görüşemeceğiz (Raiz Kerimov “Aşk Mektupları” isimli okuma anlama isimli çalışmasından). *Görüşmeyeceğiz* olarak düzeltilmeli.

Arkadaşlarla karar verip bura gelmeği tercih ettik (E. Fariz “Alışveriş” isimli diyalog çalışmasından). Altı çizili sözcük *buraya* biçiminde yazılmalı. Az. T. deki biçimiyle kullanılmıştır.

Öğretmen bizlere serbest konuda kompozisyon yazmağımızı söyledi (Tural Nadirov “Günümüzde İnternetin Önemi” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *yazmamızı* olarak düzeltilmelidir.

Cümle Bilgisi Yanlısları:

Öğrenciler cümlelerin diziminde hatalar yapmaktadırlar. Özellikle kompozisyon çalışmalarında ki’li cümleler fazla kullanılmaktadır. Örneğin: *Bu dönemde inetnet demek olar ki bütün alanlarda kullanılmaktadır* (Toğrul Edilov “Günümüzde İnternetin Önemi” isimli kompozisyon çalışmasından)-Altı çizili şöyle düzeltilebilir: “Yani bu dönemde internet bütün alanlarda kullanılmaktadır” ya da “Bu, yaşadığımız dönem internetin bütün alanlarda kullanıldığı anlamına gelir”.

Bundan on yıl önce benim sekiz yaşım vardı (C. Müşfiq “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) cümlesi Azerbaycan Türkçesinin söz dizimine uygun yazılmıştır. Cümle şöyle olmalı: *Bundan on yıl önce ben sekiz yaşıyordum*.

Öğretmenler hep razı kaldılar benden (Raiz Kerimov “On Yıl Önce ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) Doğrusu şöyle olmalı: Öğretmenler hep benden razı oldular. Türk.T’de yüklem sonda gelir.

Türlü türlü oyunlar oynardık onunla. Büyüdüğüm zaman asker olucam derdim hep. Şimdi üniversite ikinci sınıf öğrencisi olarak yazıyorum bu kompozisyonu (Ceyhun İbrahimli “On Yıl Öncesi ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Şöyle düzeltilmeli: *Onunla türlü türlü oyunlar oynardık. Büyüdüğüm zaman asker olacağım hep derdim. Şimdi üniversite ikinci sınıf öğrencisi olarak bu kompozisyonu yazıyorum*.

Metin Aktarımı Yanlısları:

Metin Aktarımını iki aşamada inceleyebiliriz:

1. Metin Aktarımında Cümle Kurma Hatası:
2. Metin Aktarımında Kelime Hatası:

Öğrencilerin metin aktarımında sık sık yaptığı hatalar:

1. Metin Aktarımında Cümle Kurma Hatası:

Örneğin: *Neçə gün idi ki, dərəcə gəlmirdi*- Metin Aktarımı: *Kaç gündürki okula gitmiyordu* (Toğrul Edilov “Gülnazın Sevinci” isimli Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine metin aktarımı çalışmasından)-Altı çizili cümle şöyle aktarılabilir: “Kaç gündür okula gitmiyordu”

2. Metin Aktarımında Kelime Hatası:

Örnekler:

“*Arzu və mən dovşana kök, kələm və kartof veririk*”- Metin Aktarımı: *Arzu ve Ben tavşana avuz, yahana ve patatez veriyoruz* (Tural Nadirov, Toğrul Edilov “Bizim canlı guşəmiz” metin aktarımı çalışmasından). Altı çizili kelimeler *havuç, lahana* olacaktır.

“Bizim canlı guşəmiz”- (Toğrul Edilov “Bizim canlı guşəmiz” metin aktarımı çalışmasından). Metin Aktarımı: *Bizim Yaşayan Köşemiz*-Altı çizili sözcük *canlı* olacaktır.

Azad Həqiqət, Ədilə və Tahir Gülnazgile geldilər (Tural Nadirov “Gülnazın sevinci” metin aktarımı çalışmasından) Metin Aktarımı: *Bağımsız, Hakikat, Adile ve Tahir Gülnazlara geldiler*. Kişi adlarında metin aktarımı yapılmaz.

Almaz, Səlim və İmran heyvanları yemləyir..(G. Sahib “Bizim canlı guşəmiz” isimli metin aktarımı çalışmasından). Metin Aktarımı: *Almaz, Selim ve İmran hayvanları yemliyor..* Altı çizili sözcük *besliyor* olarak aktarılmalıdır.

Anlatım Bozukluğu:

Genellikle, öğrencilerin yazı kağıtlarında anlamsal anlatım bozuklukları görülür. Anlatım bozukluğuna öğrencilerin kompozisyon, diyalog, okuma anlama çalışmalarında sık sık karşılaşılr.

Örnekler:

-*Düşünecek birşey yok. Maçı kazanacağız.*

-*Neden bu kadar güvenli konuşuyorsunuz? Hocam!* (Toğrul Edilov “Futbol Maçında” diyalog çalışmasından)-Altı çizili sözcük *özgüvenli* olacaktır.

Bana taraf gelen yeşil elbiseli kadını gördüm. (Elgiyar Rehimov “Üç Tane Sarı Gül” okuma anlama çalışmasından)-Altı çizili sözcük *doğru* olarak kullanılacaktır.

Ben on yıl sonra kendimi iyi yerlerde görmeyi istiyorum ve bunun için çaba harc edeceğime çalışacağım (C. Müşfig “On Yıl Öncesi Ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) bu cümle şöyle düzeltilebilir: *Ben on yıl sonra kendimi iyi yerlerde görmeyi istiyorum ve bunun için çaba harcayacağım, çalışacağım.*

Üniversiteyi bitirip askerliğimi çekip geldikten sonra kendime iyi bir iş kurup geleceğimi kuracağım. On Yıl sonra İnşallah dört yaşında bir evladımın olmasını Allahtan arzu ediyorum (C. Müşfig “On Yıl Öncesi Ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından) Şöyle düzeltilmeli: *Üniversiteyi bitirip askerliğimi yapıp geldikten sonra kendime iyi bir iş kurup geleceğimi kuracağım. On Yıl sonra İnşallah dört yaşında bir evladımın olmasını Allahtan diliyorum. Çekmek ve arzu etmek* kelimeleri Azerbaycan Türkçesindeki gibi kullanılmıştır.

Günümüzde internet hayatımızın ayrılmaz bir hissesidir (C. M. “Günümüzde İnternetin Önemi” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *parçasıdır* olmalıdır.

Tamam az ötede görebilirsiniz (M. Mahmud “Hayvanat Bahçesinde” isimli diyalog çalışmasında) Altı çizili sözcük *ileride* olacaktır.

Hep biz hayaller kurarız ama gerçekleşmez (Raiz Kerimov “On Yıl Önce ve On Yıl Sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcüklerin yerleri değiştirilerek *biz hep* olacaktır.

Steve Jobs kendi Iphone cep telefonlarını oluşturmasıyla cep telefonlarının yeni kuşağının temelini koymuştur (Raiz Kerimov “Cep Telefonları Konusunda Görüşlerim” isimli kompozisyon çalışmasından). Cümle şöyle düzeltilmeli: *Steve Jobs kendi Apple marka cep telefonlarını oluşturmasıyla cep telefonlarının yeni kuşağının temelini atmıştır.*

O ülkelerdeki insanlar halkı nasıl yaşar? (Raiz Kerimov “Aşk Mektupları” isimli okuma anlama

çalışmasından) Gereksiz sözcüğün kullanımı.

Okuldan eve dönünce çabuk odasına gider, mektup yazmaya başladılar (H. Metanet “Aşk Mektupları” isimli okuma anlama çalışmasından) *çabuk* yerine *hemen* kullanılmalı.

Bununla yanası biz cep telefonlarımızı diğer ihtiyaçlarımız için kullanabiliriz (Eliyev Ümid “Çep telefonları Konusunda Görüşlerim” isimli kompozisyon çalışmasından). Altı çizili sözcük *birlikte* olmalıdır. Az. T.deki gibi kullanılmıştır.

Öğretmenlerimin bana öğretdikleri her şeyi aklımda saklıyordum (Eliyev Ümid “On Yıl Öncesi ve On Yıl sonrası Ben” isimli kompozisyon çalışmasından). *Saklıyordum* yerine *tutuyordum* olacaktır. Az. T.deki gibi kullanılmıştır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Afyon Kocatepe Üniversitesi, Bakü Slavyan Üniversitesinde öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerin yazılı anlatımda karşılaştığı sorunlar belirtilmiştir. Yukarıda gösterilen örneklerden yola çıkarak öğrencilerin sorunlarını şöyle sonuca bağlayabiliriz:

- Ses bilgisi yanlışları (imla hataları, yazım kuralları, noktalama işaretleri)
- Şekil bilgisi yanlışları
- Cümle bilgisi yanlışları
- Anlatım bozuklukları yanlışları
- Metin aktarımı yanlışları

Yanlışların çoğunluğu Azerbaycan Türkiye, Türkmen Türkçelerinin benzerlikten dolayı karıştırılarak yapılan yanlışlardır. Bu yanlışların yapılma sebebi öğrencilerin lehçeler arasındaki farkı pek algılayamama, öğrendikleri lehçelerin çok kolay olduğunu düşünme ve yapılan hataları önemsiz olarak görmeden kaynaklanır. Genel olarak bakılırsa, Bakü Slavyan Üniversitesindeki öğrenciler Türkiye Türkçesini kullanımında Afyon Kocatepe Üniversitesindeki öğrencilerin Azerbaycan Türkçesini kullanımına nazaran daha az hata yaptıkları söylenilebilir.

Bakü Slavyan Üniversitesinde bu hata ve yanlışları önlemek için öğrencilerle çeşitli çalışma yöntemleri denenmektedir. Bu çalışmaları şöyle sıralayabiliriz:

Grup Çalışması: Öğrenciler farklı gruplara ayrılır ve her gruba kısa süreyle farklı konularda diyaloglar verilir ve öğrenciler tarafından hazırlanıp sunulur. Öğrencilere iyi alıştırma olsun diye çok hata yapabilecekleri dikte çalışması yazdırılır ve kağıtlar öğrencilere dağıtılarak kontrol edilir. Öğrenciler birbirlerinin hatalarını bulur ve bu hatalar sınıfta tahtaya yazılır ve değerlendirme yapılır.

Kompozisyon Çalışması: Çeşitli konular verilir ve öğrenciler kısıtlı süreyle kompozisyonu hazırlar.

Okuma Anlama Çalışması: Öğrencilerin hiç sevmediği bir çalışmadır. Bir metin 1 kez öğretmen ve 2 kez öğrenciler tarafından okunur ve hemen anlatımı yazılı olarak istenir.

Film İzleme Çalışması: Öğrenciler Türkiye Türkçesinde bir film izler ve film bittikten sonra onu Türkiye Türkçesiyle özetler, kendi fikirlerini bildirir.

Metin Aktarımı Çalışması: Öğrenciye metin verilir. Metin aktarılır. Her cümle öğrenciler tarafından okunmaya başlar. Değişik aktarımlar üzerinde durulur.

Gramer Çalışması: Öğrencilere metin verilir. Ve o dönemin gramer konuları metin üzerinde çalışılır.

Slayt çalışması: Türkiye ile ilgili bir konu hazırlanır, öğrenci tarafından sunulur.

Öğrencilerle yapılan yukarıda belirtilen çalışmalara rağmen hâla sorunlarla karşılaşmamak mümkün değildir.

Bu çalışmada yapmak istenilen Bakü Slavyan Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrencilerin

yazılı kağıtlarına dayanarak karşılaştırma yoluyla Azerbaycan ve Türkiye Türkçesinin öğrenim düzeyini tespit etmek, sorunları ortaya koymak ve Mevlana Değişim Programının daha farklı grup çalışmasıyla Türk lehçelerinin öğreniminde daha faydalı olacağını belirtmektir.

Sonuç olarak, Azerbaycan Türkçesinin Türkiye Üniversitelerinde Öğretimi ve Öğreniminde beklenmedik sorunlarının olmasında öğrencilerin Azerbaycan ve Türkiye Türkçelerinin yakın olmasına rağmen Azerbaycan Türkçesinde öğrenimlerinde çok zorlandıkları anlaşıldı. Bu sorunların ortadan kaldırılması çeşitli uygulama ve yöntemlerin yapılması Türkologlar ve araştırmacılar önemli araştırma konusu olarak hedeflenmelidir. En birinci yabancılar için değil, Türkler için Türk Lehçelerini Gramerini anlatan bir çalışmanın hazırlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Uygur Cevdet, Vedat (2012), *Çağdaş Türk dili Yazılı ve Sözlü Anlatım Üniversiteler İçin*, Gökçe Yayınevi, Denizli.
- Erdoğan, Recep (2011), *Yüksek Öğretim İçin Türk Dili ve Kompozisyon*, Marmara Kitabevi Yayınları, Bursa.
- Ergin, Muharrem (1962), *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları İstanbul.
- Kaplan, Mehmet (1982), *Kültür ve Dil*, Dergah Yay. İstanbul.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Materyallerinde Din Konusu ve İslamofobiyle Mücadele

Kazım YOLDAŞ¹, Yunus ALYAZ²,
Şükrü BAŞTÜRK³, Mustafa ULUOCAK⁴

¹Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, kyoldas@uludag.edu.tr

²Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği ABD, alyaz@uludag.edu.tr

³Okt. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, basturk@uludag.edu.tr

⁴Okt. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, muluocak@uludag.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretim materyallerinde din, dinî mekânlar, dinî bayramlar ve dinî kişiliklerin ne şekilde sunulduğu ve ne tür mesajlar verildiği ele alınmaktadır. Avrupa Ortak Çerçeve Metni, yabancı dil öğretim süreçlerinde sosyal etkileşim alanları listesinde tüm kültürel öğelerin yanı sıra din olgusuna da yer verilmesini önermektedir. Çalışmada 30 adet yabancı dil Türkçe öğretim ders kitabı, çalışma kitabı, okuma kitabı ve dinleme metinleri incelenerek dinsel öğelerin ne şekilde ele alındığı belirlenmiştir. Avrupa Ortak Çerçeve Metninin ‘Din’ konusunda ele alınmasını önerdiği öğelerden oluşan bir veri derleme tablosu oluşturularak nicel ve nitel veriler derlenmiştir. Elde edilen bulgular yabancı dil Türkçe öğretimi materyallerinde dinî mekânlara, dinî bayramlara ve dinsel kişiliklere çeşitli materyallerle (resim, metin, diyalog) çeşitli oranlarda yer verildiğini ancak metinlerin içeriklerinin betimsel nitelikte olup ‘İslam bir barış dinidir!’ gibi bir mesajın açıkça verilmediğini göstermektedir. Yabancılarla karşılaşma ve etkileşme bağlamında en uygun ortamlardan biri yabancı dil Türkçe öğretimi ortamı ve ders materyalleri de mesaj iletimi için en uygun araçlar olduğundan yabancı dil Türkçe öğretimi materyallerinde barış ve kültürler arası diyalog mesajının örtük olarak değil de açıkça verilmesi kültürlerarası yakınlaşma ve İslamofobiyle mücadele açısından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil Türkçe öğretimi, dil-kültür, islamofobi, barış

The Phenomenon of Religion and Fight against Islamophobia in the Turkish as Foreign Language Teaching Materials

ABSTRACT

The present study deals with how religion, holy places, religious festivals and religious personalities are illustrated and what kinds of messages are presented in the Turkish as foreign language learning/teaching materials. The European Common Framework Document recommends the inclusion of phenomenon of religion as well as all the cultural elements in the list of areas of social interaction in the processes of foreign language teaching. A total of 30 Turkish language course books as a foreign language, work books, reading books and listening texts were analyzed and identified how religious elements were used in them. A data compilation table was created composed of the elements recommended by the European Common Framework Document for the subject of ‘Religion’ and then quantitative and qualitative data were compiled. The results obtained demonstrated that holy places, religious festivals and religious personalities were included in the Turkish as foreign language learning/teaching materials through various materials (pictures, texts, dialogues, etc.) at various rates; however, the content of the texts were mostly descriptive and a message like “Islam is a religion of peace” was not evidently illustrated in them. Since the context of teaching Turkish as foreign language and course materials are the most appropriate medium in getting the message across, it is crucially significant to give out the messages of peace and cross-cultural dialogue explicitly rather than implicitly in an attempt to ensure intercultural convergence and fight against Islamophobia.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, language-culture, islamophobia, peace

GİRİŞ

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ), dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde yapılan tüm etkinliklerin, kullanılan tüm materyallerin iki temel amacı olduğunu ifade etmektedir. Yapılan her etkinlik, kullanılan her materyal 1) Dil içeriğinin hedef kitleye aktarılması, 2) Dilin kültür boyutunun hedef kitleyle paylaşılması amacını güder. Dilin Kültür boyutu ise kültür, kültürlerarası etkileşim ve transkültürel etkileşimler olmak üzere üç alt başlık altında ele alınmıştır. Öğrenilen, öğretilen dilin ait olduğu kültürün hedef kitleye aktarılması dil-kültür bağlamında en eski yaklaşımdır ve dilin ait olduğu kültürün de (yabancı) dil öğrenim ve öğretim sürecinin bir parçası olduğunu ifade eder. Dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde kültürlerarası etkileşimin sağlanması ise 70’li yıllardan itibaren gündeme gelmiş olan, göreceli olarak yeni bir yaklaşımdır. Bu interkültürel yaklaşıma göre dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde sadece hedef dilin kültürünün ele alınmasıyla yetinilmeyip öğrenenin kendi dilinin kaynak kültürünün de hedef kültürle tanıştırılması gerekir. Kültürel ve interkültürel etkileşimlerin devamı, sonucu niteliğindeki transkültürel etkileşim ise ortak bir Avrupa kimliği oluşturma amacına yöneliktir ve kültürlerarası alış veriş sonucunda bir ortak kültürün, ortak bir kimliğin oluşmasını öngörmektedir.

AOÖÇ, yabancı dil öğrenim ve öğretim süreçlerinde ele alınması önerilen kültür öğelerinin de bir listesini oluşturmuştur. Bu öğeler hedef dilin ait olduğu ülkenin/toplumun günlük yaşam alışkanlıklarından tarihe, sanata, eğitime, ulaşım, siyasi sistemine kadar geniş bir yelpaze oluşturan öğeleri içermektedir. Avrupa Ortak Çerçeve Metninin Almancaya uyarlaması olan Zertifikat Deutsch (ZD) konular ve sosyal etkileşim alanları listesinde dinlere ilişkin, hedef kitleye aktarılması önerilen temel kavramlara (İslam, Hristiyanlık, Musevilik vd., İncil, Kuran, cami, kilise vd.) yer vermiştir (ZD 1999: 113).

Günümüzde bir yandan kültürlerarası diyalog ve hoşgörü yaklaşımı sergilenirken öte yandan kültürler arası mesafeler de artmaktadır (Pilarek 2011). Doğu ve batı kültürleri arasında özellikle din odaklı kültürel kutuplaşmaya neden olabilecek, İslamofobi boyutuna varan ön yargılar varlığını sürdürmektedir. Bu ön yargılarla toplumun her kesimince, akademik, siyasi, sivil toplum kuruluşları nezdinde ve her aşamada mücadele edilmesi, dinler dahil tüm kültürel farklılıkların insanlık için bir çatışma gerekçesi olmayıp bir zenginlik kaynağı olduğu mesajı verilmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci, kurumlar, öğretmenler ve bu süreçte kullanılan materyaller de bu mesajı vermeye yönelik olarak tasarlanmalı ve bu amaçla bir fırsat olarak kullanılmalıdır. Toplumlara ilişkin imgeler, uzun zaman içerisinde ve çeşitli sosyokültürel etkileşimlerle, iletilen mesajlarla, paylaşımlarla ve bireysel deneyimlerle oluşmaktadır (Kula 1992; Ulağlı 2005). Ulağlı (2005: 11) imgeyi toplumun ve bireyin ötekine bakışı, kişisel deneyimler, toplumun veya bireyin politik-dinî düşünceleri, sosyal, politik ve tarihi olaylar, edebiyat, eğitim, sanat vb. etkenler sonucunda oluşan çok katmanlı bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil Türkçe öğretim süreçleri ve bu süreçlerdeki tüm aktörlere ve bu sürecin tüm bileşenlerine önemli görevler düşmektedir. Karşımızdakinin bizi olduğumuz gibi tanıma/anlama çabasına girmelerini bekleyebiliriz. Fakat bununla yetinemeyiz. Kendimizi olduğumuz gibi anlatmak ve kendimize ilişkin olumlu, doğru imgelerin oluşmasını kendimiz belirlemeliyiz veya en azından bu doğrultuda çaba sarf etmeliyiz. Bu nedenle bu çalışmada yabancı dil Türkçe öğretim ders materyalleri incelenerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde İslam dinine ve diğer dinlere ne oranda yer verildiği, dinlerin ve dinsel olguların ne şekilde ele alındığı ve ne tür mesajlar verildiği, bir başka deyişle nasıl bir imge oluşturduğu incelenmiştir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Dünya Dinleri AOÖÇ, dinleri sosyal etkileşim alanları içerisinde kültür ögesi olarak değerlendirmekte ve dinî metinlerin, dinî törenlerin, bayramların yabancı dil öğretimi süreçlerinde yer verilebileceğini belirtmektedir (Trim vd. 2001: 48). Yabancı dil öğretiminin kültür boyutuna ilişkin yapılan bütün çalışmalarda kültürü oluşturan öğeler içinde din de anılmaktadır. Ancak yabancı dil öğretimi

süreçlerinde din olgusunun ele alınması üzerine oldukça az bilimsel çalışma olduğu belirlenmiştir. Ohba (2014) Japonya’da yabancı dil (İngilizce) öğretim süreçlerinde dünya dinlerine yer verilmemesini kurumların buna izin vermemesi, kitaplarda dünya dinlerine yer verilmemesi, öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmaması gibi birçok nedenle açıklamıştır. Jung (2005) Almanya gibi çok kültürlü bir ülkede yabancı dil öğretim süreçlerinde dinlerin ele alınmasının yararlı fakat zor bir iş olduğunu belirtmekte ve öğretmen hazırlığının önemine dikkat çekmektedir. Kubota (2009), Lin (2015), Wong ve Canagarajah (2009) yabancı dil (İngilizce) öğretim süreçlerinde Hristiyanlığa dair içeriklerin dahil edilmesinin öğrenci motivasyonuna olumlu katkıda bulunacağını öne sürmüştür. Binkley (2007), Lepp-Kaethler ve Dörnyei (2013) yabancı dil derslerinde din konusunun ele alınmasının ve dinî metinlere yer verilmesinin öğrenci motivasyonu, dil gelişimi ve iletişim açısından yararlı bulduklarını öne sürmüşlerdir.

Bu çalışma kapsamında incelenen yabancı dil Türkçe öğretimine ilişkin 558 bilimsel çalışmanın (159 makale, 226 kongre bildirisi, 173 yüksek lisans/doktora tezi) 24 tanesi Türkçe öğretiminin kültür boyutu üzerinedir (Erdem vd. 2015; Göçer vd. 2012; Kahrıman vd. 2013). Türkçe öğretiminin kültürel boyutuna ilişkin bilimsel çalışmaların büyük çoğunluğunda ‘din’e kültürü oluşturan bir öge olarak değerlendirilmektedir. Çelik (2014) Türkiye’ye gelen ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin İslam dini ve Türk Kültürü ile ilgili ilk algılarının tamamen gözlem ve sözlü bilgilere dayandığını nicel ve nitel verilerle ortaya koymuştur. Demiral (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma etkinliklerinde öğrendikleri kültürel ögeler içinde dinî kavramları ele almıştır. Her iki çalışmada da yabancı dil öğretim süreçlerinde ve ders materyallerinde İslam dininin temel kavramlarının (cami, imam, namaz, bayram vb.) doğrudan öğretildiği ancak İslam dininin şiddeti tasvip etmeyen, bir barış dini olduğu mesajının açıkça verilmediği anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretim materyallerinde din olgusuna ne şekilde yer verildiği ve dinî öğelerle ne tür mesajlar iletildiği irdelenecektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karma desen kullanılmıştır.

Materyaller

Bu çalışmada materyal analizi yapılmıştır ve materyaller yabancı dil Türkçe öğretimi amacıyla son on yılda geliştirilen ve günümüzde de yaygın olarak kullanılan ders ve çalışma kitaplarıdır. Bu bağlamda beş farklı yayınevi tarafından piyasaya sürülen İstanbul (2014), Yedi İklim Türkçe (2015), Yabancı Dilim Türkçe (2014), Yeni Hitit I (2014) ve Yabancılar İçin Türkçe (2014) setlerindeki ders kitabı, çalışma kitabı, okuma kitabı ve dinleme metinlerinde dinî kişiliklerin, dinî mekânların ve dinî etkinliklerin ele alınışı incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri yazarlar tarafından geliştirilen bir analiz tablosu vasıtasıyla derlenmiştir. Analiz tablosu dinî mekânlar, dinî kişilikler ve dinî etkinlikler başlıkları altında İslam, Hristiyanlık, Musevilik ve ‘diğer’ dinlere ait ögeler olmak üzere 12 öge içermektedir. Bu öğelere yabancı dil Türkçe setlerinde yer

verilen materyaller de ‘metin’, ‘görsel’ ve ‘dinleme metni’ olmak üzere üç alt başlık altında ele alınmıştır. İncelenen öğelerin söz konusu materyalde yer alması halinde tabloda ilgili yere 1 değeri verilerek toplam sayı belirlenmiş ayrıca metinlerin içeriği de (konular, ele alınış biçimi vb.) tablonun sağ alanına not edilmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından 2015-2016 güz döneminde materyaller incelenerek ve belirlenen öğeler Excel tablosuna not edilerek derlenmiştir. Derlenen nicel veriler sayı ve sıklık olarak, nitel veriler ise nitel veri analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir.

BULGULAR

Yabancı dil Türkçe öğretim materyallerinde yer verilen dinî öğeler, kutsal mekânlar, bayramlar ve kişilikler olmak üzere üç grup halinde sınıflandırılmıştır. İncelenen materyallerde yer verilen dinî mekânlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkçe öğretim materyallerinde yer verilen dinî mekânlar

	Mekânların Temsil Ettiği Din				
Materyal Türü	İslam	Hristiyanlık	Musevilik	Diğer	Toplam
Okuma Metni	0	0	0	2	2
Görsel	36	0	0	3	39
Dinleme Metni	0	0	0	0	0
Toplam	36	0	0	5	41

Tablo 1’de görüldüğü gibi incelenen materyallerde yer verilen 41 materyalin 36’sı İslam dinine ait mekânları, 5’i ise diğer dinlere ait mekânları temsil etmektedir. Hristiyanlığa ve Museviliğe ait dinî mekânlara ise yer verilmemiştir.

İncelenen Türkçe öğretim materyallerinde dinî kişiliklere yer verme durumuna da bakılmıştır. Temsil edilen dinî kişiliklere ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe öğretim materyallerinde yer verilen dinî kişilikler

	Kişilerin Temsil Ettiği Din				
Materyal Türü	İslam	Hristiyanlık	Musevilik	Diğer	Toplam
Okuma Metni	12	2	0	0	14
Görsel	12	1	0	0	13
Dinleme Metni	0	0	0	0	0
Toplam	24	3	0	0	27

Tablo 2’de görüldüğü gibi toplam 27 materyalin 24’ünde İslam dinine ait tarihsel kişilikler, 3’ünde ise Hristiyanlığa ait tarihsel kişilikler temsil edilmektedir. Tarihsel kişilikler bağlamında diğer dinlerin önemli kişiliklerine yer verilmemiştir.

İncelenen materyallerde yer verilen, tanıtılan önemli günlere de bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkçe öğretim materyallerinde yer verilen dinî bayramlar

Materyal Türü	Bayramların Temsil Ettiği Din				Toplam
	İslam	Hristiyanlık	Musevilik	Diğer	
Okuma Metni	6	0	0	0	6
Görsel	7	0	0	0	7
Dinleme Metni	0	0	0	0	0
Toplam	13	0	0	0	13

Tablo 3'te görüldüğü gibi dinî anlamda önemli günlere ilişkin 13 materyalin tümünde İslam dini temsil edilmektedir.

İncelenen tüm görsel, metin ve dinleme materyallerinde dinî öğelerin dağılımına da bakılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkçe öğretim materyallerinde yer verilen tüm dinî öğelerin dinlere göre dağılımı

Materyal Türü	Tüm Öğelerin Temsil Ettiği Din				Toplam
	İslam	Hristiyanlık	Musevilik	Diğer	
Okuma Metni	18	2	0	2	22
Görsel	55	1	0	3	59
Dinleme Metni	0	0	0	0	0
Toplam	73	3	0		81

Tablo 4'te görüldüğü gibi toplam 81 materyalin 73'ünde İslam dini, 3'ünde Hristiyanlık ve 3'ünde ise diğer dinler temsil edilmektedir.

Materyaller içerik ve nitelik olarak da incelenmiştir. Yabancı dil Türkçe öğretim kitaplarında söz konusu dinî kişilikler, mekânlar ve bayramlar tanıtılmaktadır. Bu bilgiler içerisinde İslam dininin şiddeti onaylamayan, tüm insanlar arasında barışı teşvik eden özelliğine yer verilmemiştir. Diğer dinlere ilişkin materyallerde de dolaylı olarak ve tanıtım bilgileri yer almaktadır (örn. Meryem Ana turistik bağlamda tanıtılmış). Yine dünya dinlerinin tanıtım bilgilerinde farklılıkların kültürel zenginlik olduğu mesajına yer verilmemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen bulgular iki önemli sonuç ortaya çıkarmıştır. Birincisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarında din olgusunun Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde önerildiği gibi dünya dinlerinin temel kavramlarının hedef kitleye tanıtılması biçiminde ele alınmadığını göstermektedir. İslam dinine diğer dinlerden nicel olarak daha fazla yer verilmiştir. İkincisi, İslam dinine ilişkin materyallerin nitelikleri de İslamofobi'yle mücadele etme amacına hizmet etmemekte, sadece tanıtım amacı gütmektedir.

Şiddet olaylarının küresel ölçekte yayılma eğilimi gösterdiği çağımızda yabancı dil Türkçe öğretim ortamları her tür kültürel farklılığın insanoğlu için bir zenginlik olduğunun vurgulanması için en uygun ortamlardandır. Türkçe öğrenen yabancıların ders materyallerinde dünya dinlerine yer verildiği gerçeğiyle karşılaşmaları Türk kültürünün ve İslam dininin hoşgörüsünü gösterecektir. Ayrıca herhangi bir dine ait bilgilere nicel olarak fazla yer vermek o materyalin içeriğinin hedef kitleye amacına uygun biçimde iletilmesini sağlamaz. Dinî bağlamda yer verilen bilgiler içerisinde İslam dininin kültürler arası barışı

teşvik eden özünün açıkça ifade edilmesi gerekir. Bu şekilde açıkça vurgulanan barış ve diyalog mesajları İslamofobiyle mücadele etme sürecinde yabancı kültürden bireylerde oluşturacağımız, bize ilişkin imgelerin oluşmasında önemli etkisi olacaktır.

İncelenen alanyazın diğer ülkelerde de yabancı dil öğretim süreçlerinde din olgusunun Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde öngörüldüğü şekilde ele alınmadığı, dünya dinlerine eşit oranda yer verilmediği belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalarda tek bir din (Hıristiyanlık) ve konu öğrenci motivasyonu, öğrenme başarısı vb. gibi açılardan ele alınmıştır. Bir başka deyişle kültürler arası yakınlaşma, hoşgörü ve barış mesajının vurgulanması diğer yabancı dillerin öğretimi süreçlerinde ve diğer ülkelerde de misyon olarak üstlenilmemiştir. Yabancı dil Türkçe kitaplarında dünya dinlerine yer verilmesi ve barış mesajının vurgulanması dünya literatürüne de öncülük edecek, iyi bir örnek oluşturacak olması açısından da önemlidir. Şiddet olaylarının küresel ölçekte yayılma eğilimi ve bu şiddetin kaynağı olarak da Müslümanların gösterildiği çağımızda böyle iyi örneklerle tüm dünyanın ihtiyacı olduğu bir gerçektir.

Kültürlerarası diyalog ve İslamofobiyle mücadele sadece dinî liderlerin veya bazı grupların/kişilerin görevi değil, herkesin görevi olmalıdır. Bu bağlamda daha barışçıl bir dünya vizyonu için, farklı kültürlerden insanlara doğru bir İslam imgesi oluşturabilmek için akademisyenlere, yabancı dil Türkçe öğretim süreçlerindeki bütün aktörlere (öğretmen, kurum yayınevi) ve ders kitaplarına ve ders içi etkinliklere de büyük görevler düşmektedir.

KAYNAKÇA

- Binkle, Susan Carpenter (2007), "Integrating Faith and Learning in the Foreign Language Classroom", *Christian Higher Education*, No. 6(5), s. 429-438, doi: 10.1080/15363750600790256.
- Çelik, Halit (2014), "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkiye'de Kültüre ve Dine Ait Algıları", *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, Yaz (1), s. 41-52.
- Demiral, Hilmi (2013), "Cultural Components Used by Learners of Turkish as a Foreign Language for Reading Comprehension", *Anthropologist*, 16(3), s. 561-573.
- Erdem, Mehmet Dursun ve diğerleri (2015), "İleri Seviye İçin Hazırlanan İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Setinin Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi", *International Journal of Language Academy*, 3(1), s. 8-17, http://ijla.net/Makaleler/1555407655_2.pdf, erişim tarihi 25 Ocak 2016.
- Göçer, Ali ve diğerleri (2012), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası", *TÜBAR*, XXXII-/2012-Güz, s. 73-126, http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/tubar32.5.ger_ali%20vd73-126.pdf, erişim tarihi 25 Ocak 2016.
- Jung, Rebecca (2005), "Wer so was glaubt, muss verrückt sein! Überlegungen zum Thema 'Religion' im interkulturell orientierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht mit muslimischen Lernern", *ELiS_e*, 5(2), s. 8-22, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2005_-_jung.pdf,
- Kahrıman, Ramazan ve diğerleri (2013), "Yabancılar Türkçe Öğretimi Kaynakçası", *Türük*, 1(1), s. 80-132, <http://www.turukdergisi.com/PdfMakaleGoster.aspx?ID=15>, erişim tarihi 15 Haziran 2016.
- Kubota, Ryuko (2009), "Spiritual dimensions in language teaching: A personal reflection", In M. S. Wong ve S. Canagarajah (Eds.), *Christian and critical English language educators in dialogue: Pedagogical and ethical dilemmas* (s. 225-234). New York: Routledge.
- Kula, Onur Bilge (1992), *Alman Kültüründe Türk İmgesi-I*. Ankara: Gündoğan.
- Lepp-Kaethler, Elfrieda ve dörnyei, Zoltan (2013), "The role of sacred texts in enhancing motivation and living the vision in second language acquisition", In M. S. Wong, C. Kristjánsson ve Z. Dörnyei, (Eds.), *Christian faith and English language teaching and learning: Research on the interrelationship*

- of religion and ELT* (s. 171-188), New York: Routledge, <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2013-lepp-kaethler-dornyei-routledge.pdf>, erişim tarihi 15 Nisan 2016.
- Lin, Teresa (2015), “Exploring the Role of Spirituality in the Ecology of Language Learning”, *International Journal of Christianity and English Language Teaching*, No., s. 54-61, <https://static.biola.edu/cook/media/downloads/PDF/lin2015exploringtheroleofspiritualityintheecologyoflanguagelearning.pdf>, erişim tarihi 03 Nisan 2016.
- Ohba, Tomomi (2014), “Struggle to Teach World Religions in English as a Global Language: Teaching the World by Teaching the Words in Multi-Cultural Society”, *Working Paper Series Studies on Multicultural Societies*, 26. <http://afrasia.ryukoku.ac.jp/publication/upfile/WP26.pdf>, erişim tarihi 15 Haziran 2016.
- Pilarek, P. (2011), Vorurteile. *Themenblätter im Unterricht*, 90. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/shop/lernen/themenblaetter/36479/vorurteile>, erişim tarihi 03 Nisan 2016.
- Trim, John ve diğerleri (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP.
- Ulağı, Serhat (2005). *İmgebilim – ‘Öteki’nin Bilimine Giriş*. Ankara: Sinemis.
- Wong, Shepard ve Canagarajah, Suresh (2009) *Christian and critical English language educators in dialogue*. New York: Routledge.
- Zertifikat Deutsch(1999), *Zertifikat Deutsch – Lernziele und Testformat*. Berlin: Langenscheidt.
- İstanbul (2014), *İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti (A1, A2, B1, B2, C1/+)*, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi
- Yedi İklim Türkçe (2015), *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti (A1, A2, B1, B2, C1)*, İstanbul Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Yabancı Dilim Türkçe (2014), *Yabancı Dilim Türkçe (A1, A2, B1, B1/2, C1.1, C1.2)*, İstanbul: Dilmer.
- Yeni Hitit I (2014), *Yeni Hitit I Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* (Ankara Üniversitesi TÖMER) (A1, A2), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yabancılar İçin Türkçe (2014), *Yabancılar İçin Türkçe*, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma Uygulama Merkezi (A1, A2, B1, B2-C1), Ankara: Kalkan.

Türkçenin Öğretimi Açısından Dîvânü Lugâtî't-Türk'te Geçen Cümle Örnekleri

Yaşar TOKAY¹, Nurdan BESLİ²

¹Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

erciyes_yasar@hotmail.com

²Arş. Gör., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

n33@hotmail.com

ÖZET

Divanü Lugatî't-Türk, Türk dilinin bilinen ilk sözlüğüdür. Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan eser, Türkçeden Arapçaya ansiklopedik bir sözlük mahiyetindedir. 1074 ya da 1077 yılında yazımı tamamlanan DLT, içerdiği tematik çeşitlilik ve cümle açıklamaları ile adeta bir Türk kültürü kılavuzu niteliğinde yazılmıştır.

DLT'nin giriş kısmı ve kelime açıklamalarının Arapça olması ve eserin Arap sözlükçülük geleneğine göre yazılması bu niyetin açık bir göstergesidir. Eserin içeriğine bakıldığında eser Araplara Türkçe öğretiminin çok ötesinde Türklere de çok gerekli ve yeterli bilgiler sunmaktadır. Zira eser, Türk dillerini toplaması ve mukayese etmesi bakımından dil, kültür, yaşam, zihniyete ilişkin bilgiler sunmakta bu anlamda da ait olduğu topluma esas katkıyı sağlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Divanü Lugatî't-Türk, Cümle örnekleri, Dil Öğretim Tekniği.

Sentence Examples in Dîvânü Lugâtî't-Türk In Terms Of Teaching Turkish

ABSTRACT

Divanü Lugatî't-Türk is the first known dictionary of Turkish language. The work written by Kâşgarlı Mahmud is an encyclopedic dictionary from Turkish to Arabic. DLT, which was completed in 1074 or 1077, has been written as a guide to Turkish culture with its thematic diversity and sentence descriptions.

The introduction of the DLT and the fact that the word explanations are in Arabic and written according to the Arabic literary tradition of the work is a clear indication of this intention. When you look at the content of the work, the work offers far more necessary and sufficient information for the Turks, far beyond teaching Arabic to Turkish. Because the work provides information on language, culture, life and mind in terms of summing and comparing Turkish languages, and in this sense it provides the main contribution to collecting.

Keywords: Diwan Lugat at-Turk, Examples of Sentences, Language Teaching Technique.

1.GİRİŞ

Divanü Lugatî't-Türk, Türk dilinin bilinen ilk sözlüğüdür. Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan eser, Türkçeden Arapçaya ansiklopedik bir sözlük mahiyetindedir. 1074 ya da 1077 yılında yazımı tamamlanan DLT, içerdiği tematik çeşitlilik ve cümle açıklamaları ile adeta bir Türk kültürü kılavuzu niteliğinde yazılmıştır (Ercilasun-Akkoyunlu 2014, XVII).

Türklerin siyasi olarak üstün oldukları dönemde, Araplara önemli mevkilere gelebilmeleri için Türkçe öğrenmelerini tavsiye eden Kâşgarlı, hazırladığı eseriyle Araplara bu anlamda büyük hizmetler sunmuştur. DLT'nin giriş kısmı ve kelime açıklamalarının Arapça olması ve eserin Arap sözlükçülük geleneğine göre yazılması bu niyetin açık bir göstergesidir. Eserin içeriğine bakıldığında eser Araplara Türkçe öğretiminin çok ötesinde Türklere de çok gerekli ve yeterli bilgiler sunmaktadır. Zira eser, Türk dillerini toplaması ve mukayese etmesi bakımından dil, kültür, yaşam, zihniyete ilişkin bilgiler sunmakta bu anlamda da ait olduğu topluma esas katkıyı sağlamaktadır.

Kâşgarlı Mahmud'un Araplara Türkçeyi öğretirken kullandığı teknik ve sözlükte "Türkçe" olarak yazdığı cümleler bu yazının inceleme kısmını oluşturmaktadır. Öncelikle, Araplara, kendi dilleri ile ne şekilde

bir öğretimi benimsediğinin üzerinde durulacaktır. Buna göre Kâşgarlı, verdiği bilgilerin akılda kalmasını sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler kullanmıştır. Bu yöntemler şu şekildedir:

Karşılaştırma: Kâşgarlı Mahmut, anlattığı kelime ya da gramer kaidelerini Arapların kendi dilleri ile mukayese etmiş bu sayede daha etkili bir anlatım benimsemeye çalışmıştır. eşgek “Eşek” İki lehçesel değişik sesletimden biri; diğer eşyek’tir. Ye (y) katmerlenmiş yazaçlardan birinden dönüşür. Çekürge “Çekirge” (Oğuz Lehçesi) Ancak diğer Türkler çekirgenin uçmadan önceki halini bu biçimde adlandırır. Kalabalık evler ve ordular çekirge sürüsüne benzetilir.

Açıklayıcı Çizim ve İşaretler Kullanma: Kâşgarlı Mahmud’un eserinde harita çizmiş olması ve Türk boylarına ait damgaları göstermesi yazdığı eserin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla eklenmiş olmalıdır.

Örneklerde Ayet-hadis ve Dini Ritüellerden Faydalanma: emgek eginde kalmas “Zorluklar yoksulların ve eziyet çekenlerin omuzlarına yüklenmiş kalmaz. Ulu Tanrı’nın ayetine benzer: “Evet, her güçlkle beraber bir kolaylık vardır.”

İlgi Çekici Anlatılarda Bulunma: Tutmaç “İyi bilinen bir Türk yemeği.” Bu Zülkarneyn’in azıklarından biridir. Şöyle ki, Zülkarneyn karanlıklar diyarından çıktığında halkın yiyeceği azalmıştı ve onlar aç olduklarından yakındılar, dediler ki, Bizni tutma aç “Bizi burada aç tutma” izin ver varalım, yurtlarımıza gidelim. Zülkarneyn, bu hususta, hikmet sahibi adamlarına danıştı ve onlar da bu yiyeceklerle çıkageldiler. Bu yemek vücuda güç, yanaklara renk verir ve çabuk hazmedilmez. Tutmaç yendikten sonra, suyu da içilir. Türkler bu yemeği görünce ona Tutmaç dedi. Kökü “bizi aç tutma” anlamına gelen Tutma aç’tır. Yalınlaştırma amacıyla iki elif atılmıştır. Buradaki anlam “kendini aç bırakma, bu yemeği al ve ye’dir.”

Uygulamaya Yönelik Anlatım Metodu Kullanma: Ugut Bira yapımında kullanılan bir maya. Çeşitli otlar arpa unuyla karıştırılır, bu karışım hamur gibi yoğrulur ve fındık büyüklüğünde kesilerek kurumaya bırakılır. Ortaya çıkan maya, arpayla birlikte haşlanmış buğday karışımının üzerine, bir batman buğdaya bir ölçü [fındık büyüklüğündeki] maya konacak biçimde ufalanarak serpilir. Buğday daha sonra temiz bir şeyle sarılır ve üç gün mayalanmaya bırakılır, bu sürenin ardından bir küpe alınır. Ve On gün daha mayalandırılır. Son olarak üzerine su dökülür ve iyice süzülür. Bu buğday şarabıdır.

2. DÎVÂNÜ LUGÂTİ’T-TÜRK’TE YER ALAN CÜMLE ÖRNEKLERİ

DLT, Türk dili tarihinin başucu eserlerinden biri olarak, Türkçenin cümle özelliklerini en iyi yansıtan metinlerden biridir. Kâşgarlı’nın bu sözlüğü hazırlarken kullandığı örnekleme metodu, araştırmacılara, XI. asırda Türkçenin cümle özelliklerini yansıtmaması bakımından son derece önemlidir. Eserde yer alan cümle örnekleri dönemi hakkında bilgi verirken aynı zamanda Kâşgarlı Mahmud’un şahsi olarak öğretme tekniğini de yansıtmaktadır. Kâşgarlı, döneminin siyasi, sosyal yapısını iyi bilen bir aydın olarak, eserinde kullandığı yöntem ve teknikler ile içinde bulunduğu yüzyılın gereklerini iyi kavramış ve bu yolla faydalı bir eser vücuda getirmiştir.

Kâşgarlı’nın pragmatik yolla ele aldığı bu eser, araştırmacılar tarafından defaatle incelenmiş ve bazı öğretim teknikleri dikkatlere sunulmuştur. Bizim de yukarıda bazı başlıklar altında kısaca değindiğimiz bu teknikler, DLT’ye ilk bakışta dikkat çeken öğretim teknikleri olmuştur. Eserin daha kapsamlı incelenmesi sonucunda, Kâşgarlı’nın benimsediği öğretim tekniklerinde bazı inceliklerin olduğu fark edilmiştir. Her cümlelerin ayrı ayrı incelenip sınıflandırılmasının yapıldığı çalışmamızda, eserde yer alan cümle örneklerinin belirli bir sistem ve metot dâhilinde aktardığı görülmüştür. Önceki çalışmalarda cümle tekniği bakımından ele alınmayan eserde, kullanılan toplam cümle sayısı 4039’dur. Sayısı verilen bu cümleler farklı sayılarda belirli başlıklarda cümle örneklerini içermektedir. Eserde geçen cümle örnekleri dil öğretimi açısından aşağıdaki gibi tasnif edilebilir:

2.1. Çokanlamlı Sözcükler İçin Verilen Cümle Örnekleri

Bir kelimenin göndergesel anlamı dışında, yeni kavramları karşılamasına çokanlamlılık (polysemy) adı verilir (Aksan 1999: 70). Kelimenin sahip olduğu bu anlam çeşitleri arasında, esas anlamı yani gerçek anlamı, yan anlam(lar)ı, mecaz anlam(lar)ı ve eğer terimleştirilmiş ve bir meslek yahut iş alanına ait özel bir kelime haline getirilmişse terim anlam(lar)ı bulunabilmektedir (Berbercan 2013: 84).

DLT’de çokanlamlı yapısıyla sözlüğe dâhil edilmiş 824 sözcük bulunmaktadır. Üstelik çokanlamlılık gösteren kelimeler mutlaka cümle içinde gösterilmişlerdir. Böylece, Kâşgarlı, dili öğrenecek kişilere öğrendikleri sözcüğün birden fazla anlama gelebileceğinin altını çizmiştir. Eserde çokanlamlı cümle örneklerine yer verilmesi eserin ileri düzeyde bir öğretim tekniğini de hedeflediğini göstermektedir. Çokanlamlılık dildeki değişme ve gelişme neticesinde ortaya çıkan bir dil hadisesidir. Dili öğrenmek isteyen kişilere bu değişim ve gelişimin aktarılması dilin doğru şekilde kullanımına imkân sağlamaktadır. Bu anlamda Kâşgarlı, hazırladığı çok yönlü eseriyle gramer ve diyalog kitaplarında bulunmayacak bilgilere yer vermiş ve dönemi için yeri doldurulamayacak bir eser meydana getirmiştir.

agırlan-:

Er agırlandı “Adam onurlandırıldı”

Ol bu atnı agırlandı “O, bu atı pahalı buldu”

boş:

boş kişi “Özgür adam”

boş uragut “Boşanmış kadın”

boş elig “İşten kurtulmuş kişi”

boş et “Pörsümüş gevşek et”

boş at “Salıverilmiş at”

boş ew “Boş ev”

ertür-:

Anıg yazukın ertürdi “O, günahını bağışlattı”

Anıg ıñın ertürdi “O, işini yaptırttı”

ön-

ot öndi “Bitki büyüdü”

ol ewke öndi “O, eve gitti”

öz

öz “Öz, kendi, benlik”

öz “Vadi”

öz “Akraba”

öz “Kalp ve karın bölgesinde bulunan tüm organlar”

öz “Bedenin yaşamı sağlayan unsuru”

2.2. Eşsesli sözcüklerin İçin Verilen Cümle Örnekleri

Anlam ve fonksiyon bakımından farklı; fakat aynı ses değerine sözlük birimlerin oluşturduğu yapılara eş seslilik denir. Eş seslilik, dilciliğin ve sözlük hazırlamanın zor konularından biri olarak kabul edilmektedir.

İnsan ve varlık arasındaki ilişkinin değişkenliği, bu değişkenliğin gerçekleştiği yer ve zamandaki insanların dillerine de yansır. Bu değişiklik, dillerin ses ve anlam yapılarında ortaya çıkar. Bu sebeple dil

çalışmalarında, eş zamanlılık ve eş mekânlılık ölçülerine başvurma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İnsan ve varlık ilişkisinin belli yer ve zamanlardaki bütün kişiler ve sosyal gruplar arasında da değişiklik göstermesiyle bu değişkenlik, bu kişilerin ve sosyal grupların dillerine de yansımaktadır. Dillerin anlam yapıları, aynı zaman ve aynı coğrafyanın insanları arasında da yaş farklarına ve mesleklere göre farklılık gösterir. Bir dilin lehçeleri arasında da bu farklılıklar, coğrafi uzaklıklar ve tarih içinde bilgilenme kanallarının farklılığıyla doğru orantılı olduğu için eş sesli (homonym) ve çok anlamlı (polysemy) ilişkiler ortaya çıkar (Tokatlı 2004: 142).

DLT’de eş sesli sözcüklerin gösteriminde özel bir yöntem kullanıldığı görülür. Kâşgarlı Mahmud, aynı şekilde yazılıp farklı kök ve gövdelere sahip olan sözcükleri bazen ayrı ayrı kimi zaman da aynı madde altında cümlelerle örneklendirmiştir. Bu yöntemdeki temel amaç, dil ediniminde sözcüklerin anlam kargaşası yaratma endişesidir ve DLT’de bu konu dikkatle işlenmiştir. Eserde eş sesli olduğu tespit edilen 256 örnek bulunmaktadır.

Açıglıg

Açıglıg küp “İçinde ekşi bir şey bulunan, içine konan şeyi ekşiten küp”
Açıglıg er “Bolluk içerisinde bulunan kimse”

Açış-

Ol maña kapug açıştı “O bana kapıyı açmakta yardım etti”
Üzüm açışdı “Üzüm ekşidi”

Arka-

Ol anıg ewin arkadı “O, onun evini araştırdı”
Ol anı kargadı arkadı “O, ona lanet etti”

2.3. Atasözleri İle Örneklendirilen Sözcükler

Çok geniş ve çeşitli anlamlarda kullanılan atasözleri, günlük hayatta en çok başvurduğumuz sözlerdendir. Öğüt vermek, örnek göstermek, sözümüze güç katmak düşüncelerimize delil bulmak, duygu ve düşüncelerimizi en kısa yoldan belirtmek istediğimiz zaman atasözlerinden yararlanırız. Atasözleri, kendi başlarına bir edebî tür olmasalar bile özellikle söyleyişi kuvvetlendirme, fikirlerimize kuvvetli birer kanıt oluşturma ve az sayıda cümle ile öz ifadeler kurabilme açısından konuşma ve yazma eğitiminde; ilgi ve merak uyandırma açısından dinleme eğitiminde; metinlerdeki söyleyişleri daha anlamlı hâle getirip, vurgu ve tonlamayı kolaylaştırma açısından okuma eğitiminde kullanılabilecek ürünlerdir (Baş 2002: 62).

Eser, genel olarak bir sözlük hüviyetinde olmasına rağmen modern dil öğretim yaklaşımlarını da içinde barındırmaktadır. Eserde yazar, dilin inceliklerini öğretmek için sözel kültür ürünlerini ustalıkla işlemiştir. Bu ürünlerden özellikle kelime ve atasözlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı görülmüştür. Kelimelerin anlamları verilirken sadece tanımla yetinilmemiş, günlük yaşamda kelimelerin kullanıldığı yerler cümleden hareketle örneklerle verilmiştir. Atasözleri de aynı yöntemle Türk kavimlerinin günlük konuşmalarından alıntılar yapılarak bu kavimlerin atasözlerini hangi anlamlarda kullandığına dikkat çekilerek örneklendirilmiştir (Batur-Kaya 2012: 310).

Saw → *Yırak yer sawın arkış keldürür* “Uzak yerin haberini kervan getirir”

Bulut → *Ermegüke bulut yük bolur* “Tembel insana bulut (bile) yük olur”

Ot → *Ot tese ağız köymes* “Ateş demekle ağız yanmaz”

Kama- → *Atası açığ almıla yise oğlını tişi kamar* “Babası ekşi elma yese oğlunun dişi kamaşır”

Karı- → *Arslan karısa sıçğan ütin ködezür* “Arslan yaşlansa sıçan deliğini gözler”

2.4. Çatı Eklerinin Kullanımını Gösteren Cümle Örnekleri

“Çatı, fiil kök veya gövdesinin, sözlük anlamında herhangi bir değişikliğe uğramadan fiilden fiil yapan bazı belirli eklerle genişletilerek cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısında uğradığı durum değişikliğidir.” (Korkmaz, 2009: 538). Kâşgarlı Mahmut DLT’te sıklıkla verdiği fiillerin çatı çekimlerine de yer vermiştir. Eserin bir anlamda hitap ettiği kesim olan Arapların kendi dillerinde yabancı oldukları bu gramer yapısının anlaşılabilmesi için Kâşgarlı bu konuyu fazlaca örneklendirmiştir. 673 cümle örneğinde örneklendirilmiş bu konu, Türkçenin en önemli gramer konularından biridir. Türkçede anlamı belirleyen ve değiştiren bu ekler Kâşgarlı tarafından oldukça önemsenmiş ve üzerinde durulmuştur.

Ayıt- “Söylemek”

Ayıl- “Konuşulmak, sorulmak”

Aytış- “Karşılıklı konuşmak”

Bok- “Toplamak”

Bokul- “Toplanmak”

Bokun- “Toplanmak”

Ög- “Övmek”

Ögül- “Övülmek”

Ögtür- “Övdürmek”

Ögün- “Övünmek”

2.5. Şiirlerle Verilen Örnek Cümleler

a) Dörtlüklerle (265)

kardu → *Kardunı yinçü sakınmañ*
Tuzgunı mançu sezinmeñ
Bulmaduk neñke sewinmeñ
Bilgeler anı yerer

“Buz tanelerini inci sanmayın, verilen armağanı bahşış sanmayın, bulmadığın şey için sevinme, bilgiler tüm bunlarla alay eder.”

Kurtul- → *Ödleg yarag közetti*
Oğrı tuzak uzattı
Begler begin azıttı
Kaçsa kalı kurtulur

“Zaman fırsat gözettti, gizlice tuzak kurdu, beylerin beyine bile yolunu şaşırttı, kaçsa bile ondan kurtulabilir mi?”

b) İkiliklerle (78)

erdem → Algıl öğüt mindin ogul erdem dile
Boyda ulug bilge bolup bilgin üle

“Ey oğul! Benden öğüt al ve erdem dile. Böylece halkın lideri olursun ve onlara erdem bilgelik dağıtırsın”

Tejri → Tün kün tapun tejrike boynamagıl
Korkup anjar eymenü oynamagıl

“Allah’a gece gündüz ibadet et ve bu işten şaşma! Ondandır kork ve korkunda hilekâr olma!”

2.6. Zamirler

“Diğer nesne adları gibi direkt nesneyi karşılayan kelimeler olmayıp, konuşan/mütekellim), konuşulan (hitap edilen), 3. Şahıs (gaip) (mütekellim ve muhattabın dışındaki) gibi varlıkları temsilî olarak veya işaret etmek suretiyle belirleyen kelimelerdir.” (Kocasavaş 2004: 29).

Karaağaç’a göre ise zamirler “bildiğimiz bütün varlıkların, kişi veya varlık olma, işaret, soru veya belirsizlik gibi genel ölçeklere göre öbeklenmiş karşılıklarıdır. Kısacası zamirler, adların kişi, varlık, soru, işaret ve belirsizlik gibi ölçeklere göre öbeklendirilmiş, adları bu ölçekler içinde topluca bildiren sözlerdir. Bütün varlığı ve bütün bilgilerimizi üç beş örnekte toplayan zamirler, bu öbeklerin genel adları olarak, en çok kullanılan dil birimleridir.” (Karaağaç 2013: 882).

Zamirler, kişilerin ve nesnelerin yerini tutan belirli kelimeler oldukları için sayıları da oldukça sınırlıdır (Korkmaz 2009: 399). Bu sebeple, DLT’de cümleler verilirken sıklıkla er ve ol zamirleri kullanılmıştır. Divânü Lügat’it- Türk’te 1558 adet zamirle başlayan cümle örneği bulunmaktadır. Bu cümlelerin büyük bir kısmı zamirlerin özne olarak kullanıldığı örneklerdir. Kâşgarlı, bu örnekler yoluyla, cümlenin en önemli unsurlarından biri olan özneyi öğretme amacı gütmüştür.

Bu suw ol tawraq sugulgān “Bu, toprağın her zaman hızla emdiği bir sudur.”
Ol öziye et söglindi “O, kendi kendisine, kendisi için et pişirdi.”
Olar ekki ekki etmek sunuşdı “Onlar birbirlerine ekmek sundular.”
Men anıg qaqıgında bu iş kıldım “Ben bu işi ona karşı kinimden yaptım.”
Ol sirkeni yogrutqa qattı “O, sirkeyi yoğurtla karıştırdı.”

2.7. Soru cümleleri

T. Nejat Gencan’ın “İçinde soru eki ya da soru sözcüklerinden biri bulunan cümle” olarak tanımladığı soru cümleleri soru yoluyla bilgi almayı amaçlayan cümlelerdir (Gencan 2011: 110). Değişik yapı ve işlevlerde karşımıza çıkan bu yapılar kimi zaman diyalog öğretiminde de kullanılırlar. Sıklıkla mI-mU işletme eki ile kurulan soru cümleleri isim cinsinden kelimeler, edatlar ve filleri bu ek ile soru formuna sokar (Ergin 2004: 332). DLT’de tespit edilen 38 cümle örneği bulunmaktadır. Bir dil öğretiminde en önemli unsurlardan biri de hiç şüphesiz ki soru sorulmasının öğretilmesidir. Soru sormayı öğrenebilmiş bireyler, iletişimi başlatabilmiş ve dili kullanır hale gelebilmiş demektir. Eski Türkçe döneminden XI yüzyıla gelinceye kadar sorular belirli soru sözcükleri ve bazı ekler aracılığı ile yapılmıştır. Kullanımdan kalkan eklerin olduğu da hesaba katılarak DLT’de karşımıza çıkan ka(x) ve nA(x) madde başlarında soru cümleleri örneklendirilmiştir. Soru cümlelerinin DLT’teki toplam oranı %2 olmasına rağmen bu durum

soru kelime ve yapılarının Türkçede belirli sayı ve yapıda olması ile alakalıdır. Bu anlamda Kâşgarlı Mahmud'un verdiği 38 cümle örneği bir dil öğretimi için oldukça yeterli bir sayıdır.

Bu suqaq ne ter? “Bu Fars ne diyor?”
Tilkü mü tugdı azu böri mü “Tilki mi doğdu yoksa kurt mu?”
Kayda sen? “Neredesin?”
Neteg sen? “Nasılsın?”
Neçe yarmak berdiñ? “Kaç para verdin?”

2.8. Emir cümleleri

Dil kullanımı tarafından gerçekleştirilmesi istenen buyurulan yapma veya olmanın belirli bir zaman kullanmaksızın ifade edilmiş halidir (Karaağaç 2013:370). Emir vermenin yanı sıra Türkçede dua, rica, istek, tehdit vb. anlamları da yüklenebilen emir cümleleri Kâşgarlı'nın da verdiği örneklerde yalnızca “buyurma” anlamı taşımadığını ispatlamaktadır. DLT’de emir kipi ile çekimlenmiş 87 cümle örneği bulunmaktadır. Bir dilin öğretilmesinde dile ait kullanımların ve gramer kaidelerinin yüklendikleri işlevler önem arz etmektedir. Bu sebeple Kâşgarlı, 87 “emir yapı”lı cümlede, dil kullanımında farklı işlevlere bürünmüş yapıları fazlasıyla örneklendirmiş ve dil öğretimini oldukça önemsemiştir.

Tek tur “Sessiz ol!”
Şap kel “Çabuk gel!”
Topluka tol “Mezara gir!”
Umunç teñrike tut! “Umudun Allah’tan olsun”
Aç berü kel “Hey sen, buraya gel!”

2.9. Basit Fiil Kuruluşuyla verilen örnekler

“Yapısında ad veya eylem cinsinden tek yüklem bulunan cümle basit cümledir.” Basit cümleyi belirleyen yüklem dışındaki öğelerin varlığı ve sayısı değildir. İçlerinde birçok sözün yer aldığı söz ve söz öbeklerinden oluşan cümle ögesi barındıran cümleler, tek yüklem taşıyorlarsa, basit cümledir.” (Karaağaç 2013: 513). DLT’de 3533 cümle basit cümle kuruluşundadır. Bu cümleler eserin %87 sini oluşturmaktadır. Kâşgarlı'nın madde başlarını basit cümle kuruluşundaki cümle örnekleri ile örneklendirmesi hiç şüphesiz ki kolay ve kafa karıştırmayacak bir tekniği tercih ettiğini göstermektedir. Dil öğretiminde “basite indirgeme” tekniği hiç şüphesiz ki en etkili metotlardan biridir ve Kâşgarlı Mahmud da bunu en iyi şekilde bilmekte ve uygulamaktadır.

Uragut bezendi “Kadın süslendi”
Er başın töñitti “Adam başını eğdi”
Ol anı samsıttı “O, onu yaraladı”
Oglan çişedi “Bebek hem işedi hem de kaka yaptı.”
Er burnı tomurdı “Adamın burnu kanadı.”

2.10. Sözcüklerin Bağlamını Gösteren Cümleler

Türkçe Sözlük'te bağlama, "Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst." karşılığı verilmiştir (TDK, 2005).

Anlamı bilinmeyen kelimelerin metin içerisindeki anlamını tahmin etmek için kelimenin önündeki ve ardındaki verileri dikkatlice tespit etmek, metin dil bilimi çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu tür yapılar bağlamsal bir durumu ilgilendirir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin, hedef kitleye göre, metin içerisine özenle yerleştirilmesi gerekmektedir (Yaman-Akkaya 2012: 2603).

Okunan veya dinlenen/izlenen bir metin içerisinde, bireylerin anlamını bilmediği kelimeler olabilir. Başlangıç aşamasında, öğrencilerin her bir kelimenin anlamını derinlemesine bilmeleri gerekmemektedir. Bağlantılarını kurabilecek birkaç temel kelimenin anlamının bilinmesi, metnin devamı boyunca diğer kelimelerin öğrenilmesi için öğrencilere yardımcı olabilir. Bu açıklamada bağlantıları kurabilecek birkaç temel kelime kavramıyla kastedilen, bağlam ipuçlarıdır (Yaman-Akkaya 2012: 2603).

Divanü Lûgat-it-Türk'te, kelimelerin daha kolay öğrenilmesi için birçok kelime, mutlaka söz kalıpları ve bir metin içerisinde kullanılmıştır. Kâşgarlı, kelimeleri, kendi yaşam ortamlarında vermeye özellikle dikkat etmiştir. Sözcükler, adeta bir oluş içerisinde sunulmuştur. Yabancı bir dildeki kelimenin kolaylıkla öğrenilmesinde bu önemli bir yaklaşımdır (Onan 2003: 441).

açığ "Bahşış, ödül" *xan maña açıg bérdi* "Han, bana ödül verdi."
açı- "Acımak, ekşimek" *Sirke açıldı* "Sirke ekşidi."
katrun- "Ölçülü davranmak, kendini kısıtlamak" *küler er katrındı* "Gülen adam kendine gem vurdu, ölçülü davrandı"
sağ- "Sağmak" *er koy sağdı* "Adam, koyun sağdı"

2.11. Edatları Açıklayan Cümleler

Kendi içinde çekim edatları, bağlaçlar ve ünlemler olarak bölümlere ayrılan edatlar, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle görev aldıkları kelimelerin ardına eklenen yapılardır (Deny 2012: 531). DLT'de seslenme, şaşırma, cevap verme anlamları taşıyan ve ünlem olan yapıda örnekler de bulunmaktadır. Tahsin Banguoğlu'na göre ünlemler edatlar içinde değerlendirilmemelidir. Banguoğlu "ünlemlerin dilde en eski kelime sınıflarından olduğunu ve bağlam ve takılar gibi üreme ve devşirme kelime topluluğu olmadıklarından edat olarak değerlendirilemeyeceğini ifade etmiştir (Banguoğlu 2011: 396). Farklı vurgu ve tonlamaları olan, farklı uzunluklarda söylenen ünlemler kullanılış biçimleri, görevleri ve birlikte kullanıldıkları öğeler göz önüne alınarak DLT'de edat grubu içinde değerlendirilmiş ve örneklendirilmiştir.

ā: Şaşırma bildiren bir ilgeç. *Ol meni ā kıldı* "O beni şaşırttı."
aç: Seslenme ilgeci. *Aç berü kel* "Hey sen, buraya gel!"
aη aη: Hayır anlamına gelen bir ilgeç. *Aη aη* "yok yok"
ap: Hayır anlamına gelen bir ilgeç. *Ap bu ap ol* "Ne bu, ne o"
Ol andag dag ol "O, öyle değil"
Ked neη "ne iyi şey"
Bargıl ok! "Git!"

3. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

DLT’de 3533 adet basit cümle örneği bulunmaktadır. Kâşgarlının cümleleri, kolay anlaşılması açısından basit yapıda tercih etmesi cümlelerin kolaylıkla öğrenilmesine imkân tanımıştır. DLT’de toplam 4036 cümle örneği tespit edilmiştir. Basit cümlelerin oranı bu sayının % 87’sini teşkil etmektedir. Bu açıdan bakıldığında Kâşgarlı’nın eseri yazmadaki temel gayesinin ne olduğu açıktır.

DLT’de 1558 kadar cümlede zamirlerin örneklendirildiği tespit edilmiştir. Türkçede, özellikle, özne gösteriminde zamirlerin ne kadar önemli olduğu ve cümlede ana unsurların başında gelmesi sebebiyle Kâşgarlı bu konuyu özenle anlatmıştır. Zamir kullanımının toplam cümle örnekleri içerisindeki oranı yüzde % 37’dir.

DLT’de çokanlamlılık özelliği gösteren 824 sözcüğe yer verilmiştir. Çokanlamlı olduğu görülen bu sözcüklerin hepsi -istisnasız- cümle içerisinde gösterilmiştir. Böylece Kâşgarlı, dil öğrenirlerine bir sözcüğün birden fazla anlama gelebileceğini göstermiştir. Çokanlamlı sözcüklerin toplam cümle içerisindeki oranı % 20’dir.

DLT’de 673 cümle örneğinde çatı eklerinin anlatıldığı görülür. Bu oran toplam cümlelerin % 16’sını oluşturmaktadır. Türkçeyi yapısal olarak diğer dillerden ayıran özelliklerinden biri çatı eklerinin cümle anlamını yönlendirmede temel etken olmasıdır. Bu sebeple Kâşgarlı bu konu üzerinde hem dilbilgisel hem de sentaks açısından ayrıntısıyla durmuştur. Türkçeyi öğrenecek kişilerin öğrenmesi gereken ilk konulardan biri çatı ekleri olduğundan yazar eser boyunca her fırsatta çatı eklerini örneklendirmiş ve anlama olan etkisinin altını çizmiştir.

DLT’de sözcüklerin bağlamını gösteren 323 cümle örneği bulunmaktadır. Bu oran toplam cümlelerin % 8’ini teşkil etmektedir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin metin içerisindeki anlamını tahmin etmek kelimenin önündeki ve ardındaki verileri dikkatlice tespit etmek metin dilbilimi çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu konu, aynı derecede dil öğretim tekniği olarak da önemsenmektedir. DLT’de anlamı bilinmeyeceği tahmin edilen kelimelerin, hedef kitleye göre cümle içerisine özenle yerleştirildiği görülmektedir. DLT’de kelimelerin daha kolay öğrenilebilmesi için birçok sözcük, mutlaka, söz kalıpları ve cümle içerisinde kullanılmıştır. Kâşgarlı sözcükleri kendi yaşam ortamlarında vermeye özellikle dikkat etmiştir. Sözcükler adeta bir oluş içerisinde sunulmuştur. Bu teknik, yabancı bir dildeki kelimenin kolaylıkla öğrenilmesinde önemli bir yaklaşımdır.

DLT’de eşesli oldukları tespit edilen 256 sözcük bulunmaktadır. Bu oran toplam cümlelerin %8’ini teşkil etmektedir. İstisnasız hepsi örneklendirilmiştir. DLT’de eşesli sözcüklerin gösteriminde özel bir yöntem kullanıldığı görülmektedir. Kâşgarlı Mahmut aynı şekilde yazılıp, farklı kök ve gövdelere sahip olan sözcükleri bazen ayrı ayrı bazen de aynı madde altında cümlelerle örneklendirmiştir. Bu yöntemdeki temel amaç dil öğreniminde sözcüklerin anlam kargaşası yaratma endişesini gidermektir.

DLT’de toplam 306 atasözü örneği bulunmaktadır. Bu oran toplam cümlelerin %7’sini teşkil etmektedir. Eser genel olarak bir sözlük hüviyetinde olmasına karşın, modern dil öğretim yaklaşımlarını da içinde barındırmaktadır. Kâşgarlı, sözcüklerin akılda kalıcı olmasını sağlamak için atasözlerini etkin bir şekilde kullanmıştır. Bu aynı zamanda dil öğrenirlerine atasözleri vasıtasıyla kültürel aktarımı da gerçekleştirmiştir.

DLT’de 256’sı dörtlük, 78’i ikilik olmak üzere 334 örnek bulunmaktadır. Bu oran toplam cümlelerin % 8’ini teşkil etmektedir. İleri derecede bir dil öğretimine imkân sağlayan bu örnekler, öğretilen dilin hem şiirsel güzelliklerini hem de dil inceliklerini aktarması bakımından önemlidir. Aynı zamanda Kâşgarlı’nın sözlüğünde bu örneklere yer vermesi, dili öğrenecek kişi(ler)in ezber tekniğini kullanarak öğrenimini kolaylaştırmasını hem de ileri düzeyde bir dil öğrenimine imkân sağlamaktadır.

DLT’de 38 soru cümlesi bulunmaktadır. Bu oran toplam cümlelerin % 2’sini teşkil etmektedir. Soru

cümlelerine yer verilmesinin nedeni öğrenirin diyalog kurabilmesine imkân sağlamaktır.

DLT’de 87 emir cümlesine yer verilmiştir. Bu oran toplam cümlelerin % 3’ünü teşkil etmektedir. Kâşgarlı’nın diyalog unsurları arasında ele aldığı konulardan birisi de emir cümleleridir. Bu açıdan bakılacak olursa soru cümleleri ve emir cümleleri eserde teknik olarak öğretilmeye çalışılmıştır.

DLT’de 60 edat kullanılmıştır. Bu oran toplam cümlelerin % 2’sini teşkil etmektedir Eski Türkçede yapısal olarak bugün Türkiye Türkçesinde kullandığımız ilgeçlere benzeyen basit ve anlaşılır kullanımlar olduğu gibi, karmaşık ve cümlede kelimelere yapışarak saklanan ilgeçler de bulunmaktadır. DLT’de Kâşgarlı daha çok basit ilgeçler üzerinde dursa da elinden geldiğince tüm edatlar hakkında cümle örnekleri üzerinden bilgi vermeye çalışmıştır. Örneğin diyalog başlığı altında değerlendirilebilecek cevap ilgeçleri bunlardan biridir. Kâşgarlı, evet ve hayır anlamına gelebilecek bütün ilgeçleri sıralamış ve örneklendirmiştir. Bunun dışında kalan ve daha çok dilbilgiselleşme eğilimi gösteren ilgeçler ise madde başı olarak alınmamış sadece cümle içerisinde kullanılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D., 1999. *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Ankara: Engin Kitabevi.
- Banguoğlu, T., 2011. *Türkçenin Grameri*, (9. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baş, B., 2002. Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, s. 60-68.
- Batur, Z. Ve Kaya, M. 2012. “Divanü Lugati’t-Türk’te Dil Öğretimi Bağlamında Sözel Kültür Ürünleri Aracılığıyla Değer Aktarımı”, *Turkish Studies, Volume 7/1 Winter*, s. 309-324.
- Berbercan, M.T., 2013. “Kutadgu Bilig’de Fiillerin Çok Anlamlı Yapısına Genel Bir Bakış”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(S). 24, s. 83-98.
- Deny, J., 2012. *Türk Dil Bilgisi*, (çev.: Ahmet Benzer), İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Ercilasun A.B. ve Akkoyunlu, Z. 2014. *Kaşgarlı Mahmud-Divanu Lugati t-Türk*, Ankara: TDK Yayınları.
- Ergin, M. 2004. *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Gencan, T.N., 2001. *Dilbilgisi*, Ankara: Ayraç Yayınları.
- Karaağaç, G., 2013. *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaağaç, G., 2013. *Türkçenin Dil Bilgisi*, (2. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kocasavaş, Y., 2004. *Türkçede Şahıs Zamirleri*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z., 2009. *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Onan, B., 2003. “Divanü Lugati’t-Türk’ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi”, *TÜBAR-XIII*, Bahar, s. 425-445.
- Tokatlı, S., 2004. “Türkiye Türkçesi İle Azerbaycan Türkçesindeki Eş Sesli Kelimeler Üzerine”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, s. 141-156.
- Yaman, H. ve Akkaya, D., 2012. “Dil Bilimin Kelime Öğretimine Açılan Kapısı: Bağlam Türleri”, *Turkish Studies, Volume 7/3 Summer*, s. 2599-2610.

Eğiticilerin Eğitimi Açısından Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programlarının Değerlendirilmesi

Seyfullah ÖZTÜRK¹, Yakup POYRAZ²

¹Okt., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uyg. ve Araştırma Merk., ases52@hotmail.com

² Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, yakuppoyraz46@hotmail.com

ÖZET

Günümüz dünyası hızlı bir değişim ve gelişim içindedir. İletişim ve ulaşım sınırları günümüzde tamamen ortadan kalkmıştır. Bunun neticesinde geçmişte adı bile duyulmayan ülkelerden öğrenciler eğitim amacıyla ülkemize gelmekte ve Türkçe öğrenmektedirler. Son yıllarda yabancıların Türkçeye ve Türkiye'ye ilgileri olumlu bir şekilde artmaktadır. Bu talebin karşılanması için yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü yurt içinde ise birçok üniversitenin Türkçe öğretim merkezleri faaliyet göstermektedir. Talebe bağlı olarak açılan Türkçe öğretim merkezlerinin sayısında da artış görülmektedir. Türkçe öğretim merkezlerinde çalışacak nitelikli öğretici ihtiyacı en temel problemlerden biridir. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe, Çağdaş Türk Lehçeleri, Dilbilim, Yabancı Diller gibi bölümlerden mezun olan öğretmenler yabancılar Türkçe öğretimi yapan kurumlarda çalışmaktadırlar. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında nitelikli öğretmenler yetiştirmek için lisans programlarının belirlenmesi bu alandaki ihtiyacın kısa süreli sertifika programlarıyla karşılanmasına neden olmuştur.

Bu araştırmanın evreni Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Yabancılar Türkçe Öğretimi sertifika programına katılan kursiyerler olarak belirlenmiştir. Araştırmayla sertifika programlarının tercih edilme nedeni, ihtiyacı karşılama durumu gibi sorunların tespiti amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bir anket çalışması yapılmış ve sertifika almayı hak eden tüm kursiyerler bu çalışmaya iştirak etmişlerdir.

Sonuç olarak kısa süreli sertifika programları ile sorun çözülmemekte ve yeni sorunlara da yol açılmaktadır. Yabancılar Türkçe Eğitimi bölümü yaygın bir şekilde üniversitelerde açılmalı ve yukarıda adı geçen bölümlere yan alan olarak destek vermelidir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, öğretici eğitimi, lisans programları

Evaluation of Turkish Teaching Certificate Programs for Foreigners for Educating Educators

ABSTRACT

Nowadays the world change and develop rapidly.. The boundaries of communication and transportation are now totally up. As a result, students from countries that have not even been heard in the past come to Turkey for training and learning Turkish. In recent years, foreigners have been positively interested in Turkish and Turkey. In order to provide this demand, the Yunus Emre Institute in abroad and Turkish teaching centers of many universities are operating in the country.

There is also an increase many of Turkish teaching centers that are opened due to students. The need for qualified teachers to work in Turkish teaching centers is one of the most fundamental problems. Teachers who have graduated from departments such as Turkish Language and Literature, Turkish, Contemporary Turkish Dialects, Linguistics, Foreign Languages are working in these centers. The absence of undergraduate programs to train qualified teachers in the field of teaching foreign languages to foreigners has led to the need to meet short-term certification programs in this area.

The focus of this research was identified as trainees who participated in the certificate program of Turkish Language Teaching in Foreign Languages at the Ondokuz Mayıs University Turkish Application and Research Center. It is aimed to determine the problems such as the reasons for preferring the certificate programs in research and the need to provide the requirements. A survey has been conducted in this direction and all trainees who deserve to be certified have participated in this study.

As a result, problems with short-term certificate programs are not solved and it courses new problems arose. The Department of Turkish Language Education for Foreigners should be widely opened in universities and should support the above-mentioned departments as a minor field.

Keywords: Teaching Turkish with foreign language, teacher education, undergraduate programs

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük “eğitim” için çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye ve eğitim bilimi anlamlarını vermektedir.

Günümüz dünyası hızlı bir değişim içindedir. Hemen hemen tüm bilim alanları bu hızlı değişimin içinde yer almaktadır. Bu nedenle geçmişte uygulanan birçok yöntem ve teknik yeniden değerlendirilmekte bunun sonucunda da bazıları terk edilmekte bazıları ise güncellenmektedir. Günümüz eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bireye kendisine toplumda yer edinebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışın nasıl kazandırılacağı sorgulanmaktadır. Eğitimin hiç kuşkusuz tek ayağı eğitimciler değildir; fakat en önemli ayağıdır denilebilir. Unutulmamalıdır ki öğretmen kalitesi öğrenci başarısına doğrudan etki etmektedir.

Öğretmen yetiştirmenin önemi bugün tüm dünya tarafından kabul edilmiştir. Bu konuda birçok ülkede üniversiteler tarafından düzenli çalışmalar yapılmaktadır ve bu çalışmaların sonucunda sunulan raporlar öğretmen yetiştirme faaliyetlerinin tamamında etkili olmaktadır.

İngiltere’de TDA (Okullar İçin Eğitim ve Gelişim Ajansı) veya üniversiteler tarafından hazırlanan raporlar öğretmenler için iyi bir el kitabı olmaktadır.

Eğitimin içeriği, yapısı, verimi ve değerlendirmesi, stajyer öğretmenin nitelikli öğretmen statüsü standartları göstermesini kolaylaştırmayı tasarlamalı. Bu standartlar halk müzakereleri sürecinde gelişmiş beyanların sonucudur ki bu beyanlar stajyer öğretmenin neyi bilmesi gerektiği, nitelikli öğretmen statüsü ile ödüllendirilmek için neyi anlaması ve hangi yeterliliğe sahip olması gerektiğine dair şartlar ileri sürer. Buna yönelik birbiriyle ilişkili üç kategorinin altında düzenlenmiş 33 standart vardır.

*Profesyonel nitelikler (Çocuklarla ve gençlerle ilişkiyi, iletişimi ve diğerleriyle çalışmayı ve profesyonel anlamda kişisel gelişmeyi kapsar)

*Profesyonel bilgi ve kavrayış (Öğretim ve öğrenimi, değerlendirme ve denetimi, konuları ve müfredatı, okuma ve yazma çalışmalarını, matematiksel beceriyi, bilişim ve iletişim teknolojilerini, sağlık ve refahı kapsar)

*Profesyonel beceriler (Öğretimi planlamayı, yerine getirmeyi, denetlemeyi ve geri bildirim vermeyi; öğretim ve öğrenimi incelemeyi, çevreyi öğrenmeyi ve takım çalışmasını kapsar) (House Of Commons Commitee, 2010:16)

Yabancılar Türkçe Öğretiminde öğretici yetiştirmek isteniyorsa sertifika programları yerine öğreticilere rehberlik yapacak standart bir çerçeve programın oluşturulması gerekmektedir. Bugün Yabancılar Türkçe Öğretiminde ortak bir uygulamadan söz etmek mümkün değildir. Üniversitelerde Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dallarının kurulmasıyla bu sorun ortadan kaldırılabilir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında yaşanan en büyük sorunlardan biri de bu alanda çalışan eğitimcilerin birçoğunun mesleğe başladıktan sonra alan hakkında bilgi ve tecrübe kazanmalarındır. Gerekli hazırlık sürecini yaşamadan mesleğe başlayan okutmanların birçok problem yaşayacağı muhakkaktır.

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmek bir ihtiyaçtan ziyade zorunluluk haline gelmiştir. Son beş yılda, Orta Doğu’da yaşanan siyasi krizler sebebiyle iki buçuk milyondan fazla kişi sığınmacı olarak ülkemize girmiş bulunmaktadır. Bu sığınmacıların önemli bir bölümü Türkiye’deki gündelik hayata uyum sağlamak, okumak veya çalışmak için Türkçe öğrenmektedir. Türkiye’nin hemen hemen her şehrinde üniversiteler bünyesinde yer alan 80’den fazla Türkçe öğretim merkezinde bu kişilere Türkçe öğretilmektedir. (Kana, Boylu, Başar, 2016:1129)

1.1 Problem durumu

Son yıllarda Türkçe öğretim merkezlerinin sayısında artış görülmektedir. Buna bağlı olarak Türkçe öğretim merkezlerinde çalışacak nitelikli öğretici ihtiyacı en temel problemlerden biri olmuştur. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği, Çağdaş Türk Lehçeleri, Dilbilim, Yabancı Diller gibi bölümlerden mezun olan öğretmenler yabancılar Türkçe öğretimi yapan kurumlarda çalışmaktadırlar. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında nitelikli öğretmenler yetiştirmek için lisans programlarının belirlenmesi bu alandaki ihtiyacın kısa süreli sertifika programlarıyla karşılanmasına neden olmuştur.

Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimini yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik bir lisans programı bulunmamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini genellikle diğer yabancı dillerin öğretiminde yetişmiş yabancı dil öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve dilbilim bölümü mezunları yapmaktadır. Ancak bazı üniversitelerde (örneğin Yıldız Teknik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Başkent Üniversitesi) yüksek lisans programları yer almaktadır. Bu programlarla hedeflenen, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha hızlı, kolay, etkin ve verimli bir sistemle yürütülmesini sağlamaktır. (Kan, Sülüoğlu, Demirel, 2013:30)

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek isteyen adayların alana yaklaşımları ve buna bağlı olarak açılan sertifika programlarına yönelik değerlendirmelerinin saptanması amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi disiplinler arası bir uygulamadır. Yabancı dil öğretiminin planlanması, uygulanması, ölçme ve değerlendirilmesi eğitimbilimin, dilbilimin ve dili oluşturan öğelerin tanımlanması, dilin bireysel ve toplumsal kullanımı, dil öğrenimi- edinimi dilbilim çalışma alanında yer alır. Ne yazık ki hâlihazırda Türkçe öğretim merkezleri yukarıda adı geçen disiplinler arası uygulamadan uzaktır. Devletin ilgili organlarında da Türkçenin dünya dili olarak öğretim planlaması, politikaları tespit edilmiş değildir. (Açık, 2008)

Yabancılar Türkçe Öğretimi hızlı bir şekilde büyüyen alanlardan biridir; fakat bu büyüme Türkçe Öğretim Merkezleriyle sınırlı kalmıştır. Alan üzerine birçok makale ve kitap ortaya konmasına rağmen birçok üniversitede Yabancılar Türkçe Öğretimi bölümleri mevcut değildir. Bunun sonucunda ortaya çıkan sertifika programlarında ise herhangi bir standart oluşturulamamıştır.

Bu çalışma ile sertifika programlarına ilişkin görüşler değerlendirilmeye çalışılmış ve alanda bu konuya yönelik yeterince çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın yabancılar Türkçe Öğretimi alanındaki öğretmenlerin eğitimi için açılan sertifika kurslarına dikkat çekeceği düşünülmektedir.

Türkçe öğretim merkezlerinde dönem dönem sertifika programları düzenlenmekte ve Türkçe okutmanı görevlendirmelerinde bu sertifikalara da önem verilmektedir. Gerek yurt içi gerekse yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde görevlendirilen okutmanlar, üniversitelerin Türkoloji, Türk dili ve edebiyatı, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarıdır. (Uçgun, 2013:2489-2490)

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın modeli olarak betimsel tarama kullanılmıştır.

2.1 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (OMÜ-TÜRKÇE) Yabancılar Türkçe Öğreticiliği Sertifika Programına katılan öğrenciler olarak belirlenmiştir. Katılımcılara, yaş, cinsiyet ve eğitim durumu gibi genel bilgilerle birlikte çalışmanın amacı göz önüne alınarak hazırlanmış sorular sorulmuştur.

Anket formunu yanıtlamak istemeyen kursiyerler çalışmaya alınmamıştır. Sertifika programlarına katılan 105 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Anket formlarındaki veriler SPSS programına girilerek istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

OMÜ-TÜRKÇE tarafından 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim dönemlerinde yabancılar Türkçe Öğreticiliği ile ilgili üç sertifika programı düzenlenmiştir. Benzer şekilde sertifika programı düzenleyen 18 üniversite tespit edilmiştir. Bu sayının önümüzdeki yıllarda artacağı muhakkaktır. OMÜ-TÜRKÇE sertifika programına katılan katılımcıların yaş aralığı Tablo:1’de verilmiştir. Genel olarak katılımcıların çoğunun 21 ila 23 yaş aralığında olduğu yani üniversiteden mezun olacak durumda veya yeni mezun adaylar oldukları görülmektedir. Bunun dışında 18-20 yaş aralığındaki adaylar Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde veya Türkçe eğitiminde okuyan birinci ve ikinci sınıf öğrencileridir. Önceki sertifika programlarında dördüncü sınıf öğrencileri dışındaki adaylar programa kabul edilmemiştir. Üçüncü sertifika programında birinci ve ikinci sınıftan öğrenciler kabul edilmiş ve bu kursiyerlerin önümüzdeki iki yıl daha staj programlarına katılmaları kararlaştırılmıştır. Böylelikle bu kursiyerlerin gelecekte Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında çalışmaları durumunda çok daha donanımlı olmaları beklenmektedir. Bu kursiyerlerin takibi ise önümüzdeki yıllarda ayrı bir çalışma olarak değerlendirilmelidir.

Tablo 1.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
---	1	1,0	1,0	1,0
18	7	6,7	6,7	7,6
19	2	1,9	1,9	9,5
20	2	1,9	1,9	11,4
21	17	16,2	16,2	27,6
22	20	19,0	19,0	46,7
23	23	21,9	21,9	68,6
24	9	8,6	8,6	77,1
25	7	6,7	6,7	83,8
26	3	2,9	2,9	86,7
27	1	1,0	1,0	87,6
28	1	1,0	1,0	88,6
29	2	1,9	1,9	90,5
30	3	2,9	2,9	93,3
32	3	2,9	2,9	96,2

37	1	1,0	1,0	97,1
43	1	1,0	1,0	98,1
45	1	1,0	1,0	99,0
49	1	1,0	1,0	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Programa katılan kursiyerlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında ise bayanların erkeklere göre bu alanda çalışmaya daha istekli olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo:2’de verilmiştir.

Tablo 2.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Erkek	25	23,8	23,8	23,8
Geçerli Kız	80	76,2	76,2	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans eğitimi alan veya lisans mezunu olan kursiyerlerdir ve gelecekte bu alanda çalışmak istemektedirler.

Tablo 3.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Lisans	94	89,5	89,5	89,5
Geçerli Yüksek lisans	9	8,6	8,6	98,1
Doktora	2	1,9	1,9	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Katılımcılara programa katılma sebepleri sorulmuştur. Kursiyerlerin sebep olarak iş bulmayı birinci sıraya koymaları bu programlara ilginin giderek artacağını göstermektedir.

Tablo 4.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Kişisel gelişimimi artırmak	13	12,4	12,4	12,4
Kursun iş bulmada yardımcı olması	57	54,3	54,3	66,7
Geçerli Mesleki gelişimimi artırmak	29	27,6	27,6	94,3
Başka bir işe girebilmek	2	1,9	1,9	96,2
Halen çalıştığım işte ilerlemek	4	3,8	3,8	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Katılımcılardan sertifika programının süresini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük bölümü süreyi yeterli bulmaktadır. Katılımcıların bu yaklaşımı sertifika programlarının iyileştirilmesinin

önündeki en büyük engel olarak görünmektedir. Kısa süreli sertifika programlarının alanda okutmanlık yapmak isteyenlerce yeterli görülmesi problemin adaylarca anlaşılmadığını göstermektedir. OMÜ-TÜRKÇE kursiyerlere staj sınırlaması getirmemiş böylelikle süreyi kısa bulanların derslere istedikleri kadar iştirak etmelerine olanak sağlamıştır. Sertifika programına katılan adaylar ne kadar uzun süre derslere iştirak ederlerse alanı tanınmaları da o oranda kolaylaşacaktır. Sertifika programları kurumlar tarafından sadece kâr amaçlı düşünülmemeli asıl amaç alana hizmet etmek olmalıdır.

Tablo 5.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli ---	1	1,0	1,0	1,0
Yeterliydi	72	68,6	68,6	69,5
Kısaydı	32	30,5	30,5	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere katıldıkları sertifika programının başında amaç, kapsam ve etkinliklere yönelik gerekli açıklamaların yapıp yapılmadığı soruldu. Katılımcıların sadece % 2,9'u bu açıklamaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 6.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli Katılıyorum	83	79,0	79,0	79,0
Kısmen Katılıyorum	19	18,1	18,1	97,1
Katılmıyorum	3	2,9	2,9	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere program süresince karşılaştıkları sorunların dikkate alınıp alınmadığı ve çözümlerin üretilip üretilmediği soruldu. Kursiyerlerin bu soruya da olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların memnuniyeti ile derslerdeki başarı oranları da doğru orantılı olacaktır. Bu nedenle adaylar için mümkün olan en uygun ortam oluşturulmalıdır.

Tablo 7.

	Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli Katılıyorum	89	84,8	84,8	84,8
Kısmen Katılıyorum	14	13,3	13,3	98,1
Katılmıyorum	2	1,9	1,9	100,0
Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere eğitimini aldıkları konulara ilgilerinin artıp artmadığı soruldu. Katılımcıların büyük çoğunluğu ilgilerinin arttığını belirtmektedir.

Tablo 8.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Katılıyorum	96	91,4	91,4	91,4
	Kısmen Katılıyorum	9	8,6	8,6	100,0
	Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere eğitimini aldıkları konularda kendilerine güvenlerinin artıp artmadığı soruldu. Bir katılımcı dışında özgüven artışı olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 9.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Katılıyorum	85	81,0	81,0	81,0
	Kısmen Katılıyorum	19	18,1	18,1	99,0
	Katılmıyorum	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere programın yapıldığı ortamın ve fiziki koşulların yeterli olup olmadığı soruldu. Tablo:10'da da görüldüğü gibi bir aday dışında programın düzenlendiği ortamın uygun olduğu dile getirilmiştir.

Tablo 10.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Katılıyorum	85	81,0	81,0	81,0
	Kısmen Katılıyorum	19	18,1	18,1	99,0
	Katılmıyorum	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere kullanılan materyallerin yeterli olup olmadığı ve öğrenmelerine katkısı olup olmadığı soruldu. Dokuz katılımcı dışında olumlu yanıtlar verilmiştir.

Tablo 11.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Katılıyorum	64	61,0	61,0	61,0
	Kısmen Katılıyorum	32	30,5	30,5	91,4
	Katılmıyorum	9	8,6	8,6	100,0
	Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlere öğreticilerin anlayışlı ve saygılı davranıp davranmadığı soruldu. Katılımcılar bu soruda da olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo 12.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Katılıyorum	99	94,3	94,3	94,3
	Kısmen Katılıyorum	6	5,7	5,7	100,0
	Toplam		105	100,0	100,0

Kursiyerlere OMÜ-TÜRKÇE'nin çağın gerektirdiği değişim ve gelişimi takip edip etmediği soruldu. Bir aday dışında bu soruya da adayların olumlu görüş belirttiği görülmüştür.

Tablo 13.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Katılıyorum	82	78,1	78,1	78,1
	Kısmen Katılıyorum	22	21,0	21,0	99,0
	Katılmıyorum	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	105	100,0	100,0	

Kursiyerlerden katıldıkları program için genel değerlendirmeleri istenmiştir. Bir aday programı yetersiz ve beş aday vasat olarak değerlendirirken 99 katılımcı olumlu görüş belirtmiştir.

Tablo 14.

		Sıklık	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimsel Yüzde
Geçerli	Mükemmel	32	30,5	30,5	30,5
	İyi	67	63,8	63,8	94,3
	Orta	5	4,8	4,8	99,0
	Yetersiz	1	1,0	1,0	100,0
	Toplam	105	100,0	100,0	

SONUÇ

Anket sonuçları değerlendirildiğinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi tarafından düzenlenen Yabancılar Türkçe Öğretimi sertifika programı katılımcılarının genel olarak kurstan memnun oldukları görülmektedir. Bu programlar arz-talep ilişkisine göre açılmaktadır. Bu nedenle sertifika programı düzenleyen diğer üniversitelerde benzer anketlerde benzer cevaplar alınması muhtemeldir. Sertifikayı iş bulmak için kullanmak isteyen aday mümkün olan en kısa sürede bu belgeyi almak istemektedir. Fakat alandaki açığın kısa süreli sertifika programlarıyla giderilmesi mümkün değildir.

Alandaki sorunların daha doğru bir şekilde tespit edilip çözümler geliştirilmesi için Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim dalının üniversitelerde açılması ve bir disiplin olarak gelişmesi gerekmektedir. Türkçe Eğitimi bölümlerine YÖK tarafından Yabancılar Türkçe Öğretimi dersi eklenmiştir. Bu olumlu bir gelişmedir; fakat yeterli değildir.

Tıp fakültesi mezunu herkese kalp ameliyatı yaptırılmıyor, uzmanlaşma bekleniyorsa Türkçe Eğitimi,

Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim veya Yabancı Diller gibi farklı bölümlerden mezun öğretmenlerden de uzmanlık beklenmelidir. Bu alanda uzmanlaşma ise ana bilim dalının açılması ile mümkündür. Üniversitelerin etkin bir şekilde çalışan Türkçe Öğretim Merkezine sahip olması anabilim dalı açılması için tercih sebebi olmalıdır.

Alana olan ihtiyacın şu an farklı alanlardan karşılanması, alanın gelecekte öğretici ihtiyacı hissetmeyeceği veya bu durumun belirsiz olması, yeni işsizler oluşturma korkusu vb. nedenlerle ana bilim dalı açılmıyor olabilir. YÖK lisans öğrencisi almadan da ana bilim dalı açılmasına izin verebilir. Ana bilim dalı yüksek lisans ve doktora çalışmalarına devam edebilir ve bunun yanında yukarıda adı geçen bölümlerdeki öğrencilerden oluşturulan sınıflar yan alan gibi düşünülebilir. Türkçe eğitimi alan birçok öğrenci tarih dersleri yerine Yabancılar Türkçe Öğretimine yönelik dersleri tercih edecektir. Dersler ana bilim dalı öğretim üyelerince verilebilir, Türkçe Öğretim Merkezlerinde de uygulama yapılır. Böylelikle alanın ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine olanak sağlanmış olur.

KAYNAKÇA

- Açık, F., 2008. Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (27-28 Mart 2008, Gazi Mağusa, K.K.T.C.) Bildiri Metni. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancılara_turkce_ogretimi.pdf (Erişim Tarihi: 12.03.2017).
- Boylu E., Başar U., 2016. Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 309-324.
- House of Commons, 2010. *Training of teachers*, Londra, The Stationery Office Limited.
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö., 2013. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 29-42.
- Kana, F., Boylu E., ve Başar U., 2016. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138.
- Kara, M., 2011. Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3, 157-195.
- Köse D., 2004. Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve Tömer, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 125, 24-34. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/747/9549.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2016)
- Solter, C., Duc P. T. and Engelbrech, S., 2007. *Advanced training of trainers*, Watertown: Pathfinder International
- Türk Dil Kurumu, 2011. *Türkçe sözlük*, Ankara: TDK Yayınları
- Uçgun, d., 2013. “Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalı”nın gerekliliği üzerine bir değerlendirme, *Turkish Studies*, 8/9, 2487-2498.

Seçmeli Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna Hersekli Çocuklar İçin Hazırlanan “Haydi Türkçe Öğrenelim” Dil Öğretim Setine Yönelik Bir Değerlendirme

Önder ÇANGAL¹
Cansın YILMAZ²

¹Okutman, Gaziantep Üniversitesi, Türkçe Öğretim Merkezi, ondercangal@hotmail.com

²Öğrenci, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı, Ankara, Türkiye, cnsyz@hotmail.com.tr

ÖZET

Ders kitapları, dil öğretim süreçlerinin en temel unsurlarındandır. Öğretimin planlı olarak yürütülmesi, becerilerin öğrencilere eşit seviyelerde verilmesi, öğretilen bilgilerin kalıcı olabilmesi adına tekrarların ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi ders kitaplarının öğretime sunduğu katkılardandır. Yunus Emre Enstitüsü, Türk Kültür Merkezlerinde yürüttüğü Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra, Bosna Hersek'te “Tercihim Türkçe” ismiyle Türkçenin devlet okullarında seçmeli ders olarak yer alması projesini de yürütmektedir. Proje kapsamında devlet okullarında öğrenim gören Bosna Hersekli çocuklar, Türkçeyi seçmeli dil olarak öğrenmektedir. Enstitü, devlet okullarında öğretim gören 12-15 yaş arası öğrencileri hedef kitle olarak belirleyip, gelişimsel ihtiyaçlarına uygun olarak, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmak üzere “Haydi Türkçe Öğrenelim” dil öğretim setini hazırlamıştır. Bu set, Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretilmesi amacıyla yazıldığı için Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretilmesi çalışmalarında önemli bir gelişme olarak dikkat çekmektedir. Çalışmada Haydi Türkçe Öğrenelim setleri biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatım özelliklerine göre incelenecek ve setlerle ilgili değerlendirmeler yapılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Haydi Türkçe Öğrenelim, Türkçenin Çocuklara Öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü.

An Assessment on The Language Teaching Set Called “Let’s Learn Turkish” For Bosnia Herzegovinan Children Learning Turkish as an Elective Language Course

ABSTRACT

Course books are one of the basic elements of language teaching process. Some contributions of the course books for teaching include running teaching process in a planned way, conveying the language skills in the equal levels, realizing the repetitions and activities in order to increase the retention. Yunus Emre Institute has been running the project called “My choice is Turkish” , which aims to bring Turkish language as an elective course in the public schools in Bosnia Herzegovina in addition to the studies on teaching Turkish in the Turkish Culture Centres. In the scope of the project, the Bosnia Herzegovinian children attending the public schools are learning Turkish as an elective course. The institute has prepared the language teaching set called “Let’s Learn Turkish” to be used for teaching and learning processes for the students at the ages of 12 to 15 and attending the public schools. Preparing this set is seen as an important improvement in the studies on teaching Turkish to children as a foreign language since the set has been written in order to teach Turkish to children as a foreign language. In this study the Let’s Learn Turkish Set will be examined in terms of stylistic appearance, scientific content, language and narrative features and the evaluations related to the set will be done.

Keywords: Teaching Turkish to Children as a Foreign Language, Bosnia Herzegovina, Yunus Emre Institute, the Project called “My choice is Turkish”.

GİRİŞ

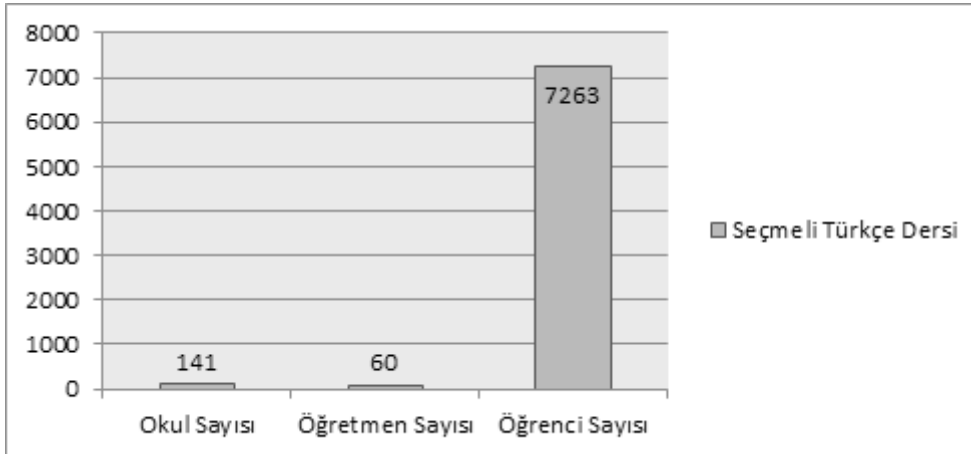
Ders kitapları, dil öğretim süreçlerinin en temel unsurlarıdır. Öğretimin planlı olarak yürütülmesi, becerilerin eşit seviyelerde öğrencilere verilmesi, öğretilen bilgilerin kalıcı olabilmesi adına tekrarların ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi ders kitaplarının öğretime sunduğu katkılardandır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yurt içindeki ve yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılmak üzere hazırlanan çeşitli dil öğretim setleri bulunmaktadır. Bu setlerden Ankara Üniversitesinin “Hitit Yabancılar için Türkçe”, Gazi Üniversitesinin “Yabancılar için Türkçe”, İstanbul Üniversitesinin “İstanbul Yabancılar için Türkçe” ve Dokuz Eylül Üniversitesinin “İzmir Yabancılar için Türkçe” setleri yurt içindeki farklı dil öğretim merkezlerinde; Yunus Emre Enstitüsünün “Yedi İklim Türkçe” seti ise enstitü bünyesinde dünyanın farklı noktalarında hizmet veren Türk Kültür Merkezlerinde kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra Yunus Emre Enstitüsünün yabancı çocuklara Türkçe öğretmek üzere hazırladığı iki set bulunmaktadır. Bu setler: Haydi Türkçe Öğrenelim - HTÖ (12-15 yaş) ve Çocuklar İçin Türkçe - ÇİT (6-9 yaş).

Yunus Emre Enstitüsü, Türk Kültür Merkezlerinde yürüttüğü Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra Bosna Hersek’te “Tercihim Türkçe” ismiyle Türkçenin devlet okullarında seçmeli ders olarak yer alması projesini de yürütmektedir.

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, Orta Bosna, Hersek-Neretva, Batı Hersek, Saraybosna ve Livno olmak üzere “kanton” adı verilen on bölümden oluşmaktadır (Çangal, 2013: 29). Türkçe; “Tercihim Türkçe” projesiyle Hersek Neretva, Bosna Podrinje, Zenitsa Doboy, Tuzla, Orta Bosna, Saraybosna ve Una Sana kantonlarında 2. ve 3. seçmeli dil olarak ilköğretim okullarında ve liselerde okutulmaktadır. Proje kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yaklaşık 7.300 öğrenci Türkçe öğrenmiştir. Devlet okullarında yürütülen seçmeli Türkçe derslerine ilişkin okul, öğrenci ve öğretmen sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Okul, Öğretmen ve Öğrenci Sayılar



2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 141 okulda, 7263 öğrenci Türkçeyi ikinci veya üçüncü seçmeli yabancı dil olarak almış ve öğretim süreci 60 öğretmen tarafından yürütülmüştür.

Proje kapsamında Yunus Emre Enstitüsü, Bosna Hersek’te ilgili makamlarla görüşmeler gerçekleştirmiş ve hazırlanan müfredata uygun olarak ders kitaplarının hazırlanması ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda editörlüğünü; Erol Barın, Hayati Develi, Cihan Özdemir ve Şaban Çobanoğlu’nun üstlendiği ve yazarlığını ise Uğur Kılıç, Selçuk Doğan, Kürşat Aramak, Tarık Demir, Beyza Koç, Selin Çalık ve Dzenana Brackovic’in yaptığı “Haydi Türkçe Öğrenelim” (HTÖ) Türkçe öğretim seti hazırlanmıştır.

“Haydi Türkçe Öğrenelim” dil öğretim seti hedef kitlesinin 12-15 yaş arası çocuklar olması nedeniyle kitabın hazırlanma sürecinde yalnızca dil eğitimi değil, aynı zamanda çocuk edebiyatı disiplinlerinden de yararlanılması önem arz etmektedir. Setle ilgili değerlendirmeler, bu prensipler de göz önünde bulundurularak

yapılacaktır.

Ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve ses kayıtlarından oluşan Haydi Türkçe Öğrenelim Seti, ortaöğretim seviyesindeki 6'ncı, 7'nci, 8'inci ve 9'uncu sınıf Bosna Hersekliilerin Türkçe öğrenmesi amacıyla “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni”ne dikkat edilerek hazırlanmıştır. Setlerin içerikleri ve sınıflara göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 2. Haydi Türkçe Öğrenelim Seti İçerikleri

6. Sınıf	Haydi Türkçe Öğrenelim 1				A1 Seviyesi
	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Dinleme Kaydı	Öğretmen Kitabı	
7. Sınıf	Haydi Türkçe Öğrenelim 2				A1 Seviyesi
	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Dinleme Kaydı	Öğretmen Kitabı	
8. Sınıf	Haydi Türkçe Öğrenelim 3				A2 Seviyesi
	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Dinleme Kaydı	Öğretmen Kitabı	
9. Sınıf	Haydi Türkçe Öğrenelim 4				A2 Seviyesi
	Ders Kitabı	Çalışma Kitabı	Dinleme Kaydı	Öğretmen Kitabı	

Kitaplarda bununla ilgili bir bilgi verilmemesine rağmen “Haydi Türkçe Öğrenelim 4” kitabını tamamlayan öğrencilerin A2 seviyesinde Türkçe öğreneceği varsayılmaktadır.

Çalışmada “Haydi Türkçe Öğrenelim” setleri üç başlık altında değerlendirilmiştir:

1. Biçimsel görünüm
2. Bilimsel içerik
3. Dil ve anlatım

1. Biçimsel Görünüm

“Kitap kapağı, kitabın içeriği hakkında etkili mesaj verecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır” (Tür ve Turla, 2005: 37). “Kapak, çocuğun kitapla ilk tanışma aracı olduğu için çok önemlidir. Renkli, resimli olmalı ve çocuk için çekici özellikler taşımalıdır. Kapak kâğıdı sağlam ve kaliteli olmalıdır. Çabuk yıpranan bir kitap, çocuğun kitaba ilgisini azaltabilir. Daha küçük yaşta çocuklara hazırlanan kitaplarda kapağın dayanıklılığı da artırılmalı, dağılmayacak biçimde iyi yapılandırılmalıdır” (Kaya, 2011: 14).

“Fon ve yazı tipi, rengi birbirine zıtlık oluşturacak şekilde tasarlanmalı, fon koyu tonda ise yazı açık; fon açık tonda ise yazı koyu tonda olmalıdır” (Sürmeli, 2007: 555). “Çocuk kitapları en iyi kalitedeki birinci hamur kâğıda basılmalıdır. Kâğıt; mürekkebi dağıtmamalı, renkleri değiştirmemeli, kolay yırtılmamalı, çocuğun gözünü yoracak kadar parlak olmamalıdır. Kâğıdın mat olmasına özen gösterilmelidir.” (Gültekin, 2008: 2)

“Kullanılan kâğıdın ince olmaması, sayfalarını çevirme kolaylığının yanı sıra sayfalardaki renkli resimlerin daha net baskı vermesini, bir sayfadaki resmin arka sayfadaki resme gölge yapmamasını ve resmin daha iyi görülebilmesini sağlar” (Tür ve Turla, 2005: 35).

“Haydi Türkçe Öğrenelim” seti 20x29 cm boyutlarında, karton kapak ve 1. hamur kâğıt kullanılarak hazırlanmıştır. Kullanılan kâğıt beyaz renkte, mat ve pürüzsüz olarak seçilmiştir. Kuşe kâğıt tercih edilmemiş olması, üzerine yazı yazılmasını ve not alınmasını kolaylaştırmaktadır.

Setlerin kapak tasarımları incelendiğinde ders kitaplarının mavi, çalışma kitaplarının turuncu, öğretmen kılavuz kitaplarının ise kırmızı renk kullanılarak düzenlendiği görülmektedir.

Kitapların ön kapaklarında Bosna Hersek'in çeşitli şehirlerinden resimlere yer verilmiştir. Ayrıca ön

kapakta daire şeklinde yere uzanmış yedi çocuğun bulunduğu bir fotoğraf vardır. Özellikle çocuklara ait fotoğrafın, kitapların çocuklara yönelik hazırlandığını ifade etmesi açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Kitapların arka kapaklarında da Bosna Hersek'in farklı şehirlerinden fotoğraf karelerine mavi renk üzerinde yer verilmiştir.

“Haydi Türkçe Öğrenelim” setleri Bosna Hersek'te kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu yüzden kitaplarda kullanılan görseller, Bosna Hersek'e ait fotoğraflardan seçilmiştir. Kullanılan fotoğraflarda yer alan kişilerin de Bosna Hersek'ten seçildiği ve bazı karakterlerin senaryo doğrultusunda kitapların tamamında yer aldığı görülmektedir. Kitaplarda fotoğrafların yanı sıra çizimler de kullanılmıştır. Bu çizimlerin, çocukların seviyelerine ve gelişim düzeylerine uygun olduğu görülmektedir. “Çocuk, metni ve ona ait resmi aynı sayfada görmelidir. Bu, çocuğun görsel ve işitsel algılamayı bütünleştirmesi için önemlidir” (Tür ve Turla, 2005: 38). Haydi Türkçe Öğrenelim kitaplarında bu kurala dikkat edilmiştir. Kitapların “İçindekiler” bölümünde de her üniteye bir görsele, ünite adına ve üniteye ait sayfa numaralarına yer verilmiştir.

Kitaplarda her ünitenin başında, Türkiye'nin farklı bir şehrine veya önemli bir yerine ait yüksek çözünürlükte bir fotoğraf bulunmaktadır. Kitaplara ve ünitelere göre fotoğrafların dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3. Haydi Türkçe Öğrenelim Seti Ünite Baş Görsellerinin Dağılımı:

	1.Ünite	2.Ünite	3.Ünite	4.Ünite	5.Ünite	6.Ünite
HTÖ 1 Ders Kitabı	Ankara	İstanbul	İzmir	Kapadokya	İshak Paşa Sarayı	Samsun
HTÖ 1 Çalışma Kitabı	Kapadokya	Kız Kulesi	İzmir	Urfa Balıklıgöl	İstanbul	Marmaris
HTÖ 2 Ders Kitabı	Çanakkale	Samsun	Adıyaman	Konya Mevlana Türbesi	Alanya	Uşak
HTÖ 2 Çalışma Kitabı	Fethiye	Adıyaman	Kapadokya	Aydın	Bodrum	Bozcaada
HTÖ 3 Ders Kitabı	Kız Kulesi	Bodrum	Göreme	Sinop	Van Gölü	Tarsus
HTÖ 3 Çalışma Kitabı	İshak Paşa Sarayı	Samsun	Tarsus	Göreme	Kapadokya	Kız Kulesi
HTÖ 4 Ders Kitabı	Kız Kulesi	Bodrum	Göreme	Sinop	Van Gölü	Uludağ
HTÖ 4 Çalışma Kitabı	İzmir	Urfa Balıklıgöl	İshak Paşa Sarayı	Samsun	Tarsus	Göreme

“Haydi Türkçe Öğrenelim” seti ünite başlangıç sayfalarında 23 farklı fotoğrafa yer verilmiştir. Kitapların Bosna Hersek'teki devlet okullarında kullanıldığı düşünüldüğünde fotoğrafların Türkiye'nin tanıtımına önemli ölçüde katkı yapacağı düşünülmektedir. Ünite başlangıç sayfalarında ünitenin adına, kaçınıcı ünite olduğuna ve kitap için çekilmiş Bosna Hersek'ten bir görsele yer verilmiştir.

Kitaplar sayfa sayıları bakımından incelendiğinde HTÖ 1 ders kitabının 101, çalışma kitabının 67; HTÖ 2 ders kitabının 101, çalışma kitabının 67; HTÖ 3 ders kitabının 101, çalışma kitabının 65 ve HTÖ 4 ders kitabının 101, çalışma kitabının 65 sayfadan oluştuğu görülmektedir.

“Harfler çocuğun gözünü yormayacak karakterde ve büyüklükte olmalıdır; tırnaklı karakterler kullanmaktan kaçınılmalıdır. Kitabın harfleri büyüklükte bakımından olduğu kadar yükseklik ve genişlik

bakımından da uygun olmalı, harf aralıkları birbirine çok yakın olmamalıdır. Satır araları ve harf aralıkları ise, hangi yaş söz konusu olursa olsun, sıkışık olmamalıdır” (Kaya, 2011: 15).

“Punto seçiminde çocuk kitabı ile göz arasındaki normal okuma uzaklığının yanı sıra, çocuğun yaş grubu da dikkate alınmalıdır. Okumayı yeni öğrenen çocuklar için tasarlanan çocuk kitabında daha büyük puntolu harfler tercih edilmelidir” (Sürmeli, 2007: 555).

Haydi Türkçe Öğrenelim seti ders ve çalışma kitaplarında yazı karakteri olarak “Calibri”, yazı puntosu olarak ise “14 punto” tercih edilmiştir. Hedef kitlenin 12-15 yaş arası öğrenciler olduğu dikkate alındığında yazı karakteri ve puntosu seçimlerinin 12 yaş için yerinde olduğu düşünülmektedir. Fakat yaş ilerledikçe puntunun düşürülmesi beklenmesine rağmen, Haydi Türkçe Öğrenelim setinde punto değişimi gözlemlenmemiştir. 14 Punto kullanımının 15 yaş için uygun olmadığı düşünülmektedir. Öğretmen kitapları incelendiğinde ise ders kitabının içeriğine öğretmen kitabında aynen yer verildiği, etkinliklerle ilgili uyarı ve açıklamaların ise “ek bilgi” olarak “Calibri” karakteri ve “10 punto” ile yazıldığı görülmektedir.

2. Bilimsel İçerik

Haydi Türkçe Öğrenelim setlerinin “Ön Söz” bölümünde kitaplar hazırlanırken gözetilen genel düşünceye ilişkin açıklamaların yapıldığı bir bölüm bulunmaktadır. Kitaplarda örneklerden kurala ulaşma ve diyaloglara ağırlık verme üzerinde durulmuştur. Dil öğretiminin belli bir plana uygun olarak gerçekleştirilmesini hedefleyen çalışmada, metinlerin öğrenilen dil bilgisi yapılarına uygun olarak düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Kitabın tamamında dil bilgisi kurallarıyla ilgili öğrencilere doğrudan bilgi verilmemektedir. Bunun yerine kitapta dil bilgisi kurallarının yer aldığı etkinlikler yer almakta, hazırlanan öğretmen kitaplarında da öğretmenlere dil bilgisi kurallarını öğrencilere nasıl vermesi gerektiğiyle ilgili bilgilere yer verilmektedir. Kitaplar, dil bilgisi yapılarının sezdirilerek öğretilmesi esasına dayanarak hazırlanmıştır. Küçük yaş grubuna hitap eden bir set olması dolayısıyla bu kitapların öğrencilere dili öğretmekten ziyade dili edindirmeye yönelik bir amacı olduğu gözlemlenmiştir. Editörler bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir: “Ana dili öğretiminde ilköğretimin ilk basamağında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öğretilmeli ve çocuklar, kitapların büyüklü dünyası ile tanıştırılmalıdır. Dil bilgisinin yeri, ilköğretimin ikinci basamağı ve ortaöğretimdir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak olan bu ilk çalışmada, dil bilgisini sezdirme yoluyla kavratmaya çalışarak Türkçe öğretimini esas aldık” (Haydi Türkçe Öğrenelim 1, 2013: 3).

Söz konusu Türkçe öğretim setinin her kitabında altı ünite bulunmaktadır. Öğrenciler, bir eğitim-öğretim yılında 35’i birinci dönem ve 35’i ikinci dönem olmak üzere toplam 70 saat Türkçe dersi almaktadır. Öğrencilerin birinci dönemde 3, ikinci dönemde de 3 ünitelik bölümü bitirmesi ve kitabı tamamlaması öngörülmektedir. Her ünitenin girişinde bölüm isimlerine yer verilirken; beceriler, ünite içerisinde verilmesi gereken dil bilgisi yapıları ve kelimeler bu bölümde gösterilmemektedir.

Aşağıdaki tabloda kitapların ünite başlıklarına yer verilmiştir:

Tablo 4. Haydi Türkçe Öğrenelim Seti Ünite Başlıkları

	HTÖ 1	HTÖ 2	HTÖ 3	HTÖ 4
1. Ünite	A-BE-CE Kelimeler	Dünyamız	Oyun	Yolculuk Nereye?
2. Ünite	Tanışalım mı?	Canım Annem	Haydi Alışverişe	Hayvanlar Âlemi
3. Ünite	Canım Ailem	Tatil	Gelecek	Hobiler
4. Ünite	Manavda	Çocuk Bayramı	Gizemli Dünyamız	Komşu Komşunun Külüne Muhtaç
5. Ünite	Arkadaşım Mirela	Damak Tadı	Bir Varmış Bir Yokmuş	Başarının Anahtarı

6. Ünite	Yaşasın Okulumuz	Eski Zamanlar Geçmiş Olsun	Hem Okudum Hem de Yazdım
-----------------	---------------------	----------------------------	--------------------------

Dil öğretimi sırasında kültürel unsurların öğretimi de gerçekleştirilmektedir. Nitekim dili öğrenen bireyler istemeden de olsa hedef dilin konuşulduğu topluma ait kültürel unsurları öğrenmektedir. Kitapta buradan hareketle hem Türk kültürüne hem de Boşnak kültürüne ait özelliklere yer verilmiştir. Kitaptaki kahramanlar ve mekânlar Bosna Hersek'ten seçilmiştir.

Kitapta okuma, tamamlama, cevaplama, dinleme, eşleştirme, yazma, işaretleme vb. etkinlikler çeşitli sembollerle gösterilmiş, yanlarına ise “İnceleyelim, Okuyalım, İşaretleyelim, Harfleri Boyayalım, Haydi Şarkı Dinleyelim” vb. şekillerde kısa yönergeler yazılmıştır.

Kitapta beceriler ve dil bilgisi konuları iç içe verilmiş, dilin iletişim aracı olarak kullanılması ihtiyacı ön plana çıkarılmıştır. Setlerin ön sözünde de ifade edildiği üzere kitapların geneli incelendiğinde verilmesi planlanan dil bilgisi konularına ait bir tablonun veya listenin olmadığı görülmektedir. Bunun yerine verilmesi planlanan kalıplar, yapılar ve dil bilgisi konuları kitaba özgü bir sıralamayla metinlerle birlikte verilmiştir. Öğretilmesi planlanan kalıp, yapı ve dil bilgisi konularına ait liste şu şekildedir:

Tablo 5. Haydi Türkçe Öğrenelim (HTÖ) Seti Kalıp, Yapı ve Dil Bilgisi Konularının Dağılımı

HTÖ 1	HTÖ 2	HTÖ 3	HTÖ 4
• Abece ile kelime öğretimi • Tanışma • Selamlaşma ve ayrılma ifadeleri günaydın, iyi akşamlar, hoşça kal vb. • Bu/Şu/O Ne/Kim? • Burası/Şurası/Orası Neresi? • İyelik Ekleri Ünlü Düşmesi Ünsüz Yumuşaması • Vücudumuz • -imek Fiili Şimdiki Zaman Biçimi Meslekler Sıfatlar • Sayılar/Çokluk Eki Sıra sayı sıfatları Meyveler/Sebzeler • Günler, Aylar ve Mevsimler • Ülkeler, Milliyetler ve Diller • Ölçü Birimleri Litre/kilo/paket/tane/kutu/kalıp/dilim • Bulunma Durumu (-de/-da) • Var - Yok • “İle” Bağlacı ve Edatının Kullanımları	• Şimdiki Zaman Fiil/İsim Cümleleri • Hava Durumu • Hayvanlar Evcil/Yabani hayvanlar • İsim Tamlaması Belirtili/Belirtisiz • Hâl Ekleri (Yönelme, Bulunma, Ayrılma, Belirtme) • Ünsüz yumuşaması (KeTÇaP) • Yönler (kuzey, güney, doğu, batı vb.) • -mek/-mak iste- Adres Tarifi • -den önce -den sonra • Saat Kaç/Kaçta? • -e kadar • -lı, -sız ve -lık Ekleri • Emir ve İstek Kipleri • -den daha, en Karşılaştırma ve Üstünlük Yapıları • Görülen Geçmiş Zaman • Fiil/İsim Cümleleri • -(y)ken	• “İle” Bağlacı ve Edatının Kullanımları • -ki eki/-deki kullanımı • Giysiler • Niçin? Çünkü... • Bu yüzden Sebep-Sonuç Cümleleri • Gelecek Zaman Fiil/İsim Cümleleri -den önce/ -den sonra • -e gibi/-e kadar Kıyaslama • Duyulan Geçmiş Zaman Fiil/İsim Cümleleri • Trafik işaretleri • Kalıp ifade öğretimi Hayırlı olsun, güle güle kullan, sıhhatler olsun, tebrik ederim, başın sağ olsun. • Hem ... Hem ... • Ya ... Ya ... • İster ... İster ... • Ne ... Ne ... • Belki ... Belki ...	• Duyulan Geçmiş Zaman Fiil/İsim Cümleleri • -madan önce -dıktan sonra • Kalıp ifade öğretimi Hayırlı yolculuklar, Yolun açık olsun, Su gibi git su gibi gel, güle güle git güle güle gel. • -erek/-arak • -a -a (koşa koşa) • Geniş Zaman Fiil/İsim Cümleleri • Renkler • Sıklık Zarfları Her zaman/bazen/ara sıra/hiçbir zaman/hiç/asla • Yeterlik Fiili (-ebil-) • -ca/-ce Ekinin Kullanımı (büyükçe, ailece, sessizce, yavaşça) • Bence, Bana Göre Fikir belirten ifadelerin kullanımı

Haydi Türkçe Öğrenelim seti incelendiğinde ders kitaplarının sözlük çalışmasıyla sonlandırıldığı görülmüştür. Bu bölümde kitap içerisinde öğrencilere verilen Türkçe kelimelerin Boşnakça karşılıkları bulunmaktadır. Sözlük sadece Türkçe-Boşnakça olarak hazırlanmıştır ve her bir kitabın sözlüğünde ortalama

750 kelime bulunmaktadır. Sözlük, öğrencilere aradıkları kelimenin anlamını bulmada kolaylık sağlamasının yanı sıra öğrencilerin çalışma kitaplarında sorumlu oldukları ödevleri yaparken kullanabilecekleri işlevsel bir bölüm olarak da dikkat çekmektedir.

Haydi Türkçe Öğrenelim setinin öğrenci özerkliğini destekleyecek özelliklere sahip olduğunu söylemek güçtür. Öğretmen olmadan kitapları işlevsel olarak kullanabilmek oldukça zordur. Ders kitaplarında konu anlatımı bölümleri yer almamakta, kitaplar öğrencilerin konu anlatımı çalışmalarına ya da konuları tekrar etmelerine imkân verecek işlevsellikte değildir. Ders ve çalışma kitabındaki etkinliklerin cevapları kitapların kendisinde bulunmamakta, ders kitabındaki etkinliklerin cevapları ise sadece öğretmen kitabında bulunmaktadır. Çalışma kitabı, öğrencilerin derste öğrendiklerini ödev olarak tekrar etmelerini ve konuları pekiştirmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Bu bağlamda, çalışma kitabındaki etkinliklerin cevaplarının da kitapta yer alması öğretimin kalitesini artıracaktır.

3. Dil ve Anlatım

Ders ve çalışma kitaplarındaki yönergeler, temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygun olarak sade ve basit şekilde hazırlanmıştır. Yönergelerin yazımında istek kipinin birinci çoğul kişi çekimi kullanılmıştır (İnceleyelim, Haydi Şarkı Dinleyelim, Yazalım, Konuşalım vb.). Kitapta yönergeler görsellerle desteklenmiş, ek bilgilere yer verilmemiştir. Kitaplarda sürekli olarak kullanılan yönergelerden bazıları (Oku, Yaz, Dinle, Gel, Kitabı aç, Parmak kaldır) ikinci ünitenin sonunda çoktan seçmeli bir etkinlik aracılığıyla öğrencilere tanıtılmaktadır. Etkinliklerin ayrıntılı açıklamalarına öğretmen kitabında yer verilmiştir. Öğretmenlerin kılavuz kitaptan yararlanması ve etkinlikleri bu doğrultuda öğrencilere yaptırması beklenmektedir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin cevaplarına, öğretmen kitaplarında verilmiştir.

Haydi Türkçe Öğrenelim setini kullanan öğrencilerin edinmesi istenilen kazanımlara Öğretmen kitaplarının başında yer verilmiştir. Kazanımlar tablosunda beceriler dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma şeklinde sıralanmıştır. Konuşma becerisi karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım şeklinde iki bölümde ele alınmıştır. Becerilere göre öğrencilere verilmesi planlanan kazanımlar şu şekildedir:

Tablo 6. Becerilere Göre Öğrencilere Verilmesi Planlanan Kazanımlar

1.Dinleme	1. Kişisel konularda, çok yavaş ve belirgin bir biçimde konuşulduğunda ve anlamını kavrayabilmek için yeterli aralar verildiğinde dinlediğini anlayabilir.
	2. Dikkatli ve açıkça yöneltilen talimatları anlayabilir.
	3. Aile ve akrabalık ilişkilerini içeren temel sözcük ve ifadeleri anlayabilir.
	4. Sayıları ve fiyatları anlayabilir.
	5. Eğer konuşmacı açık, yavaş ve doğrudan konuşursa günlük konuşmaları anlayabilir.
	6. Sosyal ve fiziki çevre ile ilgili temel kavramları ve niteleyicileri anlayabilir.
	7. Basit yön tariflerini anlayabilir.
	8. Tekrarlandığında, basit günlük konuşmaları anlayabilir.
	9. Basit bir dille anlatılan hava durumu gibi kısa dinleme metinlerini anlayabilir.

2. Okuma	1. Okuduğu metinlerdeki kişiler ve mekânlarla ilgili bilgileri anlayabilir.
	2. Metinlerde yer alan kısa komutları anlar.
	3. Kişilerin nitelikleriyle ilgili kelimeleri anlayabilir.
	4. Alışverişte kullanılan kalıpları anlayabilir.
	5. Sayısal ifadelerin yer aldığı basit metinleri anlayabilir.
	6. Temel zaman ifadelerini anlayabilir.
	7. Kısa ve basit biçimde yazılmış yön tariflerini anlayabilir.
	8. Günlük hayatın anlatıldığı metinleri anlayabilir.
	9. Hava durumu ile ilgili basit bir dille yazılmış ifadelerin yer aldığı metinleri anlayabilir.
3. Karşılıklı Konuşma	1. Bir karşılıklı konuşmada, karşısındaki kişi söylenenleri yavaş bir şekilde tekrar edip söylemek istediklerini ifade etmesine yardımcı olduğunda, kendisini basit bir şekilde ifade edebilir.
	2. Hâl hatır sorma, selamlaşma gibi temel davranışları gerçekleştirebilir.
	3. Kendini veya başkalarını tanıtabilir.
	4. Bilinen canlı ve cansız varlıklar veya günlük konularla ilgili basit sorular üretebilir ve bunlarla ilgili sorulara cevaplar verebilir.
	5. Kişilere yaşadıkları yer, tanıdıkları kişiler ve sahip oldukları nesnelerle ilgili sorular sorabilir, yavaş ve açık sorulduğunda bu tür soruları cevaplayabilir.
	6. Konuşmasını işaret ve mimiklerle destekleyerek basit alışverişler yapabilir.
	7. Sayı, miktar ve fiyat ifadelerini kullanabilir.
	8. Konuşmasında zaman ifadelerini uygun biçimde kullanabilir.
4.Sözlü Anlatım	1. Sesleri doğru telaffuz edebilir.
	2. Selamlaşma ve vedalaşma söz kalıplarını kullanabilir.
	3. Temel ve basit kalıplarla kendini veya başkalarını tanıtabilir.
	4. Yaşadığı yeri ve çevreyi tanıtabilir.
	5. Ailesi ile ilgili bilgiler verebilir.
	6. Basit olayları temel zaman ifadeleriyle anlatabilir.
	7. Günlük yaşantısını basit bir dille anlatabilir.
5.Yazma	1. Kişisel bilgileri içeren formlar doldurabilir.
	2. Temel selamlama, hitap, istek veya teşekkür ifadelerini kullanarak kendini anlatabilir.
	3. Ailesi ile ilgili temel bilgileri basit cümlelerle ifade edebilir.
	4. Kişilerin ve nesnelerin niteliklerini yazılı olarak ifade edebilir.
	5. Basit durum ve olayları temel zaman ifadeleriyle anlatabilir.
	6. Sosyal ve fizikî çevresini, günlük hayatını basit cümlelerle anlatabilir.

Haydi Türkçe Öğrenelim seti çocuklara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Setin birinci kitabı sözcük öğretimi üzerine kurulmuştur. Uzun okuma metinleri yoktur. Bunun yerine öğrencilerden diyalogları ve kalıp ifadeleri öğrenip etkinliklerle kullanmaları beklenmektedir. Setin diğer kitaplarında ise seviyeye göre kademeli olarak okuma metinlerinin arttığı görülmektedir.

Haydi Türkçe Öğrenelim setindeki alıştırma ve etkinliklerin basitten zora ilkesine uygun olarak doğru düzenlendiği görülmektedir. Öğrencilere öncelikle sınıf içerisinde olan veya yakın çevrelerinde görebilecekleri nesneler öğretilmektedir. Öğrencilerin önce somut nesneleri öğrenmesi daha sonra ise soyut kelimelerin verilmesi kuralına kitapta dikkat edilmiştir. Öğrenciler kelime öğretimiyle dil öğrenmeye başlamakta; sonrasında ise cümlelere, paragraflara ve metinlere geçilmektedir. Bu bağlamda kitapta tümevarım yönteminin kullanıldığı söylenebilir.

Kitaplarda okuma metinleri, şarkılar, tekerlemeler, boyama çalışmaları, bulmacalar ve çeşitli oyunlar bulunmaktadır. Çocukların dil öğrenme sürecinde oyunlar ve şarkılar önemli bir yer tutmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilecek olan öğretim hem daha eğlenceli hem de daha kalıcı olacaktır. Bu nedenle “Haydi Türkçe

Öğrenelim” kitaplarında okuma, dinleme, konuşma ve yazma olarak adlandırılan dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik pek çok oyun ve şarkı bulunmaktadır.

Kitabın ilerleyen bölümlerinde eski öğrenmelerin pekişmesini sağlayacak yeni etkinliklere yer verilmiştir. Örneğin “ile” yapısı, HTÖ 1’de sayfa 86’da verilmiştir. Aynı yapı daha sonra HTÖ 2’de 27. sayfada, HTÖ 3’te 13. sayfada verilmektedir. Dil öğretiminde öğrenilen yapıların tekrarlanması, öğretimin kalıcı olması açısından önem arz etmektedir.

Dil öğrenme sürecinin değerlendirilmesi, dil öğretiminin temel esaslarındandır. Öğretim kitapları hazırlanırken bu durumun dikkate alınması gerekir. Kitapta bir yapı veya kural verildikten sonra öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin ölçülmesi önem arz eder. Haydi Türkçe Öğrenelim setleri incelendiğinde kitapta ünite sonu testi vb. ölçme ve değerlendirmeye yönelik bölümlerin olmadığı görülmüştür.

Söz konusu öğretim setinde, geleneksel bilgi aktarımına dayalı metin anlayışının terk edildiği söylenebilir. Bilgi aktaran metinler olmakla birlikte kitap genelinde efsaneden hikâyeye, fıkradan masala, gazete haberinden röportaja, iş ilanından çeşitli mekânlarda geçen diyaloglara kadar farklı türlerde metinlere rastlanmaktadır.

Kitaplarda olaylar ve zamanlar verilirken zaman zaman kahramanlar hayvanlar arasından seçilmiştir. Bu da çocuk kitabı yazımında çocukların ilgisini çekebilecek ve öğrencileri öğrenmeye güdüleyebilecek önemli bir husustur.

Kitaplarda, zamanlar öğrencilere verilirken öğrencilerin önceki öğrenmeleri dikkate alınmış, yeni yapılar eski öğrenmelerle karşılaştırılarak öğrencilere sunulmuştur. Örneğin öğrenciler, gelecek zamanı öğrenirken kendilerine şimdiki ve görülen geçmiş zamanla çekimlenen örnekler verilmiştir. Yine duyulan geçmiş zaman yapısı öğretilirken öğrencilere görülen geçmiş zaman yapısı tekrar hatırlatılmıştır.

Kitapta kalıp ifadeler öğretilirken “Su gibi git, su gibi gel” vb. farklı kullanımlara yer verilmiştir. Kitapta renkler konusu HTÖ 4. kitapta 56. sayfada kendisine yer bulabilmiştir. Renkler konusu öğrenciler için temel konulardan biridir ve kelime öğretimi sırasında sıklıkla öğreticiye ve öğrenciye yardımcı olmaktadır. Bu yüzden konunun “varXyok” konusuyla birlikte meyve ve sebzeler verilirken öğrencilere öğretilmesi daha doğru olacaktır.

Değerlendirme

Tercihim Türkçe Projesi

Bosna-Hersek’te işsizlik oranı çok yüksektir. Devlet okullarında 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibarıyla yaklaşık 7.300 öğrenci Türkçeyi seçmeli ders olarak öğrenmiştir. “Okullarda görev yapacak olan öğretmenler Bosna-Hersek’teki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu Bosna-Hersekli öğretmenler arasından seçilmektedir. Bu durum üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olan öğrencilere iş imkânı sağlamakta, ülkedeki işsizlik sorununa rağmen Türkçe bölge insanına istihdam alanı açmaktadır” (Çangal, 2013: 29).

Bosna-Hersek’te, dört üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mevcuttur. Bu bölümlerde görev yapan Bosna-Hersekli öğretim görevlileri, önceki yıllarda Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine yerleşen öğrenciler arasında başka bölümlere yerleşememiş ve son tercih olarak bu bölüme kayıt yaptırmış öğrencilerin çoğunlukta olduğunu; fakat son yıllarda Türkiye’nin ve Türkçenin ilerlemesiyle doğru orantılı olarak Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin tercih edilen bölümler arasına yükseldiğini ifade etmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin tercih edilirliliğinin artmasında Bosna-Herseklilerin iş bulma kaygılarının etkili

olduğu görülmektedir. Fakülteden mezun olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, proje sayesinde devlet okullarında iş bulma imkânlarının artması bölümleri cazip hâle getirmektedir (Çangal vd., 2016: 89).

Bosna Hersek'te yedi bin civarı öğrenci, Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Türk dilini ve kültürünü öğrenmektedir. Bu öğrencilerin aileleri ve yakın çevreleri de dikkate alındığında Bosna Hersek genelinde çok ciddi bir kitlenin Türkçe ile herhangi bir şekilde bağ kurduğu söylenebilir. “Yürütülen dil ve kültür öğretimi çalışmaları, Türkiye ve Bosna Hersek ülkeleri arasındaki ilişkilere ilerleyen yıllarda gözle görülür bir etki yapacak, Türk dilini ve kültürünü daha iyi tanıyan yeni nesil diğer ülkelerden ziyade ikili ilişkiler geliştirme aşamasında Türkiye'yi tercih edecektir” (Çangal vd., 2016: 90).

Proje kapsamında Bosna Herseklilerin ilköğretim seviyesinde Türkçe ile tanışmaları, ortaöğretim seviyesinde de Türkçe öğrenmeye devam etmeleri ve bu öğrencilerden başarılı olanların yükseköğretim görmek üzere Türkiye'ye getirilmeleri hedeflenmektedir. Özellikle “Türkiye Bursları” vb. programlarla Türkiye'de eğitim alacak olan Bosna Herseklilerin eğitimlerini tamamladıktan sonra yetişmiş bireyler olarak ülkelere dönüp hizmet etmeleri, projenin uzun dönem getirileri olarak düşünülebilir.

Haydi Türkçe Öğrenelim

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.

Türkçeye olan ilgi, dünya genelinde artma eğilimi göstermekle birlikte Bosna Hersek özelinde daha anlamlı bir hâl almaktadır. Bosna Hersek, Müslümanların Avrupa'ya açılan kapısı olarak görülmektedir. Ülkede üç farklı etnik grup birlikte yaşamaktadır. Hassas dengeler üzerine kurulu olan ülke yapısında söz sahibi olan Boşnakların gerek Müslüman olmaları gerekse Osmanlı kültürünü o topraklarda yaşatmaya devam etmeleri nedeniyle Türkçenin bu coğrafyada varlığı sürdürmesi bizim için de ayrı bir önem arz etmektedir.

Bu nedenle ülkede “Tercihim Türkçe” isimli proje aracılığıyla Türkçenin devlet okullarında seçmeli dil olarak öğretilmesi çalışmaları yürütülmektedir. Türkiye'de akrabaları olan, Türk dizilerini takip eden ve Türkiye hayranı olan Boşnak aileler çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemektedir. Bosna Hersek için özel olarak hazırlanan Haydi Türkçe Öğrenelim setleri, çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda çok önemli bir gelişmedir.

Hazırlanan setler biçimsel görünüm yönünden incelendiğinde setlerin çocukların gelişimine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Dil öğretiminde neyin, ne zaman ve ne yoğunlukta öğretilmesi gerektiği çok önemlidir. Öğrencilere kapasitelerinden fazla bilgi yüklemeye çalışmamalı, öğretim öğrencilerin seviyelerinin altında da kalmamalıdır. Haydi Türkçe Öğrenelim setlerinde çocukların ilgisini çekecek canlı renkler ve çizimler kullanılmıştır. Ayrıca fotoğrafların ve illüstrasyonların iç içe kullanılmış olması da çocukların ilgisini çekecek niteliktedir.

Kâğıt materyali açısından setlerde, öğrencilerin not tutmalarına imkân tanıyan bir malzeme tercih edilmiştir. Bu da öğrencilerin ders esnasında kitap üzerine yazı yazmalarını kolaylaştırmaktadır. Kitapların ciltleri sağlam, sayfaları kolay çevirmeye elverişlidir. Ayrıca setler darbeye karşı dayanıklı görünmektedir. Çocuklara hitap eden dil öğretim setinin kolay yıpranmayacak şekilde hazırlanması gerektiği göz önüne alındığında kitapların çocukların kullanımına uygun olduğu düşünülmektedir.

Kitapta yazı puntosu “14” olarak belirlenmiştir. Bu boyuttaki yazıların 12 yaş grubuna uygun olduğu, ilerleyen yaşlar için ise puntunun düşürülebileceği düşünülmektedir. Kitaplardaki Boşnak kahramanlar çocukların kitaplarda kendilerinden birini bulmalarını, Boşnak ve Türk kültürüne ait unsurlar ise çocukların iki kültür arasında köprüler kurmalarını sağlayacaktır.

Dil öğretimini klasik anlayıştan uzaklaştıran etkinlik ve uygulamalar kitaplarda sıklıkla yer almıştır. Oyunlar, bilmeceler, bulmacalar, şarkılar, tekerlemeler ve fıkralar dersi eğlenceli hâle getirecek, öğretim daha kalıcı olacaktır. Çocuk gruplarında yetişkin gruplarda olduğu şekliyle ders işlemek mümkün değildir. Çocuklar ders sırasında çabucak sıkılmakta ve ilgileri dağılmaktadır. Kitaplarda yer alan etkinlikler, çocukların ilgisini çekmekte, çocuklar etkin olarak derse katılmaktadır.

Haydi Türkçe Öğrenelim setinin hiçbir bölümünde, verilmesi planlanan dil bilgisi yapılarına ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Bu durum, dilbilgisi öğretiminde bilginin öğrenciye direkt verilmemesi bağlamında olumlu bir tutum olarak kabul edilip kitapların dili öğretmekten çok edindirmeyi hedeflediği düşünülebilir. Fakat aynı tutum, öğretmen kitaplarında da yer almıştır. Öğretmen kitaplarının amacına uygun olarak öğretmenlere yol gösterebilmesi adına, bu kitaplarda dilbilgisi konularının öğrencilere nasıl edindirileceğine dair daha geniş anlatımlara ve açıklamalara yer verilmesi gerekmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü, yetişkinler için hazırladığı Yedi İklim Türkçe Öğretim setleri için zenginleştirilmiş kitaplar (Z-kitap) hazırlamıştır. İlerleyen dönemlerde benzer çalışmaların Haydi Türkçe Öğrenelim seti için de gerçekleştirilmesi Türkçenin yabancı çocuklara öğretilmesi alanının gelişimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ankara Üniversitesi TÖMER (2009). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Dil Öğretim Seti*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bölükbaş, F. , Keskin, F. Gedik, E. ve Özenç, F. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti*. (Edit.) Ferhat Aslan. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çangal, Ö., Hattatioğlu, A. ve Ilgar, M. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Tarafından Yürütülen Seçmeli Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çalışmaları: Bosna Hersek Örneği, Ertan Gökmen, Nazan Tutaş ve Sebahat Alan (ed.) *TÖMER Bilgi Şöleni: 10. Dünyada Türkçe Öğretimi*, 7 - 8 Aralık 2015, Ankara/ Türkiye, ISBN:978-605-136-307-3, 81-94. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Çobanoğlu, Ş. ve Gültekin., İ. (Ed.) (2014). *Haydi Türkçe Öğrenelim Ders Kitabı 4*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Ders Kitabı 1*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Çalışma Kitabı 1*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Ders Kitabı 2*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Çalışma Kitabı 2*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Öğretmen Kitabı 2*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Ders Kitabı 3*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2013). *Haydi Türkçe Öğrenelim Çalışma Kitabı 3*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Develi, H., Barın., E., Özdemir, C. ve Çobanoğlu, Ş. (Ed.) (2014). *Haydi Türkçe Öğrenelim Öğretmen*

- Kitabı Kitabı 1*, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM (2014). *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Dil Öğretim Seti*. İzmir: Papatya Yayıncılık.
- Kurt, M. ve Temur, N. (Ed.) (2014). *Yabancılar İçin Türkçe Dil Öğretim Seti*. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Gültekin A. (2008). *Eğitim Sen Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ölçütleri İçin Öneriler*.
- Kaya, M. (2011). *Çocuk Edebiyatı Kitaplarının Biçimsel Özellikleri*, Okulöncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu içinde (s. 14-16). Ankara: Hermes Matbaa.
- Sürmeli K. (2007). Masal Kitaplarında Grafik Tasarım Sorunları ve Çözüm Önerileri, II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: AÜ Edebiyat Fakültesi Yayınları,.
- Tür, G. ve Turla, A. (2005). *Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*, YA-PA Yayın Pazarlama, İstanbul.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). *Yedi İklim Türkçe*. Ankara: Karbey Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü (2017). *Çocuklar İçin Türkçe*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Standartlarına Göre Belirlenen Etkinliklerin Yabancılar Türkçe Öğretimi Dersi Kapsamında Uygulamalı Bir Değerlendirmesi

Neslihan KARAKUŞ¹, Elif TURGUT²

¹Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, nkarakus@yildiz.edu.tr

²YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, elifturgut3000@hotmail.com

ÖZET

Türkçe Öğretmenliği lisans programında 3. Sınıfın 2. Yarıyılında 2 saatlik bir ders olarak yer alan Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinin genel amaçları arasında yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesi, yabancı dil öğretim yöntemleri, kültür aktarımının önemi, anadil ve yabancı dil öğretimindeki farklar, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil seviyeleri ve özellikleri, yabancı öğrencilerin motivasyonu gibi konularda teorik bilgiler vermektir. Bu derste öğrencilere aktarılan konulardan biri olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), dilde yeterlilik seviyesini uluslararası alanda ölçmek için hazırlanmış bir sistemdir. Avrupa çapında geniş ölçüde kabul edilen CEFR, dünyada da gittikçe yaygınlaşmaktadır. CEFR, kişinin bir yabancı dili ne derece iyi konuşup anladığını göstermesinin bir yöntemidir. CEFR sayesinde yabancı dil öğretimi belirli standartlara oturtulmuştur. Bu bağlamda çalışma kapsamında akademik seviye için belirleyici olması açısından etkinlik hazırlamada CEFR standartlarına göre B2 seviyesi seçilmiş ve yabancılar Türkçe öğretimi dersinde öğrencilerden, verilen teorik bilgiler ışığında B2 seviyesinde dinleme ve okuma etkinlikleri hazırlamaları istenmiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümü lisans programında öğrenim gören ve yabancılar Türkçe öğretimi dersini alan 25 öğrencinin hazırladığı dinleme ve okuma etkinlikleri CEFR standartları ölçeğinde değerlendirmeye alınmış ve öğrencilerin B2 seviyesine göre etkinlik hazırlamada ne derece başarılı oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca seviyeye uygun bulunan etkinliklerin YTÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile uygulaması yapılarak akran desteği ile öğretimin başarıyı arttırdığı hususunda çeşitli gözlemler yapılmıştır. Araştırmada bir grup veya kişi tarafından yürütülen çözüm yönelimli araştırma olarak tanımlanabilecek eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi ile ders kapsamında öğrencilerin belirlenen seviyeye yönelik etkinlik hazırlamada başarılı olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerin uygulanması esnasında, Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı öğrencilere yaklaşımının hem bir eğitimci, hem arkadaş gibi olmasının akran desteği ile örtük öğrenmeyi etkinleştirdiği ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenmeye olumlu yaklaşımını arttırdığı da tespit edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca çalışma neticesinde sadece teorik bir ders olan yabancılar Türkçe öğretimi dersinin uygulamalı olması halinde çok daha işlevsel olacağı sonucuna da varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), B2 seviyesi, akran desteği, örtük öğrenme.

A Practical Assessment of Activities Determined According to European Languages Common Frame Program Standards Within the Scope of Teaching Turkish Lesson to Foreigners

ABSTRACT

The Common European Framework of Reference for Languages Program (CEFR) is a system designed to measure the level of proficiency in languages in the international arena. Owing to CEFR, foreign language teaching has been set to certain standards. In this context, B2 level was chosen according to CEFR standards in order to be effective for the academic level in the scope of the study, and students who were attending at Turkish teaching to foreigners course were asked to prepare listening and reading activities at the B2 level in the light of the theoretical information provided. Listening and reading activities prepared by 25 students who were studying at Yıldız Technical University Turkish Language Teaching Department undergraduate program and attending at Turkish teaching to foreigners course were evaluated under the CEFR standards scale and it was determined how successful the students were in preparing the activity according to B2 level. In addition, the activities which were appropriate for the level were applied to the foreign students who were learning Turkish at YTU TÖMER course and various observations have shown that teaching with peer support enhanced success. In the study, action research method which can be defined as solution oriented research conducted by a group or person was used. With the analysis of the collected data, it was determined that the students succeeded in preparing the activity for the determined level. During the application

of the activities, it was also observed that the approaches of the teacher candidates who were studying at Turkish language teaching department to the foreign students enabled implicit learning with peer support as they approached them as both an educator and a friend, This support also enhanced the positive approaches of the foreign students who were learning Turkish to learning languages.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Common European Framework of Reference for Languages Program (CEFR), B2 level, peer support, implicit learning.

GİRİŞ

Türkçe Öğretmenliği lisans programında 3. Sınıfın 2. Yarıyılında 2 saatlik bir ders olarak yer alan Yabancılar Türkçe Öğretimi dersinin genel amaçları arasında yabancılar Türkçe öğretiminin tarihçesi, yabancı dil öğretim yöntemleri, kültür aktarımının önemi, anadil ve yabancı dil öğretimindeki farklar, yabancı dil öğretiminde kullanılan materyaller, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil seviyeleri ve özellikleri, yabancı öğrencilerin motivasyonu gibi konularda teorik bilgiler vermektir. Bu derste öğrencilere aktarılan konulardan biri olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), dilde yeterlilik seviyesini uluslararası alanda ölçmek için hazırlanmış bir sistemdir.

A1: Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir

A2: İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.

B1: Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.

B2: Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.

C1: Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir

C2: Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.

CEF: Common European Framework (Avrupa Konseyi Ortak Çerçeve)

ESTIM: Level estimation grid for teachers (Öğretmenler için seviye belirleme kılavuzu, rehberi)

CEF-ESTIM kılavuzu öğretmenlere, sınıf etkinliklerinin Avrupa Konseyi Ortak Dil Çerçevesi (CEFR)'ne uygunluğunu tespit etmede yardımcı olmayı amaçlar. Bu kılavuz Lancaster Üniversitesi'nden Charles Alderson tarafından hazırlanmış ve Hollanda hükümeti tarafından 2003-2004 yılında finanse edilen DUTCH CEFR Grid projesinin bir ürünüdür. Yayınlanmasından ayrı olarak, bu ilk projenin başarısı, iki beceri alanında, -dinleme ve okuma- sınav ve etkinlik hazırlayanlara, testlerin CEFR seviyesine uygunluğunu tespit etmede yardımcı olacak çevrimiçi bir araç sunmasıdır.

Kılavuz, test geliştiricilere Okuma ve Dinleme etkinliklerinin CEFR ile uygunluğunu analiz etmesine izin vermektedir. Her bir etkinlik, metin ve öge hakkındaki bilgi kılavuz içerisinde nitelikleri CEFR kaynaklı olarak belirlenmiş alanlara girilir. (örn metin kaynağı, söylem türü, tahmini zorluk derecesi vb) Dolayısıyla analizci kılavuzu etkin bir şekilde kullanabilmek için CEFR ölçütlerine hâkim olmak zorundadır (<http://www.lancaster.ac.uk/fss/projects/grid/>).

CEF-ESTIM kılavuzu 3 yapraklı bir çiçek gibi tasarlanmıştır: metin, etkinlikler, yeterlilikler (yetkinlikler). Çiçeğin tam ortasında etkinlik hakkında genel özelliklerin ve sosyokültürel içerik (okul, öğrenciler, vb) detaylarının yer aldığı bir bölüm mevcuttur. Ayrıca örnekler ve bir terim listesi yer almaktadır. CEF-ESTIM kılavuzu, dil öğretimi için yapılan çalışmaların CEFR seviyelerine göre yapılmasını hedeflemektedir ancak unutulmamalıdır ki seviye kavramı esnekler. Bir metin ya da etkinlik içerisinde birkaç seviye birbiri içerisine geçmiş olabilir. Asıl mesele kesin bir seviye saptamak yerine muhtemel bir aralık belirlemektir. Neticede amaç kapsamı daraltmak değil, “Çerçeve”nin mantığını devam ettirmektir.

Ne İçin?

CEF-ESTIM kılavuzu, olağan bir öğretmenlik uygulaması içindeki bir metnin; etkinlik gurubu (anlama, üretme, etkileşim, çıkarım); yetkinlik (dilsel, dilbilimsel, öğretici); ya da genel etkinlik (farklı seviyeleri birleştirme) seviyesini deneysel olarak tahmin etmeye yardımcı olur. CEF-ESTIM kılavuzu ihtiyaçlara göre çok esnek bir şekilde kullanılabilir ve kullanıcı sadece konu ile ilgili kısmı kullanmakta özgürdür. Kılavuz, sınıf materyalleri arşivi oluşturmaya da olanak sağlayacaktır çünkü okul öğretmenleri için, takım olarak, onaylanmış nitelikli bir yöntemle CEFR seviyelerine uygun etkinlik bankası oluşturmak kolaydır.

Kim İçin?

CEF-ESTIM kılavuzu herkes içindir: Başlangıçta ilköğretim düzeyinde çalışan öğretmenler için tasarlanan kılavuz, A2, B1 ve B2 düzeyinde örnekler sunar. Fakat, diğer seviyedeki kullanıcılar da faydalanabilir. Öğretmen yetiştiriciler ve eğitimde bilgi yayıcı taraflar tabi ki potansiyel favori kullanıcılarıdır.

Nasıl Kullanılır?

- Test edilecek bir sınıf materyali hazırlamak,
- Çevrimiçi kılavuzu bilgisayara indirmek,
- Çiçeğin ortası diye adlandırılan, etkinlik hakkında genel bilgileri içeren birinci bölümde ilk iki kutuyu doldurmak,
- İhtiyaca göre çiçeğin diğer yapraklarını temsil eden 2., 3., veya 4. bölümlere (metin, etkinlikler, yetkinlikler) geçmek ve konu ile ilgili kısımları doldurmak

- Çiçeğin ortasına geri dönmek ve kalan kutucukları bir önceki basamakta yapılan değerlendirmelere göre tamamlamak,
- Dosyayı bilgisayara kaydetmek,
- Tercihe bağlı olarak dosyayı başkalarıyla paylaşmak ve okulda sınıf aktiviteleri bankası oluşturmak (<http://cefestim.ecml.at/Whatisit/tabid/2639/language/en-GB/Default.aspx>).

Akran Değerlendirme Nedir?

Akran değerlendirme, değerlendirme sürecinin birçok iyi karakteristiğini bünyesinde barındırmaktadır. Doğruluk, yenilenebilirlik, etkililik, öğrencilere ilerlemenin derecesini gösterme, yüksek kalitede geri bildirim verme, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerini geliştirme gibi özellikler bunlardandır (Temizkan, 2009:7).

Topping (2005: 640) ve Cassidy (2006: 509), akran değerlendirmenin en önemli avantajlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- a. Öğrencinin sorumluluk ve bağımsızlığını artırır, beceri gelişimini destekler
- b. Öğrenciler akranları tarafından değerlendirileceğini bilerek daha çok çalışırlar
- c. Yüksek kaliteli çalışmalar için değerlendirme kriterlerinin ve beklentilerin amacı anlaşılır
- d. Öğretmenlerden beklentiye artırmadan yükselen derecede dönüt sağlama gerçekleşir
- e. Yüzeysel değil derinlemesine bir öğrenme sağlanır
- f. İstikrarlı değerlendirmelerle katılımcılar daha fazla yarar sağlar

Araştırmanın Amacı ve Önemi

YTÜ öğrencilerinin her biri seçtikleri 1 ya da 2 Tömer öğrencisi ile bir ders dönemi boyunca her hafta görüşmüş, öğrencilerin dört temel dil becerilerine yönelik çalışmaları birebir takip etmişlerdir. Dönem sonunda öğretmen adaylarının hazırladığı 25 etkinliğin CEF-ESTIM ölçeğiyle seviyesinin sağlaması yapılmış, etkinlikler akran değerlendirme projesi çerçevesinde uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından etkinlik hazırlamalarının istenmesinde iki amaç vardır. Birincisi öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi dersinde öğrendikleri bilgilerin uygulanabilirliğine dair tespitlerde bulunmak; ikincisi bu etkinlikler akranları aracılığıyla uygulandığında eğitimin daha kalıcı ve katkı sağlayıcı olabileceğini gözlemlemektir. Bu amaca yönelik olarak araştırma için 25 öğretmen adayı ve 25 TÖMER öğrencisi random (rastgele) olarak seçilmiştir.

Araştırmanın Problemi

Çalışmada, “Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinde öğrenilen teorik bilgiler, seviyeye uygun uygulamalı etkinlikler hazırlamada yeterli midir?” sorusuna cevap aranacaktır.

Alt problemler

1. Türkçe öğretmeni adayları B2 seviyesine uygun etkinlik hazırlayabildi mi?
2. Akran değerlendirmesi öğrenciler için katkı sağlayıcı oldu mu?

Sınırlılıklar

Bu çalışma

1. Yıldız Teknik Üniversitesinde eğitim gören 25 Türkçe öğretmeni adayı ile,
2. Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı 20 okuma, 5 dinleme; toplam 25 etkinlik ile,
3. Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B2 seviyesindeki 25 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada sınıf içi eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alan Yabancılar Türkçe öğretimi dersi kapsamında öğrencilere etkinlikler tasarlatılmıştır. Bu etkinliklerle problem tespiti yapılmış, CEFR düzenlenmiştir. Eylem araştırması bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulanmanın içinde olan bir veya daha fazla uygulayıcı tarafından yapılan bir araştırmadır. Hâlihazırda ortaya çıkmış bir problemi anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 333). Günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlilikler arasında gösterilen eylem araştırması geliştirmeye, iyileştirmeye yöneliktir ve geliştirilmesi gereken durumla doğrudan ilgili kişilerin araştırmacı olarak çalışması önerilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014: 258). Örneğin araştırılan durum sınıf ortamında ise araştırmacı doğrudan öğretmen olabilir. Eylem araştırması her gün yapılan işlerle ilgili bir sorunun farkına varılması ile başlar, sorunun çözümünün yani olumsuz durumun değiştirilmesini amaçlar. İstenen sonuca ulaşılması için kullanılabilecek en verimli ve akılcı çözümleri üretmeyi hedefler (Büyüköztürk vd., 2014: 261). Durumdan etkilenen kişilerin, durumu etkileme özelliğine de sahip olmaları bu yöntemin belirgin özelliklerinden biridir (Özpınar ve Aydoğan Yenmez, 2014: 443).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Eylem araştırmasında veriler hem nicel, hem de nitel yöntemlerle toplanabilir. Araştırmada daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmada birbirini tamamlayacak veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması, böylelikle veri toplamada çeşitlemenin sağlanması daha uygun bulunmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014: 265). Nitel veri toplama araçlarından bireysel ya da odak grup görüşmeleri, gözlem, açık uçlu sınavlar; nicel veri toplama araçlarından anket, ölçek ve çoktan seçmeli testler gibi araçlar kullanılabilir. Bu araştırma yönteminde, toplanacak verilerin şekillenmesine yardımcı olabilmesi için analizin veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yürütülmesi gerekmektedir (Özpınar ve Aydoğan Yenmez, 2014: 456).

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla, Yıldız Teknik Üniversitesinde eğitim gören 25 Türkçe öğretmeni adayı ile ve Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B2 seviyesindeki 25 öğrenciyle uygulama yapılmıştır. TÖMER öğrencilerinin uyrukları şöyledir: Afganistan, Bangladeş, Bosna, Cezayir, Endonezya, Etiyopya, Etiyopya. Gana, Kenya, Moğolistan, Moritanya, Nepal, Romanya, Rusya, Somali, Sudan, Suriye, Tacikistan, Tanzanya, Tunus, Ukrayna, Yemen.

Eylem araştırması yapılarak hazırlanan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Türkçe öğretmeni adayları tarafından hazırlanan B2 seviyesine uygun etkinlikler ele alınmıştır, etkinliklerin değerlendirilmesi için CEF-ESTİM kullanılmış. Yapılan sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doküman

taraması ile toplanan verilerin içerikleri maddeler halinde sunulmuştur.

1. aşamada, Türkçe öğretmeni adaylarından yabancılara Türkçe öğretimi dersine yönelik uygulamalı etkinlikler hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler her seviyeye yönelik etkinlik oluşturmuştur.

2. aşamada, YTÜ Tömer öğrencilerinin seviyeleri B2 olduğu için öğretmen adaylarının hazırladığı B2 etkinlikleri içerisinden random (rastgele) metodla seçilen 25 tanesi CEF-ESTİM'e tabii tutulmuş ve seçilen etkinlikler CEF-ESTİM ölçeği ile değerlendirmeye alınarak etkinliklerin seviyeye uygunluğu tespit edilmiştir.

3. aşamada, öğrencilerden hazırladıkları seviyeye uygun olan etkinlikleri kendi akranları olan Tömer öğrencilerine uygulamaları istenmiştir. Böylelikle iletişim kurmaları, birbirlerini tanımaları ve kaynaşarak Türkçe öğretiminin daha zevkli hale gelmesi hedeflenmiştir

4. aşama, bu uygulamaların sonunda öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular sorulmuş ve görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiştir. Buna göre ilk önce araştırma soruları ve araştırmanın kavramsal boyutundan yola çıkarak maddeler oluşturulmuştur.

BULGULAR ve YORUMLAR

Birinci alt probleme yönelik bulgu ve yorumlar:

Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümü lisans programında öğrenim gören ve yabancılara Türkçe öğretimi dersini alan 25 öğretmen adayının hazırladığı dinleme ve okuma etkinlikleri CEFR standartlarına göre hazırlanmış CEF-ESTİM kılavuzu ölçeğinde değerlendirmeye alınmış ve öğrencilerin B2 seviyesine göre etkinlik hazırlamada ne derece başarılı oldukları tespit edilmiştir.

YTÜ Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları 25 etkinlik tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. YTÖ dersinde Öğrencilerin Hazırladığı Etkinliklerin CEF-ESTİM'e Göre Değerlendirilmesi				
No	Konu / Metin İçeriği	ADP Yeterlik Tanımı	Kazanım	Seviye
1	Türk Sanatları Halı Kilim Farklı alanlarda yazılmış güncel ve bilimsel metinler.	"Kendi alanı dışındaki makaleleri sözlük yardımıyla anlayabilir."	Herhangi bir uzmanlık alanında yazılmış metinlerin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini anlar.	B2
2	Kız Kulesi Belli bir bütünlüğe sahip öykü ve tiyatro metinleri.	"Kısa, basit bir öyküdeki ana konuyu, en önemli bölümü, olayları ve olayların öyküdeki yerini anlayabilir."	Öyküleme, betimleme ve açıklamalarda kullanılan ifade ve yapıları anlar. Öyküde verilmek istenen ana iletiyi anlar.	B1 / B2
3	İstanbul Broşür, rehber, el ilanı, reklam metni, kurs ilanı ve afiş.	"Basit broşürlerdeki en önemli bilgileri anlayabilir."	Sanatsal ve kültürel bir etkinlikle ilgili bir metni özetleyecek derecede anlar. Gündelik hayata ilişkin broşür gibi metinlerden ihtiyacı olan bilgiyi seçer.	B1 / B2
4	Hobiler Kişisel bir bakış açısının hâkim olduğu veya belli bir tezin savunulduğu haber, köşe yazısı, yazı türleri (fıkra, makale...) ve güncel metinler, dolaylı anlatım cümleleri...	"Gazete veya dergilerde kişisel yorumlar içeren makale ve röportajları okuyabilir, yazarın konuyla ilgili temel düşüncelerini anlayabilir."	Sanatsal ve kültürel etkinliklerle ilgili temel terim ve kalıpları bilir. Sanatsal ve kültürel bir etkinlikle ilgili bir metni özetleyecek derecede anlar.	B2

5	Yaşlılık Edebi bir üslup taşıyan ve örtük iletiler içeren metinler.	“Bir metnin belirgin konusunun yanı sıra açıkça ifade edilmemiş anlam, fikir ve bağlantılarını da kavrayabilir.”	Metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri anlar.	B2
6	Bir Gün Ummak, ümit etmek, hayal etmek, hayal kırıklığına uğramak, özlem ifade eden kalıp ifadeler... Sevgilerimle, saygılarımla...	“Basit bir dille, bildik (herhangi bir uzmanlık bilgisi gerektirmeyen) ve güncel konularda yazılmış metinleri anlayabilir.”	Kısa biyografiler, sağlık, siyaset, spor, magazin, eğitim, çevre, beslenme gibi alanlara ait kısa anlaşılır metinleri anlar.	B1
7	Atasözleri Edebi bir üslup taşıyan ve örtük iletiler içeren metinler.	“Bir metnin belirgin konusunun yanı sıra açıkça ifade edilmemiş anlam, fikir ve bağlantılarını da kavrayabilir.”	Metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri anlar.	B2 / C1
8	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Nasıl, niçin, hangi amaçla, bundan dolayı, “Gerçekleşti.” “Oldu.”, “Meydana geldi.”...	“Kısa metinleri (örneğin kısa haberleri) tarayarak içerisindeki önemli bilgileri (örneğin “Kim, nerede, ne yapmış?” vb.) bulabilir.”	Sanatsal ve kültürel bir etkinlikle ilgili bir metni özetleyecek derecede anlar.	B2 / C1
9	Nasreddin Hoca Ana fikir, yardımcı fikir, mesaj, ileti...	“Basit bir dille, bildik (herhangi bir uzmanlık bilgisi gerektirmeyen) ve güncel konularda yazılmış metinleri anlayabilir.”	Öyküdeki kişilerin temel özelliklerini belirler. Öyküde verilmek istenen ana iletiyi anlar.	A2 / B1
10	Kediler “Nerede? / ne zaman? / nasıl? kim? / ne?” sorularının cevabını içeren cümleler.	“Kısa, basit bir öyküdeki ana konuyu, en önemli bölümü, olayları ve olayların öyküdeki yerini anlayabilir.”	Kısa bir yazıyı basit bir anlatımla özetler.	B1 / B2
11	Küçük Kara Balık Metnin konusuna uygun temel eylemler (doğdu / öldü / gitti / geldi/ yazdı / yaptı vb.) “...anlatılmaktadır.”, “... bahsedilmektedir.”, “... –den söz ediliyor.” vb.	“Bir öyküyü anlatabilir.”	Okuduğu veya dinlediği bir öyküyü anlatır. İlgi alanına giren konularda rahat ve ayrıntılı olarak konuşur.	B2
12	HES Projesi Belli bir alana yönelik araştırma raporları ve bu raporlara ilişkin sonuçların yer aldığı metinler.	“Görüşler, bakış açıları ve bunlar arasındaki bağlantıların tartışıldığı karmaşık rapor, analiz ve yorumları anlayabilir.”	Araştırma raporlarında kullanılan temel terimleri ve yapısal özellikleri anlar. Raporda araştırma metinlerindeki temel veri ve değerlerin (tablo, sayısal, grafik, vb.) işlevlerini anlar. Verilerle ulaşılmak istenen sonucu anlar	C1
13	Şef Seaatle'ın Mektubu Sık kullanılan niteleyiciler, birleşik çekimli fiiller... Ummak, ümit etmek, hayal etmek, hayal kırıklığına uğramak, özlem ifade eden kalıp ifadeler... Sevgilerimle, saygılarımla...	“Kişisel bir mektupta duygularını, deneyimlerini ve olayları ayrıntılı bir şekilde tasvir edebilir.”	Deneyimlerini, izlenimlerini veya olayları ayrıntılı olarak betimleyen kişisel mektuplar yazar.	B2 / C1
14	Franz Kafka Kültürel ve sanatsal alanlarla ilgili yorum, değerlendirme ve eleştiri metinleri.	“Oldukça uzun ve zor metinleri anlayabilir ve sözlü olarak özetleyebilir.”	Metindeki kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirler. Eleştiri metinlerinin ana iletisini anlar.	B2 / C1

15	Rekabet Kişisel bir bakış açısının hâkim olduğu veya belli bir tezin savunulduğu haber, köşe yazısı, yazı türleri (fıkra, makale...) ve güncel metinler, dolaylı anlatım cümleleri...	“Yazarın belli bir görüşü veya düşüncüyü savunduğu ve güncel sorunlara yanıt aradığı bir makale veya bir haberi okuyup anlayabilir.”	Öznel ve nesnel yargıları anlar. İş hayatı ile ilgili temel kavramları anlar.	B1 / B2
16	Türkler ve At Siyasi, sosyal, tarihî göndermelerin belirgin olduğu edebî metinler.	“Oldukça uzun ve zor metinleri anlayabilir ve sözlü olarak özetleyebilir.”	Metindeki başlık, alt başlıklar ile metnin konusu arasındaki ilişkiyi belirler. Metinde bölümler arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder. Metnin atıfta bulunduğu tarihî ve sosyal öğeleri metinlerdeki birimlerden hareketle belirler.	C1 / C2
17	Mevlana Edebî bir üslup taşıyan ve örtük iletiler içeren metinler.	“Kendi alanı dışındaki makaleleri sözlük yardımıyla anlayabilir.”	Metnin olay örgüsünü ana hatlarıyla özetleyecek şekilde anlar. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini anlar. Öznel ve nesnel yargıları anlar.	B2 / C1
18	İki Dirhem Bir Çekirdek (İskender Pala) Belli bir bütünlüğe sahip öykü ve tiyatro metinleri.	“Bir öyküde veya tiyatro oyununda yer alan karakterlerin olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını öykünün gelişimi açısından değerlendirebilir.”	Bir tiyatro oyunu veya öyküdeki temel kişileri belirler. Metindeki kişilerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirler. Metindeki kişilerin öyküde yüklendikleri işlevleri belirler. Metnin olay örgüsünü ana hatlarıyla özetleyecek şekilde anlar.	B2
19	Röportaj (Tülay Dölem - Star Tv) Konuya ilişkin söz varlığı (konu, bulgu, sonuç, çözüm önerileri, anlatılıyor, gördüğüm kadarıyla, vurgulanıyor, ön plana çıkıyor, vb.)	“Sorularla bilginin doğruluğunu kontrol edip ilginç cevapları irdeleyebilir.”	Fikir ve tartışma içeren belgesel, röportaj veya haberlerden kesitleri kendi cümleleriyle özetler.	B2 / C1
20	Sevemez Kimse Seni (Şarkı)	“Yavaş ve açık olduğunda ilgi alanına giren konulardaki radyo haberlerini ve ses kayıtlarını ana hatlarıyla anlayabilir.”	Dinlediği metinlerin temel hatlarını ve konusunu anlar. Bir konu hakkında kaydedilmiş bir metinden basit çıkarımlarda bulunur.	B1
21	Deli Dumrul Kişisel bir bakış açısı taşıyan, içinde farklı söyleyişler ve mecazlar barındıran konuşma kayıtları.	“Konu içinde geçen ipuçlarını kullanarak anladığını kontrol etmek ve ana fikri bulmak gibi anlamaya yönelik çeşitli dinleme yöntemlerini kullanabilir.”	Konuşmadaki anahtar kavramlardan hareketle metnin konusunu anlar. Konuşmayı seçici dinleme yöntemiyle dinleyerek anlar.	C2
22	Türk Kahvesi - Yunan Kahvesi Hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmaları içeren ses kayıtları.	“Standart dildeki radyo programlarının çoğunu anlayabilir, sunucunun ses tonundan verilmek istenen duyguları ayırt edebilir.”	Bir anadili konuşurunun günlük dilde yaptığı konuşmaları anlar.	B2
23	Aziz Sancar Konusu ve iletileri açık, belirgin televizyon programları.	“Televizyonda yayınlanan standart dildeki belgeselleri, röportajları, tiyatro oyunlarını ve filmlerin çoğunu anlayabilir.”	Standart Türkçenin kullanıldığı televizyon programlarını, belgeselleri, film ve oyunlarını anlar.	B2

24	Hükümet Kadın (Sinema Filmi) Kişisel bir bakış açısı taşıyan, içinde farklı söyleyişler ve mecazlar barındıran konuşma kayıtları.	“Konuşmalardaki üslubu ve anlam kaymalarını kavrayarak deyimlerin ve günlük dilin çoğunu anlayabilir.”	Dinlediği konuşmadaki konuyu ve ana iletiyi anlar.	B2 / C1
25	Diriliş Ertuğrul (Dizi Film) Argo, deyim ve atasözlerinin sık kullanıldığı filmler.	“Standart dildeki radyo programlarının çoğunu anlayabilir, sunucunun ses tonundan verilmek istenen duyguları ayırt edebilir.”	Konuşmayı seçici dinleme yöntemiyle dinleyerek anlar. Filmlerde geçen günlük konuşmaları tüm detaylarıyla anlar.	B2 / C1

YTÜ Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları etkinliklerin CEF-ESTİM ölçeğine göre seviyeleri aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları etkinliklerin seviyeye göre sıralanması

Seviye	Adet
A2/B1	1
B1	2
B1/B2	4
B2	7
B2/C1	8
C1	1
C1/C2	1
C2	1
Toplam	25

Tablo 2’ye göre test edilen 25 etkinlikten 1 tanesi A2 / B1 seviyesinde, 2 tanesi B1 seviyesinde, 4 tanesi B1 / B2 seviyesinde, 7 tanesi B2 seviyesinde, 8 tanesi B2 / C1 seviyesinde, 1 tanesi C1 seviyesinde, 1 tanesi C1 / C2 seviyesinde 1 tanesi C2 seviyesinde çıkmıştır. CEF Kılavuzu test sonuçlarına göre seviyesi B1/B2, B2 ve B2/C1 çıkan toplam 19 çalışmanın 3. Sınıf lisans öğrencilerinin B2 seviyesinde etkinlik hazırlamada başarılı olduklarının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

CEF-ESTİM kılavuzu, dil öğretimi için yapılan çalışmaların CEFR seviyelerine göre hazırlanmasını hedeflemektedir ancak unutulmamalıdır ki seviye kavramı esnekler. Bir metin ya da etkinlik içerisinde birkaç seviye birbiri içerisine geçmiş olabilir. Etkinlikleri hazırlayan öğrenciler C1 ya da C2 seviyesinde metinler seçerken, metne yönelik etkinliklerini B1 ya da B2 seviyesinde oluşturabilmekte, neticede etkinlik seviyesinin bütünü B2 düzeyinde çıkabilmektedir. Aynı şekilde Nasreddin Hoca fıkralarında örtük bir dilin kullanıldığı düşünüldüğünde, bu metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde B2-C1 seviyesinde dil öğrenenlerin yararlanacağı metinler olduğu düşünülebilir. Fakat tabloda da görüleceği gibi Nasreddin Hoca temasının bütüncül olarak etkinlik seviyesi A2/B1 çıkmıştır.

Avrupa Ortak Dil Çerçevesi’nde (AODÇ) belirtilen “Yetkin Dil Kullanımı (B1-B2)” ve “Bağımsız Dil Kullanımı (C1-C2)” düzeylerine göre (MEB 2013:33) CEF-ESTİM’de test edilen etkinlik metinlerinin metin türü bakımından da seviyeye uygun olduğu tespit edilmiştir. CEF-ESTİM kılavuzu ihtiyaçlara göre çok esnek bir şekilde kullanılabilir ve kullanıcı sadece ihtiyacı olan bölümü kullanmakta özgürdür. Örneğin Mevlana konulu etkinliğin metni, 3 bölümden oluşan ölçeğin sadece bir bölümünü oluşturan “metin” (text) bölümüyle test edilmiştir. Amaç, B2 seviyesinde olduğu tespit edilen bir metni okuduktan sonra sınıfın

genel atmosferine göre metin bağlamında konuşma etkinliği yapmak olabilir.

Etkinlikler için seçilen metinlerin tamamı internetten, gazetelerden, dergilerden ya da kitaplardan seçilmiş hazır metinlerdir. Dolayısıyla çerçeve programda belirtilen özellikle dil bilgisel sınırlamaların, öğrencilerin dikkatinden kaçmış olması etkinlik seviyelerinin istenilen düzeyin altında ya da üzerinde çıkmasının muhtemel sebebi olabilir. Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin fonksiyonel açıdan hem özgün metinlerden hem de sadeleştirilmiş metinlerden oluşması gerektiği kanaati öğretim elemanlarının çoğunluğunda mevcuttur. Orta seviye (B1-B2)'den itibaren kullanılacak özgün metinler öğrencinin dil ile gerçek hayat ilişkisini kurmasında köprü rolü üstlenmektedir. (Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek; 2015: 19)

Test edilen etkinlik metninin büyük bir çoğunluğunun kültürel değerler taşıdığı görülmektedir. (Türk kahvesi – Yunan Kahvesi, Türkler ve At, Nasreddin Hoca, Türk Sanatları Halı Kilim, Mevlana, Aziz Sancar vb.) Dil öğretiminde kullanılan metinleri kültürlerarası yaklaşımdan hareketle incelerken sadece kültür aktarımı açısından bakmak metinlerin işlevini tam olarak yerine getirmesini engelleyecektir. Bu nedenle CEF-ESTIM Kılavuzu'nun etkinlikleri hem kültür aktarımı açısından hem de dil öğretimi açısından değerlendirdiği göz ardı edilmemelidir. Bunun yanında etkinlik için seçilen metinler dil öğrenenlerin söz varlığının gelişmesine, öğrendikleri dilin taşıdığı kültürü tanımalarına, hedef dilin konuşulduğu ülkeler hakkında bilgi edinmelerine de katkı sağlayacak niteliktedir.

CEF-ESTIM incelemeye konu olan etkinliklerdeki öyküleyici metinlerin seviyeye göre tutarlılık düzeylerini de ortaya koymaktadır. Yabancıların Türkçe öğrenmesi için hazırlanan bu etkinlik metninin tutarlılık düzeyi genel olarak yüksektir denebilir. Tutarlılık düzeyi düşük olanların sebebi olarak metinlerin bu etkinlikler için seçilmiş kısa öyküleyici metinler olması ve genellikle metnin tamamı olmayıp özetlenmiş / kısaltılmış biçimlerinden oluşması gösterilebilir. Bu anlamda seçilecek metinlerin kısaltılmasında belli kriterler gözetilmelidir.

İkinci alt probleme yönelik bulgu ve yorumlar:

CEF-ESTIM sonuçlarına göre seviyeye uygun bulunan etkinliklerin YTÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile uygulaması yapılarak akran desteği ile öğretimin başarıyı arttırdığı hususunda çeşitli gözlemler yapılmıştır. Akran değerlendirmenin hem ölçme değerlendirme hem de eğitim öğretim sürecinin içerik aşamasının bir unsuru olduğu düşünülürse öğrencilerin bu uygulama ile hem kendi çalışmaları hem de akranlarının çalışmaları hakkında bağımsız kararlar verebilme becerilerini test ettikleri düşünülmektedir. YTÜ Türkçe öğretmeni adaylarının her biri seçtikleri 1 ya da 2 Tömer öğrencisi ile bir ders dönemi boyunca her hafta görüşmüş, öğrencilerin dört temel dil becerilerine yönelik çalışmalarını birebir takip etmişlerdir. Dönem sonunda hazırlanan etkinliklerin CEF-ESTIM ölçeğine göre B2 seviyesinde olanları akran değerlendirme projesi çerçevesinde TÖMER öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonunda 25 Türkçe öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Akran öğrenciler, aynı yaşta olan diğer öğrencilerin bilişsel özelliklerine sahip oldukları için onların sorunlarını daha iyi anlayıp, empati kurabilmişlerdir,
- Rekabete dayanan öğrenmeye karşı işbirlikçi öğrenme teşvik edilmiştir,
- Öğrenciler ilerleme aşamalarını ve tamamlamaları gereken eksiklikleri süreç içerisinde görebilmişlerdir,
- Aktif öğrenme ortamları oluşturulduğu için öğrencinin katılımı daha fazla olmuştur,
- Eşit çaba ve katılımı ile takım çalışması bilinci oluşmuştur,
- Dilin farklı sosyal çevrelerde etkileşimli bir şekilde kullanılması sağlanmış, dilin sınıf dışında da

kullanımı bilinci oluşmuştur,

- Öğrencilerin süreç içerisinde hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirme becerileri gelişmiştir,
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğu gelişmiştir,
- Öğrenciyi merkeze alan çağdaş öğrenme – öğretme yaklaşımını uygulama fırsatı bulunmuştur,
- Öğrenciler kendi yansıtma becerilerini geliştirme fırsatı ile kendi performanslarını değerlendirme ve sonuç ürünlerini geliştirme imkânı bulmuşlardır,
- Öğrenciler hem akran değerlendirme hem de akranlarından öğrenme fırsatı bulmuşlardır,
- Akran değerlendirme akademisyenlerin de iş yükünü azaltmış, zaman kazancı sağlamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

- Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ulaşılan sonuçlara göre; CEF-ESTIM kılavuzu öğretmenlere, sınıf etkinliklerinin Avrupa Konseyi Ortak Dil Çerçevesi (CEFR)’ne uygunluğunu tespit edebilmeleri için geliştirilmiştir. Kılavuz sadece okuma ve dinleme metin ve etkinliklerinin CEFR ile uygunluğunu analiz etmesine izin vermektedir
- Dil öğreticilerinin ders kitabından bağımsız olarak materyal oluşturmak istediğinde bu etkinliklerin Avrupa dil kriterlerine uygun olup olmadığını test edebilmeleri için geçerli ve güvenilir bir araca ihtiyacı vardır. Cef-Estim’in Avrupa Dil Merkezi tarafından da onaylanmış bir ölçme ve değerlendirme aracı olması öğretmenler için kolaylık sağlayıcıdır.
- Şu an Türkiye’de kullanılan dil öğretim setlerinde yer alan metin ve etkinliklerin CEFR’e uygunluğu da tartışılan konulur arasındadır. Bu vesileyle Cef-Estim güvenilir bir sağlama aracıdır.
- Avrupa Modern Diller Merkezi’nin önce 2008, daha sonra 2009 yılı yarıyıl hedefleri arasında CEF-ESTIM’in tanınması ve kullanımının yaygınlaştırılması yer almaktadır. Bu amaçla kılavuzun öncelikle Fransızca ve İngilizce dillerinde uygulanabilirliğinin test edildiği workshoplar düzenlenmiş, Avrupa’daki dil öğreticiler arasında kılavuzun bilinirliği sağlanmıştır. (<http://cefestim.ecml.at/ProjectDescription/Abstract/tabid/1129/language/en-GB/Default.aspx>)
- CEF-ESTIM Grid’in kullanım kılavuzu bölümünde de bir çok kez tekrar edildiği gibi bu çalışmanın da ulaştığı sonuçlardan biri; programı kullanan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı’na ve dil seviye sınırlılık ve yetkinliklerine tamamen hâkim olması gerekmektedir.
- Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik ulaşılan sonuçlara göre ise; etkinliklerin uygulanması esnasında, Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı öğrencilere yaklaşımının hem bir eğitimci, hem arkadaş gibi olmasının akran desteği ile örtük öğrenmeyi etkinleştirdiği ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenmeye olumlu yaklaşımını arttırdığı da tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma neticesinde sadece teorik bir ders olan yabancılara Türkçe öğretimi dersinin uygulamalı olması halinde çok daha işlevsel olacağı sonucuna da varılmıştır.

Öneriler

- Avrupa Ortak Diller Başvuru metni, ders kitaplarını hazırlayanların kitaplarda yer alacak metinlerin, etkinliklerin, sözcüklerin ve dil bilgisel formların seçimi ve sıralanması konularında somut ve ayrıntılı kararlar almaları gerektiğini belirtir. Kitapta sunulan öğretim malzemesinin öğrenci tarafından

sınıf içi ve bireysel iş ve etkinliklerde kullanımı konusunda ayrıntılı açıklama ve komutlar vermesi gerekmektedir. (MEB, 2013: 143).

- Lisans programı kapsamındaki Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı konularının teorik olarak verilmesi ve metin oluşturma çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Öncelikle Cef-ESTIM kılavuzunun modül olarak çevrimiçi ulaşılabilmesi kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Seminerler düzenlenerek programı kullanan öğretmen yetiştiricilerin diğer öğretmen ve öğretmen adayları arasında kılavuzun kullanımını yaygınlaştırması sağlanabilir.
- Programın belli bir kurum altında çalışan öğretmenler tarafından kullanılması zamanla etkinlik arşivi oluşturulmasını ve öğretmenlerin iş birliği çalışmasını sağlayacaktır.
- Şu an Türkiye’de kullanılmakta olan dil öğretim setlerinin Avrupa Ortak Dil Çerçevesi kriterlerine uygun metin ve etkinliklerden oluşup oluşmadığını görmek için bu kılavuz kullanılabilir. Bu seviyede seviyeye uygun olmayan etkinlikler öğretmen insiyatifi ile kapsamdan çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

<http://cefestim.ecml.at/Whatisit/tabid/2639/language/en-GB/Default.aspx>

<http://www.lancaster.ac.uk/fss/projects/grid/>

<http://cefestim.ecml.at/ProjectDescription/Abstract/tabid/1129/language/en-GB/Default.aspx>

MEB. (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme - öğretme - değerlendirme* 14.05.2017 tarihinde https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Cassidy, S. (2006). “Developing Employability Skills: Peer Assessment in High Education”. *Education-Training*. 48, 508-517. <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/00400910610705890>

Topping, K. J. (2005). “Trends in Peer Learning”. *Education Psychology*. 25, (6), 631-645. <http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf>

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Altyazılı Videolar Aracılığıyla Rastlantısal Yöntemle Sözcük Öğretimi

Murat Sami TÜRKER¹, Ayten GENÇ²

¹Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.

muratsturker@gmail.com

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Ana bilim Dalı.

dogu@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Anadilde sözcüklerin çoğunluğunun dinleme ya da okuma yoluyla rastlantısal yöntemle öğrenildiği gerçeği, yabancı dil öğretiminde de rastlantısal yöntemle öğrenmeye olan ilgiyi artırmıştır. Ancak, bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiği konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliğine varılamamıştır. Bunun en önemli nedeni, anadilini öğrenen küçük yaşta bir çocuğun kısa süre içerisinde çok sayıda sözcüğü rastlantısal olarak öğrenebilmesine karşın, yabancı dil bağlamında rastlantısal yöntemlerle sözcük öğrenebilmek için gereken sürenin daha uzun olmasıdır. Diğer bir neden, sözcük öğrenimi için motive edici bir unsur olması beklenen okuma ya da dinleme etkinliklerinin birçok öğrenci tarafından zahmetli bir iş olarak algılandığı ve ihmal edildiği gerçeğidir. Öte yandan, sözcük öğrenimi kadar önemli olan bir diğer konu da öğrenilen sözcüklerin kalıcılığı, bir diğer deyişle hatırlanmasıdır. “Sözcükler nasıl öğretilirse daha kolay hatırlanabilir?” sorusu bugün yabancı dil öğrenenlerin de, materyal tasarımcıların da sıkça tartıştığı ortak konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin rastlantısal yöntemle sözcük öğrenebilmeleri amacıyla altyazılı videolar kullanılarak bir öğrenme malzemesi geliştirilecektir. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi B2 düzeyi kazanımları dikkate alınarak belirlenen sözcüklerin öğretimi için Türkçe altyazılı özgün kısa filmler kullanılacaktır. Ayrıca, öğretilen sözcüklerle ilgili etkinlik önerileri de çalışma kapsamında sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Sözcük öğretimi, rastlantısal yöntem, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Incidental Vocabulary Teaching Through Subtitled Videos in Teaching Turkish as a Foreign Language

ABSTRACT

The fact that much vocabulary is learned incidentally through listening and reading in native language instruction has aroused interest on incidental teaching of vocabulary in foreign language contexts. However, educators haven't arrived at a consensus on how to apply the method. The main reason for this is while a short period of time is needed for a child to learn many words incidentally in his/her native language, the learning period is longer for foreign language learners. Another reason is reading and listening activities, which are expected to be a motivating factor for vocabulary learning, are perceived as a demanding job and therefore neglected. Another topic, which is as important as vocabulary learning, is the retention of vocabulary. “How is vocabulary recalled better?” has been a hotly-debated issue among foreign language instructors and material designers.

In this study, a material will be designed using subtitled videos in order to facilitate incidental vocabulary learning for Turkish language learners. In order to teach target vocabulary, which are determined according to B2 level outcomes in CEFR, Turkish subtitled authentic short films will be used. Also, sample activities for teaching vocabulary will be provided within the scope of the study.

Keywords: Vocabulary teaching, incidental method, teaching Turkish as a foreign language.

GİRİŞ

Bilinen sözcük sayısının dili kullanabilme yetisiyle eşdeğer algılandığı günümüzde, sözcük öğretimi yöntemlerinin etkililiğini araştıran çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür (Day, Omura, & Hiramatsu, 1991; Joe, 1995; Laufer & Paribakht, 1998; Raine, 2012; Webb, 2008; Yüksel & Tanrıverdi, 2009; Zhao,

Guo, Biales, & Olszewski, 2016; Pasban, Forghani ve Nouri, 2015). Bu yöntemler genelde iki grupta incelenebilir: Bunlardan ilki doğrudan sözcük öğretimi olup bilinmeyen sözcüklerin anlamını çeşitli sözlük türleri ya da çeviri programları kullanarak anadil-yabancı dil arasında çeviri yapmaya dayanan doğrudan öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer yöntem ise dolaylı sözcük öğretimidir. Bağlamsal ipuçlarından faydalanarak sözcüklerin anlamını tahmin etmeye dayanan ya da öğrencilerin yeni sözcük yapılarının kullanımını ve anlamını fark etmelerinin sağlandığı bir öğrenme yöntemidir. Bu bağlamda rastlantısal sözcük öğretimi, kişinin amacının doğrudan sözcük öğrenme olmadığı, metin okuma ya da iletişimsel bir etkinlik sırasında hedef sözcüğün kullanımına maruz bırakılarak öğrenmenin dolaylı olarak gerçekleştiği süreçtir (Celce-Murcia, 2001; Swanborn ve Glopper, 1999).

Doğal yöntem, iletişimsel yaklaşım, görev temelli yaklaşım gibi yöntem ve yaklaşımların birçoğunun temelinde yabancı dil öğretiminin ana dil öğrenmeye benzetilme çabası yatmaktadır. Anadilde sözcüklerin çoğunluğunun dinleme ya da okuma yoluyla rastlantısal yöntemle öğrenildiği gerçeği yabancı dil öğretiminde de rastlantısal yöntemle öğrenmeye olan ilgiyi artırmıştır (Day, Omura, & Hiramatsu, 1991).

Fakat bu yöntemin nasıl uygulanması gerektiği konusunda eğitimciler arasında bir görüş birliğine varılamamıştır. Bu görüş ayrılığının en önemli nedenlerinden biri, anadilini öğrenen bir çocuğun çok kısa bir süre içerisinde çok sayıda sözcüğü rastlantısal olarak öğrenebilmesine karşın, yabancı dil bağlamında rastlantısal yöntemlerle sözcük öğrenebilmek için gereken sürenin daha uzun olmasıdır. Diğer bir neden, sözcük öğrenimi için motive edici bir unsur olması beklenen okuma ya da dinleme etkinliklerinin birçok öğrenci tarafından zahmetli bir iş olarak algılandığı ve ihmal edildiği gerçeğidir.

Öte yandan, sözcük öğrenimi kadar önemli olan bir diğer konu da öğrenilen sözcüklerin kalıcılığı, bir diğer deyişle hatırlanmasıdır. “Sözcükler nasıl öğretilirse daha kolay hatırlanabilir?” sorusu bugün yabancı dil öğretmenlerin de, materyal tasarımcıların da sıkça tartıştığı konular arasındadır (Webb, 2008).

Bilgi teknolojilerinin gelişimi ve eğitim yaygınlaşmasıyla, yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanımını da hız kazanmıştır (Chai ve Erlam, 2008). Eğitimciler, yazılı öğrenme malzemelerinin görsel ve işitsel öğelerle desteklenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve eğlenceli bir deneyime de dönüştüreceği görüşündedirler.

Başlangıçta işitme engellilerin faydalanması amacıyla geliştirilen altyazı teknolojisi, 1970’li yıllardan beri televizyon, film ve videolarla birlikte kullanılmaktadır (Dallas, McCarthy ve Long, 2016). Bugüne kadar da eğitimde altyazılı videoların kullanımına yönelik sayısız çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dil öğretiminde, işitsel avantajından dolayı altyazılı videoların dinleme becerisine etkisi çokça araştırılan konulardan biri olmuştur (Perez, Noortgate ve Desmet, 2013; Huang ve Eskey, 2000; Winke, Gass ve Sydorenko, 2010; Gowhary ve diğerleri, 2015; Ghasembohlani ve Nafissi, 2012; Başaran ve Köse, 2013). Altyazı teknolojisinin yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili bazı araştırmacılar da altyazılı videoların motivasyon ve genel akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmıştır (Özdemir ve diğerleri, 2016; Başaran ve Dilber, 2013). Öte yandan sözcük öğretiminde altyazılı videoların etkisi bugüne kadar birçok çalışmaya araştırma konusu olmuştur (Raine, 2012; Yüksel ve Tanrıverdi, 2009; Pasban, Forghani ve Nouri, 2015; Perez, Peters ve Desmet, 2013; Koskinen ve diğerleri, 1993).

Krashen’ın (1985) girdi varsayımına göre, dil öğrenme ancak bireyler anlamlı girdiye yeterli oranda maruz kaldıklarında gerçekleşir. Bu bağlamda, altyazılı videolar yazılı metni görsel ve işitsel bağlam içerisinde sunarak anlamayı kolaylaştırır (Rowland, 2007). Bu noktadan hareketle birçok eğitim kurumu, yabancı dil başarısını artırdığı düşüncesiyle altyazılı videolar izlemeyi programlarına dâhil etmektedirler. Sözcük öğretimi bağlamında bu konuyu ele alırsak, bir sözcüğün öğrenilebilmesi için, öğrencinin o sözcüğün anlamlı kullanımı ile birçok kez karşılaşması gerekmektedir. Altyazılı özgün videolar, öğrenilecek sözcüğün anlamlı kullanım örneklerini sınıf ortamına taşıyarak bu ihtiyacı karşılamaktadırlar. Bu süreçte

öğrenciler duyduğu ve altyazıda okuduğu sözcüklerin anlamını videodan çıkarımlamaya çalıştığı aktif bir sürecin katılımcılarıdır. (Huang ve Eskey, 2000).

PROBLEM

Yabancı dil öğretimi/öğreniminde sözcük bilgisi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencinin yabancı dilde okuduğunu, duyduğunu anlama gibi algılamaya dayalı, konuşma, yazma gibi üretime dayalı beceriler edinmesi ve geliştirmesi sözcük dağarcığının zenginliğine bağlıdır. Bu nedenle yabancı dilde sözcük öğretimine önem verilmelidir; ancak sözcük öğretiminde hangi yolun daha yararlı olabileceği tartışma konusudur. Doğrudan sözcük öğretimine kıyasla dolaylı sözcük öğretiminin daha yararlı olduğunu bilimsel açıdan ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında gerçekleştirilen bu çalışmada, Türkçe altyazılı özgün videoların sözcüklerin rastlantısal yöntemle öğretimine/öğrenimine etkisi araştırılacaktır.

YÖNTEM

Son yıllarda yükseköğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen ve genellikle öğrenim görecekları üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler mevcuttur. Bu çalışmada, Anadolu Üniversitesinde okuyan söz konusu lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile bir uygulama gerçekleştirilmiştir. B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe bilgi ve becerisine sahip 19 öğrenci için çalışma öncesinde, dil, içerik, görsellik ve düzey gibi ölçütler dikkate alınarak 5-7 dakikalık iki Türkçe altyazılı video belirlenmiştir. Videolardan biri 05:33 dakikalık Yeryüzü Derneği adlı bir derneğin tanıtım videosu, diğeri ise gençlerin severek izlediği Galip Derviş adlı bir televizyon dizisinin 14. bölümünden alınan 03:48 dakikalık bir kısımdır. Bu kısımdaki Türkçe alt yazı araştırmacı tarafından Windows Movie Maker video düzenleme programı kullanılarak video üzerine kaydedilmiştir.



Bu videoların seçimini belirleyen bir başka ölçüt, seçilen sözcüklerin aynı videoda birkaç kez kullanılmış olmasıdır. Yeryüzü Derneği tanıtım videosundan altı, Galip Derviş adlı diziden ise yedi sözcük belirlenmiştir (Bk. Tablo 1).

Tablo 1. Videolarda seçilen sözcükler

VIDEO 1: YERYÜZÜ DERNEĞİ	VIDEO 2: GALİP DERVİŞ
Afet	Tutuklu
Gönüllü	Ceset
Dayanışma	Yelkovan
Dernek	Yatay

Tohum	Kaymak
Onarmak	Kanıt
	Tanık

Çalışmanın verileri Paribakht ve Wesche (1996) tarafından geliştirilen Kelime Bilgisi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Fakat çalışmanın bir hafta öncesinde belirlenen sözcüklerden oluşan Kelime Bilgisi Ölçeği öğrencilere uygulanmıştır. Videolar öğrencilere izletildikten bir hafta sonra aynı ölçek bir kez daha uygulanmıştır. Her iki uygulamada elde edilen puanlar birbirleriyle karşılaştırılmış ve altyazılı videoların seçili sözcüklerin öğretimine etkisi değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden yukarıda sözü edilen her iki video uygulama öncesinde ve sonrasında Kelime Bilgisi Ölçeği doldurmaları beklenmektedir. Öğrenciler öncelikle bir açıklama ile karşılaşmaktadır: Bu sözcüklerden hangilerini biliyorsunuz? Aşağıdaki açıklamaları dikkate alarak her sözcük için 1’den 5’e kadar bir puan verin. Sözcüklerin karşısında öğrencilerin işaretlemeleri gereken 1’den 5’e kadar verilecek puanların açıklamaları ise aşağıdaki gibidir:

1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.
3. Bu sözcüğü daha önce gördüm ve sanırım anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
4. Bu sözcüğü biliyorum. Anlamı (eş anlamı ya da çevirisi)
5. Bu sözcüğü bir cümle içerisinde kullanabilirim.

BULGULAR

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 19 uluslararası öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen altyazılı video uygulamalarının değerlendirme sonuçlarına göre öğrenciler rastlantısal öğrenme yoluyla sözcük öğrenebilmektedir. Yeryüzü Derneği videosuna ait ön testle ilgili veriler, daha çok öğrencilerin kendilerine sorulan sözcükleri daha önce görmedikleri veya daha önce gördükleri ancak ne anlama geldiğini bilmedikleri yönündedir. Video uygulaması sonucunda yapılan son testlerle ilgili veriler öğrencilerin bu sözcükleri öğrendiklerini göstermektedir. Örneğin, çalışmaya katılan 19 öğrenciden 16’sı videoyu izlemeden önce afet sözcüğünü daha önce hiç görmediğini, 3 öğrenci ise bu sözcüğü daha önce gördüğünü fakat anlamını bilmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden birçoğu afet sözcüğünü affetmek sözcüğüyle karıştırmışlardır. Küresel ısınma, buzulların erimesi ve sel gibi afetlerin gösterildiği videoyu izledikten sonra 19 öğrencinin tamamı sözcüğün anlamını doğru olarak yazabilmiş 17’si cümle içerisinde kullanabilmiştir. Benzer şekilde, onarmak sözcüğü uygulama öncesinde öğrencilerin tamamı tarafından bilinmeyen bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır. Videoda çeşitli onarım sahnelerini izledikten sonra tüm öğrenciler sözcüğün anlamını tamir etmek gibi yakın anlamlarla tanımlayabilmiş, 17 öğrenci ise bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilmiştir. Verilerin geneli değerlendirildiğinde, Tablo 2’de görüldüğü gibi, ön testte 1. ve 2. ile 4. ve 5. sütundaki sayısal verilerin son testte yer değiştirmesi söz konusudur. Bu durum öğrenmenin gerçekleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Yeryüzü Derneği videosuna ait veriler

Sözcük		1	2	3	4	5
afet	Ön test	16	3	-	-	-
	Son test	-	-	-	2	17

gönüllü	Ön test	10	2	5	2	-
	Son test	-	-	-	3	16
dayanışma	Ön test	17	2	-	-	-
	Son test	-	-	3	4	12
dernek	Ön test	12	4	3	-	-
	Son test			1	3	15
tohum	Ön test	11	5	3	-	-
	Son test			2	3	14
onarmak	Ön test	17	2	-	-	-
	Son test				2	17

Galip Derviş dizi filminden alınan ikinci video uygulamasında da benzer bir durum söz konusudur. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında yine ön testte 1. ve 2. sütun ile 4. ve 5. sütundaki sayısal verilerin son testte yer değiştirdiği görülmektedir (Bk. Tablo 3). Örneğin, yatay sözcüğü ön testte 17 öğrencinin cevabına göre bilinmezken video uygulaması sonrasında yapılan son testte %100 bilindiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. Galip Derviş videosuna ait veriler

Sözcük		1	2	3	4	5
tutuklu	Ön test	14	3	2	-	-
	Son test	-	-	1	4	14
ceset	Ön test	9	6	3	1	-
	Son test	-	-	-	2	17
yelkovan	Ön test	15	4	-	-	-
	Son test	-	-	-	-	19
yatay	Ön test	13	4	2	-	-
	Son test	-	-	-	3	16
kaymak	Ön test	9	3	5	2	-
	Son test	-	-	1	4	14
kanıt	Ön test	14	4	1		
	Son test	-	-	2	2	15
tanık	Ön test	18	1	-	-	--
	Son test	-	-	3	2	14

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yükseköğrenim amacıyla Türkiye’de bulunan ve bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe bilgi ve beceri edinmeleri ve geliştirmeleri oldukça önemlidir. Öğrenciler teknolojiye de yararlanarak sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışında da pekiştirmeli ve öğrendiklerini kullanmalıdır. Öğrencilerin Türkiye’de yaşamaları onların sınıf dışında da doğrudan Türkçe ile karşılaşmalarını sağlamaktadır. Bu durumda program dâhilinde olmadan birçok sözcük, cümle vs. duyulmakta ve anlaşılmaktadır. Bu çalışmada benzer şekilde rastlantısal yöntem yoluyla yabancı dil olarak Türkçe bağlamında sözcük öğretimi ele alınmış ve altyazılı videoların yardımıyla öğrencilerin seçilen bazı

sözcükleri öğrenip öğrenmedikleri araştırılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin belirli bir program ve sınıf düzeni olmadan rastlantısal yöntemle daha kolay öğrenebildikleri saptanmıştır. Bu durum öğrencileri doğru yönlendirmek ve öğrendiklerini sınıf dışına taşıyıp kullanmalarını sağlamak gerektiğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Başaran, H. F., & Köse, G. D. (2013). The Effects of Captioning on EFL Learners' Listening Comprehension. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 70(Akdeniz Language Studies Conference, May, 2012, Turkey), 702-708. doi:10.1016/j.sbspro.2013.01.112
- Basaran, S., & Dilber, E. (2013). Effects of Captioned TV Shows on Language Learner Motivation and Perception. *Respectus Philologicus*, 23(28), 83.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed.)*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chai, J., & Erlam, R. (2008). The Effect and the Influence of the Use of Video and Captions on Second Language Learning. *New Zealand Studies In Applied Linguistics*, 14(2), 25.
- Dallas, B. K., McCarthy, A. K., & Long, G. (2016). Examining the Educational Benefits of and Attitudes toward Closed Captioning among Undergraduate Students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 50-65.
- Day, R. R., Omura, C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL Vocabulary Learning and Reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551.
- Ghasemband, F., & Nafissi, Z. (2012). The Effects of using English Captions on Iranian EFL Students' Listening Comprehension. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 64(12 th International Educational Technology Conference - IETC 2012), 105-112. doi:10.1016/j.sbspro.2012.11.013
- Gowhary, H., Pourhalashi, Z., Jamalinesari, A., & Azizifar, A. (2015). Investigating the Effect of Video Captioning on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 192(The Proceedings of 2nd Global Conference on Conference on Linguistics and Foreign Language Teaching), 205-212. doi:10.1016/j.sbspro.2015.06.029
- Hsin-Chuan, H., & Eskey, D. E. (2000). The Effects of Closed-Captioned Television on the Listening Comprehension of Intermediate English as a Second Language (ESL) Students. *Journal of Educational Technology Systems*, 2875-96.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158.
- Koskinen, P. S., Wilson, R. M., Gambrell, L. B., & Neuman, S. B. (1993). Captioned Video and Vocabulary Learning: An Innovative Practice in Literacy Instruction. *The Reading Teacher*, (1), 36.
- Laufer, B., & Paribakht, T. S. (1998). The Relationship between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned Video for L2 Listening and Vocabulary Learning: A Meta-Analysis. *System*, 41720-739. doi:10.1016/j.system.2013.07.013
- Montero Perez, M., Peters, E., & Desmet, P. (2015). Enhancing Vocabulary Learning Through Captioned Video: An Eye-Tracking Study. *Modern Language Journal*, 99(2), 308-328. doi:10.1111/modl.12215
- Özdemir, M., İzmirli, S., & Şahin-İzmirli, O. (2016). The Effects of Captioning Videos on Academic Achievement and Motivation: Reconsideration of Redundancy Principle in Instructional Videos. *Educational Technology & Society*, 19(4), 1-10.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1996). Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: A Hierarchy of

- Text-Related Exercise Types. *The Canadian Modern Language Review* 52(2): 155-178.
- Pasban, M. A., Forghani, M., & Nouri, A. (2015). The Effects of Using English Captions on Iranian Intermediate EFL Students' Learning of Phrasal Verbs. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(2), 373-382.
- Raine, P. (2012). *Incidental Learning of Vocabulary through Subtitled Authentic Videos*. (Yüksek Lisans), Birmingham Üniversitesi Birmingham.
- Rowland, J. L. (2007). Closed-Captioned Video and the ESL Classroom: A Multi-Sensory Approach. (Undetermined). *MPAEA Journal Of Adult Education*, 36(2), 35-39.
- Swanborn, M. S. L., & de Glopper, K. (1999). Incidental Word Learning While Reading: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285.
- Webb, S. (2008). The Effects of Context on Incidental Vocabulary Learning. *Reading in a Foreign Language* 20(2), 232-245.
- Winke, P., Gass, S., & Sydorenko, T. (2010). The Effects of Captioning Videos Used for Foreign Language Listening Activities. *Language, Learning & Technology*, (1). 65.
- Yüksel, D., & Tanrıverdi, B. (2009). Effects of Watching Captioned Movie Clip on Vocabulary Development of Efl Learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 8(2), 48-54.
- Zhao, A., Guo, Y., Biales, C., & Olszewski, A. (2016). Exploring Learner Factors in Second Language (L2) Incidental Vocabulary Acquisition Through Reading. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 224-245.

Akademik Yazma Öğretiminde Yazma Öncesi Etkinlikler İçin Teknoloji Kullanımı

Murat Sami TÜRKER¹

¹Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.

muratsturker@gmail.com

ÖZET

Yazma, öğretilmesi ve öğrenilmesi zor bir beceri olarak algılandığından diğer dil becerilerine kıyasla geri planda kalmıştır. Bazı öğrenciler yazma becerisini geliştirebilmek için çaba harcarken, bazıları ise sosyal ortamda ihtiyaçları olmayacağı düşüncesiyle bu beceriyi ihmal etmektedirler. Üretici dil becerilerinden olan yazma, özellikle de bir ders içi etkinlik olarak tasarlandığında, birçok öğrenci için kaygı nedeni olabilmektedir. Pek çok etkenin rol oynadığı yazma sürecinde süre sınırı, konuya yakınlık, dilbilgisi, sözcük seçimi ve artalan bilgisi yazma sürecini etkileyen önemli unsurlardır.

Öte yandan, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitaplarının yazma bölümleri incelendiğinde sıralama, içerik ve etkinlik türleri bakımından ortak bir yöntemin olmaması açıkça görülebilmektedir. Bu durum, öğretim uygulamalarındaki farklılıklardan değerlendirme sürecindeki tutarsızlıklara kadar çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada, etkili bir yazma öğretiminin ön koşulu niteliğindeki yazma öncesi etkinliklerin önemine değinilecek ve dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda teknoloji de işe koşularak uygulama örnekleri sunulacaktır.

Anahtar Sözcükler: Akademik yazma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma öncesi etkinlikler, teknoloji kullanımı.

Using Technology for Pre-writing Activities in Teaching Academic Writing

ABSTRACT

Having been perceived as a difficult skill to teach and learn, writing has been considered less important than other language skills. While some students struggle to develop their writing skills, there also others who neglect it considering they won't need it in social life. Writing, as one of the productive skills, can lead to anxiety when designed as an in-class activity. There are many factors influencing the writing process, such as time limit, familiarity with the topic, grammar knowledge, word choice and background knowledge.

On the other hand, it can be clearly seen that there is not a commonly shared method in the writing parts of the textbooks in terms of sequence of topics, content and activity types. This causes several problems from differences in teaching practices to inconsistency in the assessment process. In this study, the importance of the pre-writing activities, which are prerequisite for an effective writing instruction, will be mentioned first, and then sample activities designed according to the technological needs and interests of today's students who are also called "digital narratives."

Keywords: Academic writing, teaching Turkish as a foreign language, pre-writing activities, using technology.

GİRİŞ

Üretime dayalı dil becerilerinden olan yazma becerisi; öğrencilerin öğrenmekte, öğretmenlerin ise öğretmekte en çok zorlandıkları becerilerden biridir (Tribble, 1996). Bunun nedenleri arasında dil bilgisinin, sözcük bilgisinin, metin içeriğinin, metin türüne yönelik kurgulama bilgisinin ve ders sürelerinin yetersizliği ile yazılacak metin türünün gerektirdiği yapısal özellikleri kullanamama durumu bulunmaktadır.

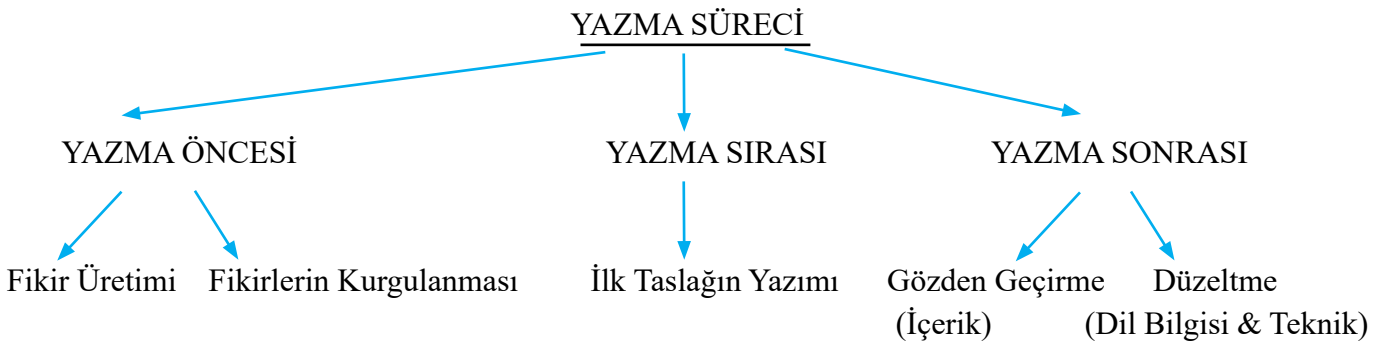
Dil bilgisi problemlerinden öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için gerekli olan dil bilgisi yapılarını kullanamama durumu anlaşılmaktadır. **Sözcük bilgisinden ise**, öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri için ihtiyaç duyacakları sözcük dağarcığına sahip olamaması söz konusudur. Yazılacak metin türüne özgü yapısal özellikleri kullanabilmeyi gerektiren **metin türüne yönelik kurgulama bilgisi** ve hatta yazma sürecini etkileyen ve yazdıkları konuyla ilgili fikir üretimi öğrencilerin genelde güçlük çektiği problemlerdendir. **Ders sürelerinin** öğrencilerin tümünü yönlendirme

ve geri bildirim verme açısından yetersiz olması da süreci etkileyen bir başka konudur.

Dil bilgisi yapılarına ve gerekli sözcük dağarcığına sahip olmak ya da yazılacak metin türünün yapısal özelliklerini çok iyi bilmek iyi bir yazıyı garanti edebilmek için yeterli olamayabilir. Başarılı sonuçlar beklediğimiz öğrencilerden “boş” kâğıt almak ya da “iyi kurgulanmamış” kâğıtlar almak eğitimciler olarak sıklıkla yaşadığımız durumlardandır (Celce-Murcia, 2001).

Günlük yaşamda iletişimin temel gereksinimlerinden olan konuşma, dinleme ve okuma becerilerinin öğretiminde olduğu gibi yazma becerisi öğretiminde de anlamlılık ve akıcılık önemli yere sahiptir (Nation, 2009). Bu sebeple, gerek anadilde gerekse yabancı dilde etkili bir yazma öğretimi için ilk yapılması gereken öğrencilere fikir üretme sürecinde yardımcı olabilmektir. Çünkü güzel ve akıcı yazmanın ilk şartı, güzel ve akıcı fikirlere sahip olmaktır (Vijayakumar, 2011).

Genel olarak yazma sürecine bakacak olursak bu sürecin aşamalarını üç başlık altında inceleyebiliriz.



Şekil 1. Yazma Süreci aşamaları (Hedge, 2000).

Yazma sürecinin ilk aşaması “Fikir Üretimi” aşamasıdır ve bu aşamada –henüz kâğıda ve kaleme dokunmadan– amaç yazılacak konuyla ilgili öğrencilerin mevcut artalan bilgilerini etkinleştirmek ve herhangi bir yazma kaygısı olmaksızın konuyla ilgili düşünmelerini sağlamaktır.

Yazma öncesi aşamada kullanılabilecek en bilinen yöntemlerden biri olan “beyin fırtınası” ister bireysel, ister küçük gruplar halinde, isterse sınıfça uygulanabilir. Genellikle sınıf içerisinde yapıldığını düşünürsek, süreyi etkili kullanabilme adına öğretmenin teşvik edici rolüyle sınıfça yapılması etkili olacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarında yazma etkinlikleri incelendiğinde geleneksel anlamda yazma alıştırmalarına yer verildiği anlaşılmaktadır. Her bir kitabın içindeki yazma etkinliklerinde **sıralama**, **içerik** ve **etkinlik türleri** gibi ölçütlere dikkat edilmesi söz konusu değildir. Kaldı ki, öğretmen kitaplarında da bu doğrultuda öğretmene aktarılan bir açıklama bulunmamaktadır. Bu durum, farklı öğretmenlerin farklı öğretim uygulamaları ve değerlendirmeler gerçekleştireceği anlamına gelmektedir. Aşağıda, B1 düzeyinde yazılmış Yeni Hitit, Gazi TÖMER, Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Yeni Hitit 2 (sayfa 33)

Hayallerimize Ulaşmak İçin

- kararlı olmalı
- hedef belirlemeli
- pes etmemeli
- sabırlı olmalı
- emek vermeli
- çok çalışmalı

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe B1 (sayfa 35)

YAZMA

9 Aşağıdaki konulardan yararlanarak meslekler ile ilgili bir kompozisyon yazalım.

- Hayalinizdeki meslek
En çok ne olmayı istiyorsunuz veya istiyordunuz? Bu hayalinizin gerçekleşme imkânı var mı?
- Ülkenizdeki geleneksel meslekler

Gazi TÖMER B1.1 (sayfa 21)

- B)** Yeni satın aldığınız bir ürün bozuk çıktıği için ürünü değiştirmek istiyorsunuz. Ama firma, ellerinde ürünün ay-nısından başka kalmadığını söylüyor. E-posta yoluyla şikâyetinizi ve isteğinizi belirten bir mektup yazınız.

Yeni İleti

Gönderen

Alıcı Cc Bcc

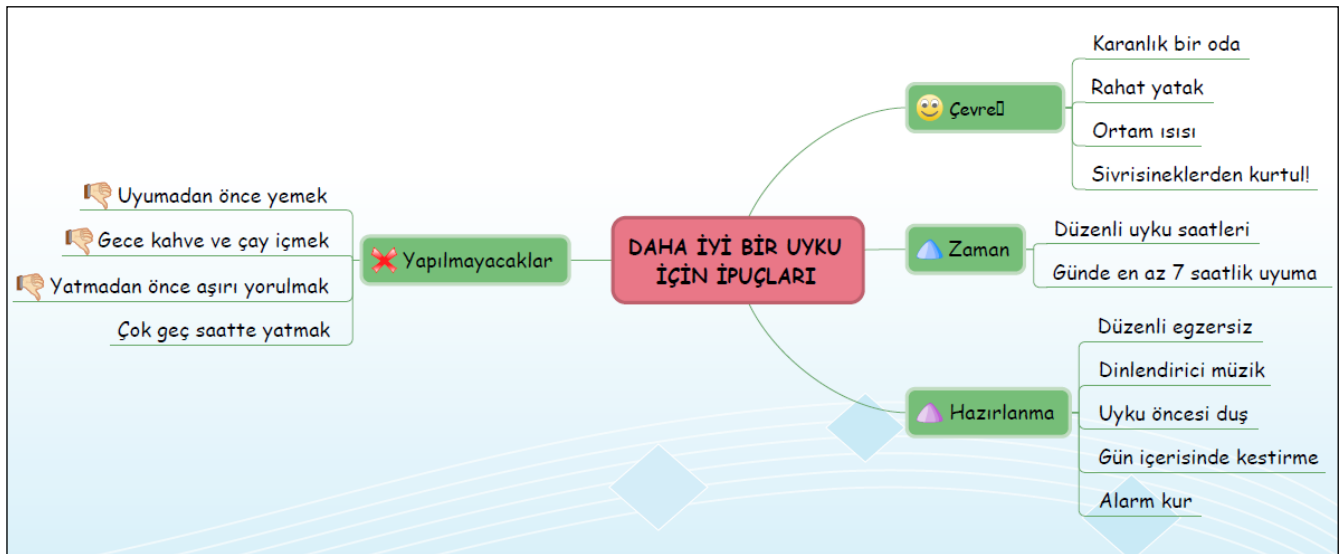
Konu

GÖNDER | | |

Yedi İklim B1 (sayfa 34)**3. Yazalım.****Eleman Arıyoruz**

Bir bilgisayar şirketi sahibisiniz. Bilgisayar mühendisi arıyorsunuz. Ayrıntılı özellikleri belirten bir ilan metni hazırlayınız.

Günümüz öğrencilerinin cep telefonu ve bilgisayarlar ile ilişkileri dikkate alınırsa, teknolojiyi sürece dâhil etmenin gerekli olduğu açıkça görülebilir, çünkü “dijital yerliler” olarak adlandırılan günümüz öğrencileri zamanlarının büyük bir bölümünü akıllı ekranlar karşısında geçirmektedir. Bu durum, teknolojiyle buluşan bir öğretim programının ve etkinliklerin kurgulanmasını gerekli kılmaktadır. Zihin haritalama uygulamaları yazma etkinliklerinde bu ihtiyacı karşılayan uygulamalardan birisidir.

ZİHİN HARİTALAMA UYGULAMALARI

Yazma öncesi geleneksel not tutma tekniğine göre çok sayıda avantajı bulunan zihin haritaları fikir ve görüşleri görselleştirerek düzenleyen, bir bağlam oluşturarak anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştıran şemalardır. Tony Buzan (Buzan ve Buzan, 1996) tarafından geliştirilmiş olan bu teknik sayesinde kişiler zihinlerini daha etkin ve üretken bir biçimde kullanabilmektedir. Daha önceleri kâğıt üzerinde de uygulanan bu teknik, bugün teknolojinin her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaygınlaşmasıyla, zihin haritalama yazılımları kullanılarak çok daha etkin bir biçimde sınıf içinde kullanılabilir hale gelmiştir. Zihin haritalama iki aşamada gerçekleştirilen bir süreçtir.

1. Fikir Üretme Aşaması: Bu aşamada;

- ✓ “Yazma konusu” ekranın ortasına yazılır.
- ✓ Konuyla ilgili akla gelen her düşünce oklarla yazma konusuna eklenir.
- ✓ Anahtar kelimeler kullanılır.
- ✓ Gruplanan her düşünce farklı renkler, semboller, şekiller, resimlerle vurgulanır.
- ✓ Yazma konusuna eklenen her düşünceye alt başlıklar eklenerek konu detaylandırılır.

2. Fikirleri Düzenleme Aşaması: Bu aşamada sınıfça üretilen fikirler bir bütün olarak aynı anda görüntülenebilir olduğundan;

- ✓ Gerekli eklemeler/çıkarmalar yapılır.
- ✓ Ana konular belirlenerek fikirler bu konular altında birleştirilir.
- ✓ Üretilen fikirler önem sırasına konularak yazma aşamasına geçilir.

PROBLEM

Yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi edindirme etkililiği ispatlanmış standart bir yol var mıdır ya da öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak bir yöntem geliştirmek mümkün müdür? Bu iki soru, geçmişten günümüze hem öğretmenleri hem de program geliştireneler ile ders kitabı yazarlarını meşgul etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da yazma becerisini konu alan çalışmalara rastlamaktayız (Büyükkız, 2011; Maden, Dinçel, Maden, 2015; Güvercin, 2012; Selvikavak, 2006; Şeref, 2013). Bu çalışmada, akademik yazma öğretiminde yazma öncesi etkinliklerin teknoloji desteğiyle nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bir uygulama örneği paylaşılacaktır.

YÖNTEM VE UYGULAMA

Bu çalışma Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören B2 düzeyinde Türkçe dil becerisine sahip 10 yabancı öğrenci ile yürütülmüştür. 4’ü erkek 6’sı kız olan bu öğrencilerden 5’i lisans, 3’ü yüksek lisans, 2’si ise doktora düzeyinde öğrenim görmektedirler.

Uygulama, öğrencilere bir konu verilerek paragraf yazmaları ve yazdıkları paragrafların değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Öğrenciler çalışma öncesinde belirlenen üç gruba seçkisiz atama yöntemiyle atanmışlardır.

Birinci gruptaki öğrencilere, öğretmen tarafından her hangi bir yönlendirme olmadan, “Eskişehir’deki trafik problemi hakkında ne düşünüyorsunuz? Konuyla ilgili bir paragraf yazın.” şeklinde bir yönerge verilerek bir paragraf yazmaları istenmiştir.

Birinci grupta yer alan öğrencilerin yazdığı paragraflardan bazıları şu şekildedir:

Paragraf 1

Trafik problemleri

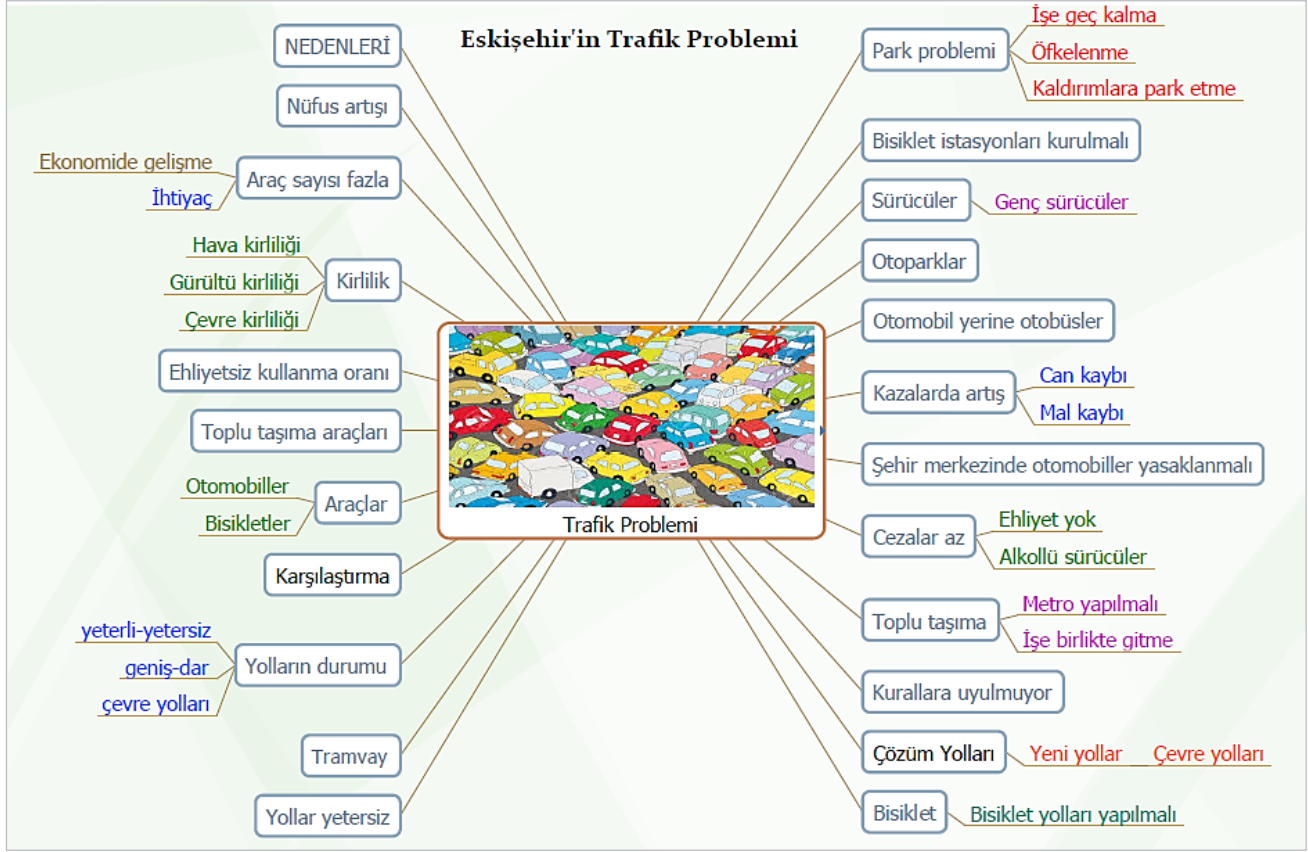
Eskişehir'de en büyük problem otobüs çünkü geç geliyorlar
bi de hep dolu.
Ben iki Eylül'de okuyorum, her sabah ve her gün 15-20 dakika
bekliyorum. Bazen binemiyorum çünkü çok kalabalık oluyor.
Sınıfa geç kalırsam hoca beni dinlemiyor ve yok yazıyor. Duruşun
beklerken görüyorum kırmızı boş gidiyorlar çünkü çok var,
mavi bir ya da iki tane var ve onlar her 15-20 beklemek zorundağız.
Neden bu durum ^{da} değiştirmiyorlar bunu hala öğrenmedim.

Paragraf 2

* Eskişehirde trafik problemi var. Mesela ara sıra
e Tramvayda çok kalabalık oluyor, ve Tramvay duruşu
en az 15 dakika beklemek lazım.
Otobüste o kadar fazla değil ama ne zaman otobüse
biniyorsam ve oturmak yer yok, yaşlı insanlar
çok problem ve sınıfta oluyor çünkü otobüs şöferi
çok hızlı sürüyor.
Ben Eskişehir'e geldiğimden beri sok trafik kazağı,
görünm, çünkü şöfer hem hızlı sürüyorlar, hem
de çok dikkatsiz.

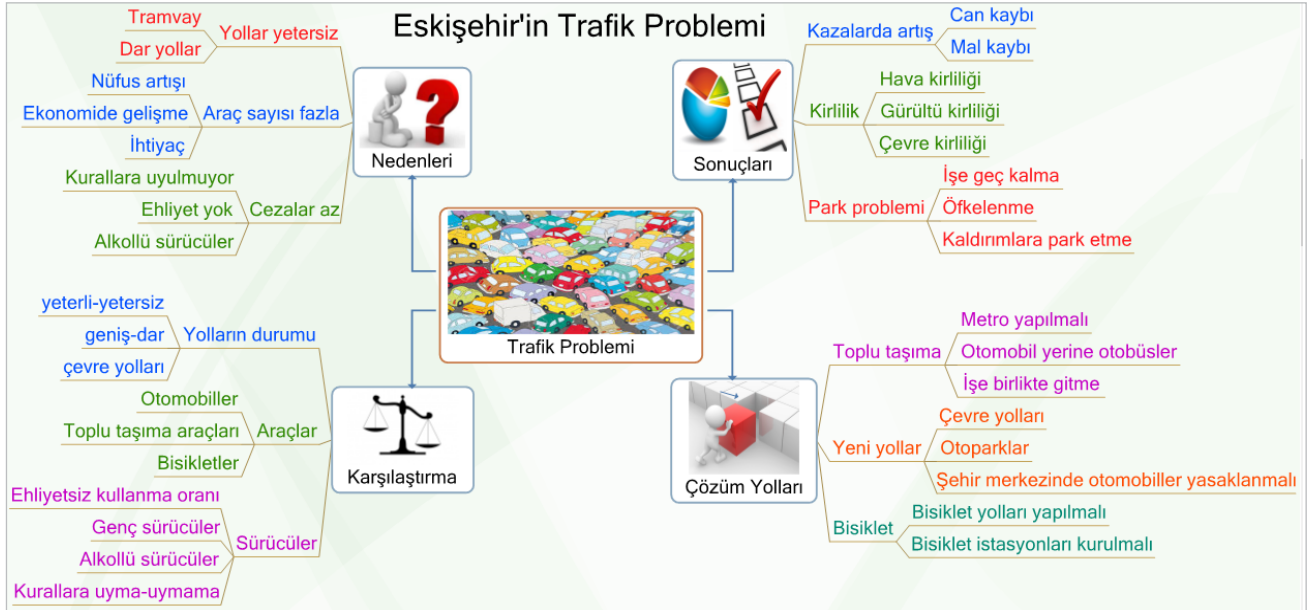
Bu kez ikinci gruptaki öğrencilere, öğretmenin yönlendirmesiyle zihin haritalama tekniği uygulanarak aynı konu hakkında bir paragraf yazmaları talimatı verilmiştir. Bu uygulama için zihin haritalama yazılımlarından “EDRAW” kullanılmıştır.

Yazma öncesi sürecin ilk aşaması olan fikir üretimi aşamasında uygulanan bu etkinlikte, “Eskişehir’in trafik problemi dendiğinde aklınıza ne geliyor?” sorusu öğrencilere sorulmuştur. Bir grup etkinliği olarak yapılan yaklaşık 7-8 dakikalık bir zihin haritalama etkinliğinin ardından ulaşılan sonuç Resim 1’de gösterilmektedir:



Resim 1. Zihin haritalama tekniği kullanılarak yapılmış etkinlik örneği – ön çalışma

Üretilen fikirlerin mantıksal açıdan kurgulanmasının amaçlandığı ikinci aşamada tekrar eden ya da gereksiz görülen fikirler çıkarılarak önemli görülenler uygun başlıklar altında gruplandırılmıştır. Böylelikle üretilen fikirler yazma sürecinde kullanılabilir hale getirilmiştir. Resim 2’de aynı etkinliğe yönelik son çalışma görülmektedir.



Resim 2. Zihin haritalama tekniği kullanılarak yapılmış etkinlik örneği – son çalışma

İkinci gruptaki öğrencilerin yazdıkları paragraflardan bazıları şu şekildedir:

Paragraf 1

-Trafik Problemleri => Sonuçları

Kaza
Kirlilik
Park problemi

Eskişehirde trafik kulları dikkat edemiyorlar için
bir kaç sonuçları vardır.
O sonuçları üç kelimeyle toplayabiliriz: kaza, kirlilik ve
park problemi.
Eskişehirde kazaların sayısı her zaman artıyor,
bu durumda mal kaybı oluyor ve en kötü can
kaybıyla bitiren kazalar var.
Fazla araba oldu için, hava kirliliği, gürültü
kirliliği ve çevre kirliliği gibi sonuçlar vardır.
Park sayısı az oldu için, Eskişehirin kaldırımlara
her yerde araba görebilirsin, işe geç kulan insanlar,
ve trafikten dolayı insanların öfkelenmesini görebilirsiniz,
bana dahil.

Paragraf 2

Eskişehir'in trafik problemi

Eskişehirde trafik problemlerinden ağır cezalar,
ve yeni yollar yaparak kurtarabiliriz.
Trafik konusundan yeni sistem yeni kurallarla ge-
melisidir, ağır ~~ceza~~ cezalar, yüksek fiyatlar gibi işe
yararlıdır.
Öm. Eğin şehre merkezinde 60'ya geçersiniz bin TL
ceza yenilir.
Eğin beyaz ~~plak~~ fişinde geçem insanlar çarptı
bütün hastane masrafları ödeyeceğim. ve sonra
Yeni yollarda çözüm olabilir, çünkü ~~çok~~
iş saatlerinde büyük kalabalık oluyor, herkes işe
arabıyla gittiği için ve aynı yollar herkes
kullanıyor. Yeni yollar, otoparklar ve şehrin
merkezinde otomobiller yasaklamak, Eskişehirde çok
yardemmedebiliriz.

Yazma öncesi etkinliklerin tamamlanmasının ve ilk taslağın yazımının ardından paragrafın önce içerik sonra teknik ve dilbilgisi açısından değerlendirilmesi aşamasına gelinmiştir. İçerik açısından bu paragrafların diğerlerine oranla daha başarılı olduğu görülmektedir. Ancak, daha etkili sonuçlar elde edebilmek için “neden”, “nasıl” ve “ne”, yazma sonrası düzeltme aşamasında göz önünde bulundurulması gereken sorular olarak karşımıza çıkmaktadır (Tribble, 1996). Bu bağlamda, yazma öncesi etkinlikler tamamlandıktan sonra üçüncü gruptaki öğrencilerin aşağıdaki soruları dikkate alarak aynı konu hakkında bir paragraf yazmaları istenmiştir:

1. Bu yazıyı yazmaktaki amacın ne?

Yazılacak metnin türü

- paragraf (neden, sonuç, çözüm, karşılaştırma, fikir)
- mektup (başvuru, davet, ilan, şikâyet)
- yönerge (yol tarifi, yemek tarifi, cihaz kurulumu)

2. Bu yazıyı kim için yazıyorsun?

Uygun dil kullanımı

- resmi
- resmi olmayan

İçerik, kurgu ve yazılması beklenen metin türünün özellikleri açıdan daha etkileyici sonuçların elde edildiği üçüncü gruptaki öğrencilerin yazmış oldukları paragraflardan bazıları şu şekildedir:

Paragraf 1

Trafik Problemlerin Nedenleri:

Eskişehir’de trafik problemlerin bazı nedenleri var. İlk olarak, Eskişehir küçük bir şehir olduğu için toplum taşıma araçları çok hızlı ve çok büyük değil. Büyük şehirlerde, metro gibi araçlar daha hızlı ve daha çok insanlar taşıyor. İkinci sebep, cezalar ağır olmadığı olabilir. Böyle olunca, sürücüler trafik kuralları dikkate almıyorlar. Üçüncü sebep, genel bir sürüş kültürü olabilir. Ve en son, yollar sistemi iyi olmadığı için trafik problemleri çıkabilir.

Paragraf 2

Eskişehir'in trafik probleminin çözmenin birkaç çözüm yolu vardır. Bir çözüm, bisiklet kullanılması. Bisiklet, hem trafiki azaltır, hem de çok sağlıklı bir taşıt aracıdır. Diğer bir çözüm ise toplu taşıma hizmet yaygınlaştırması. Otomobil yerine otobüsler kullanılırsa, şehirdeki araçların sayısı azaltılacak. Üçüncü çözümü söyleyecek olursak, şehrin merkezinden bir tramvay geçip, diğer arabalar yasaklanması. Böylece, Eskişehir'deki böyle sıkıntılar geçmiş oluyor.

Bu örneklere bakıldığında, içerik açısından paragraflara ait bir ana fikir cümlesinin olduğu ve paragrafta yer alan fikirlerin de ana fikri desteklediği görülmektedir. Kurgusal açıdan ise, yazım kurallarını dikkate alınarak tek bir paragraf yazıldığı ve resmi bir dil kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar, yazma öncesi aşamada zihin haritalama tekniği kullanan ve yazılacak metnin özelliklerini dikkate alarak yazan üçüncü gruptaki öğrencilerin paragraflarının diğer gruptaki öğrencilerin yazdığı paragraflardan daha etkileyici olduğunu göstermektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitimi “öğretme” ve “değerlendirme” olarak ele alırsak yazma sürecinde uygulanan bu etkinlikler nesnel bir değerlendirme için oldukça önemlidir. Öğrenme çıktıları ışığında yazılacak metin türünün sınırlandırılması ve bununla bağlantılı olarak uygun dil yapılarının belirlenmesi, öğretmen-öğrenci geribildiriminde standardı sağlayacağı gibi öğrenciler arasında akran geribildirimine de olanak sağlar.

Geleneksel yazma alıştırmaları öğrencilerin farklı algılarını harekete geçirmekte yetersiz kalmakta, öğrencileri doğrudan yazmaya veya ders kitaplarında verilen alıştırmaları yapmaya yönlendirmektedir. Oysa beyin fırtınası yöntemi ile farklı duygu ve düşüncelerini zihin haritalarına yansıtan öğrencilerin daha çok sözcük kullandıkları ve konuya farklı açılardan bakabildikleri görülmektedir. Günümüzde teknolojinin etkin kullanılması bir fırsata dönüştürülebilir ve öğrencilerin eğlenceli bir şekilde bu uygulamaları gerçekleştirerek yazma etkinliğinde başarılı olmaları sağlanabilir. Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama ile öğrencilerin zihin haritalama tekniğini kullanarak daha başarılı sonuçlar elde ettiği gözlemlenmiştir.

KAYNAKÇA

- Buzan, T., & Buzan, B. (1996). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*: Plume.
- Büyükkız, K. K. (2011). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Güvercin, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması. *Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya*.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 4(2).
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York: Routledge.
- Selvikavak, E. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara*.
- Şeref, İ. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi. *International Journal Of Languages' Education And Teaching*, 1(1), 43-60.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Vijayakumar, S. (2011). "Using technology for brainstorming in a writing class: an innovative approach." *Journal of Technology for ELT*. 1(2).

Kazakistan'da Türkiye Türkçesi Öğretimi

Minara ALİYEVA ÇINAR¹

¹Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, minara@uludag.edu.tr

ÖZET

Dil öğreniminde önemli hassasiyet gösteren Kazakistan Cumhuriyeti'nin belirgin bir dil politikası vardır. Devletin belirlediği hedef, dünyadaki ilk 50 ülke listesinde yer alabilmektir. Bu amaca ulaşabilmek için yeni kuşakların hem ana dillerini hem de en az iki yabancı dil bilmeleri gerekliliği üzerinde odaklanılmaktadır.

Kazakistan'da ikinci dil eğitimi ilköğretimde başlar, üniversite döneminin sonuna kadar da devam eder. Kazakistan'da pek çok üniversitede günümüzde de yabancı dilde eğitim yapılmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenmeye olan talep gün geçtikçe daha da artmaktadır. Talep edilen diller arasında en çok tercih edilen de Türkiye Türkçesidir. Bunun nedeni de hem ticarî ve siyasî açıdan Türkiye ile daha iyi ilişkiler kurabilmek hem de Sovyetlerin yıllarca asimile etmeye çalıştığı Türk soyluların bu dil aracılığıyla geçmişini, tarihini, ortak kültürel değerleri öğrenme isteğini karşılamak içindir. Ancak duruma bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda gerek müfredat, gerek kurum, gerek öğretmen ve öğrenci, gerekse ders araç-gereçleri açısından sıkıntılar yaşanmaktadır.

Bu bildiride genel olarak Kazakistan'daki Türkçe öğretimi ve bununla ilgili yaşanan sorunlar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kazakistan, farklı dilli halklar, Türkçe öğretimi, dil öğrenim sorunları

Teaching of Turkey Turkish in Kazakhstan

ABSTRACT

The Kazakhstan Republic showing important sensitivity to language learning has a distinct language policy. The target determined by the state takes place in the list of 50 countries in the world. With the aim of reaching this aim, the necessity of new generations' speaking both their mother language and at least two foreign languages is emphasized.

In Kazakhstan, second language instruction starts in elementary education and continues until the end of university education. Today, in Kazakhstan, in many universities, a foreign language is used as the medium of instruction. For this reason, the demand for learning a foreign language is increasing more with every passing day. Among the languages demanded most is Turkey Turkish. The reason for this is the opportunity to both establish better commercial and political relationships with Turkey and meet the need of people of Turkish descent, having been assimilated by the Soviets, for learning their history and common cultural values through this language. However, when the situation is examined, it is observed that there are still some problems related to both curriculum, institutions, teachers and students and course materials in terms of teaching of Turkish as a foreign language.

In this paper, the teaching of Turkish in Kazakhstan and problems related to this were discussed in general.

Keywords: Kazakhstan, communities with different languages, Teaching of Turkish, language learning problems

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, duygu ve düşüncelerini ifade etmeye yarayan, insanoğlunun geçmişini geleceğe aktarmada kullanılan en önemli araçtır. İçinde toplumların kültürel unsurlarını taşıyan dil; tarihten günümüze kadar kültürden sanata, yaşayış biçiminden inanca ve buna benzer pek çok alandaki unsurları da nesilden nesile aktarmaktadır.

Dil, bir milletin oluşmasındaki en önemli etkidir. Milletlerin tarih sahnesine çıkmasında ve yok olmasında da büyük önem taşımaktadır. Milletler tarih sahnesinde dilleriyle yerini alır; dillerini kaybederlerse kimliklerini de kaybetmiş olurlar. Ziya Gökalp'in "Lisan" adlı şiirindeki şu satırlar bu düşüncüyü destekler niteliktedir:

*Türklüğün vicdanı bir,
Dini bir, vatani bir;
Fakat hepsi ayrılır
Olmazsa lisanı bir.*

Dil, aynı zamanda ülke içerisindeki kavimleri bütünleştirerek millet haline getirme konumunda olan en önemli araçlardan biridir. Karamanoğlu Mehmet Bey'in, "Bugünden sonra divanda, bargâhta, dergâhta Türkçeden başka bir dil kullanılmayacaktır." buyruğu da bunun en güzel örneğidir.

Milletler, hem kendi dillerini daha iyi konuşabilmek hem de diğer milletlerle çeşitli ilişkiler kurabilmek için dil öğretimi konusunda önemli çalışmalar yapmıştır. Eski çağlardan günümüze kadar gelişe gelen, gelişmekle birlikte işlenen ve zenginleşen bir dil olan Türkçenin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretimine yönelik kaleme alınmış önemli eserler yer almaktadır (Karakuş, 2006: 12). Bunların başında şüphesiz ki Türklük bilimi açısından ilk eseri olan ve Türk tarihi içerisinde önemli bir yere sahip olan Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk eseri yer almaktadır. Kıpçak sahasında gramer ve lügat niteliğinde yazılmış pek çok eserin, özellikle de Codex Cumanicus'un Türkçenin yabancılara öğretiminde önemli rol oynadığı da bilinmektedir. 16. yüzyılda Anadolu sahasında Bergamalı Kadri tarafından kaleme alınan Müyessiretü'l-Ülum adlı eseri de Türkçe öğretimi konusunda önemli bir yere sahiptir. Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda gerek Karahanlı sahasında gerek ise Kıpçak, Harezm, Anadolu, Çağatay sahalarında yazılmış daha pek çok önemli eserin yer aldığı bilinmektedir. Günümüzde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretime gün geçtikçe daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Hangi dönem olursa olsun ticarî ilişkilerin gelişmesi, dinî alanda yeniliklerin görülmesi, kültürel değişimlerin yaşanması ve bilimsel faaliyetlerin ilerlemesiyle birlikte yabancı dil öğretiminin gereksinimini de beraberinde getirmektedir. Şengül'ün de dediği gibi (2014: 325-326) bir dili konuşan topluluk ticarî, dinî, askerî, kültürel ve bilimsel konularda ne kadar çok ilerlemiş, medeniyetin zirvesine ne kadar yükselmiş olurlarsa bu topluluğun dilinin yabancı dil olarak öğrenilmesinin gereksinimini beraberinde getirir. Bu bağlamda, hangi sektör olursa olsun, insanlar ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Küreselleşen dünyada ve dış ülkelerle olan siyasî, ekonomik ve kültürel ilişkilerin gün geçtikçe güçlenmesiyle günümüzde bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmasından ziyade daha çok herkesin sahip olması gereken bir özellik haline gelmiştir (Göçer, 2009: 28). Bu bağlamda Türkçe, tarih boyunca öğrenilen ve öğrenilmek istenen bir dil konumunda olmuştur. Günümüzde Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretimi de hem üniversitelerde hem de farklı dil öğretim merkezlerinde verilmektedir (Alyılmaz, 2010: 729).

Toplum ve kültür arasındaki köprüyü sağlayan, asırlarca oluşagelen bu kültürün nesilden nesile, geçmişten geleceğe veya toplumlar arasındaki aktarımında en önemli aracın dil olduğunu daha önce de belirtmiştik. Dolayısıyla bu çerçevede dil öğretiminde kültürel öğelerin ne olduğuna değinmek gerekmektedir (Barın, 1994: 55). Çok dillilik ve çok kültürlülük, ülkeler arasındaki ilişkileri geliştirmekte ve bu durum yabancı dil öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Türkiye'nin her alanda diğer ülkelerle ilişkilerinin gelişmesi dünyada Türkiye Türkçesi öğrenimine/öğretimine olan ilginin artmasını sağlamıştır. Özellikle de Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin 1991 yılında dağılmasından sonra Orta Asya'da bağımsızlıklarını kazanan Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasında gelişmeye başlayan siyasî, ekonomik, kültürel ve bilimsel alanlardaki iş birliği, son zamanlarda önemli gelişme ve değişikliklere sahne olmuştur. Bunun neticesinde de Orta Asya Cumhuriyetlerinde Türkiye Türkçesinin öğrenimi büyük önem kazanmıştır. Diğer Türk Cumhuriyetlerinde görüldüğü gibi Kazakistan Cumhuriyetinde de Türkiye Türkçesinin öğrenimine ihtiyaç duyulmuş ve bu konuda önemli adımlar atılmıştır.

Birçok dil konuşulan, çok kültürlü devlet olan Kazakistan'da dil siyaseti önemli bir yer tutmaktadır. "Gelişmiş ülkelerle eşit seviyeye ulaşabilir durumda olan ülkemizin dünyadaki ilk 50 ülkenin listesine girmesini sağlamak önemli hedeflerden biridir." diyen Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev bu amaca ulaşmanın tek yolu olduğunu yeni nesillerin ana dilinin dışında en az iki yabancı dil öğrenmekten geçeceğini vurgular. Bu bağlamda Kazakistan'da yabancı dil eğitimi örgün eğitim kurumlarında zorunlu olarak yapılmaktadır (Turumbetova, 2013: 191).

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Kazakistan 1999 tarihinde bağımsızlığını kazanır. Türkiye Cumhuriyeti ile gerek siyasî gerek ekonomik gerekse kültürel açıdan sıcak ilişkiler kurulur ve bu ilişkileri daha da geliştirebilmek için Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğretimine büyük önem verilir. Buna bağlı olarak Türk kültürü ve dilinin öğretiminde Kazakistan'da açılan üniversitelerin büyük katkısı olmuş, olmaya da devam etmektedir.

Bunlar;

- Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi,
- Al-Farabi Kazak Millî Üniversitesi,
- Abay Kazak Millî Üniversitesi,
- Abılayhan Uluslararası İlişkiler ve Alem Dilleri Üniversitesi
- Süleyman Demirel Üniversitesi,
- Uluslararası Yabancı Diller ve Meslekî Kariyer Üniversitesi,
- Kızlar Pedagoji Üniversitesi,
- Kazak Amerikan Üniversitesi,
- Orta Asya Üniversitesi
- Turan Üniversitesi

Bu üniversitelerde Türkiye Türkçesi ikinci yabancı dil olarak öğretilmeye başlandı (Turumbetova, 2013: 191). Üniversiteler arasında ilk sırada yerini alan Türkiye Cumhuriyeti'nin resmi makamlarınca 1992 tarihinde Kazakistan'ın Türkistan şehrinde kurulan Hoca Ahmet Yesevî Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesidir. Üniversitenin kurulduğu günden itibaren bu iki kardeş ülke arasında ortaklaşa önemli çalışmalar yürütülmüş, Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda da önemli yollar kat edilmiştir.

Türk Dünyası için büyük önem taşıyan bu üniversitede Türk Dünyası'ndan gelen öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretilmektedir. Türkiye Türkçesi öğretimi, Türkistan merkez kampüsünün yanı sıra Ahmet Yesevi Üniversitesi tarafından tahsis edilen binada Çimkent eyaletinin Kentav şehrindeki yerleşkesinde Hazırlık Fakültesinde de yapılmaktadır. Aynı zamanda üniversitenin Almatı Avrasya Araştırma Enstitüsünde de Türkçe öğretimi dersleri verilmektedir.

Kazakistan'da Türk kültürü ve dilinin öğretimi konusunda faaliyet gösteren diğer üniversiteler de vardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşları tarafından Kazakistan'da vakıf ve özel üniversiteleri açılmıştır. Bunların arasında iki ülke arasındaki eğitim-öğretim, ilim ve kültür anlaşmaları temelinde Kazakistan Cumhurbaşkanı Nursultan Nazarbayev ile Türkiye'nin eski Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından Almatı'da 1996 yılında açılmış olan Süleyman Demirel Üniversitesi ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları tarafından kurulan Orta Asya Medeniyet Vakfı aracılığıyla Almatı'da 1997 yılında Yabancı Diller ve Meslekî Kariyer Üniversitesi yer almaktadır.

Kazakistan Devleti tarafından açılan Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi, Al-Farabi Kazak Millî Üniversitesi, Almatı Abılay Han Yabancı Diller Üniversitesi gibi üniversitelerin de Türkiye Türkçesi öğretimi alanında gerçekleştirdiği önemli faaliyetler görülmektedir. Bu üniversitelerde Türklük dünyası

açısından önemli araştırmalar yürüten Türkoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Doğu Dilleri ve Filoloji gibi bölümlerde Kazakistan'da yaşayan halklara Türkiye Türkçesi öğretilmektedir.

Kazakistan'daki üniversitelerin Türkiye'deki üniversitelerle imzalamış oldukları ikili protokoller ve Mevlâna anlaşmaları sayesinde Türkiye Türkçesi bölgede gün geçtikçe daha da büyük rağbet görmektedir. Örneğin, Ahmet Yesevi Üniversitesinin 2013 yılında YÖK tarafından başlatılan Mevlâna Değişim Programı kapsamında İstanbul Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi gibi pek çok Türkiye üniversitesi ile Mevlana Protokolü imzalamıştır. Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesinin de Erzincan Üniversitesi ile imzaladığı protokolün gereği olarak 20 Kasım 2013'te Almatı'da Abay Kazak Millî Pedagoji Üniversitesi çatısı altında bir kültür ve eğitim merkezi açmıştır. Bu merkezin faaliyetleri arasında hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına Türkiye Türkçesi öğretme faaliyetleri de yer almaktadır (Yılmaz, 2015: 264).

Türk Dünyası ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmak, Türk dünyası ile ilgili süreli ve süresiz yayınlar yapmak, Ortak Türkçenin oluşmasında önemli rol oynayacak çeşitli faaliyetler gösteren eğitim kurumları kurmak, bu yönde de her türlü sosyal, kültürel faaliyetler gerçekleştirmek amacıyla Turan Yazgan tarafından 1980 yılında İstanbul'da kurulan Türk Dünyası Araştırmaları Vakfınca (Yazgan, 2003: 192) Kazakistan'da Türk Dünyası Kentau Eğitim Merkezi ve Türk Dünyası Korkut Ata Kazak-Türk Lisesi adıyla iki lise kurulmuştur.

Türk kültürünün ve Türkiye Türkçesinin öğrenilmesine önemli katkılar sağlayan kuruluşlar arasında 1992 yılında Dışişleri Bakanlığına bağlı olarak kurulan ve faaliyetler gösterdiği ülkelerde her sektörde projeler yürüten Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı ya da kısaca TİKA da yerini almaktadır. Sovyetlerin dağılmasıyla Türk Cumhuriyetlerinin yeniden yapılanma, uyum ve kalkınma ihtiyaçlarına destek olmak amacıyla eğitim ve kültürel işbirliği açısından TİKA önemli faaliyetlerde bulunmuştur. Bu amaçla TİKA, Kazakistan'ın değişik bölgelerinde eğitim kurumları, eğitim, bilim ve Türk Dünyasına önemli katkılarda bulunacak kütüphaneler, bilimsel araştırmalara ortam hazırlayacak laboratuvarlar inşa etmiştir. Eğitim kurumları arasında 2009 tarihinde alınan kararla TİKA tarafından yapılması planlanan Kazak-Türk Lisesinin önemi büyüktür. Bu lise 2011 yılında Kazakistan'ın Almatı vilayetine bağlı Talgar Bölgesi'nde eğitime giriş kapılarını açmıştır. Yardıma muhtaç ailelerin çocuklarının okumaları amacıyla kurulan 320 öğrencinin öğrenim görebileceği büyüklükteki Kazak-Türk Lisesinde eğitim Kazak Türkçesi, Türkiye Türkçesi, İngiliz ve Rus dillerinde verilmektedir. Bu lise de Türkiye Türkçesinin öğretilmesine önemli katkılarda bulunan bir merkezdir (Uçar ve Memedoğlu, 2011: 15, 19).

Son dönemde Türk dünyasında Türkiye Türkçesinin öğretilmesi misyonunu üstlenen önemli kuruluşlardan bir diğeri Yunus Emre Enstitüsüdür. 2009 yılında faaliyetlerine başlayan bu kurumun amaçları arasında Türkiye'yi, kültürel mirasını, Türk dilini, kültürünü ve sanatını tanıtmak, Türkiye'nin diğer ülkeler ile dostluk çerçevesinde iş birliğini geliştirmek, kültürel alışverişini arttırmak, 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 yer almaktadır (<http://www.yee.org.tr>). Yunus Emre Vakfına bağlı olan Yunus Emre Enstitüsü, dünyanın 40 ülkesindeki 50 Kültür Merkezi aracılığıyla Türkiye'nin, Türk dilinin, edebiyatının, tarihinin, kültürünün ve sanatının tanıtılması, Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki dostluğun ve kültürel bağların pekişmesi yönündeki çalışmalarını yürütmektedir (<http://www.yee.org.tr>). Bu 40 ülkenin içinde Kazakistan da yer almaktadır. Kazakistan'ın başkenti olan Astana'daki Yunus Emre Vakfı, L. N. Gumilev Avrasya Millî Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Fakültesi Türkoloji Bölümü aracılığıyla bölgede Türkiye Türkçesinin öğretilmesini desteklemektedir (Yılmaz, 2015: 262-263).

Bu kurumların dışında Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra iki ülke arasında eğitim alanında dostluk ve iş birliğini geliştirmek ve daha ileri düzeye taşımak maksadıyla eski Türkiye Cumhurbaşkanı Turgut Özal döneminde Kazakistan'da Üniversitelerle birlikte Kazak Türk liseleri de açılmış ve günümüze

kadar da faaliyetlerini yürütmektedirler. Ayrıca TÖMER dil kurslarında sayısı azımsanmayacak kadar çok kişi Türkiye Türkçesi öğrenmektedir (Turumbetova, 2013: 191).

Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde, Yunus Emre Enstitüsü ile karşılıklı olarak imzalanan iş birliği protokolüne göre Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçe öğretim usullerine uygun olarak hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır (Kumsar ve Kaplankıran, 2016: 84). Ayrıca Türkçe eğitimi veren uygulanan eğitim kurumlarında TÖMER'in Yeni Hitit kitapları, Gökkuşluğu ve Adım Adım Türkçe dil seteri ve öğretim elemanları tarafından hazırlanan İleri Seviye Türkçe ders kitapları da kullanılmaktadır (Turumbetova, 2013: 193).

Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi konusuna gelince, birtakım sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir. Bu sorunların başında kullanılan ders kitapları yer almaktadır. Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan dil setleri genel olarak ana dili Türkçe olmayanlar için hazırlanmıştır. Oysa Kazakça Türkçenin lehçelerinden biridir. Türk Cumhuriyetlerinde ve bu bağlamda Kazakistan'da öğrenim gören Türk soylular için bu materyallerin yetersiz olduğundan dil öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir. Hazırlanacak olan materyallerin uygun yöntemler tespit edilerek seviyelerine göre hazırlanmalı, seçilecek olan metinler özenle seçilmeli, işlenecek olan dil bilgisi kurallarının sıralanması öğrencilerin bu konularını kavrama becerisine göre sıralanmalıdır.

Turumbetova'ya göre, Kazakistan'da Türkiye Türkçesinin yabancı dil olarak öğretiminin daha etkili ve doğru bir şekilde yapılabilmesi için şu hususlara dikkat etmek gerekir:

- Ders programları öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeniden gözden geçirilmeli;
- Kurumsal olarak öğretim elemanlarına araç ve gereçler konusunda gereken destek verilmeli;
- Öğretim araç ve gereçleri öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeli;
- Öğretim materyalleri öğrencilerin anlayacağı açıklıkta olup kolaydan zora doğru hazırlanmalı;
- Materyallerde kültürel öğelere ağırlık verilmeli;
- Eğitim ortamı öğrenci merkezli ve donanımlı olmalıdır (2013: 194).

Kazakistan'da yaşayan halklara Türk kültürünün tanıtılması, Türk dilinin öğretilmesine yönelik yapılan çalışmaların başında belki de en başta "Büyük Öğrenci Projesi"nden bahsetmek gerekirdi. Bu proje Sovyetler Birliği'nin dağılmasından sonra bağımsızlıklarını kazanan Türk Cumhuriyetleri ile Türkiye arasındaki anlaşmaların ilki idi. Asırlarca birbirinden uzak kalan Türkiye ile Türk Cumhuriyetleri arsında köprüleri yeniden inşa etmek, Türk Dünyası ile kardeşlik bağlarını güçlendirmek, Türk kültürünü tanıtmak, Türkiye Türkçesini öğretmek ve böylece ortak iletişim dilinin yeniden doğmasını sağlamak amacıyla başlatılan "Büyük Öğrenci Projesi"nin (Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba Topluluklarından Öğrenci Getirme Projesi) olumlu neticeleri elde edilmişti. 1992-1993 eğitim öğretim yılında on bin öğrenci burslu eğitim görmek üzere Türkiye'ye getirilmiş ve günümüzde de devam etmektedir. Bu proje kapsamında eğitim gören öğrenciler ülkelerine döndükten sonra değişik alanlarda hizmet etmektedirler. Türkiye Türkçesini öğrenenler almış oldukları meslekî eğitimlerine göre hem özel sektörde hem de devlet kurumlarında görevini yerine getirmektedirler.

Sonuç olarak diyebiliriz ki Türkiye, gerek Türk Dünyasında gerekse dünyada siyasî, ekonomi, eğitim, kültürel ve bilimsel bakımından hızla büyümekte, uluslararası ilişkiler açısından dostluk köprülerini kurmaya da devam etmektedir. Türkiye'nin bu gelişmeleri farklı coğrafyalardaki insanların dikkatini çekmektedir. Bu bağlamda da Türkçe her geçen gün daha da çok önem kazanmaktadır. Her yaştan insanlar Türkiye'ye gelmek, Türkiye'de eğitim almak, Türklerle daha yakın ilişkiler kurmak, Türk şirketlerinde çalışmak ve buna benzer birçok sebepten dolayı Türkiye Türkçesini öğrenmek istemektedirler.

Kazakistan'da yaşayan halkların da Türkiye Türkçesine ilgisi gün geçtikçe daha da artmaktadır. Devlet dilinin Kazak Türkçesi ile Rusça olmasına rağmen Kazakistan'da Türkiye Türkçesi de önemli bir yer tutmaktadır, bir bakıma üçüncü dil konumuna yükselmiştir. Kazakistan'da Türkiye Türkçesinin öğrenilmesinde de hem üniversitelerin hem üniversitelere bağlı dil merkezlerinin hem de Kazak-Türk liselerinin büyük katkıları vardır. Bu kurumlara verilmesi gereken destekler yapıldığı takdirde Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi çok daha hızlı gerçekleşecek, daha çok kitleye hitap edecek ve Türk Dünyası'nda kardeş ülkeler arasındaki geleceğe yönelik projelere bağlı olarak daha da önemli neticelere imza atacaktır.

KAYNAKÇA

- Alyılmaz, C. (2010). "Türkçe Öğretiminin Sorunları", *Turkish Studies / International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic / Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 728-749.
- Barın, E. (1994). "Yabancılar Türkçenin Öğretimi Metodu", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 17, s. 53-56.
- Göçer, A. (2009). "Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma", *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, Sayı 145, s. 28-47.
- Yılmaz, O. (2015). "Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakistanlıların Karşılaştıkları Sorunlar", *TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları) Dergisi*, XXXVII, 2015-Bahar, s. 257-275.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kumsar, E. ve Kaplankıran, İ. (2016). "Kazakların Türkiye Türkçesi Öğretiminde Yaptıkları Yanlışlıklar ve Bu Yanlışlıkların Düzeltilmesine Yönelik Öneriler", *Diyalektoloji Dergisi*, Yaz 2016, Sayı 12, s. 81-103.
- Şengül, K. (2014). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu", *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı 3/1 2014, a. 325-339.
- Turumbetova, J. (2013). "Kazakistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar", *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe" Hëna e Plotë "Beder" Üniversitesi 14-16 Kasım 2013, Tiran/Arnavutluk, Bildiri Kitabı 1. Cilt*, s. 190-195.
- Uçar, F. ve Memedoğlu (2011). *Ata Yurttan Doğan Güneş*, Almatı: Ahıska.
- Yazgan, T. (2003). "Türkiye'nin Türk Dünyasındaki Eğitim-Öğretim Faaliyetleri", *Kamu-İş*, Sayı 2, s. 183-202.
- www.yee.org.tr Yunus Emre Enstitüsü Web sayfası.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarında Temel Düzey Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi

Meltem BAŞARAN¹
Arzu SÜNGÜ²

¹Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, meltembasarann1@gmail.com

²Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, arzu_sungu@hotmail.com

ÖZET

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu beceriler içerisinde iletişimi sağlayan konuşma becerisinin ayrı bir yeri olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, konuşma becerisine yönelik oluşturulan etkinliklerin incelenip karşılaştırılmasıdır. Çalışma, temel dil becerilerinden olan konuşma becerisinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri ve önemini tespit edilmesine yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi üzerine kurgulanmıştır. Etkinlikler incelenirken Gazi Tömer (2015), Yedi İklim (2015) ve Yeni Hitit (2010) yayınları kullanılmıştır. Çalışma A1 (temel) seviyesiyle sınırlandırılmıştır. İncelenen kitaplarda, konuşma becerisine yönelik düzenlenen etkinliklerde kullanılan türler tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma etkinliklerine ayrılan oran da karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmıştır.

Çalışma sonucunda, bahse konu olan kitaplarda geçen konuşma becerisine yönelik etkinlikler karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, etkinlik modelleri.

Investigation of Basic Leveling Activities in Course Books Used in Turkish's Teaching As a Foreign Language

ABSTRACT

It is aimed to develop listening, speaking, reading and writing skills in teaching Turkish as a foreign language. It can be said that speaking skills that communicate within these skills are a separate place.

The aim of this study is to examine and compare the activities for speech skill. The study is based on the examination of the activities in the textbooks aimed at determining the place and the importance of the speaking skills of the basic language skills in teaching Turkish as a foreign language. Gazi Tömer (2015), Yedi İklim (2015) and Yeni Hitit (2010) were used for the activities. The study is limited to A1 (basic) level. In the books examined, the types used in the events organized for speaking skills were identified. In addition, the rate at which speech activities are divided is also discussed comparatively.

As a result of the study, the activities related to the speaking skills mentioned in the books will be evaluated by comparing them.

Keywords: Turkish teaching for foreigners, speech skill, activity models.

GİRİŞ

Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de en önemli ilke temel dil becerilerinin kazandırılmasıdır.

Demirel, yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır (2014):

- Dört temel beceriyi geliştirme.
- Öğretim etkinliklerini önceden planlama.
- Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme.
- Görsel ve işitsel araçları kullanma.
- Ana dili gerekli durumlarda kullanma.
- Verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama.

- Öğrencilerin derse etkin olarak katılımını sağlama.
- Bireysel farklılığı dikkate alma.
- Öğrencileri güdüleme ve cesaretlendirme.

Demirel'e göre, yabancı dil öğretimindeki ilk ilke dört temel beceriyi geliştirmedir. Temel dil becerilerinde yeterlilik kazanmamış bir dil öğrenenin, hedef dile hakimiyeti söz konusu olmamaktadır. Temel dil becerilerini geliştirebilmiş birey, kendini ifade edebilir ve iletişim sorunlarını asgari düzeye indirgeyebilir. Ana dili eğitiminde olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde de temel amaç, bireyin hedef dilde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve bu becerileri etkili bir şekilde kullanarak sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlamaktır (Çetin,2017:362).

Temel dil becerilerinden olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmayı geliştirmek içinse yararlanılan ilk kaynak ders kitapları olmaktadır. Ders kitapları, yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği kurumlarda ulaşılabilen en kolay ders materyali konumundadır. Aynı zamanda da birçok beceriyi geliştirebilen etkinlikler içermesinden ötürü, çok yönlü bir kaynak halini almaktadır.

Tok (2013) bu konuda “Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelir. Ders kitaplarının nitelikli olması eğitim-öğretim sürecinin en önemli gereklerinden biridir. Dil öğretiminde değişik yaklaşımlardan hareketle ve değişik amaçlara yönelik kitaplar hazırlanmaktadır. Kitaplar, seviyelere uygun okuma metinleri, görseller ve etkinliklerden oluşmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi ders araç gereçlerinin kullanılmasında amaç, dört temel becerinin geliştirilmesi ve bunlara yönelik kazanımların elde edilmesidir.” der.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin önemi ile ders kitaplarındaki konuşma becerisine yönelik etkinlikler üzerinde durulmuş ve bu alanda kullanılan üç kaynak kitaptaki (Gazi Tömer, Yedi İklim, Yeni Hitit) etkinlikler taranıp sayısallaştırılarak tablo halinde sunulmuştur. Bildiri üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde konuşma becerisinin önemi ve günlük hayattaki yeri açıklanmakta, ikinci bölümde taranan kitaplardaki sayısallaştırılmış etkinlik verileri sunulmakta ve son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

1) Konuşma Becerisinin Önemi

Dört temel dil becerilerinden olan konuşma, anlatma becerisi içinde yer almaktadır. Konuşma için birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlarda, konuşmanın insani bir aktarım ihtiyacı olması göze çarpmaktadır. Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999:40). Konuşma, bir insanın başka bir insana ya da topluluğa duygu ve düşüncelerini sözle anlatmasıdır (Yörük 1990:1). Konuşma, duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmadır (Taşer, 2000:27). Bir konuşma eylemi, konuşucunun amacı ve sezdirmeyle dinleyicinin çıkarımlarının toplamıdır (Ergenç, 1999:43). Başka bir deyişle, bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere iletilmesi ve anlaşılmasıdır. Konuşma, insanın insani ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinliktir (Aktaş ve Gündüz;2001).

Bu tanımlarla beraber Türkçe Sözlük (TDK, 1998) ise konuşmanın gerçek anlamda yedi farklı tanımını vermektedir.

Konuşmak;

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.

3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
7. Belli bir biçimde söylemek.

Konuşma, insanın özünde var olan bir ihtiyaçtır. İletişim insan için kaçınılmazdır. İletişim kurmak isteyen bireyin, en çok ve en temel kullandığı beceri ise konuşmadır. Konuşma eylemi insan kavramı ile birlikte düşünülmektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Çünkü her canlının farklı bir iletişim şekli vardır ve insanınki de konuşmadır. Bu açıdan konuşma becerisinin hayatiliğinden de söz etmek mümkündür. İletişim kurmanın, insan ve toplum hayatı açısından en önemli fonksiyonu karşılıklı anlaşmayı sağlamaktır. İnsanlar arasındaki anlaşma ve duygu, düşünce, görüş paylaşımı olmaksızın birey ve toplum hayatının devam etmesi düşünülemez (Temizkan, 2009).

Konuşma, sadece yaşadığımız dönemde değil, tüm dönemlerde insanların başvurduğu başlıca becerilerdendir. Aktarım isteği, insanın varoluşuyla beraber hep var olmuştur. Etkileşimin temel dayanağı konumunda, konuşma yer almaktadır. Konuşma çağlar boyunca insanın insanla ilişkilerini düzenlemede, kişilerin birbirini etkilemede önemli bir yere sahip olmuştur (Sever, 1997:20). Günlük hayatta sıkça kullanılan konuşma becerisi, bireye kendisini ifade etme imkanını sunar. En sık kullanılan beceri olmasının sebebi ise sözlü olması ve diğer anlatma becerisi olan yazmaya göre, kullanım alanının çok daha kapsamlı ve pratik oluşudur. İnsanoğlu kendisini çevresindeki insanlara anlatabilmek için onlarla iletişim kurmak zorundadır. İnsanlarla iletişim kurmanın da sözlü, yazılı ve sözsüz iletişim gibi değişik yolları bulunmaktadır. İnsan çevresindeki diğer insanlarla anlaşabilmek, onlara duygu, düşünce, görüş, istek, hayal vb. anlatabilmek için bu iletişim yollarından en fazla sözlü olanını yani konuşmayı kullanır (Temizyürek vd., 2007: 266).

Sağlıklı bir sosyal çevredeki en büyük etken sağlıklı bir iletişimdir. Günlük hayatta sağlıklı bir iletişimin anahtarı ise konuşmadır. Uçgun'a (2007) göre, insanın sosyal ilişkilerini sürdürebilmesi için en fazla ihtiyaç duyduğu beceri olan konuşma, günlük hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. Dinleme becerisiyle iç içe gerçekleştirdiğimiz konuşma becerisi, yazma ve okuma becerisine göre sosyal iletişimin vazgeçilmezi durumundadır. Bilimsel veriler de bu durumu destekler nitelikte sonuçları sunmaktadır. Konuşma, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İnsanlar arasında iletişim çoğunlukla konuşma yoluyla sağlanır. Araştırmalar, günümüzün %50 ile %80'lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45'ini dinleyerek %30'unu konuşarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır (Nalıncı 2000:130).

Konuşma sosyal yaşamda da bir var olma göstergesidir. Konuşabilen birey var olduğunu hissederek. Konuşma eğitiminin önemi tam da burada kilit nokta halini alıyor. Bireylerde konuşma eğitimini ne denli iyileştirebilirsek, kendini iyi ifade edebilen birey sayısı da o kadar artar. Kurudayıoğlu (2003) bu konuda, "iyi konuşan bir birey kendini tam ve doğru olarak ifade edebilir." der. Öyle ki, bu beceri bireylerin günlük hayattaki başarısını dahi etkileyebilmektedir. İyi konuşup kendini iyi ifade eden bireylerin toplum önünde daha saygın ve başarılı olduğu görülmekle beraber konuşma becerisini geliştirememiş bireylerin, sosyal hayatta toplumdan daha soyutlanmış ve başarısız oldukları gözlemlenmektedir. Bireysel ve toplumsal hayatta önemli bir yer tutan konuşma; okul, iş ve toplum hayatında başarı ya da başarısızlığı belirleyen etmenlerden de biridir (Kurudayıoğlu:2003).

Konuşma becerisinin, ana dili ediniminde oldukça önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Bir nevi bireyin, hayatta var olabilmek için en fazla kullandığı beceri konuşma becerisidir. İnsan; toplum ilişkilerini düzenlemek, toplumda bir yer edinmek, kendini çevresindekilere anlatabilmek, herhangi bir konu

hakkında bilgi vermek; duygu, düşünce ve fikirlerini açıklayabilmek gibi çeşitli sebeplerle sık sık konuşma eylemine başvurmak zorundadır(Doğan:2009). Ana dili ediniminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de konuşma becerisinin geliştirilmesinin önemli bir husus olduğu söylenmektedir. Nitekim yabancı dil öğrenen kişinin toplumun kültürüyle de iç içe bulunarak kültürel aktarım bağlamında dil becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Dil öğreneninin, kültürü öğrenebilmek ve hedef dili doğal ortamında olduğu gibi alabilmek içinse konuşma becerisini geliştirmesi gerekir. Bu sayede dil öğreneni de hedef dilin sosyal ortamında kendini ifade edebilecek ve var olduğunu hissedecektir. Bu durum, kişinin dil öğrenmedeki motivasyonunu da olumlu yönde etkileyecektir.

Emiroğlu (2013) ise konuşma becerisinin dil öğretimindeki önemiyle ilgili olarak, “Konuşma, hem eğitimde hem de sosyal hayatta sıkça kullanılan bir beceridir. Bireyin günlük yaşamının önemli bir bölümünü dinlemeyle birlikte konuşma oluşturur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve sosyal olmalarına, konuşmanın bir dili öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerekir.” der.

2) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan (A1 Temel Seviyedeki) Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Yeri

Dil öğretiminde sosyal yaşamın öneminden sıkça bahsedilmiştir. Sosyal hayatta var olabilmek için birey konuşma becerisini geliştirmek durumundadır. Doğan’a (2009) göre, dil becerileri arasında sosyalleşme ile ilgisi en çok olan beceri “konuşma”dır. Elbette diğer beceriler de dil öğretiminde göz ardı edilmemelidir fakat tam bir öğrenme, konuşma becerisi yoluyla daha etkili gerçekleştirilebilir. Konuşma becerisi bu noktada bir temel konumundadır. “Anlatma becerilerinden konuşma, dil becerilerinin temelini oluşturur. Okuma, yazma ve dinlemenin çıkış noktası konuşmadır” Özbay (2003: 6). Konuşma becerisi temelinde diğer beceriler de dil öğretiminde iç içedir. Tek bir beceri ile sağlıklı bir dil öğretimi mümkün olmamaktadır. Bütünsel bir yöntemle, tüm dil becerileri kullanılarak dil öğretimi sağlanır. Konuşma; dinleme, okuma, yazma becerileriyle bütünlük arz eden bir dil becerisidir. Hem konuşma hem yazma iletişim kurmanın temelidir. Dili öğrenme sürecinde konuşma becerisi, okuma ve yazmadan önce gelmektedir. Dinleme, dinlediklerini kaydetme, anlamlandırma ile başlayan bu süreç konuşma ile devam etmektedir (Sağlam, Doğan:2013).

Dil öğretiminde temel niteliğinde olan konuşma becerisinin gelişmesinde etkinlikler büyük bir yer tutar. Etkinlik temelli bir öğretim ile daha etkili dil öğretiminin sağlanması mümkündür. Dil öğreneni, konuşma becerisinde ne kadar çok uygulama yaparsa o kadar hedef dili o oranda geliştirebilmektedir. Kuradayıoğlu (2003), bu konuda “Konuşma becerisinin geliştirilmesi, tıpkı yazma becerisinde olduğu gibi belli bir takım kuralları ezberlemeye dayalı bir çalışma ile sağlanamaz; bol bol uygulama yapmak, iyi konuşan konuşmacıları dinleyerek onları model almak gibi yaparak öğrenme modelleri bu becerinin geliştirilmesinde en uygun çalışmalardır.” der.

Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri verilerini sunmayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi şeklinde desenlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda hazırlanmış olan A1 düzeyi ders kitaplarından Yeni Hitit Yabancılar İçin Ders Kitabı 1 (2010), Gazi Tömer Ders Kitabı (2015) ve Yedi İklim Ders Kitabı (2015) kitapları inceleme nesnesi olarak ele alınmıştır. İncelenen bu kitaplar ünite ünite taranmış ve her beceriye yönelik etkinlik sayıları not edilmiştir. Not edilen sayısal veriler üç ayrı ders kitabı için de tablolastırılmıştır. Tablolastırılırken, konuşma etkinlikleri de, kullanılan tekniğe göre kendi arasında 4 gruba ayrılmış ve bu şekilde tabloya alınmıştır.

Bulgular

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde, konuşma faaliyetlerine ilişkin A1 düzeyine göre tanımlamalar şu şekilde sıralanmıştır(CEF, 2001: 58):

1. İnsanlar ve yerler hakkında, basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.
2. Kendini, neler yaptığını ve nerede yaşadığını betimleyebilir.
3. Çok kısa ve provası yapılmış bir ifadeyi okuyabilir (örneğin bir konuşmacıyı tanıtmak).
4. Bir tanıştirma yapabilir, basit selamlaşma ve ayrılma ifadelerini kullanarak bir kişiyi tanıştırebilir. İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki gösterebilir. Bir konuşmacı tarafından kendisine anlaşılır, yavaş ve tekrar edilerek doğrudan yöneltilen somut biçimdeki basit ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan günlük ifadeleri anlayabilir.

Nesne olarak ele alınan A1 düzeyinde üç ders kitabındaki (Gazi Tömer (2015), Yedi İklim (2015), Yeni Hitit (2010)) etkinlikler incelenmiştir. İncelenen ders kitaplarından hareketle oluşturulan etkinlik verileri tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Gazi Tömer (2015) Yayınları Konuşma Becerisi Alanındaki Etkinlik Sayıları

Etkinlik Türleri/ Ünite	Diyalog	Serbest Konuşma	Boşluk Doldurma	Soru-Cevap	Toplam
1. Ünite	5	4	4	1	14
2. Ünite	5	4	-	1	10
3. Ünite	1	2	4	3	10
4. Ünite	7	1	-	5	13
5. Ünite	1	4	-	3	8
6. Ünite	4	3	-	3	10

Tablo 2. Yedi İklim (2015) Yayınları Konuşma Becerisi Alanındaki Etkinlik Sayıları

Etkinlik Türleri/ Ünite	Diyalog	Serbest Konuşma	Boşluk	Soru-Cevap	Toplam
1. Ünite	5	1	1	-	7
2. Ünite	1	2	1	-	4
3. Ünite	2	2	-	2	6
4. Ünite	2	1	1	-	4
5. Ünite	1	6	-	2	9

6. Ünite	1	1	-	1	3
7. Ünite	1	-	2	1	4
8. Ünite	2	3	-	1	6

Tablo 3. Yeni Hitit (2010) Yayınları Konuşma Becerisi Alanındaki Etkinlik Sayıları

Etkinlik Türleri/ Ünite	Diyalog	Serbest Konuşma	Boşluk Doldurma	Soru-Cevap	Toplam
1. Ünite	-	-	4	1	5
2. Ünite	-	1	-	2	3
3. Ünite	-	-	-	2	2
4. Ünite	1	1	1	1	4
5. Ünite	2	2	-	2	6
6. Ünite	-	3	-	-	3

Tablo 4. Gazi Tömer (2015) Yayınları Dinleme, Okuma ve Yazma Alanlarındaki Etkinlik Sayıları

BECERİ/ ÜNİTE	DİNLEME	OKUMA	YAZMA	TOPLAM
1. Ünite	3	-	15	18
2. Ünite	3	-	15	18
3. Ünite	5	-	12	17
4. Ünite	5	3	14	22
5. Ünite	8	-	9	17
6. Ünite	7	-	13	20

Tablo 5. Yedi İklim (2015) Yayınları Dinleme, Okuma ve Yazma Alanlarındaki Etkinlik Sayıları

BECERİ/ ÜNİTE	DİNLEME	OKUMA	YAZMA	TOPLAM
1. Ünite	10	12	5	27
2. Ünite	3	7	11	21
3. Ünite	3	12	14	29
4. Ünite	4	14	10	28
5. Ünite	3	11	7	21
6. Ünite	4	5	11	20
7. Ünite	3	6	13	22
8. Ünite	3	8	6	17

Tablo 6. Yeni Hitit (2010) Yayınları Dinleme, Okuma ve Yazma Alanlarındaki Etkinlik Sayıları

BECERİ/ ÜNİTE	DİNLEME	OKUMA	YAZMA	TOPLAM
1. Ünite	11	1	2	14

2. Ünite	5	2	2	9
3. Ünite	4	5	2	11
4. Ünite	3	5	1	9
5. Ünite	4	4	3	11
6. Ünite	4	6	2	12

Oluşturulan tablolardan hareketle, ders kitaplarının konuşma etkinliklerine hangi oranda yer verildiği görülmek istendiğinde yeni bir tablo ortaya çıkmaktadır:

Tablo 7. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliği Sayısının Toplam Etkinlik Sayısına Oranı

Etkinlik Sayısı / Ders Kitabı	Toplam Etkinlik Sayısı	Konuşma Etkinliği Sayısı
Gazi Tömer (2015)	177	65
Yedi İklim (2015)	228	43
Yeni Hitit (2010)	89	23

Sayısal verilerden yola çıkarak, konuşma etkinliklerine, incelenen üç kitap arasından en çok Gazi Tömer (2015) A1 düzeyi ders kitabının yer verdiğini söylemek mümkün olmaktadır.

İnceleme esnasında, incelemeye ölçüt olan 4 etkinlik türü esas alınmıştır. Etkinlikler,

- Diyalog
- Serbest Konuşma
- Boşluk Doldurma
- Soru-Cevap

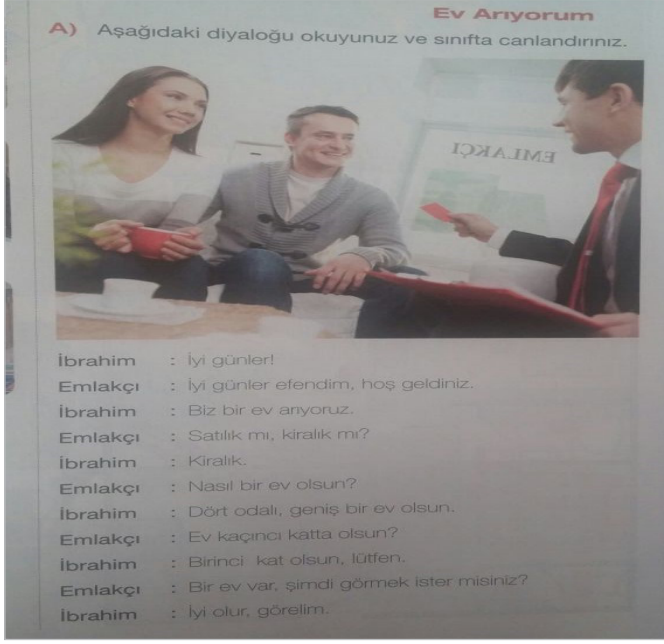
şeklinde gruplandırılmıştır. Gruplamalara örnek olarak, üç ders farklı kitabından alınan etkinlik örnekleri aşağıda sunulmuştur:



4 Yanıtlayalım

1. Ne sıklıkta gıda alışverişi yapıyorsunuz? Belirli aralıklarla mı? Topluca mı? Yoksa ihtiyacınıza göre mi?
2. Ne tür yerlerden alışveriş yapıyorsunuz? Mahalle bakkalından mı? Büyük marketten mi?
3. Gıda alışverişinde nelere dikkat ediyorsunuz? "Alışveriş için Öneriler"i yerinde buluyor musunuz?
4. Gıda alışverişinde ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Hangi konulardan şikayet edersiniz?
5. Aşağıdaki durumlarda siz neler yaparsınız? Bu iki durum alışveriş önerilerinden hangileri ile ilgilidir?

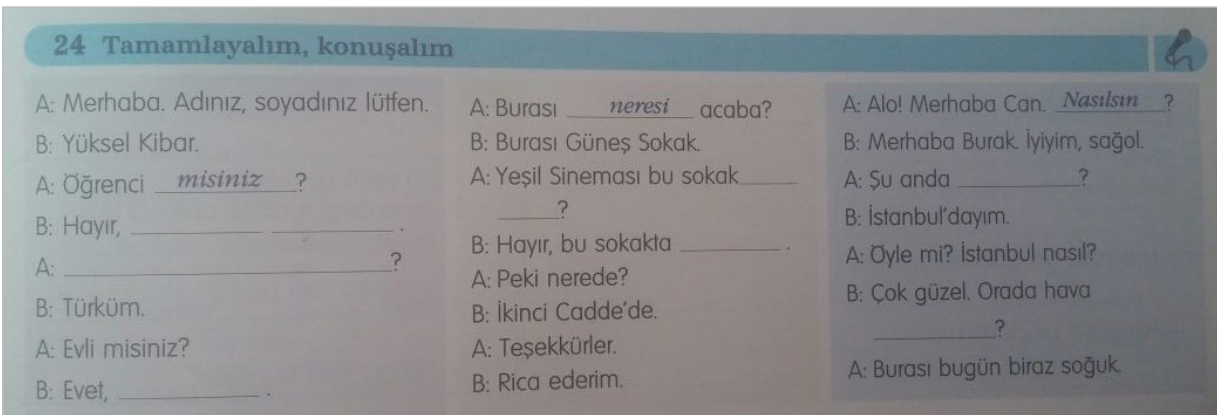
Resim 1. Yeni Hitit (2010) Ders Kitabından Alınan Soru-Cevap Etkinliği Örneği



Resim 2. Gazi Tömer (2015) Ders Kitabından Alınan Diyalog Etkinliği Örneği



Resim 3. Yedi İklim (2015) Ders Kitabından Alınan Serbest Konuşma Etkinliği Örneği



Resim 4. Yeni Hitit (2010) Ders Kitabından Alınan Boşluk Doldurma Etkinliği Örneği

Çetin (2017:375), konuşma becerilerinin çeşitliliğinin artırılması gerektiği konusunda, “*Dil becerilerinin geliştirilmesinde birden fazla yöntem veya tekniğin kullanılması, öğrencilerin yaşantılarını zenginleştirir ve farklı duyulara hitap edilmesini sağlayarak öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir. Konuşma becerisini geliştirmede, ikna etme, eleştirel konuşma, katılımlı konuşma, tartışma, empati kurarak konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, serbest konuşma, yaratıcı konuşma gibi farklı konuşma tür ve yöntemlerinin kullanılabileceği etkinliklere yer verilmelidir.*” der.

3) Sonuç ve Öneriler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, konuşma becerisinin ne denli önemli olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğreneni, hedef kültürde yaşarken konuşma becerisini geliştirebildiği kadar sosyal hayatında ve toplumda var olabilir. Kültür aktarımı bu noktada önemli bir unsurdur. Kaplan’a (2012: 142) göre “dil, duygu ve düşüncenin âdeta kabıdır. Bir milletin bütün duygu ve düşünce hazinesi, dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesle aktarılır. Yazı, dilin sesini kaydeden bir vasıta olarak dilin bir parçasıdır. Fakat kültür, söz ile de bir millet arasına yayılır.” Diğer bir ifadeyle konuşma becerisi, kültürün bir millet arasındaki yayılması açısından da önemli bir görev üstlenmektedir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde de ders kitapları, küçümsenmeyecek derecede öneme sahiptir. İncelenen kitaplarda ise, en çok Gazi Tömer (2015), daha sonra Yeni Hitit (2010) yayınlarında konuşma etkinliği oranının yüksek olduğu saptanmıştır. Yedi İklim (2015) yayınlarındaysa bu oran, incelenen diğer iki yayına göre daha düşük kalmaktadır. İncelenen etkinliklerin, kültür bağlamında oluştuğunu söylemek mümkün olmaktadır. Aynı zamanda etkinlikler görsellerle desteklenerek renklendirilmiştir. Uçgun (2007), etkinliklerde görsellerin önemine şöyle vurgu yapar, “Konuşma becerisinin geliştirilmesinde çeşitli resim ve fotoğraflardan da yararlanılabilir. Öğrenciler, bu konuda yapacakları konuşmalarda hayal güçlerini de geniş ölçüde kullanırlar.”

Bu çalışmada, incelenen ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısallaştırılarak incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu noktada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan ders kitaplarına ise şunlar önerilebilir:

- ✓ Konuşma etkinliklerinin sayıca artırılması.
- ✓ Konuşma etkinliği türlerinin çeşitlendirilerek daha nitelikli hale getirilmesi.
- ✓ Konuşma etkinliklerinin daha fazla görsellerle desteklenerek renkli ve ilgi çekici hale getirilmesi.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. –Gündüz, O. 2001, *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, T. (2005) “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1, No.1, 89-100.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M., Özdemir, C. (Ed) (2015). *Yedi İklim Türkçe A1*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- CEF (2001). “Common European Framework of Reference for Language, Learning, Teaching, Assesment”. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çetin, D. (2017). Dil Becerileri-Anlatma. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu, (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı içinde* (ss. 359-424). İstanbul: Kesit Yayınları.

- Demirel, Ö. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB Yay. İstanbul, 1999.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, Y. (2009). “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Örnekleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (ss. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergenç, İclâl, “Dilbilimin Bakış Açısıyla Beyin”, *Popüler Bilim*, Temmuz 1999, s.41-49.
- Göçer, A. (2015) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Gelişim Durumunun Belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*” (ERZSOSDER) ÖS-II: 47-56.
- Kaplan, M. (2012). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). “Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler”. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Lüle Mert, E. (2014). “Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Nalıncı, A.Nur, *Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma*, Ümit Yay., Ankara, 2000.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofis Matbaacılık.
- Polat, Y. *YDO Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi ve Edim Sözler*. Sağlam, Ö. Doğan, Y. (2013). “7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 43-56.
- Sever, Sedat, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yay., Ankara, 1997.
- Şeref, İ. (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşım Kullanımı İçin Model Önerisi”. *International Journal of Language Education and Teaching*, Volume I, 43-60.
- Taşer, Suat, *Konuşma Eğitimi*, Papirüs Yayınevi, İstanbul, 2000.
- Temizkan, M. (2009). “Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 90-112.
- Temizyürek, F. Erdem, İ. Ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Tok, M. (2013) “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi”. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1), 249-279.
- Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu, Ankara, 1998.
- Uçgun, D. (2007). “Konuşma Eğitimi Etkileyen Faktörler”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 59-67.
- Uzun, E. (Ed) (2010). *Yeni Hitit I Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitabı*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yörük, Yaşar. *Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu*, Eğitim Yay., Ankara, 1990.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Okuma Kitaplarında Değer Aktarımı Referanslarının Yeri

Mehmet TEMİZKAN¹
Oğuzhan KARAKUŞ²

¹Doç. Dr. Mehmet Temizkan, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, temizkan.mehmet2016@outlook.com
²Mustafa Kemal Üniversitesi, oguzhan-krks@hotmail.com

ÖZET

Son yıllarda dünya çapında milletler değerlerini korumak, gelecek nesillere aktarmak ve yabancı kültürlerle ulaştırmak amacıyla özellikle dili öğretim programlarını hazırlarken değerler eğitime yönelik çalışmalara önem vermektedirler. Çünkü değerler, bir topluluğu millet yapan unsurlardan birisi olduğu gibi o topluluğun dünya üzerindeki yerini tanımlamasında ve kendini diğer topluluklara tanıtmada çok önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Öyle ki bazı toplumlar dünya çapında sahip oldukları değerlerle anılır hale gelmiştir. Örneğin Türkler misafirperverlikle, Almanlar disiplinle, Japonlar çalışkanlıkla vb. Değerler eğitimi, yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda daha da önem kazanmaktadır. Çünkü bir yabancı dili öğrenmek aynı zamanda o dilin derin yapısında bulunan kültürel unsurları ve o dili kullanan milletin sahip olduğu değerleri de öğrenmek anlamına gelir. Buna göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen birisi için Türk dilinin kültür ve değerler evrenine girmekte olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda değerler eğitime oldukça önem vermek gerekir. Dil öğretiminde büyük bir öneme sahip olan değer aktarımının gerçekleştirilmesi için öğrenme-öğretme etkinlik ve materyallerinin özenle seçilmesi gerekir. Bu öğretim materyal ve etkinlikleri içerisinde edebi ürünlerin büyük bir önemi vardır. Edebiyat eserleri, insan, yurt, yaşama ve doğa sevgisiyle iyilik, dostluk, hoşgörü, bağışlama, dayanışma, çalışkanlık, dürüstlük gibi insana özgü tutum ve değerleri geliştirip pekiştirmektedir. Öyleyse edebi ürünlerin, kültürel ve evrensel değerlerin aktarımında büyük bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan okuma kitapları da bu edebi ürünler içinde değerlendirilmektedir. Bu çalışmada yabancılar için hazırlanan okuma kitapları, değerler eğitimi açısından incelenecektir. Çalışmanın amacı yabancılar için hazırlanan okuma kitaplarındaki değerler eğitimi referanslarını tespit etmek ve ulaşılan bulgular ışığında önerilerde bulunmaktır. İlgili literatürde okuma kitaplarıyla ilgili çalışmaların yok denecek kadar az olması çalışmanın önemini artırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okuma kitapları, yabancı dil olarak Türkçe, değerler eğitimi.

In Prepared for Reading the Turkish Foreign Language Learning Place of Transfer Value Who References

ABSTRACT

In recent years, to protect the value of people worldwide, and to transmit to future generations values, especially in preparing language curriculum in order to bring culture to the foreigners pay more attention to efforts to education. Because values, define its place in the world community as it is one of the elements that make a community of nations and to promote itself in other communities fulfills a very important function. So much so that some communities have become known worldwide with the values they have. For example, the Turkish hospitality, discipline Germans, Japanese and so industriously. Values education, foreign language teaching is gaining more and more importance is concerned. Because learning a foreign language but also cultural elements that deep in the structure of the language, and that means learning the values held by the people using the language. Accordingly, the culture and values of the Turkish language for someone who learn Turkish as a foreign language we can say that it is entering the universe. Therefore you need to give great importance to the educational value in teaching Turkish as a foreign language. It must be carefully selected materials in language teaching and teaching-learning activities for the realization of the transfer value of a great importance. In this teaching of literary material and activities it has a great importance. Literature, human, domestic, living and natural goodness of love, friendship, tolerance, forgiveness, solidarity, diligence, develop and reinforce the human-specific attitudes and values such as honesty. So the literary, cultural and possible to say that a major role in the transmission of universal values. reading books prepared for those who learn Turkish as a foreign language is evaluated in this literary products. reading books prepared for foreigners in this study, the value will be examined in terms of education. value in reading the book prepared for the purpose of this study to determine the reference foreign training and findings are to make proposals in the light. Have little or no

studies in the literature about reading books increases the importance of the study.

Keywords: Reading books, Turkish as a foreign language, values education.

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan toplumsal bir müessese; seslerden örölmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir. (Ergin 2005: 13) “Kültür bir topluluğu, bir cemiyeti, bir milleti millet yapan, onu diğer milletlerden farklı kılan yaşam tezahürlerinin bütünüdür” (Ergin, 2005: 23). Mehmet Kaplan (2007: 11) ise Kültür ve Dil adlı eserinde kültür için şöyle demektedir. “Kültür” kelimesi edebiyat kelimesine nazaran daha geniş mana taşır. Edebiyat dışındaki bütün güzel sanatlar, resim, musiki, dans, heykel, mimari, kültür sahasına girdiği gibi, güzel sanatların dışında insanoğlunun elinden çıkma eşya, yiyecek, içecek, elbise, silah, alet, vesaire de kültür sahasına girerler. Dil öğrenen birey, karşılaştığı yeni kültürdeki bireylerin düşünce ve davranışlarını tanıyarak kendi kültürünü ve öğrendiği kültür arasında ilişkiler kurar, karşılaştırmalar yapar ve daha hoşgörölü bir bakış açısı kazanır. Dil ve kültür arasındaki bu yakın ilişki, bir dile o dilin kültürünü öğrenmeden egemen olunamayacağı gerçeğini ortaya koymaktadır.(Okur ve Keskin 2013)

Yabancı dil öğrenmek, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılıklarını o dilde bulup kullanmak yani sadece kuralların öğrenilmesi ve kelimelerin o dile çevrilmesi demek değildir. Yabancı dil öğrenimi bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için yapılan bir uğraştır. Bir toplumu oluşturan bireylerin günlük yaşamta meydana getirdikleri çeşitli etkinlikleri algılayabilmek için o toplumun kültürüne has temel noktaları bilmek gerekir.(Demir ve Açık, 2011: 55).

Günümüzde, Türkçe, Amerika’nın öngördüğü kritik dillerden biri olarak kabul edilmektedir ve 250.000.000’den fazla konuşanıya (Akalin, 2010), dünyadaki yaklaşık 4.000 dil arasında yedinci sırada yer almaktadır (Karakuş, 2000). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan ilk ders kitabı ile 11. yüzyıl Türk tarihine kadar uzanır. Kaşgarlı Mahmut’un Divân-ı Lügât-it Türk’ü (1072) Araplara Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır. Bu kitapta, Türkçenin sözdizimsel, biçimbilimsel ve anlambilimsel yönlerine ek olarak, Türkçe deyimler ve atasözleri ve Türk kültürü hakkında bilgilere de yer verilmiştir (Hengirmen 1993). Bu alandaki en önemli ikinci eser, 15.yy.da kaleme alınmış olan Ali Şir Nevâî’nin Muhâkemetü’lLügâteyn’idir. (Aktaran Ökten ve Kavanoz 2014) Her iki eser de Türkçeyi öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir. (Adıgüzel, 2007) Yüzyıllar önce oluşturulan eserlerdeki kullanılan bu yöntem dil- kültür ilişkisinin en güzel örnekleridir.

Bugünün dünyasında yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm görölmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmaktadırlar. Bu durum bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır (Göçer, Moğul, 2011: 798).

Yabancı dil öğretimi kültürel ilişkilerin ve karşılıklı iletişimin en önemli ögesidir. Kültürlerarası etkileşim, anlaşmayı amaçlayan yabancı dil öğretimi önyargıları ve yanlış anlamaları ortadan kaldırmayı sağlayan bir yoldur. (Pehlivan 2007: 18Akt Demir ve Açık 2011). Yabancı dil öğretiminde kültürün yeri düşünüldüğünde Türkçenin yabancılara öğretiminde kültür aktarımı, üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkçenin

öğretimi demek aynı zamanda Türk sosyokültürel yaşantısına ait değerlerin öğretimi demektir. Bu yüzden Türkçenin öğretimi için hazırlanan materyallerin ve malzemelerin de bu amaçla hazırlanması gerekir (Yılmaz ve Şeref, 2013:5)

Yirminci yüzyılda hızla gelişen öğretim teknikleri, yirmi birinci yüzyılda da büyük bir ivmeyle gelişimini sürdürmektedir. Materyal geliştirme, öğretim tekniklerine paralel olarak her geçen gün gelişmiş, öğretim ve öğrenim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâlini almıştır. Dolayısıyla günümüzde öğretim materyalleri geliştirme, başlı başına bir uzmanlık dalı olmuştur. Materyaller, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, öğretimi-öğrenimi destekleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.(Duman, 2013)

Yabancı dil öğretiminde, ana dil öğretiminden farklı olarak, öğrenilecek dilin doğal yaşam alanı içinde bulunulmaz ve öğrenilecek kişiler doğal yoldan dil becerileri geliştirmemiştir. Bu durumda, yabancı dil öğretimi için okuma metinleri ve yardımcı okuma kitaplarının yaşamî bir önem taşıdığı görülür. Yabancılar Türkçe Öğretiminde, Türkçe ile ilk defa karşılaşan yabancı için metin ve okuma kitabının önemi büyüktür. Türkçe öğrenen yabancıya, Türkçenin farklı biçimlerde kullanımını göstermek ancak okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları ile mümkündür.(Şimşek, 2011)

Bu çalışmada amaç, yabancılar için hazırlanan okuma kitaplarındaki değerler eğitimi referanslarını tespit etmek ve ulaşılan bulgular ışığında önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan okuma kitapları incelenmiştir.

YÖNTEM

Ders kitaplarındaki kültürel içeriği incelerken öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretmenlerin rolleri dışında da dikkat edilmesi gereken konular vardır. Her ne kadar resmi eğitim programının öngördüğü şekilde yazılsa da her ders kitabının kendine özgü bir programı bulunmaktadır. Bu örtük program sosyo-kültürel etkenleri, genellemeleri ve klişeleri içerebilir ve kültürlerarası iletişimin gelişimini yavaşlatabilir. Bunun için de öğrencilerin bakış açıları, algıları ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kültürel öğelerin aktarımının yapılması sağlanmalıdır.(Kılıçkaya,2004).

Bu çerçevede kültürel içerik çözümlemesi için bazı ölçütler belirlemek gerekmektedir. Byram, ders kitaplarındaki kültürel içerik ile ilgili geliştirdiği kontrol listesini sekiz başlıkta toplamıştır (Byram 1993, aktaran Ökten ve Kavanoz 2014). Bunlar; (1) Toplumsal Kimlik Ve Toplumsal Grup, (2) Toplumsal Etkileşim, (3) İnançlar Ve Davranışlar, (4) Toplumsal Kurumlar, (5) Toplumsallaşma Ve Yaşam Döngüsü, (6) Millî Tarih, (7) Millî Coğrafya, (8) Klişeler Ve Millî Kimlik. Veriler, bu başlıklar temel alınarak çözümlenmiştir.

1) Toplumsal Konum: Bu başlık altında mensup olunan ülke, milliyet, konuşulan diller ve yaşanılan şehirler çözümlenmiştir.

2) Toplumsal Etkileşim: Bu başlıkta Türkçenin yapısında bulunan sen / siz resmiyet ve saygı ifadelerinden yola çıkılarak hanım, bey gibi hitapların kullanımı, ayrıca Türkçe ve yabancı kişi adlarına yer verilmiştir.

3) İnançlar Ve Davranışlar: Bu çerçevede geleneksel, ahlaki ve dini boyutu olan, günlük yaşamımıza aksetmiş alışkanlıklar, sözel ifadeler, davranış biçimleri incelenmiştir.

4) Toplumsal Kurumlar: Devlet kurumları, Toplumsal güvenlik, yerel yönetim, bankalar, TV kanalları gibi kuruluşları temsil eden unsurlara yer verilmiştir.

5) Toplumsallaşma Ve Yaşam Döngüsü: Toplumsal yaşamı yansıtan; akrabalık, meslek, sanat, yeme-içme ve toplumsal gruplarla ilgili sözcükler sınıflandırmaya alınmıştır. Bu başlık karışıklık olmaması

için 6 bölüme ayrılarak ele alınmıştır. Bunlar:

5.A. Adres

5.B. Akrabalık

5.C. Meslek

5.Ç. Yiyecek-İçecek

5.D. Toplumsal Grup

5.E. Toplumda tanınmış kişiler

5.F. Medya (Dizi-Film-Kitap Vb.)

6) Millî Tarih: Millî kimliği belirleyici özelliği olan tarihi yapılar, yerler, anıtlar sıralanmıştır.

7) Millî Coğrafya: Türkiye coğrafyasını tanıtıcı bölgelere, belli başlı tarihi şehirlere, turizm açısından önemli mekanlara yer verilmiştir.

8) Klişeler Ve Millî Kimlik: Millî kimliği tanıtırken kullanılan imgeler, nesneler, kullanılan ifadeler veya Millî kimlikle bütünleşmiş unsurlar ele alınmıştır.

Veriler, bu başlıklar temel alınarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Aşağıda belirtilen kitaplar Byram'ın (Byram 1993, aktaran Ökten ve Kavanoz 2014) sınıflandırmasına göre çözümlenmiş ve aşağıdaki belirtilen bulgular elde edilmiştir.

Kitap 1: Not Defteri

1. Toplumsal konum
2. Toplumsal etkileşim: Kemal, Emre, Ali, Mustafa Bey, Sevgili Ali
3. İnançlar ve davranışlar: Teşekkürler, Selam, izninizle, Görüşmek üzere, sürpriz, sır, Hoş geldiniz, Hoş bulduk, Doğru söylemek, Kontrol etmek, Renklerin anlamı, Siyah üzünlüğü, Yeşil Doğayı, Beyaz temizliği, Kırmızı sevinci, Favori renk, merak etmek, alay etmek, Dikkat çekmek, dikkat etmek.
4. Toplumsal kurumlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: Sınıf, öğrenci, okul, zil, teneffüs, Hediye vermek, öğretmen, matematik dersi, matematik öğretmeni, kantin, arkadaş, bahçe, park, koridor
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik

Kitap 2: Yüzük

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Yıldız, Semra, Kemal Öğretmen, Kemal Bey
3. İnançlar ve davranışlar: El sallamak, endişelenmek, evet, pekala, yaşasın, rica etmek, sakın olmak, hayır, yardım etmek, yardımsever, teşekkür etmek, sihir, sihirli yüzük, telefonla konuşmak, tehlikeli, eyvah, merak etmek, endişelenmek, lütfen, acele etmek, yaşasın, ilk basamak,
4. Toplumsal kurumlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: Arkadaş, kapıyı çalmak, koridor, merak etmek, lise, oda, öğrenci, öğretmen, okul, sınıf, bahçe, ev, birinci kat, C blok, merdiven, araba, göl, göl kenarı
6. Milli tarih

7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik

Kitap 3: Büyük Sınav

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Adam, yabancı adam, Salih Dayı
3. İnançlar ve davranışlar: acele etmek, aşık olmak, buyurun, büyücü, çığlık atmak, hayır yapmak, iyi kalpli olmak, rica etmek, pes etmek, sakinleştirmek, lütfen, teklifte bulunmak, teşekkür etmek, yardım etmek, Allah Allah, içeri buyrun, komşu, kabul etmek
4. Toplumsal kurumlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: Bilge, çeşme, ev, evli, mutfak, oda, orman, oturma odası, kadın, karı(eş), koca,
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: Türk çayı

Kitap 4: Baklava Ustası

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Beyefendi, efendim, Metin, Mehmet Tatlı, Mehmet Usta,
3. İnançlar ve davranışlar: Afiyet olsun, ayağa kalkmak, başına geçmek, cevap vermek, elinize sağlık, hoş geldiniz, ısmalamak, iyi günler, gözü üstünde olmak, merak etmek, pekala, rica etmek, selam vermek, tebrikler, Teşekkür etmek, lütfen, peki, takip etmek
4. Toplumsal kurumlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: amca, arkadaş, baklavacı, pastane, üniversite, müşteri, gazeteci
6. Milli tarih: Şehir merkezi
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: Türk çayı, baklava

Kitap 5: 43'ün Gizemi

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Ömer, Ayşe
3. İnançlar ve davranışlar: peki, hoş bulduk, özür dilemek, pekala, neyse, afiyet olsun, tabii ki, lütfen(ısrar etme), eline sağlık, efendim, gizemli, merhaba, harika, hoş geldin, Hay Allah, İsrar etmek, merak etmek, selamlamak, matematik dersi, kardeş
4. Toplumsal kurumlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: anne, ağabey, mutfak, kızım, oğul, sofr kurmak, sofr, sohbet etmek, kız kardeş
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: Köfte

Kitap 6: Rüya

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Hasan, Kamil
3. İnançlar ve davranışlar: Alışkanlık edinmek, afiyetle, başını kaldırmak, hoş geldin, elveda, hayal etmek, hazır olmak, işaret etmek, izin istemek, mahrum kalmak, korkmak, Maşallah, rüya görmek
4. Toplumsal kurumlar: ilkokul
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: baba, anne, anneciğim, arkadaş, aşçı, depo, futbol, kantin, mutfak, müdür, müdür odası, okul müdürü, öğretmen, oda, öğrenci, basketbol, voleybol, okul, sınıf, sınıf arkadaşı, sınıf öğretmeni, sınıf arkadaşı, sofrası, spor kulübü, teneffüs, yatağın üstü, fil gibi olmak, kahvaltılık masası, beden eğitimi dersi, oyun sahası
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: Ayran, çay, dolma, köpüklü ayran, mantı, zeytinyağlı dolma, mercimek çorbası

Kitap 7: Sandık

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Serdar, Burak, Mehmet, anneciğim, Salih Bey, takım hocası Salih Bey, Büşra
3. İnançlar ve davranışlar: Afiyet olsun, Allah rahmet eylesin, eline sağlık, endişelenmek, eyvah, merak etmek, hayret etmek, hazır olmak, rahmet eylemek, teşekkür etmek, yardım etmek, vefat etmek, ölmek, her şeyi önceden bilmek, içeriye davet etmek, yardımsever
4. Toplumsal kurumlar: futbol kulübü
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: baba, anne, babaanne, aile, alışveriş, antrenman, antrenman yapmak, yemeğe davet etmek, dede, evlenmek, eski püskü, futbol takımı, gelin, şyeri, mutfak, öğrenci, oğul, okul, teyze
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: çay demlemek, çay, kuru fasulye, taze fasulye, pilav

Kitap 8: Kayıp Çocuk

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Metin, hanım
3. İnançlar ve davranışlar: Meraklanmak, acele etmek, affetmek, lütfen, sakın ol, pekala, söz vermek, sözünü tutmak, cevap vermek, ders olmak, hata etmek, itiraf etmek, incelemek, işaret etmek, peki, itiraf etmek, onaylamak, pişman olmak, teselli etmek, sözünü tutmak, zararda olmak, vazgeçmek, devam etmek
4. Toplumsal kurumlar:
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: baba, anne, ağaç kovuğu, bahçe, çocuk, eş, eşik, ev, küçük kız, karı, koca, kadın
6. Milli tarih: Çeşme
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: çay demlemek, çay, kuru fasulye, taze fasulye, pilav

Kitap 9: Anahtar

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Bey, Derya hanım, Ayşe, Deryacığım, İbrahim, İbrahim Bey, Pınar
3. İnançlar ve davranışlar: Endişelenmek, Merhaba, gizemli, Hoş geldin, Hoş bulduk, pekâlâ, söz etmek, sürpriz yapmak, uğurlamak, tabiki, tabi, niyeti olmamak, vazgeçmek, tehlikeli olmak, yalan söylemek, zarar vermek, eyvah
4. Toplumsal kurumlar
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: Tuvalet, Market sahibi, adam, alışveriş yapmak, kızlar, arkadaş, baba, anne, dükkan, anneciğim, çocuklar, sofrayı kurmak, hanım, ev, kızım, koleksiyoncu, koridor, kadın, market, öğrenci, okul, mutfak, sınıf, sokak
6. Milli tarih: Çeşme
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: su borgei

Kitap 10: Dedektif

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Bey, hey sen!
3. İnançlar ve davranışlar: Afiyet olsun, ayağa kalkmak, aynı olmak, merak etmek, cevap vermek, devam etmek, dikkatini çekmek, gözlem yapmak, İnşallah, işaret etmek, Lütfen, tuhaf davranış, özür dilemek, Gizem, buyurun, hazır olun, işbirliği yapmak, not almak, not etmek, takip etmek, teşekkür ederim, tespit etmek, sıra dışı olmak, haydi
4. Toplumsal kurumlar: futbol kulübü
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: Adam, dedektif, görevli, buzhane, istasyon, metro, metro istasyonu, ofis, polis memuru, sivil polis, polis, yaşlı, genç, suçlu, sokak, şüpheli, market, kalabalıklaşmak, dükkan, polis merkezi, karakol
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: bozuk para, madeni para

Kitap 11: Kısmet

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Doktor Bey, Canan, Fadime Hanım, Ayşe, Emel, Dilek, Salih, Doktor Salih Bey, Gökhan Bey, hanım
3. İnançlar ve davranışlar: Ahlaklı, görüşmek üzere, aklından geçmek, hoş geldiniz efendim, başına geçmek, teşekkür etmek, buyrun, çağırmak, hoş bulduk, gelenek, haber göndermek, Maşallah, rica etmek, uzun lafın kısası, terbiyeli delikanlı, sağ olun, ziyade olsun, peygamber, tabii ki, afiyet olsun, telaşlanmak, efendim, yardımcı olmak, ziyarete gelmek, kısmet işte
4. Toplumsal kurumlar: ilköğretim
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: anneciğim, adam, kadın, alışveriş yapmak, kızlar, ambulans, kızım, anne, babacığım, arkadaş, çevre, ikram etmek, doktor, eş, sohbet etmek, ev, oğul, evlat, misafir, genç, sağlık görevlisi, hastane, hemşire, hasta, hasta odası, market, misafir

6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: Çiçek ve çikolata, çay, Türk kahvesi, tuzlu kahve, fincan,

Kitap 12: Mağara

1. Toplumsal kimlik ve toplumsal grup
2. Toplumsal etkileşim: Aslan
3. İnançlar ve davranışlar: Aklına takılmak, Allah'a emanet ol, Allah'a ısmarladık, anlam vermek, elbette, fayda vermek, ayağa kalkmak, aydınlanmak, başını döndürmek, çığlık atmak, efsane olmak, emanet olmak, güle güle, peki, rüya görmek, hayal kurmak, helal etmek, inanmak, merak etmek, yaşasın, yolun açık olsun, canavar, şans eseri, sağ salım
4. Toplumsal kurumlar:
5. Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü: Aile, arkadaş, dede, delikanlı, ev, evlat, genç, dedeciğim, orman, karın, köy, köylü, mağara, orman köyü, yaşlı, oğul, mutfak, şelale
6. Milli tarih
7. Milli coğrafya
8. Klişeler ve milli kimlik: azık torbası, bilek güreşi, çil çil altın, güreş, kılıç, ok, kın

Tablo 1. Kitapların Kontrol Listesi Öğelerine Göre A1 Seviyesinin Sayısal Çözümlemesi

Kontrol Listesi	Kitap 1		Kitap 2		Kitap 3		Kitap 4		Kitap 5		Kitap 6	
	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%
Toplumsal etkileşim	99	58,9	67	51,5	36	30,76	44	23,6	19	22,09	48	47,05
İnançlar ve davranışlar	31	18,4	35	26,9	22	18,80	46	24,7	27	31,39	16	15,68
Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü	38	22,6	28	21,6	54	46,14	53	28,4	39	45,34	76	74,50
Klişeler ve milli kimlik	0	0	0	0	5	4,27	42	22,5	1	1,16	9	8,82
TOPLAM	168	100	13	100	117	100	186	100	86	100	102	100

Yukarıdaki tabloda kategorilere uyan bütün örneklerin nicel değerleri sıklık ve yüzde olarak verilmiştir. Yüzdelerin hesaplanmasında toplam verilen kültür öğelerinin sayısı alınmış, toplam kültürel öğelerin içerisinde kategorilerin yoğunlukları hesaplanmıştır. Bunun sonucunda da hikâye kitaplarında A1 seviyesinde Toplam 789 kültürel öğeye yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Kitapların Kontrol Listesi Öğelerine Göre A2 Seviyesinin Sayısal Çözümlemesi

Kontrol Listesi	Kitap 7		Kitap 8		Kitap 9		Kitap 10		Kitap 11		Kitap 12	
	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%	Sıklık	%
Toplumsal etkileşim	51	35,4	31	24,4	49	31,4	2	1,19	39	21,	53	18
İnançlar ve davranışlar	22	15,2	23	18,1	27	17,3	36		54	29,6	61	20,7
Toplumsallaşma ve yaşam döngüsü	67	46,5	73	57,4	78	50	119	71,2	81	44,5	155	52,7
Klişeler ve milli kimlik	4	2,7	0	0	2	1,2	10	5,9	8	4,3	25	8,5
TOPLAM	144	100	127	100	156	100	167	100	182	100	294	100

Yukarıdaki tabloda kategorilere uyan bütün örneklerin nicel değerleri sıklık ve yüzde olarak verilmiştir. Yüzdelerin hesaplanmasında toplam verilen kültür öğelerinin sayısı alınmış, toplam kültürel öğelerin içerisinde kategorilerin yoğunlukları hesaplanmıştır. Bunun sonucunda da hikâye kitaplarında A2 seviyesinde Toplam 1070 kültürel öğeye yer verildiği tespit edilmiştir.

Hikâye kitaplarında kullanılan kültürel öğeler arasındaki bu farkın oluşmasındaki temel sebep Avrupa Dil Port folyosuna göre belirlenen düzeyler arasındaki farktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir millet dilini yaşadığı ve doğru öğretildiği takdirde millet olarak varlığını devam ettirebilir. Dil öğretiminin doğru yapılabilmesi için de öğretimde kullanılacak materyallerin kültürel değer aktarımı referansları açısından zengin örnekleri içermesi gerekir.

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Hazırlanan Okuma Kitaplarında Değer Aktarımı Referanslarının Yeri” başlıklı bu çalışmada Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan A1 ve A2 temel seviyeye uygun hazırlanan okuma kitapları incelenmiştir. 12 kitaptan oluşan bu sette A1 ve A2 seviyesi eşit olarak 6’şar kitaplık set meydana getirilmiştir. Avrupa Dil Portfolyosunda yer alan seviyelere uygun olarak kelime türlerine sıklıkla yer verilmiş öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken aşamalı bir şekilde gelişimi esas alınmıştır. Buna örnek olarak, bu serinin ilk kitabı olan “Not Defteri” başlıklı hikâye kitabında şimdiki zaman kipinde cümleler yoğunlukla kullanılırken serinin son kitabı olan “Mağara” başlıklı kitapta görülen geçmiş zaman kipinde cümleler kullanılmıştır. Bu incelemeler sonucunda kitapların değer aktarımı için temel seviyeye uygun zengin bir içeriğe sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Türkçeyi Yabancılar öğretmek için kullanılacak okuma kitaplarında olması gereken nitelikler ve değer aktarımı ile ilgili öneriler:

- Okuma kitapları hazırlamadan önce hangi seviyeye uygun olacağı belirlenmelidir.
- Hazırlanacak okuma kitaplarının seviyeleri belirlendikten sonra; bu seviyeye ait bir konu belirlenmelidir. Konu, Türkçe öğrenen yabancı öğrencinin ilgi, ihtiyaç, beklentilerine uygun olmalı ve okuma metni içinde bir plana göre işlenebilmelidir.
- Okuma kitaplarında işlenen konuların öğrencinin sahip olduğu dil bilgisi ile bir uyum içinde olması gerekir.
- Dil öğretimindeki en önemli husus aynı zamanda kültür öğretimi olmasıdır. Yabancı dil öğrenen kişi, o dilin kültür dünyasına girmiştir. Bu nedenle yabancı dil öğreniminin yapı taşı olan okuma kitaplarında, öğrenilecek dilin yaşadığı kültürle ilgili unsurların yer alması gerekir. Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarında Türk kültüre ait öğelere sık sık yer vermek gereklidir.
- “Atasözleri, bir ulusun geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyunca yaşadığı deneyim, gözlem ve bunlardan doğan düşüncelere dayanan; genel kural ve düstur niteliği taşıyan veya bir doğruyu ortaya koyan; söyleyeni unutulduğu için halkın ortak malı olan (anonim); kısa, özlü ve kalıplaşmış; içinde yargı (hüküm) bulunan bir tümce değerindeki sözlerdir”(Aktaş, 2004: 13 Akt. Bulut: 2013). Atasözleri ve deyimler kültürün en önemli kültürel değerlerdir. Okuma kitaplarında atasözleri ve deyimlere daha çok yer verilmelidir. Temel düzeyden ileri düzeylere göre aşamalı bir şekilde atasözleri ve deyimler öğrencilere öğretilmelidir.
- Evrensel kültürün oluşmasında tüm kültürlerin etkisi vardır. Buna en güzel örnek kahvedir. Kahve tüm dünyada tüketilen ve bilinen bir içecek iken Türk kahvesi Türklere ait bir kültürel değerdir. İşte Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarında değer aktarımı yapılırken bu örnek gibi evrensel değerler ulusal, milli değerlerin yanında verilerek bu değerler bütünleştirilmelidir.

- Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarında gündelik yaşamla ilişkin bilgiler veren konular işlenmelidir. Bu öğrencinin derste öğrendiği değerleri okuma kitabında okuyarak değerleri kalıcı olarak edinmesini sağlayacaktır.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarında kullanılan yerlerin kültürel değerlerle zenginleştirilmesi gereklidir. Örneğin, mahalle kahvesi, köy meydanı, oturma odası gibi. Bu kullanımlar öğrencinin Türk milletinin yaşayışı hakkında da bilgi edinmesini sağlayacaktır.
- Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların okuma-anlama becerisinin ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesi, kelime hazinesinin artırılması, Türk kültürünü ve Türkçeyi daha iyi anlamasını, Türkçe düşünmesini ve yaşamasını sağlamak için okuma kitaplarında Türk tarihi, coğrafyası, düşünce ve fikir dünyası hakkında bilgi verilmelidir.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarının arkasına kültürel değerleri açıklayıcı bilgiler ve kitabın konusuyla ilgili anlama ve anlatmayı artırıcı sözlü ve yazılı bilgi verilmesi istenen sorular bulunmalıdır. Böylece yabancı öğrenci kitapta anlatılanları daha iyi anlayacak, Türkçe düşünmeye yönlenecek, bu da kitaba ve Türkçeye olan ilgisini artıracaktır. İncelediğimiz setin arkasında bu bölümlere yer verilmiştir.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarının dinleme Cd'sinin olması öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmenin yanında dilin konuşma hızına, ezgisine ve o dile ait kültürel değerlerin nasıl ifade edildiğine dair bilgiler edinmesini sağlayacaktır.
- Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarının kurgusuna çok önem verilmelidir. Başarısız bir kurgu ve buna paralel oluşan dil öğrencilerin edebi haz duymasına ve daha önemlisi Türkçe kitap okuma alışkanlıklarına zarar verir. Bu nedenle Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitapları başarılı bir kurgu ve sürükleyici bir anlatıma sahip olmalıdır.
- Son olarak öğrencilere temel seviyeden başlanarak bu kitaplar aracılığıyla okuma alışkanlığı kazandırılmalı, ilerleyen seviyelerde de Türk edebiyatındaki eserlere yönlendirilmelidir.

Unutulmamalıdır ki okuma becerisi diğer tüm dil becerilerini içerisinde barındırabilen bir beceridir. Öğrenciler okurken yazma, konuşma, dinleme becerisinin yanında Türkçe dilbilgisi yapılarına da aşina olur. Bu nedenle okuma becerisi geliştirilmesi şarttır. Okumada gelismeyi sağlayan en önemli materyallerde Yabancılar Türkçe Öğretimi için hazırlanan okuma kitaplarıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M.Sani (2010). *TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar*.
- Akalın, Ş. Haluk (2010). *Türk Dili Dünya Dili*, TDK.
- Bulut, M. (2013) Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil Ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/13 Fall 2013*, p. 559-575, ANKARA-TURKEY
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler, *TÜBAR XXX*, 2011.
- Duman, G. B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Ergin, M. (2005). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayın/Tanıtım.
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara

- Genel Bir Bakış, *Turkish Studies Volume 6/3 Summer*, p. 797-810.
- Hengirmen, M. (1993). “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurumlar ve Eğitim Araçları”. *Dil Dergisi: 11*: 5-8.
- Kaplan, M. (2009). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Okur A. ve Keskin F. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2*, p. 1619-1640, February 2013.
- Ökten, C. Eren ve Kavanoz, S.(2014). *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter 2014*, p. 845-862, ANKARA-TURKEY
- Şimşek, P. (2011) *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri Ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, İ.ve Şeref, İ.. (2013). Araplara Türkçe Öğretmek Amacıyla Hazırlanmış Kaşgarlı Mahmut Dil Öğretim Seti’nde Kültür Aktarımı, Ankara: *Turkish Studies, Volume 8/4 Spring 2013*, p. 1479-1498

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilere Etkinliklerle /y/ ve /n/ Yardımcı Seslerinin Öğretimi

Mehmet Fatih DİNÇASLAN¹

¹Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, mfdincaslan@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilere, öğrendiklerini uygulamada sorun yaşadıkları konulardan biri olan /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin etkinliklerle öğretimi üzerinde durulmuştur. Çalışma giriş, kuramsal açıklamalar, konuyla ilgili yapılan çalışmalar, yöntem, bulgular-yorumlar ile sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır.

Çalışmanın amacı, Suriyeli öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmada karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu doğrultuda karşılaşılan sorunları önlemeye ve düzeltmeye yönelik olarak çalışmalar yaparak kalıcı öğrenmeyi sağlamak için yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunmaktır. Çalışma nitel bir çalışma olup verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın materyalini Gazi Üniversitesi tarafından hazırlanan ‘Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1’ adlı yöntem kitabı ve konuyla ilgili uygulama örnekleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde A2 ve B1 seviyelerinde eğitim gören on beş Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmada öncelikle sorunların tespit edilmesi adına daha önce A2 seviyesini başarıyla tamamlamış olan ve çalışma grubuyla aynı özellikleri taşıyan farklı bir gruba uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda konuyla ilgili öğrencilerin ne gibi yanlışlar yaptıkları tespit edilmiş, tespit edilen bu verilerden hareketle de çalışmanın örneklemini oluşturan gruba /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretimi ve kullanımı ile ilgili etkinlikler çerçevesinde karşılaşılabilecek olası yanlışları önlemeye yönelik olarak çalışmalar yapılmıştır. Son olarak Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinde, /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanımı sorununa dikkat çekilerek sorunun nedenleri ile ilgili tespitlerde bulunulmuş ve sorunun çözümüne yönelik olarak örnek etkinliklerle çözüm önerileri getirilerek /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretimi ile ilgili olarak izlenice örneği geliştirilmiştir. Böylelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, yardımcı ses, A2 seviyesi.

Teaching /y/ and /n/ Buffering Letters With Activities to Syrian Students Learning Turkish as a Foreign Language

ABSTRACT

In this study our focus is teaching of buffer letters /y/ and /n/ with activities this is important because it is one of the main mistakes Syrian students do. This study compose of introduction, institutional explanations, studies about topic, methodology, discoveries comments, result and advises.

The purpose of this study is to detect difficulties of Syrian students while using buffering letters /y/ and /n/ accordingly find solutions to prevent this mistakes also giving advises to make permanent teaching. This study is a qualitative work at the same time descriptive analysis used in this study. The material of the study is from taken the book titled ‘Turkish Language Information for Foreigners A1-A2-B1’ prepared by Gazi University and examples related to this subject book. The sample of the study consists of fifteen Syrian students studying at A2 and B1 levels at Kahramanmaraş Sutcu Imam University Turkish Teaching Practice and Research Center.

In this study, firstly, a different group of students which has completed the A2 level successfully and has the same characteristics as the working group has been implemented in order to identify the problems. As a result of the application, first of all. It was determined which kind of mistakes made by students according to this information than study was made on sampling group of students to prevent possible mistakes covering teaching and usage of /y/ and /n/ buffering letters with activities.

Finally, in the process of teaching Turkish as a foreign language causes of the problem while using /y/ and /n/ buffering letters were pointed out by pointing out and solutions were suggested with sample activities to solve the problem so that /y/ and /n/ as the example of the trail was developed. Thus, it is aimed to contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Turkish as a foreign language, buffering letters, level of A2.

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde/öğrenilmesinde dil bilgisi konuları kilit rol üstlenmektedir.

Zira dil becerilerinin önkoşul durumundaki tüm kazanımlarını bünyesinde barındırmaktadır. Ayrıca hedef dilin mantığının kavrandığı/kavratıldığı bir alan olması bakımından da önemlidir. Dil bilgisi konularının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere öğretilmesinde geçmişte olduğu gibi günümüzde de birçok sorunla karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri de yardımcı seslerin kullanımıyla ilgilidir. Yardımcı seslerin kullanım alanlarını tam ve doğru olarak algılatılamayışın/algılanılamayışın birçok nedeni bulunmaktadır. Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmada karşılaştıkları sorunların nedenleri saptanmaktadır. Ayrıca saptanan sorunların çözümüne yönelik olarak yapılan çalışmalar doğrultusunda kalıcı öğrenmeyi sağlamak adına yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde/öğreniminde bilgilerin birbiriyle çelişmemesi, birbirini tamamlayıcı nitelikte olması, öğretimin/öğrenimin sağlıklı biçimde gerçekleşmesi açısından önemli olmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konularında üretilen bilgilerin de öğretilbilir/öğretilbilir yalınlıkta olması gerekmektedir. Zira hedef dilin öğretiminde/öğreniminde kuralların ve ayrıntıların pratikliğini önceleyemeyen, sadece öğretilmesi/öğrenilmesi güç akademik bilgileri sunan anlayışın hedef dile karşı duyulan sevgiyi olumsuz yönde etkilediği gibi başarıyı da düşürmektedir.

Günümüzde Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamakta olan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni (MEB Çeviri Komisyonu, 2009:1) doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine/öğrenimine yönelik olarak da yeni yaklaşımlar geliştirilmektedir. Bu yaklaşımlarda özellikle bireysel farklılıkların gözetilmesinden, öğrencinin psikolojik ve sosyolojik durumundan, hazır bulunuşluk düzeyinin, motivasyonunun ve gönüllülük algısının tespitinin yapılmasından ve bu yönde dil öğretimi/öğrenimi etkinliklerinin gerçekleştirilmesinden söz edilmektedir (Demirci, 2015:342). Bu çalışmada da öncelikle ihtiyaç analizleri yapılarak hedeflerin saptanması, içeriğin tanımlanması adına kime ne öğretileceği, nasıl ve ne kadar zamanda öğretileceği sorularının cevabına yönelik olarak durum tespiti yapılmıştır.

Çalışmanın örneklemini ve sınırını belirleyen, 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş ve kabul edilen açık kapı politikası doğrultusunda Türkiye’ye göç etmek zorunda kalan mülteci mi, sığınmacı mı, misafir mi, kalıcı birer Türk vatandaşı mı oldukları henüz tam tanımlanmamış Suriyeli öğrencilerin içinde bulundukları bu durum (Demirci, 2015:341) dil öğretimi/öğrenimini güçleştirici bir unsur olarak değerlendirilmiş ve bu doğrultuda hedef kitleye yönelik olarak yöntem ve uygulamalar geliştirilerek çalışmanın seyri bu yönde belirlenmiştir.

Çalışma giriş, kuramsal açıklamalar, konuyla ilgili yapılan çalışmalar, yöntem, bulgular-yorumlar ile sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır.

KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Yardımcı sesler, Türkçenin morfolojik yapısında fonetik imkânsızlıktan ortaya çıkan fonetik işlevli öğelerdir (Ercilasun, 2000: 128). Yardımcı seslerin herhangi bir morfolojik görevi ya da anlam değiştirici semantik bir işlevi yoktur.

Yardımcı sesler, Türkçenin yapı bakımından sondan eklemeli bir dil olmasından dolayı sözcüklere gelen aynı türden seslerin, yani ünlü-ünlü veya ünsüz-ünsüz birleşmelerinden ortaya çıkmıştır. Genellikle isim/fiil kökleriyle bazı çekim/yapım eklerinin birleşmeleri esnasında meydana gelen ünlü/ünsüz çatışmalarının engellenmesi işlevini üstlenen yardımcı sesler; ünlü ve ünsüz olmalarına göre de ayrı ayrı ele alınmıştır.

Bu çalışmanın konusunun /y/ ve /n/ yardımcı sesleriyle ilgili olmasından dolayı sadece ünsüz olan yardımcı seslerle ilgili ileri sürülen görüşler incelenmiş, yardımcı ünlü konusuna değinilmemiştir.

Türkiye Türkçesinde yardımcı sesler konusu alanla ilgili başat gramer kitaplarında farklı terimlerle adlandırılmıştır: geçiş ünsüzü (Adalı, 1979: 22); koruma sesdeşi (Banguoğlu, 2000:73-74); kaynaştırma harfi (Bilgegil, 1982:302); bağlayıcı ünsüz (Buran, 1998: 129); kaynaştırma ünsüzü (Bozkurt, 2004:108); kaynaştırma sesleri (Çotuksöken, 1991:17); yardımcı ses/bağlama ünsüzü (Demir ve Yılmaz, 2003: 163); koruma ünsüzü/kaynaştırma harfi (Ediskun, 2005: 192); yardımcı ses (Eker, 2003: 270); yardımcı ses (Ercilasun, 2000: 128); yardımcı konsonant (Ergin, 1993: 137); bağlayıcı/yardımcı ses (Gemalmaz, 1997: 1-5); kaynaştırma harfi (Gencan, 2001: 58); koruma ünsüzü (Hatipoğlu, 1969: 58); koruma ünsüzü (Hengirmen, 1998: 77); yardımcı ses/iç ses türemesi (Karaağaç, 2010: 96- 102); kaynaştırma harfi (Karaörs, 2005: 36); koruma ünsüzü (Koç, 1996: 614); bağlayıcı ünsüz/koruyucu ünsüz (Korkmaz, 1992: 20/104); doldurma sesi/kaynaştırma sesi (Tekin, 1980: 10-17); yardımcı ses (Topaloğlu, 1989: 159) gibi terimlerle adlandırılmaktadır.

Bu verilerden hareketle /y/ yardımcı sesi için bağlama ünsüzü, bağlantı ünsüzü, bağlayıcı ünsüz, bağlayıcı ses, doldurma sesi, geçiş ünsüzü, geçiş sesi, iç ses türemesi, kaynaştırma harfi, kaynaştırma sesi, kaynaştırma ünsüzü, koruma sesdeşi, koruma sesi, koruma ünsüzü, yardımcı konsonant, yardımcı ses, yardımcı ünsüz; /n/ yardımcı sesi için ise “adıl n’si, iyelik zamiri n, koruma ünsüzü n, pronominal n, türeme ünsüzü n, yardımcı konsonant n, yardımcı ünsüz n, zamircil n, zamir n’si, zamir ünsüzü, zamirsel n” gibi farklı terimsel adlandırmaların kullanıldığı saptanmıştır.

Türkiye Türkçesinde /y/ ve /n/ yardımcı sesleriyle ilgili şu ana kadar birçok araştırma yapılmış ve birçok görüş ileri sürülmüştür. Nitekim Türkiye Türkçesinde yardımcı sesler konusunun mahiyeti, bu kategoride gösterilen seslerin sayısı ve adlandırılışı konusunda önemli yaklaşımlar farklılıkları bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada, yardımcı ses konusu ile ilgili ileri sürülen Türkçenin yardımcı seslerinin hangileri olduğu/ olması gerektiği, bahse konuyla ilgili ileri sürülen terimsel adlandırmalar ya da sınıflandırmalara ilişkin yaklaşımlar farklılıkları ve bu yaklaşımlar farklılıklarının temelinde yatan nedenler ya da konuyla ilgili olarak akademik düzeyde üretilen bilgiler üzerinde durulmamıştır. Bu durumun, konunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere öğretimini olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesinden hareketle terim kargaşasına meydan vermemek adına çalışmanın materyalini oluşturan ‘Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1’ adlı yöntem kitabındaki adlandırma esas alınmış ve /y/ - /n/ için yardımcı ses terimi kullanılmıştır.

Diğer yandan, yöntem kitabındaki bilgilerle karşılaştırma yapma ve çalışmanın kapsam geçerliliğini saptama adına, /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin mahiyeti ve kullanım alanlarıyla ilgili olarak alan taraması yapılmış ve bahse konuyla ilgili ileri sürülen görüşler şöyle sıralanmıştır:

Korkmaz (1992:20), /y/ ve /n/ ünsüzlerini bağlayıcı ünsüz başlığı altında açıklarken “ünlü ile biten kelime kök ve gövdelerine ünlü ile başlayan bir ek eklendiğinde, ünlü çatışmasını (hiatus) önlemek için kullanılan ünsüze, koruyucu ünsüz denildiğini ifade etmekte ve konuyla ilgili olarak anla-y-an, dinle-y-en okulda-y-ım, yanında-y-ım tatlı-y-dı (<tatlı idi) vasıtası-y-la (<vasıtası ile), kendisi-y-le eski-y-ince başla-y-ayım, sakla-y-acak başla-y-ıp, geldi-y-se, babası-na, ev-n-e, yol boy-u-n-ca gibi örnekleri sıralamaktadır. Korkmaz (1992:20/104), koruyucu ünsüz başlığı altında da /y/ ve /n/ ünsüzlerinin kullanım alanlarıyla ilgili olarak /y/ ünsüzünün ekleme ve kaynaşma sırasında kendini gösteren ünlü çatışmasını (hiatus) önlemek için ünlüler arasına getirildiğini belirtmekte ve /n/ ünsüzü için de üçüncü şahıs teklik iyelik ekleri olan -i ve -si ile çekim ekleri arasına girdiğini evi-n-i, ev-i-n-den, baba-sı-n-dan gibi örneklerle açıklamaktadır. Ergin (1993:137), Türkçede iki tane yardımcı konsonantın olduğunu ve bu konsonantların /y/ ve /n/ olduğunu belirtmekte, iki vokal arasına daima /y/ yardımcı sesinin getirildiğini; /n/ yardımcı sesinin ise Türkçenin bilinen devirlerinden bugüne kadar hep yardımcı ses karakteri taşıdığını, bu sesin esasında

türeme çekimlerinde de görülen türeme n sesi olduğunu pronominal n yani zamir n'si diye bilindiğini ifade etmektedir.

Ergin (1993:137), /n/ yardımcı sesinin sadece iyelik ekleri ve -ki aitlik eki ile isim çekim ekleri arasında kullanıldığını, bu sesin iyelik ekli kelimelerde iki vokal arasında veya bir vokal ile bir konsonant arasına gelebileceğini el-i-nden, kendi-si-n-e, yan-ı-n-da, evde-ki-n-den misalleriyle açıklamaktadır.

Ercilasun (2000: 128-134), yardımcı sesin fonetik zarureten ortaya çıktığını, Türkiye Türkçesinin ses özelliklerinin iki ünlünün yan yana gelmesine müsaade etmediği için, dil sisteminin fonetik bir imkânsızlığı fonetik bir çözümle, yani iç ses türemesiyle giderdiğini, bunu da rastgele değil, ünsüzlerden, en az çaba kanununa en uygun olan ve yarı ünlü de denilen /y/ ile yaptığını ifade etmektedir.

Ercilasun (2000: 128-134), iyelik ekleri ve aitlik eki ile hal ekleri arasına giren /n/'yi zamir n'si olarak adlandırmanın doğru olacağını zira fonetik bir zaruret (ünlü çatışması) olmadığını belirtmektedir.

Karademir (2011:561-598) ise, yardımcı ünsüzlerin öğretiminde, eş zamanlı bakış yönteminin esas alınması gerektiğini, /y/ ve /n/'yi yardımcı ünsüz olarak kabul edenlerin konuya daha çok art zamanlı yöntemle baktıklarını, eş zamanlı yöntemle bakıldığında da günümüz Türkiye Türkçesinde ister ünlü-ünlü, ister ünlü-ünsüz, isterse ünsüz-ünlü bağlamında türeyen bu /y, ş, s, n/ ünsüzlerinin günümüz Türkiye Türkçesinin yardımcı ünsüzleri olduğunu ifade etmektedir.

Efendioğlu ve İşcan (2010:130), /n/ yardımcı sesinin kullanım alanları ile ilgili olarak; teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekleri ile hal ekleri arasında, aitlik eki +ki ile hal ekleri arasında, ünlüyle biten sözcüklere eklenen ilgi hâlinde önce ve “bu, şu, o” işaret zamirlerinden sonra görüldüğünü ifade etmektedirler.

Yılmaz (2012: 2761), Türkçenin dilbilgisi kuralına göre bir isim tamlamasına gelecek aitlik, eşitlik ve hâl eklerinden önce bir zamir /n/'si getirilmesi gerektiğini, bazen iyelik ekinin görünürlüğü'nün zayıflığından dolayı, yanlışlıkla, farkında olmayarak, yanlış kalıplaşmalara gidilerek zamir /n/'sinin yerine /y/ yardımcı sesinin kullanılmakta olduğu bilgisini vermektedir.

Tüm bu verilerden hareketle /y/ yardımcı sesinin kullanım alanlarıyla ilgili olarak ileri sürülen görüşlerde /y/ yardımcı sesinin ünlü ile biten kelime kök ve gövdelerine ünlü ile başlayan bir ek eklendiğinde ünlü çatışmasını önlemek için kullanıldığı “ile, idi, imiş, ise” sözcüklerinin ünlü ile biten kelimeye bitişik olarak söylenmesi ve yazılması sonucunda; ünlü ile biten sözcüklere yönelme hali ekinin (-a/-e) getirilmesinde; ünlü ile biten (iki, on iki, yirmi iki, altı, on altı, yedi, on yedi) tam saatlere getirilen yönelme ekinde önce; ek fiilin geniş zaman çekiminde teklik ve çokluk birinci şahıs ekinde önce; ünlü ile biten fiillerde gelecek zaman ekinde ve yeterlilik kipinden önce; eğer fiil, teklik/çokluk birinci şahıs ekleriyle çekimlenmişse gereklilik ve istek kipinden sonra /y/ yardımcı sesinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. /n/ yardımcı sesinin kullanım alanlarıyla ilgili olarak da isme gelen teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekleri ile hal ekleri (bulunma hali, ayrılma hali ya da yönelme hali) arasında, aitlik eki +ki ile hal ekleri arasında ve “bu, şu, o” işaret zamirlerinden sonra kullanıldığı sonucuna varılmaktadır.

KONUyla İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmada karşılaştıkları sorunlar ve bu yardımcı seslerin nasıl öğretileceği ile ilgili olarak literatürde müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın konusuyla dolaylı yünden ilgisi bulunan bazı çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Tespit edilen bu çalışmalardan Akdoğan (1993), Öz (2002), Güven (2007), Melanhoğlu (2012), Güler ve Eyüp (2016), Yılmaz ve Temiz (2015), Demirci ve Dinçaslan (2016) gibi araştırmacıların çalışmaları genellikle ad durum eklerinin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalardır.

Ayrıca yazma becerilerinin değerlendirilmesi ve yazım hatalarının tespit edildiği Ersoy (1997), Subaşı

(2010), Bölükbaş (2011), Şahin (2013) gibi araştırmacıların da bu hususa kısmen de olsa yer verdiği saptanmıştır. Diğer yandan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için bazı gramer konularının nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili olarak alan yazında Öz (2002), Kara (2011), Mert (2014), Akbulut ve Yaylı (2015), Yılmaz ve Temiz (2015) gibi araştırmacıların etkinlik, yöntem ve izlençe ağırlıklı çalışmaları da bulunmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Bu kapsamda bulgulara ulaşma ve tespitlerde bulunma adına çalışmanın materyalini oluşturan ‘Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1’ adlı yöntem kitabında /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarıyla ilgili kurallar yöntem kitabındaki ilgili konular taranarak tespit edilmiş ve bu doğrultuda uygulama dokümanları hazırlanmıştır. Ardından öğrenciler üzerinde yazılı olarak uygulanan uygulama dokümanları incelenmiş ve elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. “Betimsel analiz, nitel araştırmada elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Bu doğrultuda uygulamalardan elde edilen veriler tablolastırılmış ve bu verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Uygulama dokümanlarının hazırlanmasında ise uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Sonuç olarak bu çalışma nitel bir çalışma olup aynı zamanda durum saptaması yapmaya yönelik betimleyici bir çalışmadır. Başka bir ifadeyle nitel ve nicel yaklaşımlardan yararlanılarak yapılan bu çalışma uygulamalı bir alan çalışmasıdır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada Suriyeli öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin işlevlerini anlamlandırabilmeleri ve bu seslerin kullanım alanlarının etkinliklerle tam/doğru olarak öğretilmesi adına tespitlerde ve önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

Çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmada karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu doğrultuda karşılaşılan sorunları önlemeye ve düzeltmeye yönelik olarak çalışmalar yaparak kalıcı öğrenmeyi sağlamak için yapılması gerekenlerle ilgili önerilerde bulunmaktır.

Çalışmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu çalışmada y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretimi ve kullanımı ile ilgili etkinlikler çerçevesinde karşılaşılabilecek olası yanlışları önlemeye yönelik olarak çalışmalar yapılacağından yardımcı ses konusu ile ilgili ileri sürülen Türkçenin yardımcı seslerinin hangileri olduğu/olması gerektiği, bahse konuyla ilgili ileri sürülen terimsel adlandırmalar ya da sınıflandırmalara ilişkin yaklaşım farklılıkları ve bu yaklaşım farklılıklarının temelinde yatan nedenler ya da konuyla ilgili olarak akademik düzeyde üretilen bilgiler üzerinde durulmamıştır. Ayrıca, çalışmanın materyalini oluşturan ‘Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1’ adlı yöntem kitabında /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarıyla ilgili kurallar yöntem

kitabındaki ilgili konular taranarak tespit edilmiş; öğrencilerin seviyeleri de göz önünde tutularak B2 ve C1 seviyesindeki konular kapsam dışında tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemi kullanarak belirlenmiş olan Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde A2 ve B1 seviyelerinde eğitim gören on beş Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Örnekleme grubunun seçiminde kolay ulaşılabilirlik ve çalışmaya katılma isteği esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada öncelikle “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1” yöntem kitabında yer alan /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarıyla ilgili kurallar yöntem kitabındaki ilgili konular taranarak tespit edilmiş ve bu doğrultuda uygulama dokümanları hazırlanmıştır. Ardından sorunların tespit edilmesi adına daha önce A2 seviyesini başarıyla tamamlamış ve B1 seviyesinde eğitimlerine devam eden aynı zamanda çalışma grubuyla benzer özellikleri taşıyan farklı bir gruba uygulama yapılmıştır. Uygulama dokümanları incelenmiş ve elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Uygulama sonucunda konuyla ilgili öğrencilerin ne gibi yanlışlar yaptıkları tespit edilmiş, tespit edilen bu verilerden hareketle de çalışmanın örneklemini oluşturan gruba /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretimi ve kullanımı ile ilgili etkinlikler çerçevesinde karşılaşılabilecek olası yanlışları önlemeye yönelik olarak çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında öncelikle A1-A2-B1 düzeylerinde /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarıyla ilintili olan konular yöntem kitabından hareketle belirlenmiş, /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım şekilleri formüle edilmiş, örneklerle zenginleştirilerek listelenmiş ve başvuru kaynağı olarak öğrencilere verilmiştir. Daha sonra, tespit edilen bu konularla ilgili olarak öğretim programına ve izlenelere yapılması gerekenlerle ilgili kazanım maddeleri eklenmiştir. Ayrıca kavram haritası hazırlanmış, konunun tam ve doğru öğretimi adına soru-cevap tekniği uygulanmış, cümle oluşturma, ekleri kelimelerle ilişkilendirme, eğitsel gramer oyunları gibi çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Son olarak B1 kurunun sonunda çalışma konusunun kalıcı öğreniminin sağlanıp sağlanmadığı ile ilgili olarak çalışma grubuna kontrol testi uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu çalışmada öncelikle çalışma grubuna, konunun öğretilmesinde karşılaşılabilecek olası sorunların tespit edilebilmesi ve bu doğrultuda etkinlikler geliştirilebilme adına durum tespiti yapmak amacıyla daha önce A2 seviyesini başarıyla tamamlamış ve çalışma grubuyla benzer özellikleri taşıyan aynı zamanda B1 seviyesinde eğitimlerine devam eden farklı bir gruba durum tespiti uygulaması yapılmıştır. Ardından B1 kurunun sonunda çalışma konusunun kalıcı öğreniminin sağlanıp sağlanmadığı ile ilgili olarak çalışma grubuna kontrol testi uygulanmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir.

Durum Tespiti Uygulaması

Öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmadaki yeterlilikleri/yetersizlikleri saptama ve yapılan hatalardan hareketle /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretilmesine/öğrenimine yönelik çeşitli etkinlikler

hazırlayabilme adına yapılan bu uygulamada kontrol grubuna çeşitli sorulardan oluşan otuz altı soruluk durum tespiti uygulaması yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 1. Kontrol Grubu Öğrencilerinin /y/ ve /n/ Yardımcı Seslerini Kullanmadaki Başarı Durumları

Doğru Cevap Sayıları (36 soru)	Kursiyer Öğrenciler (N=15)	
	f	%
0-9	-	-
10-18	8	53,3
19-27	3	20
28-36	4	26,7

Tablo 1. incelendiğinde öğrencilerin %46,7'sinin, 36 sorunun en az yarısına doğru cevap veremediği sonuç olarak da öğrencilerin yarısına yakınının bu konuda yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Bu uygulamada sorulara verilen cevaplar analiz edildiğinde ise en fazla yanlış yapılan sorular ve bu sorulara verilen cevaplar şu şekildedir:

a) /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin hal ekleriyle birlikte kullanılmasını ölçen müstakil hal çekimi sorusuna öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar şu şekildedir:

“Türkiye-**n**-i (f:3), Türkiye-**n**-de (f:2), Türkiye-**n**-den (f:2), Türkiye-**n**-e (f:1).”

Verilen hatalı cevaplar yorumlandığında ise bazı öğrencilerin yardımcı sesleri birbirinin yerine kullandıkları bazılarının da kullanılmaması gereken yardımcı sesi fazladan kullandıkları saptanmıştır.

b) Yardımcı seslerin bağlam içerisinde hal ekleriyle kullanımını ölçen diğer sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar ise şu şekildedir:

“Senin sevgin zamanla bütün dünyana bu topraklardan yayıldı.” (f:3),

“Senin sevgin zamanla bütün dünyada topraklarda yayıldı.” (f:2),

“Senin sevgin zamanla bütün dünyanda topraklarda yayıldı.” (f:1),

“Kedi şimdi ağacın üzeriyedir.” (f:2),

“Kedi şimdi ağacın üzerinedir.” (f:4),

“Türkçe dersine çok seviyorum.” (f:2),

“Büşra'nın örnek cümlelerden oluşan listesiye duvara astı.” (f:3),

“Kağıtları çöp kovasıda yakmışlar.” (f:2),

“Bilgisayarı gümrük kapısıda aldım.” (f:2),

“Akşam yemeğiden sonra kitap okuyacağım.” (f:3).

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanlış cevaplar analiz edildiğinde, bazı öğrencilerin teklik ikinci şahıs iyelik ekiyle /n/ yardımcı sesini karıştırdıkları, bazılarının /y/ yardımcı sesinin yerine /n/ yardımcı sesini kullandıkları, bazılarının teklik üçüncü şahıs iyelik ekinden sonra gelmesi gereken /n/ yardımcı sesini hiç kullanmadıkları ya da /y/ yardımcı sesini kullandıkları tespit edilmiştir.

c) Yardımcı seslerin ek fiilin geniş, görülen geçmiş, öğrenilen geçmiş zamanda ve şartının çekiminde

kullanımının ölçüldüğü sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar şu şekildedir:

- “Ben hastam” (f:2),
 “Siz mutluymişsiniz.” (f:1),
 “O okuldandı.” (f:1),
 “Biz okuldaıymışız.” (f:1),
 “Sen yaşlısan” (f:1),
 “Biz yaşlısayız.” (f:2).

Verilen hatalı cevaplar analiz edildiğinde bazı öğrencilerin ek fiilin -idi, imiş, -ise çekimlerinde /y/ yardımcı sesini hiç kullanmadıkları, bazı öğrencilerin şahıs eklerini yanlış kullandıkları, bazı öğrencilerin de [-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü] kuralına uymadıkları görülmüştür.

d) Saatlerin yazımında yardımcı seslerin kullanımını cümle içerisinde ölçen sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar şu şekildedir:

- (06:40) “Arkadaşlarımı saat yedi*y*i yirmi*y*e kala telefonla aradım.” (f:2),
 (06:40) “Arkadaşlarımı saat yedi*y*i yirmi*y*i kala telefonla aradım.” (f:3),
 (06:40) “Arkadaşlarımı saat yedi*y*i yirmi kala telefonla aradım.” (f:2),
 (12:50) “Sınavdan önce saat on ikiyi yirmi*y*i geçe aşağıda toplanacağız.” (f:2),
 (12:50) “Sınavdan önce saat on iki yirmi*y*i geçe aşağıda toplanacağız.” (f:1),
 (12:50) “Sınavdan önce saat on ikiyi yirmi*y*e geçe aşağıda toplanacağız.” (f:3).
 (03:55) “Saat dördü*y*e beş var.” (f:3).

Hatalı cevaplar değerlendirildiğinde bazı öğrencilerin ünlü ile biten tam saatlere yönelme ekinde önce /y/ yardımcı sesini getirebildikleri gibi, ünsüz ile biten diğer tam saatlere de yönelme ekinde önce /y/ yardımcı sesini getirdikleri, bazı öğrencilerin de belirtme hal eki ile yönelme hal ekini birbirinin yerine kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

e) İle sözcüğünün kendinden önceki kelimeye bitişik yazılmasında kullanılan yardımcı sesin tespitini ölçen sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar ise şekildedir:

- “Sabah TÖMER’e arabay*y*la geldim.” (f:2),
 “Sabah TÖMER’e araban*la* geldim.” (f:4),
 “Soğanı kuru fasulye*le* yerim.” (f:1).

İle sözcüğü, kelimeye bitişik de yazılabilir, bu durumda bağlı olduğu sözcükle uyum halindedir. Öğrencilerin verdikleri yanlış cevaplar analiz edildiğinde ise bazı öğrencilerin bu kurala uymadıkları, bazılarının /y/ yardımcı sesinin yerine /n/ yardımcı sesini kullandıkları, bazılarının da teklik ikinci şahıs iyelik ekiyle /n/ yardımcı sesini karıştırdıkları saptanmıştır.

f) Düzensiz ve eksiz olarak verilen sözcüklerden anlamlı cümle oluşturma ve cümleyi oluşturulan sözcüklerde kullanılması gereken yardımcı seslerin kullanılıp kullanılmamasını ölçen sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar şu şekildedir:

- “Ben üç yıldır *Esad Suriyesi* gitmiyorum.” (f:2),
 “Ben üç yıldır *Esad Suriyesiye* gitmiyorum.” (f:1),
 “Ben üç yıldır *Esad Suriyesinde* gitmiyorum.” (f:1),
 “Kedi ile okulun bahçesinde oynuyorum.” (f:3).
 “Okulun bahçesinden kedi ile oynuyorum.” (f:1).
 “Eyhem dün boks *maçları* bakmış.” (f:1).

İsme gelen teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinden sonra, önce /n/ yardımcı sesi kullanılır, daha sonra bulunma hali, ayrılma hali ya da yönelme hali eklenir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri hatalı cevaplar değerlendirildiğinde ise bazı öğrencilerin bu kurala uymadıkları, bazılarının teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinden sonra /n/ yardımcı sesinin yerine /y/ yardımcı sesini kullandıkları, bazılarının da fiil tamlayıcılarına yanlış hal eki getirdikleri görülmüştür.

g) Yardımcı seslerin bazı haber ve dilek kiplerindeki kullanımının ölçüldüğü sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar şu şekildedir:

- “Ben sizi çok özliyeceğim.” (f:1),
 “Biz bu gece rahat uyuyabilirik.” (f:2),
 “Yarın sınav var, ders çalışmalıyım / çalışmalıyk.” (f:2),
 “Ders bitti, artık eve dönem.” (f:2).

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanlış cevaplar analiz edildiğinde, haber ve dilek kiplerinde (gelecek zaman, yeterlilik fiili, gereklilik ve istek kipi) kullanılması gereken yardımcı sesin öğrenciler tarafından doğru, şahıs eklerinin ise bazı öğrenciler tarafından yanlış kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler istek kipinin teklik birinci şahıs çekiminde /y/ yardımcı sesini kullanmadıkları da gözlemlenmiştir.

h) İşaret sıfatı yapan -ki ekinin işaret zamirine dönüştürülmesinde /n/ yardımcı sesinin kullanımını ölçen sorulara öğrencilerin verdiği hatalı cevaplar şu şekildedir:

- “Sendeki kitabı bana ver.” → “Sendekin bana ver.” (f:2),
 “Bizdeki binalar çok yüksek”. → “Bizdekiler çok yüksek.” (f:6).

-ki ekli bir sözcüğe hal görevi eklenirse, -ki’den önce mutlaka /n/ yardımcı sesi kullanılır. Ancak çokluk eki -lar’ dan önce /n/ yardımcı sesi kullanılmaz. Hatalı cevaplar değerlendirildiğinde ise bazı öğrencilerin bu kurala uymayarak /n/ yardımcı sesini fazladan kullandıkları, bazı öğrencilerin de teklik ikinci şahıs iyelik ekiyle /n/ yardımcı sesini karıştırdıkları sonucuna varılmıştır.

i) Bütünleşik metin içerisinde, /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğrenciler tarafından kullanılabilirliğinin test edildiği sorulara verilen hatalı cevaplar şu şekildedir:

- “Gelecek yıl Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversiteside okuyacağım.” (f:4),
 “Çünkü Türkçedeki kurallar bizimkiden daha zor.” (f:5),
 “Akşam yemeğini saat yediyi beş kala yurtta yiyoruz.” (f:4),

“Akşam *yemeği* saat *yediye* beş kala yurttan yiyoruz.” (f:6).

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanlış cevaplar analiz edildiğinde, bazı öğrencilerin isme gelen teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinden sonra /n/ yardımcı sesini kullanmadığı, bazı öğrencilerin /n/ yardımcı sesini fazladan kullandıkları, bazı öğrencilerin de /y/ yardımcı sesinin yerine /n/ yardımcı sesini kullandıkları tespit edilmiştir.

Çalışmanın bundan sonraki aşamasında konuyla ilgili elde edilen bulgulardan hareketle y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretilmesine/öğrenimine yönelik çeşitli etkinlikler hazırlayabilme adına yöntem kitabı taranmış ve toplamda 18 konu başlığı belirlenmiş, bunlardan on dördünün /y/, diğer dördünün de /n/ yardımcı sesinin kullanım alanlarıyla ilgili olduğu saptanmıştır. Bunlar şu şekildedir:

A. /y/ Yardımcı Sesinin Kullanım Alanları

- Ek fiilin geniş zaman çekiminde teklik ve çokluk birinci şahıs ekinden önce /y/ yardımcı sesi kullanılır.
- Ek fiilin geniş zamanın olumlu/olumsuz soru çekiminde teklik ve çokluk birinci şahıs ekinden önce y/ yardımcı sesi kullanılır.
- Ek fiilin görülen geçmiş zaman çekiminde eğer kelime ünlü ile bitiyorsa ve kendisinden sonra gelen ek fiille birlikte kullanılıp bitişik yazılacaksa kelime ile zaman eki arasına y/ yardımcı sesi getirilir.
- Ek fiilin öğrenilen geçmiş zaman çekiminde eğer kelime ünlü ile bitiyorsa ve kendisinden sonra gelen ek fiille birlikte kullanılıp bitişik yazılacaksa kelime ile zaman eki arasına y/ yardımcı sesi getirilir.
- Ek fiilin şartının çekiminde eğer kelime ünlü ile bitiyorsa ve kendisinden sonra gelen ek fiille birlikte kullanılıp bitişik yazılacaksa kelime ile zaman eki arasına y/ yardımcı sesi getirilir.
- Eğer ünlü ile biten sözcüklere yönelme hal eki (-a/-e) gelirse, sözcükle yönelme hali eki arasında / y/ yardımcı sesi kullanılır.
- Saatlerin öğretilmesinde ünlü ile biten (iki, on iki, yirmi iki, altı, on altı, yedi, on yedi) tam saatlere yönelme hali ekinden önce / y/ yardımcı sesi kullanılır.
- Saatlerin öğretilmesinde ünlü ile biten (iki, on iki, yirmi iki, altı, on altı, yedi, on yedi) tam saatlere belirtme ekinden önce / y/ yardımcı sesi kullanılır.
- İle sözcüğünün ünlü ile biten sözcüklere bitişik yazımında kullanılır.
- Ünlü ile biten fiillerde gelecek zaman ekinden önce / y/ yardımcı sesi kullanılır.
- Ünlü ile biten fiillerde yeterlilik fiiline / y/ yardımcı sesi getirilir.
- Gereklilik kipinden sonra eğer fiil teklik/çokluk birinci şahıs ekleriyle çekimlenmişse gereklik kipi ile teklik/çokluk birinci şahıs ekinin arasında / y/ yardımcı sesi kullanılır.
- İstek kipinden sonra eğer fiil teklik/çokluk birinci şahıs ekleriyle çekimlenmişse istek kipi ile teklik/çokluk birinci şahıs ekinin arasında /y/ yardımcı sesi kullanılır.

B. /n/ Yardımcı Sesinin Kullanım Alanları

- İsme gelen teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinden sonra, önce /n/ yardımcı sesi kullanılır, daha sonra bulunma hali, ayrılma hali ya da yönelme hali eklenir.+
- Türkçede çekim eklerinin sözcüğe eklenmesi sırası [sözcük + (çokluk eki) + (iyelik eki) + /n/+ hal eki] şeklindedir. Eğer sözcük teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik eki almışsa hal ekinden önce /n/ yardımcı sesi kullanılır.
- ki ekli bir sözcüğe hal görevi eklenirse, -ki'den önce mutlaka /n/ yardımcı sesi kullanılır. Ancak çokluk

eki -lAr'dan önce /n/ yardımcı sesi kullanılmaz.

- d) İşaret zamirlerinin hal ekleri ile çekiminde işaret zamirleri ile hal ekleri arasında /n/ yardımcı sesi kullanılır.

Çalışmanın materyalini oluşturan ‘Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi A1-A2-B1’ adlı yöntem kitabından /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarıyla ilgili tespit edilen bu kuralların öğrencilere öğretimi ile ilgili olarak 2 Aralık 2016 – 28 Mart 2017 tarihleri arasında A1, A2 ve B1 seviyelerinde çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir:

- y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarıyla ilgili ders notu hazırlanmış, örneklerle zenginleştirilerek listelenmiş, kullanım şekilleri formüle edilmiş, konuyla ilgili kavram haritası hazırlanmış ve başvuru kaynağı olarak öğrencilere verilmiştir. (Söz konusu bu etkinlikler çalışmanın ekindedir.)
- Daha sonra, konunun öğretimi ile ilgili olarak öğretim programına ve izlencelere yapılması gerekenlerle ilgili kazanım maddeleri eklenmiştir.
- Çalışmada konunun tam ve doğru öğretimi adına çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Bu yöntem ve teknikler kapsamında öğrencilerin hedef dil gelişimlerini destekleyici dinleme, anlama, yazma ve konuşma becerilerine yönelik bütünlük bir yapı gözetilmiş, soru-cevap tekniği uygulanmış, cümle oluşturma, ekleri kelimelerle ilişkilendirme gibi çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Ayrıca “Mıknatıs”, “Ne Çıkarsa Bahtıma”, “Sokaktan Okula” vb. eğitsel gramer oyunlarından da yararlanılmıştır. Bu oyunlar şu şekildedir:

a) “Mıknatıs” Adlı Oyun

Amaç: Bu oyunun amacı öğrencilere /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarının kavratılabilmesi ve /y/ - /n/ yardımcı seslerinin işlevlerinin öğretilmesidir.

Uygulama: /y/ ve /n/ yardımcı seslerini alabilen sözcük ve ekler ayrı ayrı kartlara yazılarak öğrencilere dağıtılır. Öğretmenin okuduğu metinde geçen /y/ ya da /n/ yardımcı sesini alabilen sözcük kartını elinde bulunduran öğrenci ayağa kalkar. Öğrenciler ellerindeki ek kartlarına bakarlar. Bu sözcüğe uygun olan eki elinde bulunduran öğrenciler, sözcük kartını taşıyan öğrencinin yanına giderek yeni cümle ya da cümleler oluştururlar. Yardımcı seslerin kullanım alanları gözetilerek oluşturulan bu yeni cümle ya da cümleler yüksek sesle söylenir.

Sonuç: Yardımcı seslerin kullanım alanlarının sözcük-ek gözetilerek cümle bağlamında birlikte öğretilmesi, sözcük ile ek arasındaki bağlantının ne şekilde kurulacağını, araya hangi yardımcı sesin getirileceğinin buluş yoluyla kavratılması durumunda kalıcı öğrenme gerçekleşebilmektedir.

b) “Ne Çıkarsa Bahtıma” Adlı Oyun

Amaç: Öğrencilerin sözcük ile ek arasındaki bağlantıyı kuran /y/ ve /n/ yardımcı seslerini cümlelerinde/ anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak edinilen bilgiyi kalıcı kılmak ve aynı zamanda bilişsel manada zihinsel sözlük gelişimlerini destekleyerek söz varlıklarını zenginleştirmektir.

Uygulama: Yardımcı sesli sözcükler eklerle birlikte kartlara yazılarak bir kutuya atılır. Öğrencilerden

bu kutudan birer kart çekmeleri ve çekilen karttaki sözcüğe yardımcı ses getirerek ek ile birlikte cümle içerisinde kullanmaları istenir.

Sonuç: Öğrencilerin daha önce edindikleri yüzey yapıdaki teorik bilgilerinin bu oyunla birlikte beceriye dönüştürülmesi aşama aşama sağlanabilmekte, aynı zamanda öğrencilerde bilişsel manada zihinsel sözlük oluşumu da desteklenebilmekte dolaylı olarak da öğrencilerin söz varlıkları zenginleştirilebilmektedir.

c) “Sokaktan Okula” Adlı Oyun

Amaç: Öğrencilerin dil banyosuna maruz kaldığı sokak ile okul arasında işlevsel bir bağ oluşturmaktır.

Uygulama: Öğrenciler her gün sokakta duydukları ya da gördükleri yardımcı seslerin kullanımıyla ilgili gramer yapısını not eder. Tespit edilen bu yapılar sınıfta diğer öğrenciler tarafından analiz edilir.

Sonuç: Öğrencilerin okulda öğrendikleri teorik bilgileri sokakta uygulayabilmekte ya da sokakta edindiği dilsel yapıları anlamlandırmaya çalışabilmektedir.

Çalışma grubuna yapılan tüm bu etkinliklerden sonra daha önce konuyla ilgili kontrol grubu üzerinde durum tespitinin yapıldığı uygulama sonuçları ile karşılaştırma yapabilmek adına çalışma konusunun kalıcı öğreniminin sağlanıp sağlanmadığı ile ilgili olarak çalışma grubuna kontrol testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur:

Tablo 2. Çalışma Grubu Öğrencilerinin /y/ ve /n/ Yardımcı Seslerini Kullanmadaki Başarı Durumları

Doğru Cevap Sayıları (36 soru)	Kursiyer Öğrenciler (N=15)	
	<i>f</i>	%
0-9	-	-
10-18	2	13,3
19-27	6	40
28-36	7	46,7

Tablo 2. incelendiğinde öğrencilerin %’86,7’sinin, 36 sorunun en az yarısına doğru cevap verdiği sonuç olarak da öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının bu konuda yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Daha önce kontrol grubu üzerinde test edilen ve %’53,3 olan başarı oranının %’86,7 düzeyine ulaşması da uygulanan izlencelerin, etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin etkili olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmada birtakım hatalar yaptıkları saptanmıştır. Bu hataların ise çeşitli gramer konularıyla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim tespit edilen hatalar analiz edildiğinde öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini birbirinin yerine kullandıkları; kullanılmaması gereken durumlarda yardımcı sesi fazladan kullandıkları; teklik ikinci şahıs iyelik ekiyle /n/ yardımcı sesini karıştırdıkları; teklik üçüncü şahıs iyelik ekinden sonra gelmesi gereken /n/ yardımcı sesini hiç kullanmadıkları ya da yerine /y/ yardımcı sesini kullandıkları; ek

filin -idi, imiş, -ise çekimlerinde /y/ yardımcı sesini kullanmadıkları; ünlü ile biten tam saatlere yönelme ekinde önce /y/ yardımcı sesini getirebildikleri gibi, ünsüz ile biten diğer tam saatlere de yönelme ekinde önce /y/ yardımcı sesini getirebildikleri; “ile” sözcüğünü bitişik yazarken /y/ yardımcı sesini kullanmadıkları; teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinde sonra /n/ yardımcı sesinin yerine /y/ yardımcı sesini kullandıkları, istek kipinin teklik birinci şahıs çekiminde /y/ yardımcı sesini kullanmadıkları; işaret zamirlerinin hal ekleri ile çekiminde işaret zamirleri ile hal ekleri arasına /n/ yardımcı sesini getirmediği; -ki ekli sıfatları zamir yaparken çokluk eki -lar’dan önce /n/ yardımcı sesini fazladan kullandıkları; isme gelen teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinde sonra /n/ yardımcı sesini kullanmadıkları gibi hataların /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin ilişkili olduğu çeşitli gramer konularıyla ilgili olduğu görülmektedir.

Tespit edilen bu hatalardan hareketle konunun tam/doğru olarak öğretilebilmesi adına, /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin müstakil bir konu olarak değil de bu seslerin kullanım alanlarıyla ilişkili olan “ek fiil, hal ekleri, ile sözcüğünün yazımı, saat kaç?, gelecek zaman, yeterlilik fiili, gereklilik ve istek kipleri; çekim eklerinin sırası, -ki ekli sıfatları zamir yapma, işaret zamirlerinin hal ekleri ile çekimlenmesi gibi konularla birlikte öğretilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tespit edilen hataların nedenlerine bakıldığında ise gramer becerilerinde ortaya çıkan herhangi bir sorunun ya da eksikliğin diğer dil becerilerini de olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesinden hareketle dil becerilerinde zincirleme nedenlerden de bahsedilebilir. Bu zincirleme nedenlerin ana kaynağı olarak da öğrencilerin ana dillerinin farklı bir dil ailesine mensup olması ve dil sistemlerinin Türkçeden farklı bir yapıda olması ya da Türkçenin gramer özellikleri gösterilebilir (Demirci ve Dinçaslan, 2016:1032). Ayrıca /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kompleks bir konu olmasının yanı sıra bu hataların nedenlerine diğer gramatikal hususlar açısından bakıldığında ise, öğrencilerin kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşımaları ya da uydurmaya çalışmaları, fonoloji alanında, semantik ve sentaktik alanlarda da eksikliklerinin bulunması gibi nedenler de sıralanabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerileri edinmede karşılaştıkları sorunların nedenlerinden bahsedilirken Türkçenin gramer özelliklerinin dışında kurum ve kuruluşlardan, eğitim-öğretim programlarından, öğretim görevlilerinden, kullanılan materyallerden, öğrencilerden ve eğitim ortamından da söz edilmektedir (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010:5-8). Nitekim bu çalışmada da gramatikal hususların dışındaki diğer etkenler de değerlendirilmiş ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır. Özellikle öğretim programı ve izlencelerde /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretimi ile ilgili kazanım maddelerinin olmadığı tespit edilmiş, bu durumun zincirleme olarak öğretim görevlilerini, kullanılan materyalleri ve konunun öğrencilere öğretilmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin /y/ ve /n/ yardımcı seslerini kullanmada yapmış oldukları hatalar ve bu hataların nedenleri doğrultusunda hataları önlemeye ve düzeltmeye yönelik olarak bir süreç dahilinde ve izlenceler çerçevesinde yapılan çeşitli çalışmalar neticesinde bu hataların önlenebilirliği test edilmiş ve bu hususlarla ilgili gerekli önlemlerin alınması ya da gerekli çalışmaların yerinde ve zamanında yapılması durumunda bu tür hataların en aza indirgenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Yabancılar için Türkçe öğretim programlarının alan uzmanlarına başvurularak merkezi bir yapı içerisinde hazırlanması ya da “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” çerçevesinde oluşturulan ve hâlihazırda uygulanan programların, çağcıl yaklaşımlara göre geliştirilerek yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde diğer dil becerilerinde olduğu gibi /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin öğretimine yönelik olarak da çeşitli yöntem ve teknikler geliştirilmelidir.

Bu bağlamda öğretim programlarına ve izlencelere /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarının öğretimi ile ilgili olarak her konu için ayrı ayrı olmak kaydıyla kazanım maddeleri eklenmeli, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa öğretim ilkeleri göz önünde tutularak konuyla ilgili çeşitli etkinlikler hazırlanmalıdır.

Türkçe ve Arapça farklı dil ailelerine mensup dillerdir. Bu nedenle bu iki dilin gramer yapısı birbirinden oldukça farklıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrenciler için Türkçe gramer kurallarının öğretiminde/ öğreniminde önemli bir yere sahip olan kalınlık - incelik uyumu **[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]** kuralının yardımcı seslerin kullanım alanlarının öğretiminde de her konu için ayrı ayrı olmak üzere dikkate alınması gerekmektedir.

Yardımcı seslerden /y/ sesinin öğretiminde “*ek fil, hal ekleri, ile sözcüğünün yazımı, saat kaç?, gelecek zaman, yeterlilik fiili, gereklilik ve istek kipleri*” gibi konular dikkate alınmalı ve bu konuların öğretiminde /y/ yardımcı sesinin kullanım alanları ayrıca belirtilmelidir.

Yardımcı seslerden /n/ sesinin öğretiminde de “*hal ekleri, çekim eklerinin sırası, -ki ekli sıfatları zamir yapma, işaret zamirlerinin hal ekleri ile çekimlenmesi* gibi konularla birlikte değerlendirilmeli ve bu konuların öğretiminde /n/ yardımcı sesinin kullanım alanları ayrıca vurgulanmalıdır.

Gerçekte bir dilin kolay veya zor oluşu, o dilin yapı ve kurallarının sağlamlığına, dilin işleyiş düzenine bağlıdır. Bir dilde anlatım ne kadar rahat, kurallar ne kadar sağlam, istisnalar ne kadar az ise, o dil, o kadar kolay demektir. Türkçe dil bilgisi yönünden matematik gibi sağlam ve istisnaları az olan bir dildir (Hengirmen, 1986:235). Matematik gibi mantıksal bir alt yapısı bulunan dil bilgisi kurallarının formüle edilmesi ve dil öğretiminde bu formüllerin kullanılmasının gramer kurallarının öğretimini kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2-B1 seviyesi öğrencileri için formüle edilen ve bu çalışmanın ekinde listelenen /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanımlarından yararlanılabilir.

Dil öğretiminde dört becerinin içerisinde dil bilgisi müstakil olarak yer almamaktadır. Ancak yabancılar Türkçe öğretirken, dil bilgisi konuları işlevsel olarak ele alınmalı, ana dili öğretiminde kullanılan yöntemlerin aksine, betimlemeli dil bilgisi kitapları hazırlanmalıdır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin amacı sadece kuralların öğretilmesi olmamalı aksine öğreneni temele almalı ve öğrenenin etkili bir iletişim sağlayabilmesi için öğrenene donanım sağlamalı ve işlevsel olmalıdır. Bu bağlamda /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kullanımları ezberletilmemeli, öğrenene sezdirilmeye çalışılmalı ve dilin mantığı kavratılarak öğrenen tarafından edinilen dil, işlevsel hale getirilebilir nitelikte olmalıdır.

Yardımcı sesler konusu yüzeysel bilgilerle geçiştirilmemeli, ilgili olduğu konularla birlikte ele alınarak özellikle vurgulanmalı ve etkinliklerle konunun öğretimi pekiştirilmelidir. Konunun öğretilmesi ve pekiştirilmesi için tasarlanan etkinlikler öğrenci merkezli olacak şekilde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılabileceği nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda etkinlikler öğrencilerin okuma-anlama, dinleme-anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Yardımcı sesler konusunda öğrenciler tarafından sık karıştırılan durumlara yönelik olarak daha fazla örnek ve uygulamalara yer verilmelidir. Böylelikle /y/ ve /n/ yardımcı seslerinin kurallarının kavratılması durumunda hata oranının düşürülerek kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir. Ayrıca konu kavratılırken çeşitli yöntemlerden yararlanılmalı, hedeflenen dil becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak çok sayıda uygulama yapılmalıdır. Bu çalışmada uygulanan yöntemlere benzer uygulamalar yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik durum tespiti yapılmalı, öğrencilerin ihtiyaçları belirlenmeli ve belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim araç ve gereçleri hazırlanmalı, görsel, işitsel,

bilişsel, duyuşsal ve devinimsel araçlardan yararlanılmalıdır.

Bu çalışma kapsamında hazırlanan “A1-A2-B1 düzeyi için /y/ ve /n/ yardımcı seslerin kullanım alanları formu”, “Dil formülasyonu listesi”, “Yardımcı ses kavram haritası” gibi dokümanlar Avrupa dil öğretimi ortak başvuru metninde tanımlanmış olan diğer ortak başvuru düzeyleri B2 - C1- C2 için de konuyla ilgili uygun dokümanlar oluşturulmalı, bu dokümanlar yöntem kitaplarını destekleyici nitelikte hazırlanmalı ve ek ders materyali olarak öğrenenlere verilmelidir.

Son olarak dil becerilerinde ortaya çıkabilecek herhangi bir sorunun ya da eksikliğin diğer dil becerilerini de olumsuz yönde etkileyebileceği düşüncesinden hareketle dil becerilerinde ortaya çıkabilecek olası zincirleme nedenlerin önüne geçme adına yeni yeni yöntem, teknik ve stratejiler geliştirilmelidir. Ayrıca dil becerilerinin öğrenen tarafından ediniminde ortaya çıkabilecek olası hataları en aza indirmeye adına öğretim programı ve izlenceler çeşitli etkinliklerle desteklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1979), *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbulut, S., Yaylı, D. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi A1-A2 Düzeyi Ders Kitapları Üzerine Bir İzlen Çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 35-46.
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe Öğretiminde Ad Durum ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Buran, A. (1998). Türkiye Türkçesinin Ses Bilgisi İle İlgili Sorunları. *Türk Gramerinin Sorunları Toplantısı*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bilgegil, M.K. (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. (10.Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye Türkçesi (Türkçe Öğretiminde Yeni Bir Yöntem)*. (3.Baskı) İstanbul: Kapı Yayınları.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3)1357-1367.
- Çotuksöken, Y.(1991). *Türkçede Ekler-Kökler-Gövdeler*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358.
- Demirci, M., Dinçaslan, M.F. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Durum Ekli Tamlayıcıları Kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (5), 1011-1040.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dilbilgisi*. (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Efendioğlu, S., İşcan, A. (2010). Türkçe Ses Bilgisi Öğretiminde Ses Olaylarının Sınıflandırılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 121-143.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. (2.Baskı). Ankara: Grafiker.
- Ercilasun, A. B. (200). Türkiye Türkçesinde Yardımcı Ses. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2000/II (585), 219-225.
- Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. (21.Baskı). İstanbul: Boğaziçi.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gemalmaz, E.(1997). Türkçede Bağlayıcı (Yardımcı) Ses Konusu Üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 7, 1-5.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç.
- Güler, E.B., Eyüp, B. (2016). Hal Eklerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılması. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güzel, A. (1987). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Metodoloji. *Belgelerle Türk Tarih Dergisi*, 5-9.
- Hatipoğlu, V. (1969). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hengirmen, M. (1986). “Yabancılar Türkçe Öğretimi”, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı 1–3 Ekim 1986, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara, 229–249.
- Hengirmen, M. (1998). *Türkçe Temel Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karaağaç, G.(2010). *Türkçenin Ses Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karademir, F. (2011). Eş Zamanlı Bakışla Türkiye Türkçesinde Yardımcı Ünsüzler, *Turkish Studies*, 6(2), 561-598.
- Karaörs, M. (2005). Ders Kitaplarındaki Yardımcı Seslerle İlgili Bilgi Yanlışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 27-36.
- Koç, N. (1996). *Yeni Dilbilgisi*, İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Korkmaz, Z.(1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mavaşoğlu, M., Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (05.12.2016) <http://turkoloji.cu.edu.tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Melanlioğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma. *Turkish Studies*, 7(4), 2401–2411.
- Mert, E. L. (2014). Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesi Sürecinde Kullanılabilecek Etkinlik Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Öz, N. (2002). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ad Durum Ekleri ve Bir İzlençe Önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, D.A. (2010). TÖMER’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Şahin, E.Y. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Ek Yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 15, 433-449.
- Tekin, T. (2000). Türkçede Kaynaştırma Sesleri. 13. *Dilbilim Kurultay Bildirileri*, Boğaziçi Üniversitesi

Yayınları, 109-112.

Topaloğlu, A.(1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (A1-A2-B1). (2015). (haz. M. Gülsün). Ankara: Kalkan Matbaası.

Yıldırım, A., Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., Temiz, Ç. (2015).İsim Hâl Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36,139-155.

Yılmaz, Y. (2012). Zamir /n/’si ve /y/ Yardımcı Ünsüz Karışıklığı: Kırklareli’ne mi, Kırklareli’ye mi?” demeli. *Electronic Turkish Studies*, 7(3), 2761-2777.

EK-1: YARDIMCI SESLERİN (/Y/ - /N/) KULLANIM ALANLARI**A. /y/ Yardımcı Sesinin Kullanım Alanları****1) Ek fiilin geniş zaman çekiminde teklik ve çokluk birinci şahıs ekinden önce**

Kural: Ek fiilin geniş zaman çekiminde teklik ve çokluk birinci şahıs ekinden önce /y/ yardımcı sesi kullanılır (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:40-41).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Ben + kişi // durum + - (y)ım // - (y)im // - (y)um // - (y)üm
 Biz + kişi // durum + - (y)ız // - (y)iz // - (y)uz // - (y)üz
 Ben Ankaralı-y-ım. Biz İstanbullu-y-uz.

2) Ek fiilin geniş zamanın olumlu/olumsuz soru çekiminde teklik/çokluk birinci şahıs eklerinden önce

Kural: Ek fiilin geniş zamanın olumlu/olumsuz soru çekiminde teklik ve çokluk birinci şahıs ekinden önce /y/ yardımcı sesi kullanılır (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:44-45).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Olumlu – Soru (+, ?)
Birinci Teklik / Çokluk Şahıs Zamiri // durum + değil + mi + /y/ + şahıs eki
Olumsuz – Soru (-, ?)

Birinci Teklik / Çokluk Şahıs Zamiri // durum + mı + mi + mu + mü + /y/ + şahıs eki

Ben mı-y-ım? // mi-y-im? // mu-y-um? // mü-y-üm?

Biz mı-y-ız? // mi-y-iz? // mu-y-uz? // mü-y-üz?

Ben sağlıklı mı-y-ım? Bendeğil mi-y-ım?

Biz uykucu mu-y-uz? Bizdeğil mi-y-iz?

Ben iyi bir öğrenci değil mi-y-ım? Biz başarılı değil mi-y-iz

3) Ek Fiilin Görülen Geçmiş Zamanı

Kural: Ek fiilin görülen geçmiş zaman çekiminde eğer kelime ünlü ile bitiyorsa ve kendisinden sonra gelen ek fiille birlikte kullanılıp bitişik yazılacaksa kelime ile zaman eki arasına /y/ yardımcı sesi gelir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:210).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

İsim (Ünlü ile biten sözcük) + /y/ + (i-) + görülen geçmiş zaman +şahıs eki

Ben mutlu i-di-m. → Ben mutlu^ydum.
 Biz dün okulda i-di-k. → Biz dün okulda^ydık.
 Sen tatilde i-di-n. → Sen tatilde^ydin.
 Siz evde i-di-niz. → Siz evde^ydiniz.
 O başarılı bir öğrenci i-di. → O başarılı bir öğrenci^ydi.
 Onlar sınavda i-di-ler → Onlar sınavda^ydılar.

4) Ek Fiilin Öğrenilen Geçmiş Zamanı

Kural: Ek fiilin öğrenilen geçmiş zaman çekiminde eğer kelime ünlü ile bitiyorsa ve kendisinden sonra gelen ek fiille birlikte kullanılıp bitişik yazılacaksa kelime ile zaman eki arasına /y/ yardımcı sesi gelir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:216).

[-a, -ı → -ⁱ // -e, -i → -ⁱ // -o, -u → -^u // -ö, -ü → -^ü]

İsim (Ünlü ile biten sözcük) + /y/ + (i-) + öğrenilen geçmiş zaman + şahıs eki

Tüm bu belgeler gerekli imiş. → Tüm bu belgeler gerekli^ymiş.
 Sen dün çok hasta i-miş-sin. → Sen dün çok hasta^ymış-sın.

5) Ek Fiilin Şartı

Kural: Ek fiilin şartının çekiminde eğer kelime ünlü ile bitiyorsa ve kendisinden sonra gelen ek fiille birlikte kullanılıp bitişik yazılacaksa kelime ile zaman eki arasına /y/ yardımcı sesi gelir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:221).

[-a, -ı → -ⁱ // -e, -i → -ⁱ // -o, -u → -^u // -ö, -ü → -^ü]

İsim (Ünlü ile biten sözcük) + /y/ + (i-) + -sa /-se + şahıs eki

Siz iyi i-se-niz biz de iyi oluruz. → Siz iyi^yseniz biz de iyi oluruz.
 Ben yaşlı i-se-m onlar genç mi? → Ben yaşlı^ysam onlar genç mi?

6) Yönelme Hali

Kural: Eğer ünlü ile biten sözcüklere yönelme hal eki (-a/-e) gelirse araya /y/ yardımcı sesi girer. Yönelme hal eki, ünlü ile biten sözcüklerden sonra [-y/a, -y/e] şeklindedir. (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:79).

[-a, -ı → -ⁱ // -e, -i → -ⁱ // -o, -u → -^u // -ö, -ü → -^ü]

İsim (Ünlü ile biten sözcük) + [-y/a, -y/e]

Ben vazoy^a çiçekler yerleştiriyorum.

Onlar otobüsle mahalle^{ye} gidiyorlar.

Emel, Büşra^{'ya} çok kızdı.

Lütfen şura^{ya} otur.

7) Saat Kaç? [Tam Saat + /y/+ yönelme hali eki + (1-29) dakika + VAR]

Kural: Saatlerin öğretiminde ünlü ile biten (iki, on iki, yirmi iki, altı, on altı, yedi, on yedi) tam saatlere yönelme hali ekinden önce /y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:86).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Tam saat + + /y/ + yönelme hali eki + (1-29) dakika + VAR

Saat 06:40 → Saat yedi^{ye} yirmi var.

Saat 05:55 → Saat altı^{ya} beş var.

8) Saat Kaç? [Tam Saat + /y/+ yönelme hali eki + dakika + KALA]

Kural: Saatlerin öğretiminde ünlü ile biten (iki, on iki, yirmi iki, altı, on altı, yedi, on yedi) tam saatlere yönelme ekinden önce /y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:87).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Tam saat + /y/ + yönelme hali eki + dakika + KALA

Saat 07:40 → Bu dükkan altı^{ya} yirmi kala açılıyor.

Saat 06:55 → Bu dükkan yedi^{ye} beş kala kapanıyor.

9) Saat Kaç? [Tam Saat + /y/+ belirtme eki + (1-29) dakika + GEÇİYOR]

Kural: Saatlerin öğretiminde ünlü ile biten (iki, on iki, yirmi iki, altı, on altı, yedi, on yedi) tam saatlere belirtme ekinden önce /y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:85).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Tam saat + /y/ +belirtme eki + (1-29) dakika + GEÇİYOR

Saat 06:20 → Saat altı^{yı} yirmi geçiyor.

Saat 07:12 → Saat yedi^{yi} on iki geçiyor.

10) [ile] sözcüğünün yazımı

Kural: İle sözcüğü, kelimeye bitişik de yazılabilir, bu durumda bağlı olduğu sözcükle uyum halinde olur (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:116-117).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

İsim (Ünlü ile biten sözcük) + /y/la, /y/le

Sabah Büşra ile konuştum. → Sabah Büşra'y^yla konuştum.

Ben Ali ile ders çalışacağım. → Ben Ali'y^yle ders çalışacağım.

11) Gelecek Zaman

Kural: Ünlü ile biten fiillerde gelecek zaman ekinden önce fiile y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:133).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Ünlü ile biten fiil + /y/ + [-acak / -ecek] + şahıs eki

Ben sizi çok özleyeceğim.

Siz beni beklemeyecek misiniz?

Ona bir şey diyeceğim.

Onunla yemek yiyeceğiz.

12) Yeterlilik Fiili

Kural: Ünlü ile biten fiillerde yeterlilik fiiline /y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:155).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Ünlü ile biten fiil + + /y/ + [-abil- / -ebil-] + şahıs ekleri

Bu gece rahat uyuyabilirsin.

Bu gece rahat uyuyabilir misin?

Dün gece uyuyamadım.

Dersin bitmesini bekleyebilirsiniz.

Dersin bitmesini bekleyebilir misiniz?

Dersin bitmesini bekleyemedi.

13) Gereklilik Kipi

Kural: Gereklilik kipinden sonra fiil teklik/çokluk birinci şahıs ekleriyle çekimlenmişse araya /y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:168).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Ünlü ile biten fiil + [-malı / -meli] + /y/ + teklik/çokluk birinci şahıs ekleri

Yarın sınavım var, ders çalışmalıyım.

Yarın sınavım var, ders çalışmalı mıyım?

Yarın sınavım var, boş oturmamalıyım.

Derse geç kaldık, öğretmene haber vermeliyiz.

Derse geç kaldık, öğretmene haber vermeli miyiz?

Derse geç kaldık, anneme söylememeliyiz.

14) İstek Kipi

Kural: İstek kipinden sonra fiil teklik/çokluk birinci şahıs ekleriyle çekimlenmişse araya /y/ yardımcı sesi getirilir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:183).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

Fiil + İstek Kipi [-a / -e] + /y/ + teklik/çokluk birinci şahıs ekleri

Ders bitti, artık eve döneyim.

Dersi bitirmeyelim.

Bu gece erken uyuyalım mı?

Bu gece erken uyumayalım.

B. /n/ Yardımcı Sesinin Kullanım Alanları

1) Bulunma ve Ayrılma Hali Ekleri

Kural: İsme gelen teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik ekinden sonra, önce /n/ yardımcı sesi kullanılır, daha sonra bulunma hali, ayrılma hali ya da yönelme hali eklenir (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:78-82).

[-a, -ı → -ı // -e, -i → -i // -o, -u → -u // -ö, -ü → -ü]

İsim+Teklik/Çokluk 3.Şahıs İyelik Eki+ /n/ + Bulunma/Ayrılma/Yönelme/Belirtme Hali

→ Türkiye'nin güney-i-n-de

→ Öğrencinin ülke-si-n-den

→ Onun kimlik(ğ)i-n-i

→ Sınıfın kapı-sı-n-da

→ Akşam yemek(ğ)-i-n-den

→ Türkçe ders-i-n-e

2) Çekim eklerinin sırası [sözcük + (çokluk eki) + (iyelik eki) + /n/+ hal eki]

Kural: Türkçede çekim eklerinin sözcüğe eklenmesi sırası [sözcük + (çokluk eki) + (iyelik eki) + /n/+ hal eki] şeklindedir. Eğer sözcük teklik/çokluk üçüncü kişi iyelik eki almışsa hal ekinden önce /n/ yardımcı sesi kullanılır ve ekler şöyle sıralanır (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:78-88):

Sözcük + teklik/çokluk üçüncü şahıs iyelik eki + /n/ + hal eki

→ Onların ülkeleri-**n-i** → Türkçenin sesi radyosu-**n-dan** → Banka hesapları-**n-a**

3) -ki Ekli Sıfatları Zamir Yapmak

Kural: [-ki] ekli bir sözcüğe hal görevi eklersek, [-ki] ‘den önce mutlaka /n/ yardımcı sesini kullanırız (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:78-88).

Sözcük + bulunma hali + [-ki] + /n/+ hal eki

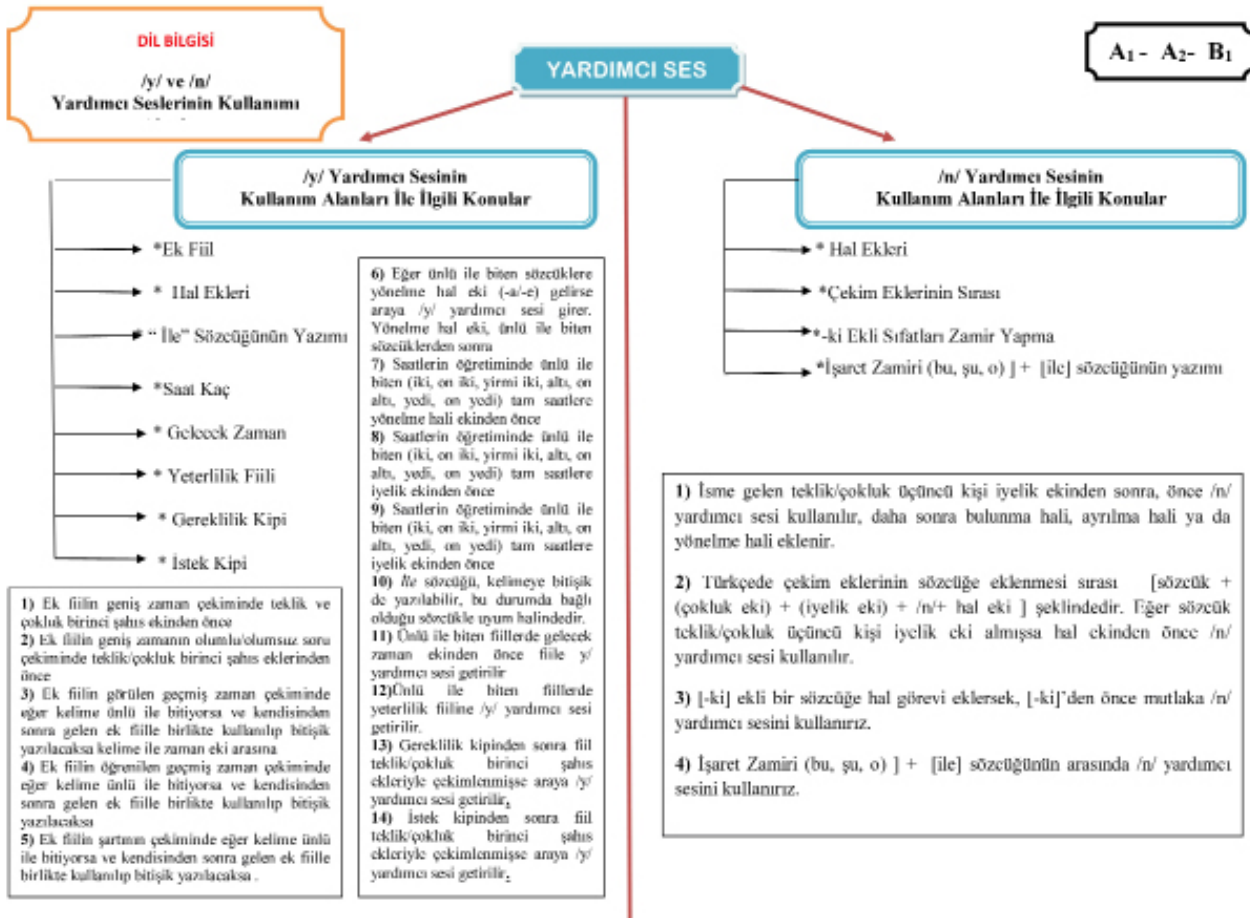
kitaptaki soruyu → kitaptaki**n-i** → bendeki kitaba → bendeki**n-e**
köşedeki sınıfta → köşedeki**n-de**

Uyarı → [-ler / -lar] çokluk ekinden önce /n/ yardımcı sesi kullanılmaz:
kitaptaki soruları → kitaptaki**n-leri** →köşedeki sınıflarda → köşedeki**n-lerde**

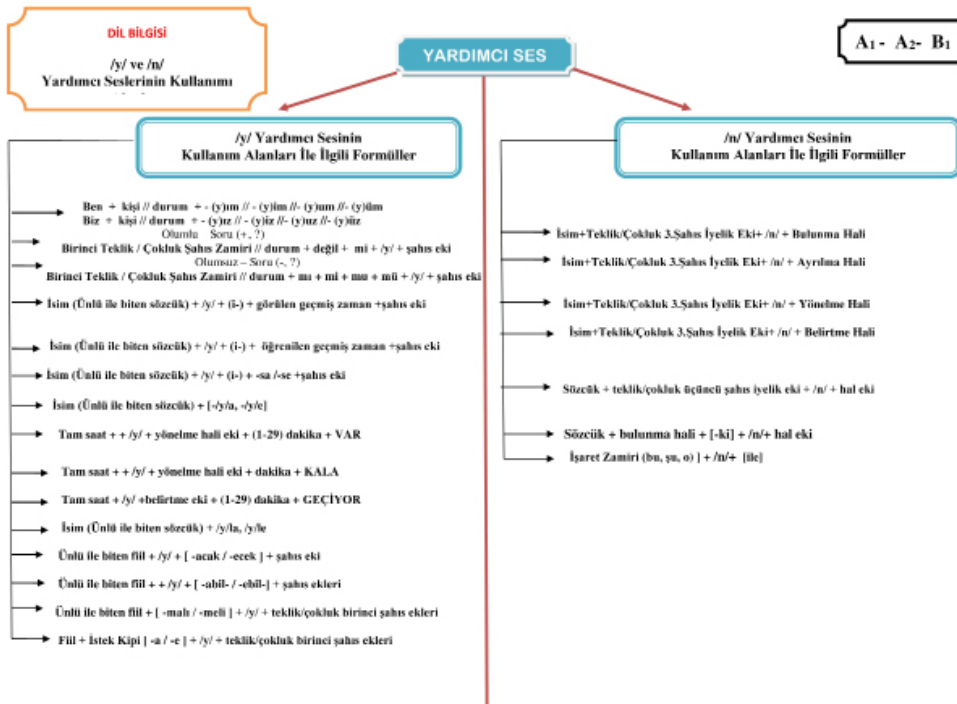
4) İşaret zamirlerinin hal ekleri ile çekiminde işaret zamirleri ile hal ekleri arasında /n/ yardımcı sesi kullanılır (A1-A2-B1 Yabancılar için Türkçe Dil Bilgisi, 2015:108):

→ Bu**n-da**, → şun**dan**, → ötek**ine**, → berik**inde**

EK-2: KAVRAM HARİTASI



EK-3: DİL FORMÜLASYONU



EK- 4: DURUM SAPTAMA/KONTROL TESTİ**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ/ÖĞRENİMİ**

→ Aşağıdaki boşlukları uygun hal ekleriyle tamamlayınız.

- | <u>Belirtme Hali</u> | <u>Bulunma Hali</u> | <u>Ayrılma Hali</u> | <u>Yönelme Hali</u> |
|---|--------------------------|---------------------|---------------------|
| 1. Türkiye..... | Türkiye..... | Türkiye..... | Türkiye..... |
| 2. O..... | Bu..... | Şu..... | |
| 3. Senin sevgin zamanla bütün dünya..... | bu topraklardan yayıldı. | | |
| 4. Kedi şimdi ağacın üzeri.....dir. | | | |
| 5. Türkçe dersi..... | çok seviyorum. | | |
| 6. Büşra'nın örnek cümlelerden oluşan liste..... | duvara astı. | | |
| 7. Kağıtları çöp kovası..... | yakmışlar. | | |
| 8. Bilgisayarı gümrük kapısı..... | aldım. | | |
| 9. Akşam yemeği..... | sonra kitap okuyacağım. | | |
| 10. “hasta” sözcüğünü ek filin geniş zamanında çekimleyiniz. | | | |
| (Ek fiili kelimeye bitişik halde yazınız) | | | |
| Ben | Biz | | |
| 11. “mutlu” sözcüğünü ek filin öğrenilen geçmiş zamanında çekimleyiniz. | | | |
| (Ek fiili kelimeye bitişik halde yazınız) | | | |
| Ben | Biz | | |
| Sen | Siz | | |
| O | Onlar | | |
| 12. “okulda” sözcüğünü ek filin görülen geçmiş zamanında çekimleyiniz. | | | |
| (Ek fiili kelimeye bitişik halde yazınız) | | | |
| Ben | Biz | | |
| Sen | Siz | | |
| O | Onlar | | |
| 13. “yaşlı” sözcüğünü ek filin şartıyla çekimleyiniz. | | | |
| (Ek fiili kelimeye bitişik halde yazınız) | | | |
| Ben | Biz | | |
| Sen | Siz | | |
| O | Onlar | | |

→ Aşağıda boş bırakılan yerlere belirtilen saatleri yazıyla yazınız.

14. (06:40) Arkadaşlarımı kala telefonla aradım.
15. (12:50) Sınavdan önce..... geçce aşağıda toplanacağız.
16. (03:55) Saat beş var.

→ Aşağıdaki boş bırakılan yerlere “ile” sözcüğünü bitişik olarak yazınız.

17. Sabah TÖMER'e araba ile geldim. → Sabah TÖMER'e araba..... geldim.
18. Soğanı kuru fasulye ile yerim → Soğanı kuru fasulye..... yerim.

→ Aşağıdaki kelimeleri kullanarak anlamlı birer cümle yazınız.

19. gitmiyorum, Esad Suriyesi, ben, üç, yıldır,

.....
.....

20. bahçe, oynuyorum, okulun, kedi, ile

.....
.....

21. dün, Eyhem, bakmış, boks, maçları

.....
.....

→ Aşağıda boş bırakılan yerlere belirtilen istenilen şekilde yazınız.

22. Ben sizi çok (özle- / Gelecek zaman)

23. Biz bu gece rahat (uyu- / Yeterlilik fiili)

24. Yarın sınav var, ders(çalış-//Teklik/Çokluk 1.Şahıs//Gereklilik Kipi)

25. Ders bitti, artık eve (dön-//Teklik 1.Şahıs//İstek Kipi)

→ Aşağıdaki altı çizili olarak verilen işaret sıfatlarını işaret zamiri yapınız.

26. Sendeki kitabı bana ver. → Sende.....bana ver.

27. Bizdeki binalar çok yüksek. → Bizde..... çok yüksek.

→ Aşağıdaki metinde boş bırakılan yerleri uygun eklerle tamamlayınız.

(/n/ - /y/ yardımcı seslerinin kullanım alanlarına dikkat ediniz.)

Benim adım Ammar. Gelecek yıl Kahramanmaraş Sütçü İmam ⁽²⁸⁾Üniversitesi.....
⁽²⁹⁾oku.....⁽³⁰⁾Rami'..... birlikte TÖMER'de Türkçe öğreniyorum.
⁽³¹⁾Türkçe..... çok iyi ⁽³²⁾öğrenmeli..... Çünkü Türkçedeki kurallar ⁽³³⁾bizimki..... daha
zor. Hafta içi her gün saat ⁽³⁴⁾altı..... kadar TÖMER'deyiz. Akşam ⁽³⁵⁾yemeği..... saat ⁽³⁶⁾yedi.....
beş kala yurttan yiyoruz.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bazı Düşünceler

Levent Ali ÇANAKLI¹

¹Yrd.Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, leventcanakli@gmail.com

ÖZET

Geleneksel toplumla modern sanayi/teknoloji toplumu arasındaki pek çok farktan biri, dil öğrenimi konusunda karşımıza çıkar. Bu noktada başka dil ve kültüre karşı takınılan tutumdan dil öğrenme sebeplerine ve öğretim yöntemlerine kadar bir dizi farklılaşmadan bahsetmek mümkündür. Günümüzde yabancı dil öğrenimi ekonomik, politik, bilimsel ve sosyo-kültürel bakımdan klasik dönemlerle kıyaslanamayacak kadar etkili ve önemli hale gelmiştir. Dünyadaki dil öğretimi pazarının yüz milyar dolardan fazla bir değer taşıdığı, çok yaygın ve etkili olan dillerin küresel güç gösterisinin -kültürel açıdan- bir parçası haline geldiği, baş döndürücü bir hızla ilerleyen bilimi takip edebilmek için bilimsel üretimin gerçekleştirildiği dilin öğrenilmesi ve kullanılması gerekliliği vs. düşünüldüğünde bu husus daha net olarak anlaşılmaktadır ve bütün bunlar dil öğretimine dünyanın nasıl baktığını da göstermektedir. Dolayısıyla Türkçenin bir yabancı dil olarak öğretimini böyle bir düzlemde ele almak zorunluluğumuz vardır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, yabancı dil, dil öğretimi.

Some Thoughts on Teaching Turkish as a Foreign Language

ABSTRACT

One of the many differences we encounter between the traditional society and the industrial/high technology society is the difference in language teaching. This difference is due to many factors such as attitude towards another culture and its language as well as language teaching methods. In our age, foreign language education has become much more important in comparison to classical era because of economic, political, and socio-cultural reasons. This point is better understood when we closely look at some points: The language teaching market in the globe is worth more than \$100 billion, widely spoken languages have become an important tool of global power, and it is essential to learn languages to keep up with the scientific advancements. Therefore, teaching Turkish as a foreign language has to be examined with these important points in mind.

Keywords: Teaching Turkish, foreign language, language teaching

GİRİŞ

Sempozyumda iki gün boyunca değerli meslektaşlarımız tarafından yararlı birçok bildiri sunuldu. Benim konuşmam da aslında bu çalışmaların ne derece önemli olduğunun farklı bir açıdan ifade edilişi olacaktır. Bildiride önce başka dil öğrenmenin sebepleri üzerinde duracak, bu sebepleri icap ettiğinde yaratmak zorunluluğundan bahsedecek ve Türkçeyi hak ettiği şekilde bir dünya dili haline getirmek için neler yapılması gerektiği üzerine düşüncelerimi arz edeceğim.

Anadili, bilindiği üzere bir insanın sığınağı ve bütün dünyasıdır; dünyayı ve kâinatı anadilimize göre kavrar ve anlamlandırırız. Başka bir dil öğrenmek, -başka bir kâinatla karşılaşmak anlamına geldiği için olsa gerek- bir bakıma kafamızı bu sığınaktan dışarı çıkarmamız anlamına da gelmektedir. Burada başka dil öğrenmenin eskiler için bir taraftan cesaret, dahası cüret demek olduğunu; bir taraftan da tenezzül anlamı taşıdığını ekleyelim. Bu noktada kendimizden bir örnek olarak, Ahmet Cevdet Paşa'nın "ulema şiarına" aykırı şekilde Fransızca'yı gizli gizli öğrenmesi hatırlanabilir (Fatma Aliye, 1332: 33-34). Ya da "Kim öğrendi Farisi gitti dinin yarısı" gibi halk arasında dolaşan mizahi ifadeler ve İslam dilleri dışında kalanlar için "Gâvurca" hafifsemesinin yapılması neden cüret dediğimi açıklar sanıyorum. (Belki de çekinilen, bir tür yabancılaşmaydı çünkü uzak tarihsel belleğimizde Türk beylerinin Çinlilerin adlarını alması gibi bir travma da vardı.)

Başka bir dili öğrenmenin en temel sebebi, başkasını anlamaktır. Bunu bağlantılı olarak diğer sebepler

takip eder ki bunlarda eskiden bugüne mahiyet ve nicelik farklılaşması da görülebilir:

1. Kültürel sebepler: Medeniyetlerin doğuşundan beri başka dil öğrenmenin temel amaçlarından biri bu olmuştur denebilir çünkü toplumların hem zenginliği hem de bilgiye sahip olma imtiyazını elinde bulunduran kesimi olan soyluların-entellektüellerin yeni dünyalar keşfedebilmek, ufuklarını genişletmek ve bilgilerini zenginleştirmek için bir başka dili -ki bu genellikle bir kültür dili olur- öğrendiklerini görürüz. Bu husus günümüzde de çok fazla değişmiş değildir.

2. Dinî sebepler: İnanç sistemini tanıyabilmek ve ibadet edebilmek çoğu zaman din dilini belli düzeyde bilmeyi gerektirir. Ayrıca, toplumsal statü bakımından en ayrıcalıklı yerde bulunanlardan biri de din dilini yani kutsal metinlerin dilini bilen kişidir. Halihazırda da durum budur.

3. Devlet politikalarından kaynaklanan sebepler: Devletin aleni baskı ve tahkirle, dolaylı kültürel zorlamayla ya da yurttaşlık haklarından yararlanma şartı haline getirerek bir dilin öğrenilmesini zorlaması da çok görülen sebeplerdendir.

4. Ekonomik sebepler: Ürünü satmak isteyen küçük esnaftan küresel çapta ve beş kıtada işler kotaran çok uluslu şirketlerde görevli çevirmenlere, internetten daha rahat alışveriş yapmak isteyen ev hanımlarından dil tazminatı almak isteyen devlet memurlarına, yurt dışında okumak isteyen ya da zorunda kalan öğrencilere kadar birçok kişi için dil öğrenmenin her şeyden önce ekonomik bir sebebi vardır. Gene birçok insan için dil bilmenin getirdiği sosyal ayrıcalıkların maddi boyutları da unutulmamalıdır.

Günümüzde dil öğretiminin ekonomik anlamı eskiyle kıyaslanamayacak ölçüde büyüktür. Bu noktada bazı rakamlar vermek istiyorum. Bu rakamların çoğu tahminî olmakla birlikte yine de bir fikir verecektir: Dünyada dil öğretim pazarının toplam değerinin 100 milyar dolardan fazla olduğu düşünülmektedir ve yine bu pazarın en az yarısı İngilizce öğretimine aittir ki kayıt dışı ekonomi hariç, 2015 yılında İngilizce için pazar payı 36 milyar dolar olarak tahmin edilmekteydi². Küçük bir örnek verelim: 10 yıl öncesinin verileriyle sadece Avustralya ve Yeni Zelanda'da İngilizce öğretiminin pazar değeri 1,5 milyar dolardır.³

Türk öğrencilerinin yurt dışında eğitime yıllık harcadığı para 1,5 milyar doları bulmaktadır. Yurt dışına en fazla öğrenci gönderen ilk beş ülke içindeyiz.⁴

TÜİK verilerine göre 5 yılda yabancı dilde basılı yayınlar için ödediğimiz para, 1 milyar dolardır ve bunun 200 milyon doları İngiltere'ye gitmektedir.⁵

Dolayısıyla dil öğretiminin değişen dünyada çok büyük bir ekonomi olduğunun farkına varmak ve bu pazarı iyi değerlendirmek gerçeği de karşımızda durmaktadır.

5. Bilimsel sebepler: Bilimdeki gelişmeleri izleyebilmek için bilim yapılan dilin öğrenilmesi kesin şart haline gelmiştir, bilim camiası için dil öğrenmenin her şeyden önce sebebi ve anlamı budur.

Bunlardan başka sebepler de mutlaka vardır ve akla gelebilir fakat burada asıl önemli olarak ifade etmeye çalıştığım şey şu: İnsanların bir dili öğrenmeye yönelmeleri için bir sebep yaratmanız gerekiyor. Mesela Fransızlar bu sebepleri 17. yüzyıldan başlayarak ortaya koydular: o yüzyıldan itibaren Fransız düşüncesi, kültür ve edebiyatındaki muazzam gelişmeler, Fransız milletin yetiştirdiği yüzlerce düşünce ve sanat adamı yalnız dünyaya yön vermekle kalmamıştı, Fransızca için bugün de devam eden dört asırlık bir egemenlik döneminin kapısını açmıştı. Fransızcanın 18. yüzyıldan sonra Avrupa'da mantık ve akl-ı selim dili olarak kabul görmesinin, Avrupa saraylarında resmî dil ve edebiyat dili olarak kullanılmasının sebebi buydu (Perin, 1946: 18). Bizde de Fransız düşünürlerini, edebiyat adamlarını okumak isteyen herkes doğal olarak Fransızca öğrenmek zarureti hissediyordu.

² <http://webrazzi.com/2015/05/04/online-dil-ogrenme-girisimleri-turkiye-pazari/>

³ <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a-review-of-the-global-market-for-english-language-courses.pdf>

⁴ <http://aa.com.tr/tr/turkiye/yurtdisinda-egitime-yilda-1-5-milyar-dolar/67037>

⁵ <http://kitap.radikal.com.tr/makale/haber/yabanci-dile-1-milyar-dolar-420126>

Sanıyorum bu noktada doğru sorular şunlar olacaktır: Dünyanın, özellikle de Batı'nın, Türkçeyi öğrenmesi için ona hangi sebepleri vermemiz gerekiyor? Türkçeyi bilen insanlar hangi ayrıcalıklara sahip olacaklar? Türkçeyi öğrenmeye değer bir dil olarak gören insanların sayısını nasıl çoğaltabiliriz? Bu sorulara doyurucu cevaplar veremediğimizde Türkçemizin hakkını yemeye devam edeceğiz demektir. Biz uzun vadeli düşünmeye alışkın bir toplum değiliz maalesef. Ölümümüzle dünya bitecek zannediyoruz. Halbuki dünya devam ediyor. Bu yüzden en başta, en alt birimi yüz yıl olmak üzere uzun vadeli düşünmeye alışmamız ve bunu bir disiplin haline getirmemiz gerekmektedir çünkü aşağıda ifade edeceğim ve ihmale gelmeyeceğini düşündüğüm başlıkların hiçbirisi kısa vadede gerçekleşecek gibi görünmüyor.

1. Dünyada tanınmış, sözü muteber büyük yazarlar, sanatçılar ve bilim adamları yetiştirmek, var olanları iyi tanıtmak. Tanıtmakla ilgili örneği edebiyattan verelim. Shakespeare'in dünyada okutulmadığı bir ülke var mıdır, bilmiyorum. Ancak büyük şairimiz Fuzuli dünyanın kaç ülkesinde okutuluyor, onu da bilmiyorum. (Bununla birlikte burada inkâr edemeyeceğimiz şey, bu durumun Batılı anlamda bir "kanon"a sahip olmakla ilgili olduğu gerçeğidir.) Bu arada divan şiirinin Türkçe öğretimindeki yerini de düşünmek gerekir sanıyorum çünkü divan şiirinin dünyası ve yorum zenginliği batılıları çok şaşırtmakta ve hayranlıklarını kazanmaktadır.

Öte yandan biz kendi değerlerini de geç fark eden bir toplumuz. Tanpınar'ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü, özgün ve büyük bir başyapıt olarak her Türk'ün göğsünü gere gere öne çıkarabileceği bir eserken bunca zaman dünyaya neden gösteremediğimizi de tartışmalıyız.

2. Dünyanın çeşitli yerlerinden gençlerin okuma hayali kurdukları liseler ve üniversiteler kurmak ve geliştirmek. Özellikle Batı'daki gibi topluma ve devlete yön veren, yöntem ve bilgi üreten, "otorite" sayılan üniversite kurumunun yokluğu, birçok derdimizin dermansız kalmasına yol açmıştır. 100 civarında eğitim fakültemiz var fakat dünyayı etkileyen büyük eğitim teorisyenimiz yok, Finlandiya'dan medet umuyoruz. Türk ya da yabancı edebiyat eğitimi veren yüzlerce bölümümüz var fakat geliştirebildiğimiz bir tane edebiyat teorisi, eleştiri yöntemi yok. 100 tane felsefe bölümümüz var ama düşüncede çılgır açmış bir filozofumuz yok vs. Bunları başaracak olanlar üniversitelerden değilse nereden yetişecek?

3. Reklam kampanyaları düzenlemek. Türkçenin ahengini ve güzelliğini gösterecek Türkçe temalı reklam filmleri çekmek ve bunların dünyanın farklı ülkelerinin televizyonlarında gösterilmesini sağlamak, kanaatimce ilginç bir deneyim olarak düşünülmeye değerdir. Türkçenin ahengi konusunda bize ilham verecek pek çok anekdottan birini aktaralım:

Hamdullah Suphi Tanrıöver ve Halit Ziya Paris'te bir gün metroda karşılaşırlar. Aralarında uzun bir sohbet geçer. Metrodan çıkarken yanlarına bir Fransız gelir, önce özür diler, sonra eskiden beri dillerin musikisiyle ilgilendiğini ve yol boyunca hangi dille konuştuklarını merak ettiğini söyler. Türkçe olduğunu öğrenince verdiği cevap şu olur: "Şimdiye kadar bu dili duymak fırsatını bulamadığıma müteessir ve şimdi duyduğuma da pek mütehasşis oldum. Eğer bu istasyonda inmeseydiniz konuşmanızı işitmek için sizi devam edeceğiniz istasyona kadar takip edecektim. Ne eski bir millet olduğunuz anlaşılıyor, zira lisanın bu ahenkli ve musikili inceliğine ermek için uzun zamanların sarf edilmiş olması iktiza eder." (Hisar, 1971: 263)⁶

4. Devlet destekli, büyük bütçeli, **Türkçe seslendirmeli** sinema filmleri yapmak. Bugüne kadar en yüksek bütçeyle çekilmiş Türk filmi olan Fetih 1453, 18 milyon dolara mal olmuştur ve hataları bir tarafa, ortalama bir Hollywood filminin bütçesine bile sahip değildir; dolayısıyla izleyicisi de ona göre olmaktadır. Değerli hocalarımızın değindikleri bir husus olan televizyon dizilerinin önemini de bu başlıkta analım. Yakın coğrafyamızda dizi izleyerek Türkçe öğrenenler olduğunu biliyoruz ama televizyon dizileri uzak ülkelerde de ummadığımız etkiler yaratabiliyor. Şili'de 2016 yılında doğan çocuklardan 86'sına Elif, İbrahim, Nilüfer, Melek gibi Türk isimleri verilmesinin sebebi, nitelik tartışması bir tarafa, izledikleri Türk dizileridir.⁷ Dolayısıyla bunların içerik ve marka değerlerinin muhakkak yükseltilmesi gerekir.

⁶ Abdülhak Şinasi Hisar, Geçmiş Zaman Fıkraları, Varlık Yayınları, İstanbul, 1971, s. 263.

⁷ <http://www.milliyet.com.tr/sili-de-yeni-dogan-cocuklara-turk-magazin-2410499>

5. Kaliteli söz müzik üreten müzisyenlerin sayısını arttırmak. Müzik, çağımızda insanlara ulaşmanın en önemli araçlarından biri haline gelmiştir. Dünya ölçeğinde meşhur müzik sanatçılarının söylediği şarkıları ezberleyen milyonlarca genç ve Youtube’da 3 milyar kez dinlenen-izlenen şarkılar var. Bu muazzam kitleyi Türkçe sözlerle etkileyecek müzik adamlarına ihtiyacımız duyuyoruz. Bir Barış Manço’muz vardı ancak ondan sonra aynı evrenselliğe yükselen bir sanatçımız benim bildiğim kadarıyla maalesef olmadı.

6. Bilimsel çalışmalarda niteliği yükseltmek ve Türkçenin kullanılmasını teşvik etmek. Kısa vadede İngilizce yazmanın avantajlarından söz edebiliriz ama Türkçeyi işleyip geliştirecek olanlar da bilim adamlarıdır. Türkçeyi bilimde takip edilen, öğrenilmesi gereken bir dil haline getirmek de gene Türkçe kullanımının teşvik edilmesiyle gerçekleşebilir. İngilizce varken Türkçede kim okuyacak diye düşünenlere de Türk atasözü ile cevap verelim: Pekmez gibi malın olsun, sineği Bağdat’tan gelir.

7. Dil öğretiminde bilgisayar oyunlarından yararlanmak. Bilgisayar oyunları, beğenelim ya da beğenmeyelim, bu çağın çocuklarının hatta pek çok yetişkinin en büyük eğlencesi haline gelmiştir. Bundan yararlanmak konusunda değerli meslektaşımız Yunus Alyaz Beyefendi de bu sempozyumda önemli bir bildiri sundu. Bu çok doğru bir girişim olmakla birlikte bu işin daha profesyonel, büyük şirketler düzeyinde yapılmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Büyük bütçeli oyunlarda Amerikan ordusundan albayların danışmanlık yaptığını vs. unutmamak lazım. Askerî bir oyun yapmak gerekmiyor belki ama çok zengin bir tarih ve kültür birikimimiz var, bunu çağımızın çocukları için yeni kahramanlar yaratmakta neden kullanmayalım? Bu konu çok önemlidir, zira Batı menşeli bilgisayar oyunları çocuklar ve gençler üzerinde dil ve kültür bakımından çok değişik etkiler bırakabilmektedir. Bunu görmek için herhangi bir internet kafede yarım saat geçirmek yeterli olacaktır.

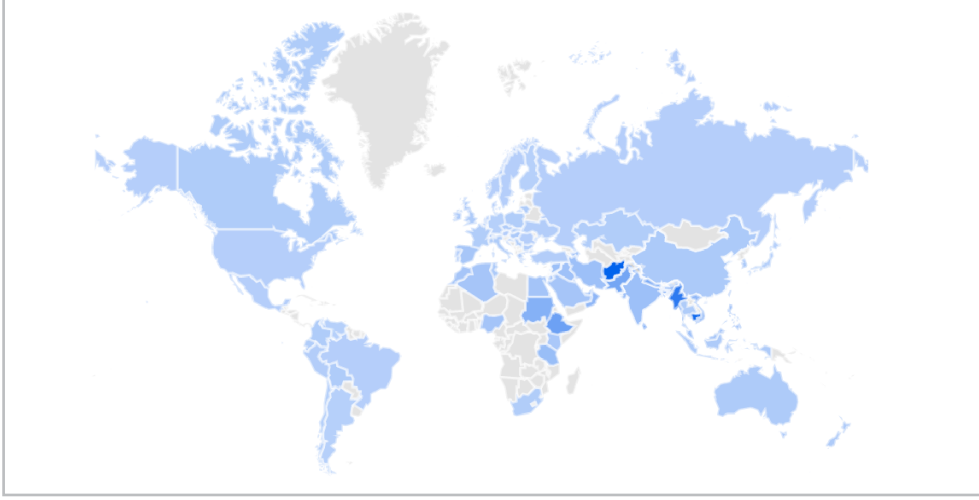
8. Ülkemizde sığınmacı olarak bulunan Suriyeli kardeşlerimizin herhangi bir ayrıma tâbi tutulmaksızın Türkçe öğrenmeleri için gereken her türlü tedbir alınmalıdır. Yarının Suriye’sinde Türkçe bilen üç milyon Suriyelinin Türkiye ve Türkçe için ne büyük kazanç olabileceği asla gözden uzak tutulmamalı, buna savaşın şerrinden çıkarılacak bir hayır gözüyle bakılmalıdır.

9. İnterdisipliner çalışmak. Türk kültürü ve hedef toplumun kültürü üzerine karşılaştırmalı incelemelerde bulunacak sosyal bilimcilerin ve psikologların yetiştirilip görevlendirilmesi, o toplumun başka dil ve kültüre karşı takındığı tutumun araştırılması açısından önem taşımaktadır.

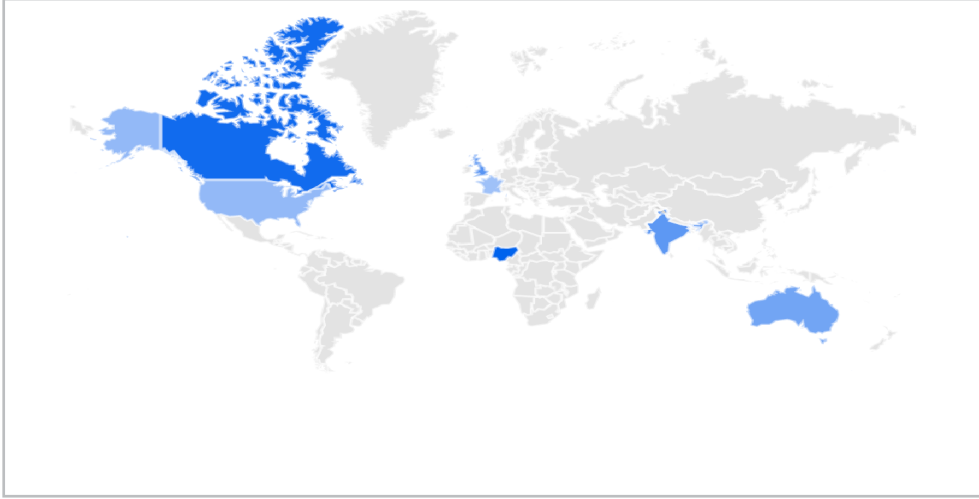
Yukarıda sıralananların gerçekleşebilmesi için, Türk dili ve kültürünün öğretilip yaygınlaştırılması ciddi bir devlet politikası haline getirilmelidir. Bu yetmez, özel girişim de mutlaka desteklenmelidir.

SONUÇ

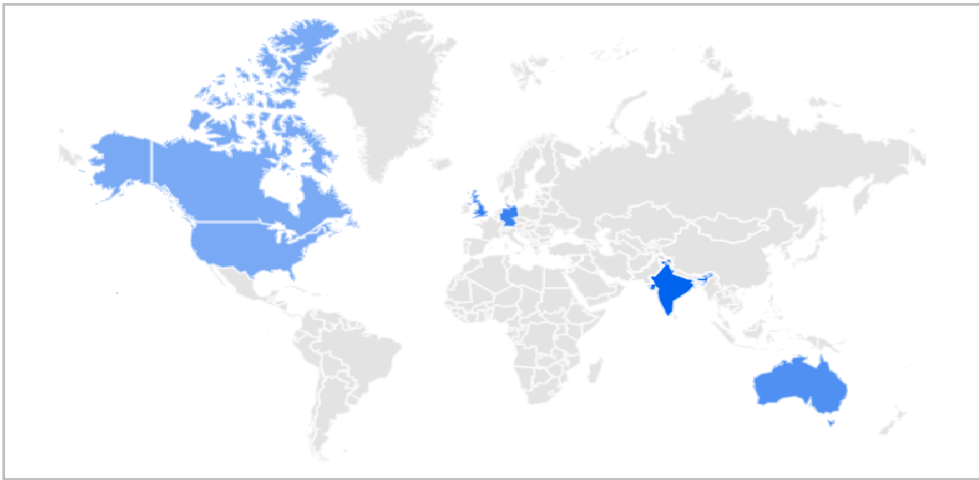
Sonuç itibarıyla, yabancılara Türkçe öğretiminin teknik ayrıntıları konusunda belki çözülemeyecek büyük sorunlarımız yok; ayrıca bu işi özveriyle, başarıyla ve bilimsel yöntemlerle yapan/yapacak kurumlarımız ve personelimiz var, öyle görünüyor ki heyecanımız da az değil fakat “bir yabancı dil olarak Türkçe”nin marka değeri kazanmasıyla ilgili ciddi eksiklerimiz olduğunu söylemek de yanlış olmaz sanıyorum. Bu hususla ilgili bir fikir vermesi açısından aşağıdaki resimlere bir göz atmak yararlı olacaktır. Bu resimler, Google Trends’teki basit bir taramaya ait: Sırasıyla, İngiliz diliyle yapılmış olan **İngilizce öğrenmek**, **Fransızca öğrenmek**, **Almanca öğrenmek** ve **Türkçe öğrenmek** sorguları için ilgi alanlarını gösteriyor. Kuşkusuz farklı taramalar da yapılabilir, buradaki tablolar yüzde yüz doğruluk iddiası da taşımaz ama yine konumuz bağlamında iyi kötü bir öğreticiliği de var gibi görünmektedir.



Resim 1: İngilizce



Resim 2: Fransızca



Resim 3: Almanca



Resim 4: Türkçe

Türkçe söylemeye bile gerek yok ki başlı başına büyük bir değerdir ve bizim için dünyanın en güzel dilidir fakat tekrar ifade edelim, asıl mesele Türkçeye bir marka değeri kazandırmaktır. Bu da ekonomik, kültürel, düşünsel ve sanatsal alanlarda topyekün yükselmekle mümkün olur. Türkçenin yükselişini bunlardan ayrı bir konu olarak düşünmek büyük hata olacaktır.

Sözlerimi Oktay Sinanoğlu için rahmete vesile olur düşüncesiyle onun “Bir Nev-York Rüyası”nı hatırlatarak bitirmek istiyorum. Hocanın rüyasını paylaşan, Türkçe heyecanını şuur haline getirmiş bir neslin bir Türkçe yüzyılı değil bir Türkçe çağı açtığını görmek hepimizin dileğidir.

KAYNAKÇA

<http://aa.com.tr/tr/turkiye/yurtdisinda-egitime-yilda-1-5-milyar-dolar/67037>

<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/a-review-of-the-global-market-for-english-language-courses.pdf>

Fatma Aliye, 1332. *Ahmet Cevdet Paşa ve Zamanı*. Dersaadet: Kanaat Matbaası.

Hisar, Abdülhak Şinasi, 1971. *Geçmiş Zaman Fıkraları*. İstanbul: Varlık Yayınları.

<http://kitap.radikal.com.tr/makale/haber/yabanci-dile-1-milyar-dolar-420126>

<http://www.milliyet.com.tr/sili-de-yeni-dogan-cocuklara-turk-magazin-2410499/>

Perin, Cevdet, 1946. *Tanzimat Edebiyatında Fransız Tesiri*. İstanbul: Pulhan Matbaası.

<http://webrazzi.com/2015/05/04/online-dil-ogrenme-girisimleri-turkiye-pazari/>

Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretim Kitaplarında Birleşik Çekimli Fiillerin Ele Alınışı Üzerine

Hatice ŞAHİN¹

¹Prof. Dr. Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
hatices@uludag.edu.tr

ÖZET

Jean Deny tarafından Cumhuriyetin ilan edilişinin hemen öncesinde 1921 yılında kaleme alınan Türk Dil Bilgisi adlı gramer, tüm kaynaklarda belirtildiği gibi modern Türk dilbilgisi çalışmalarının kapsamlı ilk örneğidir. Günümüzde hazırlanan gramer kitaplarına da büyük ölçüde kaynaklık eden eser, üzerinden uzun yıllar geçmesine rağmen birçok noktada hala aşılamamış, hatta bazı konularda verdiği bilgiler tartışmaya bile açılmamıştır. Eserin bir diğer önemli tarafı, bir yabancı gözüyle hazırlanan bu gramer kitabının muhatabının da yabancılar olmasıdır. Bilindiği gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihinde akla gelen ilk eser olan Divanü Lügati't-Türk bir Türk tarafından yazılmıştır. Kıpçak sahasında yazılan anonim Codex Cumanicus ve Memlük sahasındaki sözlük ve gramerlerin bir kısmı da yabancılar tarafından yazılmış olsa da Jean Deny Grameri, bir yabancı tarafından hazırlanan tam ve modern bir çalışma olması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bildiride Türkçede fiillerin birleşik çekimi konusunun geçmişte yabancılarla Türkçe öğretmek üzere hazırlanan eserlerden ama özellikle Jean Deny gramerinden başlanarak bugün Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setleriyle karşılaştırılması, bu esnada konunun genel gramerdeki yerinin de mümkün olduğu kadar tartışmaya açılması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılarla Türkçe öğretimi, Türk Dil Bilgisi, Jean Deny, fiil çekimi, fiillerin birleşik çekimi.

On Combined Finite Verbs' Research On Books From Past to Today About Teaching Turkish

ABSTRACT

Just before the declaration of the Republic by Jean Deny, the grammar of Turkish Language Information, which was taken in 1921, is the first comprehensive example of modern Turkish grammar work as mentioned in all sources. Even though it has been many years since, it has not been infused in many places, even the information given to some topics has not been discussed yet. Another important aspect of the work is that this grammar book, which is prepared with a foreign eye, is also the foreigner of the book. As it is known, Divanü Lügati't-Türk, the first work that comes to mind in the history of teaching Turkish as a foreign language, is written by a Turk. An anonymous Codex written in the Kipchak field and some of the dictionaries and grammars of the Mamluk area are written by strangers, but Jean Deny Grameri is of great importance in terms of being a complete and modern work prepared by a foreigner. In this report, it is aimed that the topic of unified attraction of Turkish verbs will be compared with the teaching sets used in teaching Turkish, starting from the works prepared to teach Turkish in the past, especially Jean Deny grammaticality, while the general grammar of the subject is discussed as much as possible.

Keywords: Teaching Turkish with Foreign Language, Turkish Language Information, verb conjugation, compound verb of verbs.

GİRİŞ

Türkçe, çok eski yazılı belgelerinin varlığı ve bu belgelerdeki yetkin, işlenmiş dil özellikleriyle en eski doğal dillerden biridir. Bu dilin yazılı kaynaklarına ulaşıldığı dönemlerden bu yana hacimli, nitelikli eserler vermesinin yanında ne yazık ki malzemesi kendisi olan bir eserin yazılışı daha geç tarihlere rastlamaktadır. Bir başka deyişle Türkler, dilleriyle çeşitli konularda ve hacimlerde çok sayıda eser vermiş olmalarına rağmen dillerini inceleyen, onun kurallarını ortaya koyan eser yazmakta gecikmişlerdir. Türk dilinin ele alınıp tanıtıldığı ilk eser, aynı zamanda Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bir eser olan Divan u Lügati't-Türk olmuştur. 11. yüzyılda bir Türk tarafından hazırlanan kayıp gramer ve elde tek nüshası

bulunan Divan'dan sonra uzun bir süre Türkçenin ele alındığı başka bir esere rastlanmamıştır. Memlük sahasında Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Türkler ve Araplar tarafından yazılan bazı sözlük ve gramerler söz konusu alan için aslında değerli birer kaynak olarak görülebilir. Altınordu sahasında Alman rahipler ve Fransız tüccarlar tarafından yazıldığı tahmin edilen Codex Cumanicus da bir anlamda Türkçeyi yabancıların ele alıp yazması ve tabii öğretilmesi amaçlı olduğu için son derece önemlidir. Anadolu sahasında Bergamalı Kadri tarafından yazılan Arap gramerciliğinin etkisinde hazırlanmış Müyessiretü'l-Ulum adlı eser de Anadolu'da ilk olarak Türkçenin ele alındığı bir eser olması açısından önemlidir. 15 ve 16. yüzyıllarda Anadolu'da iki dilli sözlükler ve gramerlerin sayısı artmıştır ancak bu eserler, Türklerle Farsçayı öğretmek üzere hazırlanmışlardır.

16. yüzyıldan sonra özellikle İtalyan tüccarlar ve gezginlerin Türkçeye ilgili eserleri ve notları hem Türkçe hakkında bilgi vermeleri hem de Latin harfleriyle yazılmış olmaları nedeniyle bazı imla ve fonetik sorularını cevaplayabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Türk dili üzerine daha sonraları yerli ve yabancı Türkologlar tarafından hazırlanan çok sayıda gramerin içinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmeye yönelik olanların sayısı görüldüğü gibi çok fazla değildir. Bu bildiride öncelikle Fransızlara Türkçeyi öğretmek üzere J. Deny ve Arthur Lumley Davids'in hazırlamış olduğu gramerlerin birleşik çekimle ilgili izahları üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

Arthur Lumley Davids tarafından 1832 tarihinde yazılmış *A Grammar of the Turkish Language* adlı eser, 1836 yılında kendisinin ölümünden sonra annesi tarafından Fransızcaya da çevrilmiştir. Eserin yazılış amacı, kitapta tam olarak; diplomatların ülkesine karşı sorumluluğunu yerine getirmede, gezginlerin merakını gidermede ya da tüccarlara yardımcı olacağı biçiminde açıklanmıştır. Eser üzerinde yapılan çalışmada çevirmenler, terimler ve başlık konusunda bazı tutarsızlıklar olsa da bu gramerin 19. yüzyıl Türkçesiyle ilgili önemli bir kaynak olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir². Davids, Türkçede zamanları tasnif ederken kendi diliyle karşılaştırma yapmış ve Türkçede zaman sayısının İngilizcedeki gibi beş olduğunu belirtmiştir. Buna göre Türkçede; şimdiki zaman, hikaye birleşik zaman, geçmiş zaman, geçmiş zamanın hikayesi ve gelecek zaman vardır³.

BİRLEŞİK ÇEKİMİN KURULUŞUYLA İLGİLİ İZAHLAR

Bu eserde, “ek fiil i- ve ol-, düzenli fiillerin birleşik zamanlarını yapmak için kullanılır ve bunlar bütün fiillerin yapıldığı modeller olduğu için, çekim bilgileri, düzenli fiillerin çekimlenmesinde ilk adım olarak vazgeçilmez derecede gereklidir. Ek fiil genellikle olmak fiilinin bir parçası ve onu düzensiz yapan fiil olarak görülmüştür. Fakat onun tek düzensizliği, ek fiil zamanlarında çekimleri tam düzenli fiil olacak şekilde yaptığı düzenlemededir”⁴ açıklaması verilmiştir.

Bu açıklamalar, son yıllarda Türkiye Türkolojisinde ol- fiili ve i- fiilinin birleşik çekimdeki işlevlerini ele alan çalışmalar da olması açısından önemlidir. Gürer Gülsevin, gelir ol-, gelmiş ol-, gelecek ol- gibi ol-fiiliyle kurulan yapıların da birleşik çekimde ele alınmasından yanadır⁵. Ayrıca Zikri Turan'ın da bu yönde açıklamalarının olduğu bir çalışması mevcuttur⁶.

²M.D.Erdem, A. Akkaya, Ö. Bayrak, S. Yavuz, Arthur Lamley Davids, *Türk Dili Grameri (A Grammar of the Turkish Language)*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2013.

³M.D.Erdem, A. Akkaya, Ö. Bayrak, S. Yavuz, Arthur Lamley Davids, *Türk Dili Grameri (A Grammar of the Turkish Language)*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2013.s. 81

⁴M.D.Erdem, A. Akkaya, Ö. Bayrak, S. Yavuz, Arthur Lamley Davids, *Türk Dili Grameri (A Grammar of the Turkish Language)*, Nobel Yayınevi, Ankara, 2013.s. 84.

⁵Gürer Gülsevin, “Türkiye Türkçesindeki Zaman ve Kip Çekimlerinde Birleşik Yapılar Üzerine”, VII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi, İstanbul, 1999.

⁶Zikri Turan, “Türkçede Basit/ Birleşik Çekim Ayrımıyla Sembolleşen Fiil Çekiminin Problemler”, *Journal of Turkish Studies*, Cilt. 30/III, pp. 279-292, 2006,

Zikri Turan, “Eski Anadolu Türkçesi'nde Ol- Cevheri Fiili”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 1996, Cilt. ,pp. 265-285, 1999.

Jean Deny, birleşik çekimle ilgili olarak ol- fiilinden söz etmemiş, ancak fillerin basit ve birleşik çekimiyle ilgili olarak;

“Daha çok Türkçede fiil kiplerinin kökeni, görünüşlerinden de anlaşıldığı üzere yüklem olarak ada ait bir kip (bir sıfat-fiil) ile bunun ardınca gelen ek fiilden ibaret ad cümleleridir.” (b.600-s.345)

“Bu takdirde Osmanlıca daha çok bu örnekten ad cümleleri kullanmakta ve mümkün olan her kipe (içlerinde ol- fiilinden alınmış olanlar da dahil) ek-fiil getirmek suretiyle o cümlelerin görünümünü çeşitlemekten hoşlanıyor” (b.346, s.345) diyerek basit ve birleşik çekimde gramerlerimizin zaman eki olarak verdiği ekleri sıfat-fiil, kişi ekleri olarak verdiği ekleri de ek-fiilin çekimi olarak tanımlama ve izah etme yolunu benimsemiştir. Davids’le örtüşen yanı, birleşik çekimde ek-fiil yanında ol- fiilinin de kullanıldığını düşünmesidir.

Birleşik çekimin anlam değerleri

J. Deny, birleşik çekim yapılarını ait olduğu gövdeye yardımcı fiil olarak kullanılan ek fiilin şu üç kipini ilave etmekle yapılar diyerek bunları hikaye, şartiyye ve şüphelik (rivayet) ayırmıştır. Bu bölümde rivayet kipinin özellikle şüpheli birleşik zaman olarak adlandırılması da dikkat çekmektedir.

Deny, birleşik çekimi verirken yapıların oluşumundan ziyade kiplik değerleri üzerinde durmuştur. Ona göre birleşik çekimde birleşik kiplin anlam değerini ortaya çıkarmak için aynı gövdenin basit kipiyle karşılaştırma yapmak gerekmektedir. Bir başka deyişle basit çekimde zaman ekine bağlı fikirler ile kişi eki bulunurken, birleşik çekimde zaman ekine bağlı fikirlerin yanında yardımcı fiile bağlı fikirler gündeme gelmektedir. Bu durumda genel olarak hikaye, rivayet, şart sınıflandırmasının çok yüzeysel olduğu, birleşik çekim unsurlarının her basit zamanla başka fikirler ortaya çıkardığını, kişiyle hatta doğal olarak cümlede bulunan diğer unsurlarla ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Birleşik çekimlere bu açıdan bakıldığında genel olarak şu sonuçlar çıkarılabilir:

Türkçe’de birleşik çekim eklerinin hepsi zaman kavramı taşımaz. -sA ekinin fiile zaman kavramı yüklemesi hiçbir zaman söz konusu değildir. -mİş eki bazan, -DI eki her zaman basit çekimli fiili geçmiş zamana götürür.

-DI ekiyle kurulan birleşik çekimde, zaman kavramı veren eklerle kullanıldığında çekimli fiil geçmiş zamandadır.

Gelecek zaman ve tasarlama kipleriyle -DI eki’nin oluşturduğu bir çok yapı, kullanıldığı diğer unsurlara bağlı olarak olumlu yapıda olumsuz anlam aktarmaktadırlar.

Birleşik çekimli fiiller basit çekimli fiillerde de olduğu gibi anlam açısından alay, küçümseme, tehdit pişmanlık vb duyguları aktarırlar.

Tasarlama kiplerinin zaman kavramı taşımadıklarına ilişkin genel yargıya rağmen bu eklerde ileriye yönelik bir zaman kavramı sezilmektedir. Zaman bildirmeyen tasarlama kiplerinden gereklilik kipiyle -sA şart eki birlikte kullanıldığında gelecekle ilgili bir zaman kavramı verir. Başka bir deyişle zaman kavramı taşımayan iki ek, fiile ilk gelen tasarlama kipi eki nedeniyle dolaylı bir zaman kavramını yapıya aktarır.

Tasarlama kiplerindeki zamansızlık durumu hikaye ve rivayet çekimlerinde ortadan kalkar ve fiil bu çekimlerde geçmiş zamana bağlanır. Yani istek, dilek, gereklilik; basit çekimde geleceğe yönelik bir tasarımı anlatırken birleşik çekimde genel olarak geçmiş zamandaki bir tasarımı anlatmaktadır.

-mİş eki basit çekimde de birleşik çekimde de fiilin ifade ettiği harekete tanık olmamayı başkasından duymayı anlatır. Ancak öğrenilen geçmiş zamanın hikaye çekimi, bazı örneklerde farklı bir biçimde vurgulama ve

pekiştirme görevi üstlenir⁷.

Katmerli birleşik çekim

Jean Deny gramerinde basit ve birleşik çekimin dışında bir de katmerli birleşik çekiminden söz etmiştir. “Katmerli olarak birleşik olan kiplerin de izleri bulunmaktadır. Bu biçimlerdir ki bazen hikayeden sonar yardımcı fiil ise fiiline rastlanmaktadır. Ve bu birleşik fiil bir birleşik hikaye kipine bir şart katılmakla yapılmış bir kiptir. Örn. *Eski ordular muharebede ok kullanıyordu ise de bunun zamanı o kadar geçti ki....*

Mukaddem hademe makulesi her ne giyerlerdiyse yine ol vechile came kesilmesi ekiden tenbih kılındı. (Ahmet Cevdet Paşa, Tarih-I Cevdet, I,121.)”⁸

Bu konu başlığında ayrıca şart veya farz anlamlı ise’nin ardından da bağlacı gelirse bu yapı katmerli birleşik zaman değildir açıklamasını da vermiştir.

Bugün kullanılan öğretim setlerinden **Yedi İklim Türkçe**’de birleşik çekim konusu, B1 ve B2 düzeyinde işlenmektedir. B1 seviyesinde şimdiki zamanın hikayesi, şimdiki zaman ve şimdiki zamanın hikayesi çekimli cümleler arasında karşılaştırma yapma alıştırmalarıyla verilmektedir⁹.

Çocuk yaramazlık yapıyor.

Çocuk yaramazlık yapıyordu.

Hamile kadın su içiyor.

Hamileyken günde 3 litre su içerdi.

Ardından da bu mantıkla hazırlanmış cümlelerin tamamlanması istenmektedir.

Üniversiteden arkadaşlarla eskiden sık sık

Ülkemdeyken her sabah en az 1 saat koş.....

Dilek-şart kipinin hikaye çekiminde de cümleler verilmiş, düşünelim uygulaması yapılmıştır.

B2 kitabında ise bütün zamanların hikaye ve rivayetleri verilmiş, ancak şart birleşik çekimi için başlık açılmamıştır. Bu seviyede farklı olarak birleşik çekime girmiş fiil, cümlelerin farklı bir kuruluşuyla açıklanmaya çalışılmıştır.

Geçen yıl sinemaya her hafta gidiyordum.

Bu yıl sinemaya her hafta gidemiyorum/gitmiyorum .

Geçen yıl sinemaya her hafta giderdim.

Geçen yıl sinemaya her hafta gitmek benim için bir alışkanlıktı. Ama şimdi her hafta gitmiyorum.

Bu öğretim setinin C1 ve C2 düzeyinde dilbilgisi konuları ve açıklamalarına hiç yer verilmemektedir. Sadece dinleme-okuma-konuşma ve yazma becerileriyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır.

Ayrıca, bazı örneklerde birleşik çekimli cümlelerin incelenmesine fırsat verilirken başka birleşik çekimli yapıların olması dikkat çekmektedir.

⁷ Hatice Şahin, , “Birleşik Çekimli Fiillerin Zaman ve Anlam Açısından Gösterdiği Çeşitlilikler” Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi C.4, S.4 2003

⁸ Jean Deny, Türk Dil Bilgisi-Modern Türk Dilbilgisi Çalışmalarının Kapsamlı Örneği, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2012, s.386

⁹ Yedi İklim Türkçe, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti, Ankara, 2015

Sen geldiğin zaman kitap okuyordum.

Kitap okumaya sen gelmeden önce başladım ve sen geldiğinde okumaya devam ediyordum.

Sana borç para verirdim ama bende de para yok.

Şu an param olsaydı sana verirdim ama param yok.

Bazı cümlelerde de açıklama ifadesinde eksikler bulunmaktadır. Aşağıdaki birinci cümlelerden sadece verilen ikinci cümlelerin anlaşılmayacağı son derece açıktır.

Bu kitabı okumuştum.

Bu kitabı daha önce okuduğumu şimdi hatırladım.

Eğer okula gitseydi onunla görüşürdü.

Okula gitmedi ve onunla görüşmedi.

Bu sette birleşik çekimlerin kuruluşu ve işlevleriyle ilgili hiç bir açıklama bulunmamaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla belli bir yöntem dahilinde sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin uygulama ve alıştırmaları yoluyla bu çekimler öğretilmektedir.

İstanbul Türkçe öğretim setinde de B1 düzeyinde birleşik çekimler ele alınmakta, şimdiki zamanın hikayesi, gereklilik kipinin hikayesi, dilek-şart kipinin hikayesi öğretilmektedir. Ancak burada 4. ünite de dilek-şart kipi, dilek kipinin hikayesi konu başlıkları verilerek terim konusunda bir ikilik yaratılmıştır. Ünitenin son başlığı olarak da dilek-şart kipinin birleşik konumları yer almaktadır. Bir başka deyişle, dilek-şart kipinin hikayesi öğretildikten sonra diğer zamanların şart birleşik çekimine geçilmektedir.

Bu sette **Yedi İklim**'den farklı olarak her çekim ve yapı için bazı açıklamalar yapılmakta ve çekimlerin İngilizce terim olarak karşılıklarıyla bazı açıklamaların da İngilizceleri yer almaktadır. Bu sette konunun öğretiminde J. Deny'le örtüşür şekilde yapıların ortaya çıkardığı anlam ayrıntıları verilmeye çalışılmaktadır.

“Şimdiki Zamanın Hikayesi (Imperfect Tense)

Şimdiki zamanın hikayesi, geçmişte olan ve bir süre devam eden olayları anlatmak için kullanılır. Ayrıca geçmişte gerçekleşmesi çok yakın olup gerçekleşmeyen olayların anlatımında kullanılır.

The imperfect tense is used to describe the events/actions which happened and continued for some time in the past. Also, it is used in description of events did not happen but very close to the realization in the past.”¹⁰

İstanbul serisinin Yedi İklim serisinden önemli bir farkı, birleşik çekimlerle ilgili son ve derli toplu özeti C1 düzeyinde, yukarıda da belirtildiği gibi tüm çekimlerin anlam ayrıntılarını da vererek bolca alıştırmaya yaptırma yolunu benimsemesidir.

B1’de verilen yukarıda vurgulanan şimdiki zamanın hikayesiyle ilgili bilgiden başka C1’de şu açıklamalar bulunmaktadır.

Şimdiki Zamanın Hikayesi (Present Continuous Tense ‘imperfect’)

Şimdiki zamanın hikayesi, geçmişte devam eden eylemleri anlatmak için kullanılır. Bu kip aynı zamanda

¹⁰ İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, B1, İstanbul, 2012, S.13

eskiden yapılan ama artık yapılmayan alışkanlıkları anlatmak için de kullanılır.

It is used to describe ongoing actions in the past. Although the mood does not exactly comply with the use of present Continuous Tense in English, The mood in Turkish is also used to describe the habits/routines that once used to be done, but any more.”¹¹

Aynı yönde açıklamalar, diğer zamanların hikaye, rivayet ve şart çekimleri için verilmekte, ardından da örnekler ve alıştırmalarla konunun pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Sonuç

Bugün, Türkçede birleşik çekimle ilgili araştırmaların sayısı artsa da henüz fikir birliğine varılmış değildir. Aslında yapıların isimlendirilişinde bile tutarlılık bulunmamaktadır. Birleşik zaman ve birleşik çekim terimleri araştırmacılar tarafından eş zamanlı kullanılmaktadır. Türkçeyle ilgili tarihi dilbilgisi kitapları incelendiğinde gerek tasviri gramerlerde gerekse yabancılara Türkçe öğretmek üzere hazırlanan gramerlerde konunun birbirinden farklı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların ortak yönü, konuyu detaylı bir biçimde ele almalarıdır.

Yabancılar tarafından yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan gramerlerde birleşik çekim, önemli açıklamalarla verilmiştir. 19. yüzyılda yazılan Davids’in grameriyle 20. yüzyılda yazılan Deny’nin gramerinde bu yapıların kuruluşuyla ilgili bilgilerde farklar bulunmaktadır.

Bu kitaplarda açıklamaların yanında özel notlar düşülerek konunun daha iyi anlaşılmasına imkan sağlanmıştır.

Kaşgarlı’dan başlayarak Türkçe öğreten gramerlerde okuyucunun ana diliyle mukayeseler yapılarak konuların daha iyi ve kolay anlaşılmasına çalışılmıştır.

Ayrıca, Jean Deny, gramer açıklamalarında verdiği örnekleri, yazılı metinlerden seçerek referans göstermeyi ihmal etmemiştir.

Bugün, Türkçenin öğretimi konusu bu kadar güncel hale gelmiş ve Türkiyede belli bir düzeyde birikim oluşmasına rağmen kullanılan öğretim setlerinde sadece günlük dilde ve sadece pratikte Türkçenin kullanımının öğretilmesi ön planda tutulmaktadır. Türkçe öğretim sürecinde kullanılan ve bu bildiri için karşılaştırılan iki öğretim setinden biri konuyla ilgili hiç açıklama yapmadan sadece örnek vermekle yetinirken, diğeri yapı ve anlam inceliklerini iki, hatta üç ayrı kurda tekrar ederek, İngilizce açıklamalarla destekleyerek vermeyi tercih etmiştir.

Bu tespit doğrultusunda en iyi değerlendirmeyi eğitim bilimcilerin ya da Türkçe öğretmcilerinin yapacağı kesindir ancak bir Türk dili uzmanı olarak ben de bugün Türkçe öğretimi için hazırlanan kitapların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış gramerler değil, rehber kitaplar konumunda olduğu düşüncesiyle bu amaca yönelik gramer kitaplarının hazırlanmasına dair ümidimi dile getiremek ve sözlerimi bitirmek istiyorum.

KAYNAKÇA

Deny J., 2012, *Türk Dil Bilgisi-Modern Türk Dilbilgisi Çalışmalarının Kapsamlı Örneği*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2012, s.386.

Erdem M.D., Akkaya A. , Bayrak Ö., Yavuz S., 2013, *Arthur Lamley Davids, Türk Dili Grameri (A*

¹¹ İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, C1, İstanbul, 2012, S.12

Grammar of the Turkish Language, Nobel Yayınevi, Ankara.

Gülsevin, G., 1999, “Türkiye Türkçesindeki Zaman ve Kip Çekimlerinde Birleşik Yapılar Üzerine”, VII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi, İstanbul.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, 2012, C1, İstanbul.

Şahin H., 2003 “Birleşik Çekimli Fiillerin Zaman ve Anlam Açısından Gösterdiği Çeşitlilikler” *Uludağ Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi* C.4, S.4

Turan Z., 1999, “Eski Anadolu Türkçesi’nde Ol- Cevherî Fiili” *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 1996 ,Cilt. ,pp. 265-285.

Turan Z., 2006, “Türkçede Basit/ Birleşik Çekim Ayrımıyla Sembolleşen Fiil Çekiminin Problemler, *Journal of Turkish Studies* ,Cilt. 30/III ,pp. 279-292.

Yedi İklim Türkçe, 2015, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti, Ankara.

Yabancı Dil Öğretiminde Görsel Objelerin Yeri ve Önemi

Gültekin ERDAL¹, Kelime ERDAL²

¹Öğr. Gör., Uludağ üniversitesi, TBMYO Grafik Tasarım Programı, gultekinerdal@uludag.edu.tr

²Doç. Dr., Uludağ üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, kelime@uludag.edu.tr.

ÖZET

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendine özgü yasaları olan ve bu yasalar çerçevesinde gelişen, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış, seslerden örülmüş anlaşma sistemine dil denir. Dil, günlük yaşantımızda en sık kullandığımız iletişim araçlarından biridir. Evrensel gerçekliğin varlığını sürdürebilmesi için dil ve iletişim önemlidir. Zira dil ile kültür aktarımı sağlanabilirken iletişim ile kültürün yaşatılması sağlanabilmektedir. Dilin yaşayabilmesi için öğretilmesi kaçınılmazdır.

Edward Lee Thorndike'a göre öğrenme, tekrarın sıklığına ve her bir tekrarın birbirinden farklı olmasına bağlıdır. Çocuk, anadilini öğrendiğinin farkında olmadan birçok kavramsal yapının seslerini taklit edebilecek düzeye gelebilmektedir. Hildebran ise bireyin ne yaptığını ne istediğini ve ne gördüğünü anlatabilecek derecede kelime öğrenmesinin ve yeni cümleler oluşturmalarının da dil öğretiminin ana hedeflerinden biri olduğu üzerinde durmaktadır. O halde dil eğitiminde ilk adımın öğretme olabileceği söylenebilir. Özel öğretim alanı olarak dil öğretiminde görsel kavramların en sık kullanılabildiği “dil öğretimi”, okumanın sık kullanıldığı “dil gelişimi” ve yeni tekniklerle daha planlı ve profesyonel yöntemlerin uygulandığı “dil eğitimi” yöntemleri dikkate alınmalıdır.

Türkçe, var olduğundan beri yabancıların ilgisini çekmiş ve öğrenilmek istenmiş diller arasındadır. Ancak günümüzde Türkiye'nin coğrafi konumu ve komşu ülkelerde yaşanan olaylar, yaşanan göçler, Türkçe öğretiminde hızlı adımlar atmaya hatta koşarcasına ilerlemeyi zorunlu kılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak planlı öğretilmesi pek eski bir kavram değildir. Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına bakıldığında bunu görebilmek mümkündür. Bu tür kitapların sayısının az olması bir yana, kitapların boyutlarından konu seçimine kadar özensizlik göze çarpmakta, hatta seçilen görsellerin ve kullanılan dilin amaca hizmet etmediği görülmektedir. Kitaplarda seçilen görsellerin pek çoğunun genel görüntüden ziyade ayrıntıyı içeriyor olması, o mekânın tanınırlığını imkânsızlaştırmaktadır. Ders kitaplarında, en çok bilinen veya internet ortamından aranan tarihi eserler, mekânlar, kişiler veya yiyecekler yerine kişisel tercihlere göre seçim yapılmış olması, kitapları hazırlayanların keyfi tutumları kitapları ortak kültürden de uzaklaştırabilir. Bu tür yaklaşımlar, öğrenmeyi sıkıcı hale getirebilir ve hatta yabancı öğrenciyi dil öğrenmekten vazgeçirebilir.

Dil, canlı bir organizmaya benzetildiğinde doğar, konuşuldukça gelişir, yaşandıkça değişir ve öğretildikçe yaşar. Cemiloğlu, dilin bu serüvenini “beceri” olarak özetlerken, dil becerisine ister davranış psikolojisi açısından bir “öğrenme” olarak, isterse işlevsel anlamda bir “edinme” olarak bakılsın, gelişme sürecinin belli bir sıra izlediğini aktarmaktadır. Ebetteki özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimini tartışabilmek için “dil edinimi”, “dil gelişimi”, “dil eğitimi ve dil öğretimi” terimlerini bu düşüncelerin ışığı altında ayrı ayrı değerlendirmek ve bu olguların ana dille bağlantısını kurmak gerekir. Ancak Türkçenin öğretimi konusunda temel hedefler netleştirilmelidir. Türkçenin kime ya da kimlere öğretilmesi belirlenmeli, tüm planlamalar buna göre yapılmalıdır.

Yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin sık kullandıkları bir söz vardır. “Türk gibi düşünerek İngilizce öğrenilmez.” Temel sorun burada olabilir. Ters mantıkla Türkçeyi öğrenmek isteyenlere öncelikle Türk gibi düşünmeyi öğretmek gerekebilir ve öğretim planlarını buna göre düzenleme ihtiyacı doğabilir. Özellikle de konu görsellerini Türk gibi düşündürebilecek mantıkta seçmek gerekebilir. Nihayetinde dil, sözcük dediğimiz göstergelerden oluşan bir dizgedir. Düşünceler, duygular ve hayaller sembollerle söze ve yazıya aktarılmakta, böylece konuşan-dinleyen veya yazan-okuyan ya da gönderen-gönderilen arasında bir şifreleme, kodlama ortaya çıkmaktadır. Belki de yapılması gereken şey, bu kodları daha akılda kalıcı hale getirmekten ibarettir. Elbette ki görsellerin sayı ve kalitelerini arttırmak gerekir ancak görsel seçilirken konuyla doğrudan ilgili olanları tercih etmek ve yaratıcı tipografi çalışmalarını bol miktarda kullanmak doğru olacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanının temel eksikliklerinden birisi sınıflarda kullanılacak nitelikte özgün, ihtiyaca uygun ve kaliteli işitsel-görsel malzemelerin bulunmamasıdır. Hâlbuki bu tür malzemelerin öğrencilerin derse ilgi ve katılımını arttırması, öğretim ve öğrenim sürecini hızlandırması açılarından dil öğretiminde çok önemli bir işlevi vardır. Sınıflardaki maddi imkânlarla bağlı eksikliklerin giderilmesinde de yaratıcı tipografi çalışmaları etkin bir rol

oynayabilir.

Dil öğretiminde, çocuğun veya yabancı dil öğrenmekte olan yetişkinin, konuya uygun resim, fotoğraf, resimleme, animasyon hatta müzik tınıları kullanılması ile daha kolay öğrendiği bir gerçektir. Aynı kavram üzerine farklı görsellerin, farklı ortam ve duygularla kavratılmasının, o dilin toplumsal kültür birikimini de aktardığı artık bilinen gerçektir. Araştırmada, dil öğretimi aşamasının, eğiticinin yaratıcı yaklaşım ve davranışlarıyla, zengin görsel materyal ve içerik kullanarak, ne derece eğlenceli ve kolay olabileceği araştırılmış ve örneklendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil öğretimi, dil eğitimi, görsel obje.

The Place and Importance of Visual Objects on Teaching Foreign Language

ABSTRACT

Language is called the understanding system covered by sounds whose foundation was laid at unknown times, having its own peculiar laws and developed around these areas which provides an understanding among people. Language is one of the most used communication tools which we use in our daily lives. In order to sustain the existence of universal truth the language and communication are vital. This is because culture transfer is maintained with the help of language and when it comes to its being alive then communication comes out. It is inevitable for language to be taught for its survival.

According to Edward Lee Thorndike, learning depends on the frequency of repetition and each of its being different from others. The child is able to come to the level of imitation of many conceptual structures without awaring of learning the mother tongue. As for Hildebrand, he dwells upon a subject about learning vocabulary to certain level of what one's doing, want and seeing and making new sentences, which is one of the main points for language teaching. That's why teaching can be said to be a first step on language education. As a special teaching field in language teaching some methods are to be taken into consideration; respectively language teaching in which visual concepts can be used mostly, language development in which reading can be used mostly, and language education in which Professional tactics are used more planned with new techniques.

Turkish language, since its existence, is among the rare languages which attracts foreigners' attention and is wanted to be learned. However today there are some factors such as the geographical location of Turkey, and the happenings occurred in neighboring countries, immigration; which made quick step or even fast development necessary. The Turkish Language's planned teaching as a foreign language is not an old issue at all. Nowadays it is possible to see that by flicking through the books of Turkish Language Teaching as a foreign language. Apart from this kind of book's being very few, from size to topic choicer, there is a carelessness captured attention; moreover, it is seen that visual selected and language used don't work in accordance with its aim. In lesson books, making a selection not according to mostly known or searched in internet area like historical artefacts places persons or food but to personal selections, these permissive attitudes of book arrangers make the books in question banish from common culture.

Language is born when liken to a living creature, develops when talked, changes when lived and lives when taught. Cemiloğlu, while summarizing the language adventure as skill, has quoted the process of development follow a certain map, assuming the language talent whether learning from the behaviorism or acquisition from the functional meaning. Surely, in order to debate teaching the Turkish language as a field of private language; some terms as 'language acquisition' 'language development' 'language education' 'language teaching' are evaluated under the lights of this mind and create a link between these phenomena and the mother tongue. But the main targets for teaching of the Turkish language are to be cleared. To whom the language is supposed to be taught should be defined and all the plans should be done according to this.

There is a saying of the people who teach English as a foreign language. The English language cannot be taught as the Turks think. This might be the main reason. Just a vice versa it might be necessary to make them think as Turks do in order to teach the language and arrange the Schedule according to this issue. Especially the topics of the subject should be chosen in a way that the Turks think. Supposedly language is a system consisting of indications which we call vocabularies. Thoughts feelings and dreams are passed on to talks or writings with symbols and so encoding and ciphering occur between talker-listener, writer-reader, and sender-receiver. Maybe the thing that should be done is to make these codes more easily-remembered. Of course increasing the number and quality of the visuals is vital but while choosing them it will be more correct to use more creative display works

One of the faults in the field of teaching Turkish language to foreigners is the lack of material which is quite suitable, qualified and audio-visual. However, this kind of materials enables students to join the lesson and fasten the process of learning. Completing the faults could play a magnificent role and decrease the absence in an enjoyable way.

This study undertakes the language teaching which is one of the stage of language education. It is aimed that the child

who is on the way of learning mother tongue, or the adult who sets for foreign language should be exposure pictures, photos, visuals, animations an even music sounds in a suitable way. It is a known fact to make the point figured out with numerous visuals in different areas makes the social culture transferred. In this study how enjoyable and easy the language teaching be under the condition that the trainer uses creative approach and behaviors with rich materials.

Keywords: Language teaching, language education, visual objects

GİRİŞ

Türkçe, var olduğundan beri yabancıların ilgisini çekmiş ve öğrenilmek istenmiş diller arasındadır. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak planlı öğretilmesi çok eskiye dayanmamaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının içerik eksikleri bu alanın yeniliği ile de açıklanabilir. Bu alanda hazırlanan ders kitaplarının, Türkçeyi bilmeyenlere mi, yoksa bilenlere mi hazırlandığı tartışılır. Örneğin seçilen görsellerin ayrıntıyı içeriyor olması, o mekânın tanınırlığını imkânsızlaştırmaktadır. En çok bilinen veya internet ortamından aranan tarihi eserler, mekânlar veya yiyecekler yerine kişisel tercihlere göre seçim yapılmış olması, bilinir ihtimalini atıp, bilmesi gerekir dayatmasına gidilmiş olmasına işaret olabilir.

Dil, canlı bir organizma gibi doğar, konuşuldukça gelişir, yaşandıkça değişir ve öğretildikçe yaşar. Cemiloğlu dilin bu serüvenini “beceri” olarak özetlerken, dil becerisine ister davranış psikolojisi açısından bir “öğrenme”, isterse işlevsel anlamda bir “edinme” olarak bakılsın, gelişme sürecinin belli bir sıra izlediğini (Cemiloğlu, 2009) aktarmaktadır. Elette “özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi tartışabilmek için “dil edinimi”, “dil gelişimi”, “dil eğitimi ve dil öğretimi” terimlerini bu düşüncelerin ışığı altında ayrı ayrı değerlendirmek ve bu olguların ana dille bağlantısını kurmak zorundayız” (Demir, Yapıcı, 2007:180). Ancak Türkçenin öğretimi konusunda temel hedefler netleştirilmelidir. Türkçenin kime ya da kimlere öğretileceği belirlenmeli ve tüm hazırlıklar buna göre yapılmalıdır.

Yabancı dil olarak İngilizceyi öğretenlerin sık kullandıkları bir deyim vardır. “Türk gibi düşünerek İngilizce öğrenilmez.” Aslında temel sorun burada olabilir. Ters mantıkla Türkçeyi öğrenmek isteyenlere öncelikle Türk gibi düşünmeyi öğretmek gerekebilir ve öğretim planlarını buna göre düzenleme ihtiyacı doğabilir. Özellikle de konu görsellerini Türk gibi düşündürebilecek mantıkta seçmek gerekebilir. Nihayetinde dil, “sözcük dediğimiz göstergelerden oluşan bir dizgedir. Düşünceler, duygular ve hayaller sembollerle söze ve yazıya aktarılmakta, böylece konuşan-dinleyen veya yazan-okuyan ya da gönderen-gönderilen arasında bir şifreleme, kodlama ortaya çıkmaktadır” (Cemiloğlu, 2009:9). Belki de yapılması gereken şey, bu kodları daha akılda kalıcı hale getirmekten ibarettir.

AMAÇ

“Radyoda hikâye anlatan kişinin sesi hikâyeye beraber değişir, hikâye de anlatanın sesinden çok şey kazanır. Çünkü dinleyiciye bir sürü duygu ve karakteri yansıtır” (İstek, 2005:115). İşte bu çalışma ile de aynı şey, Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılar yansıtılmaya çalışılmıştır. Amaç yabancıların daha önce görmedikleri, bilmedikleri bir dilin sözcük ve kavramların formlarını, bildikleri nesneler ile görselleştirerek, akılda kalıcılığı sağlamaktır. Çünkü gelişen teknoloji ile birlikte bilginin artması, eğitimi de zorlamaktadır. Bilgi çokluğu, dil eğitiminde özel planları zorunlu kılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenler, bilgi denizinde boğulmamalı aksine öğrenmeyi eğlenceli bulmalıdır. Aksi takdirde Türkçe, öğrenilmesi zor ve gereksiz bir dil olarak algılanabilir.

YÖNTEM VE UYGULAMA

California Üniversitesi eğitim uzmanı Dr. Sue Teele, öğrenmenin her dönemde aynı şekilde devam etmediğini belirtmektedir. Dr. Sue; bilgiyi görsel ve aktif öğrenme yolu ile iletmenin en doğru yol olduğunu (Gardner, 1999: 39) söylemektedir. Bu anlamda yaratıcı tipografi gerek dilsel, gerekse görsel zekâlarının geliştirilmesinde etkili olabilir. Çünkü dilsel zekâ gelişimini tamamlamış bireyin hafızası iyidir, okumayı yazmayı sever, sözcük dağarcığı zengindir, sözel iletişimi iyidir, kelime oyunlarını sever (Gardner, 1999: 41). Bu amaç doğrultusunda yaratıcı tipografi iki farklı yöntemle uygulanabilir. Birincisi, kavramların ilk harflerinin, kavramın kendisini doğrudan görselleştirilmesiyle oluşturulabilecek font tasarımları; ikincisi tipogram olarak tanımlanan, sözcüğü oluşturan harfleri kullanarak kavramı resmetmek yöntemidir. Her iki yönteme ek olarak, konu görsellerini fotoğraflayarak öğrenmeyi kolaylaştırmak da mümkündür. Bu yöntem dil öğretiminde sık kullanılmaktadır.

1. Font Tasarımı Yöntemi

Font tasarımı, diğer yöntemler gibi iyi bir planlamayı gerektirmektedir. Öğretilecek olan konunun tüm sözcük ve kavramlarının önceden belirlenerek, sözcüğün ilk harfine uygun olan canlı veya cansız nesnenin seçilmesi ve o nesnenin resmedilmesini hedefler. Burada asıl amaç tüm alfabeyi yeniden tasarlamak değil, ihtiyaç duyulan bazı harflerin amaca uygun tasarlanmasıdır. İstendiğinde tüm font tasarlanabilir, ancak uygulamada durum biraz farklılaşarak, sadece o sözcüğün ilk harfi tasarlanarak algıda seçicilik arttırılacaktır. Aksi takdirde okunurluk kuralı ihlal edilmiş olunur ki bu da hem yaratıcı tipografi hem de grafik tasarım için istenmeyen bir durumdur.

Öğretilmesi planlanan kavram ve sözcükler, kargaşa yaratmaması adına küme ya da türlerine göre sınıflandırılmalıdır. Örneğin, hayvanlar, insanlar, doğa ve bitkiler gibi günlük hayata yönelik konu başlıkları seçilmelidir. Hatta bu başlık altlarında da sınıflandırmalara gidilerek daha özel tasarımlarla anlaşılabilirlik kolaylaştırılabilir. Hayvanlar kümesinde alt başlık olarak böcekler, kanatlılar, evcil hayvanlar gibi sınıflandırmalar, konunun daha anlaşılır olmasını sağlayabilir. Örneğin yaban hayvanları sınıfından aslan sözcüğünü anlatmanın üç yolu vardır. Birincisinde sadece isim yazılır. Ancak bu hiç de öğretici olmayacaktır. İkincisi aslan fotoğrafının altına isim yazılır. Bu yöntem etkili olmasına karşın, diğerlerinden farklı olmayacağı için unutulma riski yüksektir. Ancak yaratıcı tipografi yöntemlerinden konuya uygun font tasarımı ile o sözcüğün unutulma olasılığı en aza indirilebilmektedir (Resim 1).



Resim 1. Aslan sözcüğünü öğretme yöntemleri

Aynı şekilde inek sözcüğünü tanıtmak mümkündür. Bireyin o an için ilgisini çeken ve beğendiği mesajları unutmadığı artık bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Bu durumda bilgi veya mesajın diğer mesajlardan

farklı gönderilmesinin, unutulma riskini en aza indirdiği söylenebilir. Yaratıcı tipografi fontları bu konuda uygun yöntemler arasında yer alır. Resim 2’de inek sözcüğü tanıtılmaktadır. Buradaki yöntem kavramlar üzerinden gidip sözcükleri akılda tutmaktır. “İ” harfinin noktasının inek başı olarak çizilmesi, inek kavramını akla getirdiğinden, sözcüğün o kavrama ait olabileceği yorumu kolay ve hızlıca yapılabilmektedir. Doğrudan inek fotoğrafının altına yazılan sözcükten farkı, sempatik ve ilgi çekici olmasıdır. Bu da akılda kalıcılık oranını arttırabilmektedir.

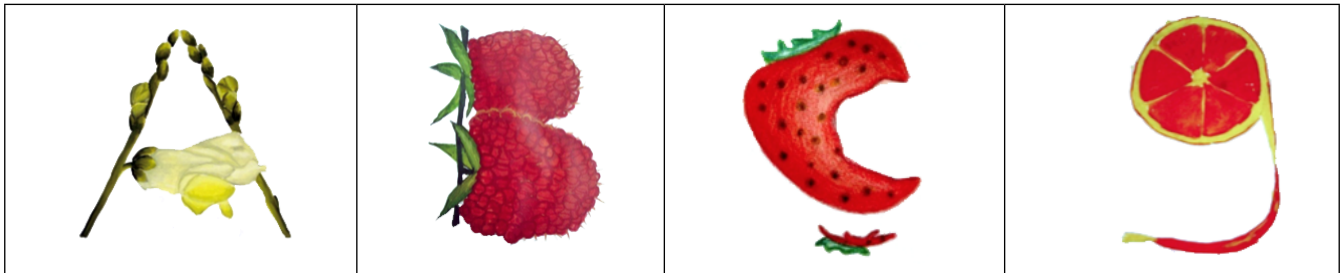


Resim 2. İnek sözcüğünü öğretme yöntemleri



Resim 3. Bitkiler üst başlığı altında meyveler sınıfında kiraz sözcüğünü öğretme yöntemleri

Yaratıcı tipografi çalışmalarında kullanılan örnekler, canlı veya cansız bir nesne grubundan seçilmiş, seçilen nesnelerin isimlerinin ilk harflerinin nesne ile ilişkilendirilerek, görsel ve fonetik harfler tasarlanmıştır. Tasarıma, hangi grup nesne ile başlanmışsa, o grupla tüm alfabenin tamamlanması ve harfin okunurluğunun bozulmamasına özen gösterilmelidir. Çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılması, tasarımların görsel ve fonetik olmasını zorunlu kılmaktadır. Buradaki amaç yaratıcı tipografi ile bir harf dizgesi oluşturmak değil, bu tasarımları harf dizgilerinde kullanmaktır (Resim 4).



Resim 4. Sözcüklerin ilk harflerinde kullanılmak üzere çiçek ve meyvelerden hazırlanmış bazı harf tasarımları

Post tipografi çalışmalarında biçim, okunurluktan daha önemli olmasına karşın yaratıcı tipografi çalışmalarında hedef kitlenin çok özel olması nedeniyle, okunurluğun kaybolmamasına özen gösterilmiştir. Çünkü “öğretim ortamında da öğrencilerin kendi ilgilerine, ihtiyaçlarına ve yaşantılarına uygun cümlelerin ve görüntülerin seçilmesi onların dikkatlerini çekmede etkili uyarılar olabilir” (Ergin 2008: 65). Bu nedenle

harflerin doğru görünüyormaları gerekmektedir. Martin Baeyens’in deyimi ile “altın kural, doğru olması değil, doğru görünmesidir” (Baeyens, 2002). Çünkü doğru görünen her şey doğru okunacaktır. İkincisi ise nesnel kargaşanın önüne geçilmesi adına, tasarıma hangi nesnel grupla başlanmışsa, o grupla tasarımın sonuçlandırılmasıdır. Önceden belirlenen kurallar, gidilecek yol için önemli kılavuz olacaktır.

2. Tipogram Yöntemi

Tipogram, bir düşünceyi görsel olarak ifade etmek için sadece kelimeyi oluşturan harflerden daha fazlasını içerecek şekilde tipografinin bilinçli bir şekilde kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Erdal, 2015:120). Tipografi ise harften dizgelere okunurluğu kolaylaştırmak adına yapılan çalışmalara denir. Yani temel malzeme harf veya sözcüktür. Amaç kolay okunmak ve kolay anlaşılır olmak ise tipogramlar bir dilin yabancılara öğretilmesinde önemli kavram yükleyiciler olabilirler. Özellikle de Türkçe gibi çok fazla eş anlamı olan sözcüğe sahip bir dilin, yabancılara öğretilmesinde sadece sözcüğü vermek yerine, sözcüğün anlamını da resmederek kavratmaya çalışmak daha etkili olabilir. Tipogramlar ile kavratılan sözcükler, daha kolay, eğlenceli ve anlaşılır hale gelebilir.

Resim 5. Fırar sözcüğünü kavram olarak resimleyen tipogram örneği

Tipogramlar, sözcüklerin anlamlarını görselleştirmek için kullanılan yaratıcı tipografi tasarımlarıdır. Sözcüğün anlamını görüntü ile anlamlaştırmaya çalışan bireyin, kendince ulaştığı sonucu unutması mümkün değildir. Özellikle de Türkçe gibi fonetik bir dilin, tipogramlarla kolay ve kalıcı öğretilebileceği açıktır. Resim 5’te “Fırar” sözcüğü, biçim-anlam ilişkisi içerisinde, fırar eden bir harfi resimlemektedir. “i” harfinin noktasının bırakılarak gövdesinin yazılmamış olması, acele ile uzaklaştığı yani kaçtığı fikrini getirebilmektedir. Bu tipogram ile Türkçe bilmeyen bir kişinin, fırar sözcüğünü anlamasa bile, sözcüğün kaçmakla veya saklanmakla ilgili bir anlamı olabileceği sonucuna varması mümkündür.

Resim 6, 7. Örümcek ve Fırlama sözcük anlamlarının görselleştirildiği tipogram çalışmaları

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaratıcı tipografi tasarımlarını görsel olarak seçmek, bireyin sonuca kendi yorumuyla ulaşmasını sağlayabilmektedir. Öğrencinin belli bir süre bir sözcük üzerinde yorum yapmaya çalışması, o sözcüğün zihnine kazınmasını sağlayabilir. Yaratıcı tipografi çalışmaları, özellikle de kelime ezberlemede büyük fayda sağlayabilir. Sözcüklerin anlamlarının, sözcüğün yazılışı sırasında görselleştirilmesi, ezberden ziyade sözcüğün anlaşılmasını kolaylaştırabilir ve yaratıcı tipografi çalışmaları,

harf ve sözcükleri olduğundan daha güçlü bir forma sokabilir. Çünkü onlar, harf ya da sözcük şeklinde tanımlanmanın ötesinde, etkisi ve potansiyeli çok yüksek resimsel nitelikler taşımaktadırlar. Yaratıcı tipografi çalışmalarında harfler, sözcükler ve anlamları arasında bağlantı kurarken, onları basitleştirme ve kimliklerini kaybetme korkusu yoktur. Aksine harfleri bilinçli bir şekilde güdümlenebilir. Bu güdümlenebilirlik, harflerin içsel formu ve diğer bazı görsel fikirler arasında güçlü bir ilişki tanımlayan tipografik tasarım görüntüleridir.



Resim 8. Romantik sözcüğünün biçim- anlam ilişkisini doğrudan vurgulayan resim nitelikli tipogram örneği

Resim 8’de romantizm, romantik sözcüğü ile resimlenirken, “R” harfi ile “o” harfine eklenen gözler, okunurluğu bozmamakla birlikte sözcüğün anlamını tam olarak verebilmektedir. Bu sözcüğü öğrenmek isteyen kişiden, öncelikle resmi okuması beklenmelidir. Kavramların resimlenerek anlatılması, yeni kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Hildebran’a göre bireyin ne yaptığını ne istediğini ve ne gördüğünü anlatabilecek derecede kelime öğrenmesi ve yeni cümleler oluşturması dil gelişiminin (dil eğitiminin) ana hedeflerinden birisidir (Demir, 2007:180).

SONUÇ

Günümüzde yaşam tarzının gelişen teknolojiyle birlikte hızlanmış olması, mesajların son alıcıya çok daha kısa sürede, etkili ve kalıcı bir şekilde iletilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle de yabancı bir dil öğrenme, bireylerin dikkatlerini yoğunlaştıramamaları nedeniyle bir hayli zorlaşmakta ve algılama sorunları yaşanabilmektedir. Tamamıyla duyular üzerine kurulu fizyolojik bir süreç olmamasına karşın algı, yine de duyularla doğrudan bağlantılıdır. Bireyin yaşam tarzı, kültürel alt yapısı ve öğrenme süreci duyuları etkilemesi nedeniyle, algıyı da etkisi altına alabilmektedir. Görsel, işitsel ve etkileşimli ders materyalleri, algı yoğunluğu için önemlidir. Öğrenmeyi kolaylaştırma ve algıyı hızlandırarak hafızayı güçlendirmede, yaratıcı tipografi çalışmalarından faydalanmak önemlidir. Türkçenin öğretilmesinde, hafızaya sadece harf dizgeleri göndermek yerine, o dizgelerin anlamlarını güçlendiren resimsel ve güçlü tasarımlarla desteklemek, öğrenmeye ilgiyi arttırmada etkili olacaktır. Zira yaratıcı tipografi tasarımları hedef kitleye göre şekillenecek, renkler, formlar ve tipografi yine bu kitleye göre belirlenecektir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanının temel eksikliklerinden birisi sınıflarda kullanılacak nitelikte özgün, uygun kalite ve uzunlukta işitsel-görsel malzemelerin bulunmamasıdır. Hâlbuki bu tür malzemelerin öğrencilerin derse ilgi ve katılımını arttırması, öğretim ve öğrenim sürecini hızlandırması açısından dil öğretiminde çok önemli bir işlevi vardır (Özdemir, 2013: 2053). Yaratıcı tipografi çalışmaları sınıflardaki maddi imkanlara bağlı eksikliklerin giderilmesinde etkin bir rol oynayabilirken, bu eksikliğin daha eğlenceli ve etkin bir şekilde kapatılmasını da sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Baeyens, M. (2002). Tipografi. 06 10, 2008 tarihinde www.aed.org: www.aed.org.tr/tipografi.html adresinden alındı

- Cemiloğlu, M. (2009). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Ankara: Alfa Yayınları
- Demir, C. M. (2007, Aralık). Ana Dili olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları, Sosyal Bilimler Dergisi (2), 177-192
- Engin, A. (2008). Eğitimde Etkili İletişim, Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdal, G. (2015). İletişim ve Tipografi, İstanbul: Hayalperest Yayınları
- Gardner, H. (1999). Çoklu Zekâ, İstanbul: Enka Okulları Yayınları
- İstek, R. (2005). Görsel İletişimde Tipografi ve Sayfa Düzeni, (İkinci Baskı). İstanbul: Pusula Yayıncılık
- Özdemir, C. (2013, Winter). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri, Turkish Studies, 8 (1), 2049-2056

Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Tr Dergisinin Toplumsal Değerlerin Aktarılması Açısından Araçsallaştırması

Filiz ORHAN¹, Emine DOĞAN²

¹Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Din Sosyolojisi Bölümü, f.l.z77@hotmail.com

²Lisans Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü. emine.87@hotmail.com

ÖZET

Araştırmamız Yunus Emre Enstitüsünün yabancı öğrencilere yönelik iki ayda bir süreli olarak yayınlanan TR Dergisi'nde yer verilen makaleleri sosyolojik açıdan değerlendirerek “çok kültürlülük, oksidentalizm, İslam medeniyeti, kendinden gurur duyma (self-pride)” açısından ele almayı hedeflemektedir. Malum olduğu üzere yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde öğrenilecek dilin kültürüne yabancı olunması dilin öğrenilmesinde güçlükler neden olmaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ilişkin bilgiye sahip olunması gerekliliği üzerinde bilimsel bir muvafakat söz konusudur. Dil kültürün aktarımında önemli bir işleve sahip olmasının yanında toplumda hangi değerlerin önemsendiği hakkında da topluma veri sağlamaktadır. Bu amaçla makalede Türkçe öğretme amacıyla araçsallaştırılan dilin hangi kelimelerin yoğun olarak kullanımına ve hangi kavramların daha fazla sözcük ile dile getirildiğinin ortaya konulması gerekmektedir. Biz de makaleleri belirlenen temalar etrafında değerlendirerek dergi üzerinden verili kültürün hangi söylemler üzerinden aktarıldığı ve bu konuda nelerin araçsallaştırılmaya tabi tutulduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ayrıca makalelerin toplumsal ürünler olarak Türkçe'nin etkinliğinden faydalanarak hangi değerlerin ön plana çıkartılmasına katkı sağladığı keşfedilmiş olmakla beraber örtük olarak Türk toplumunun hangi değerlere önem verdiği ve bu değerlerin aktarımına hizmet ettiği ortaya konulmuş olacaktır.

Anahtar Sözcükler: araçsallık, değer, kültür, toplumsal aktarım, Türkçe yabancı dil öğretimi

Instrumentalisation of Tr Journal Used in Teaching Turkish as Foreign Language In Terms of Transferring Social Values

ABSTRACT

Our research aims to evaluate the articles in the TR Magazine, which is published every two months for foreign students, from the point of sociological point of view in terms of “multiculturalism, oxidentalism, Islamic civilization, self-pride”. As it is known, the language to be learned in teaching foreign languages to foreigners is difficult to learn the language. For this reason, there is a scientific consensus on the necessity of having knowledge about Turkish culture in teaching Turkish to foreigners. In addition to having an important role in language culture transmission, it also provides collecting data about which values are important in society. For this purpose, it is necessary to emphasize which words are used intensively and which concepts are expressed with more words in order to teach Turkish in the article. We will evaluate the articles around the determined themes and try to show the discourse on which the cults are distributed through the magazine and what is subject to instrumentalization in this respect. Besides, it has been discovered that the values contributed to the foreing of the values by utilizing the effectiveness of Turkish as a social product, and it is implied that what the Turkish society attaches importance to and serves for the transfer of these values implicitly.

Keywords: instrumentality, value, culture, social transfer, Turkish language teaching.

GİRİŞ

İnsan elinin değdiği, kendine özgü olan her şey kültürdür. (C.L.Strauss,2016) Kültürün oluşması için insanın varlığına ihtiyaç vardır. Ancak insan davranışlarının kültür olarak nitelendirilmesi için belli bir geleneği de barındırması gerekir. Gelenekler tarihseldirler. Bu anlamda da zaman içinde süregelen,

yaşlanmış ve bulunduğu topluma kök salmışlardır. Kültür yaşanan coğrafyaya ve topluma göre değişiklik gösterir. (Z.Bauman,2015) Bu anlamda da kültürün toplumsal bir öge olduğu da söylenebilir. Ancak insanı toplumsal yapan temel öge nedir sorusu halen canlı ve hayattadır.

Dil içinde belirsizlikleri barındıran aynı zamanda insana belirlenmiş bir dünyayı tanıtan nevi şahsına münhasır bir yapıdır. Dil,yapısı itibariyle, insan aklını şekillendirir. (N.Chomsky,2014) Duygularımızı yönlendirir ve sosyal yaşamda insanlar arasında iletişimi sağlayan göstergeleri oluşturur. İnsan ancak dilin gösterge gücü ile iletişim kurar. (J.ellul, 2012) Çünkü toplum göstergeler aracılığıyla iletişim kurar. Göstergeler olmasaydı insanlar arasında bir iletişimden dolayıyla da toplumdan bahsedilemezdi. Hiç bilmediğimiz, varlığını bilmediğimiz ve hatta hiçbir zaman aklımızda olmayan bir şey hakkında konuşamayız. (P,Hadot. 2011). Çünkü onu bilmiyoruz ve hatta bilmediğimizi de bilmiyoruz. Bizim düşünme sistemimizde yer almayan bir şey bizim için hiçbir şeydir. (R.Harris; J.T. Taylor,2002) Dolayısıyla onun hakkında konuşamaz ve onu topluma ait bir unsur haline getiremeyiz. İnsan beyni edindiği yeni göstergeler arasında bağlantılar kurup onları gruplandırarak kendisine, yalnızca kendi göstergeler sisteminden oluşan bir dünya yaratır. Diğer öğrendiğimiz her şey bu göstergeler sistemi içinde bir gruba dahil olur veya bu grupları yeniden şekillendirir. (G.Y.Demir,2015). Bu minvalde söylenebilir ki insan doğduğu andan ve belki de ilk anne rahmine düştüğü andan itibaren dilin insan yaşamını şekillendirici özelliği ile toplumsallaşır. İçinde bulunduğu dilin ve dolayısıyla toplumun dil grupları içinde yer alır ve toplumsallaşma da bu cihette gerçekleşir.

Toplumların dilleri farklıdır. Karşılaştıkları olgular farklı olduğundan göstergeler sistemleri de farklıdır. (N.Chomsky,2014) Birçok dil vardır ve buna bağlı olarak da birçok kültürden söz edilebilir. Ancak bunca çeşitliliğe karşın bizim hala dille ifade edemediğimiz, varlıklarını bildiğimiz ancak adlandıramadığımız şeyler mevcuttur. (G. Deutscher,2015) Peki bu ne demektir? Bu dilin bir noksan yönü müdür? Hayır! Bu dile ait bir noksanlık değildir. Dilin değil bizim zihnimizin sınırlarıdır. (N.Chomsky,2014) Yani daha ziyade bizim göstergeler sistemimize dahil olmayan şeylerin varlığını bize hissettiren ancak kendisini açıkça göstermeyen tanrının varlığı olabilir. Öyle ki o kendisini içinde bulunduğumuz dünyada gösterir ancak apaçık gözükmez ve bu dünyaya mistik bir unsur yükler. (R.Harris; J.T. Taylor,2002) Dilin bu mistik yönü ve onun ifadesinin uğraşı ile dil, bizim konuştuğumuz dilin ötesinde çok daha geniş bir dünyaya ait olduğunu bize anlatır. Dil, kültürü de içine alan yegane şey olarak kültürden daha büyük ve daha sırlarla dolu bir dünyadır. (G.Y.Demir,2015).

1.1. Araçsal bir Aygıt Olarak “Dil”

Dil ve kültürün birbirlerini şekillendirici etkisine giriş niteliğindeki bu sözlerin ardından dil aracılığıyla dünya üzerinde nasıl bir etkinin yaratılabileceği konusunda devletin meşru olarak kurduğu enstitüler ve Türk dilinin öğretimi konusunda devletin yaptığı atılımlar ile gayri meşru amaçları için dilin araçsallaştırılarak Fetö terör örgütünün okulları tarafından kullanıldığı ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Bir dil edinmek aynı zamanda bir kültür edinmektir. Çünkü dil kültüre ait göstergeleri de içinde barındırır. Onu şekillendirir ve kendisi de kültürün şekillendirici gücü karşısında şekil alır. (Z.Bauman,2015) Bir dil edindiğinde insan aynı zamanda o kültüre ait göstergeleri de elde etmiş olur. Toplumların göstergelerine sahip olmak bizi o toplumla ilişkilendirir. Kişiyi toplumun içinde bir özne haline getirir. Dil bu özellikleri ile eskiden var olan önemini bugün de korumaktadır. Bu minvalde dilin toplumlar arasındaki ilişki gücünün keşfi ile dil öğretimi de önem kazanmıştır. Devlet dile ait bu gücü keşfetmiş ve Türkçenin öğretimine yönelik çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Fakat öncesinde paralel yapılanmaya ait okullar ile Türkçe birçok ülkede konuşulmaya başlanmıştır. Ancak bu noktada bahsedilmesi gereken unsur bu Türkçe eğitiminde

kullanılan göstergelerin toplumumuzun kültürel yapısını da içinde barındırıp barındırmadığı konusudur. (Z.Bauman,2015) Zira göstergeler kültürün ediniminde ve kültür ile dilin öğreniminin kolaylaşmasında temel unsurdur. Ancak verilen göstergelerin yanlış veya çarpıtılmış, kişileri yönlendirmeye ve yönetmeye yönelik olup olmadığı konusu bu noktada önem arz etmektedir. Fetö yapılanmasına ait okullarda öğrenim gören çocuklara 15 Temmuz darbe girişimi öncesinde ne şekilde bir eğitim verildiği, hangi göstergelerin kullanıldığı netlik kazanmamış dolayısıyla da burada eğitim görmüş kişilerde Türk kültürüne ait öğelerin ne şekilde yerleştiği bilinmemektedir. Yapılanmaya bağlı bulunan ülkelerde özellikle üst düzey yöneticilerin çocuklarına eğitim veriyor olması da yalnızca dil öğretiminin amaçlanmadığı bundan başka otoriteyi ele geçirmeye yönelik bir amaçları olduğu noktasında kaygıları attırmaktadır. Devlet, kurmuş olduğu Yunus Emre enstitüleri aracılığıyla bu açığı kapatmaya çalışarak kendi göstergeler sistemini düzenlemiş ve bu konuda yapılabilir atılımların artırılmasını sağlayarak dilin toplumlar arasındaki ilişki gücünü yönetme yoluna gitmiştir. (C.L.Strauss,2016)

15 Temmuz sonrası dönemde ise dikkati çeken Türk halkının kalkışmaya verdiği tepkinin açık şekilde ifade edilmesi ve Türk halkına ait bir değer olarak “Devlet” vurgulanmıştır. “Devlet” Türk halkı için en büyük değerdir ve Türk halkı “Devlet”ine sahip çıkmış ve bu kalkışma esnasında bunu en derin şekilde ifade etmiştir. Bu noktada bu sürecin sonunda yabancılara Türkçe eğitimi sırasında kullanılan ve Enstitü tarafından yayınlanmış olan dergiler kurumun kültür unsurlarını kullanması ve aktarması konusunda çok daha etkili olacaktır. Türk halkına ait “devlet” değerinin vurgusu hem Türkçe eğitimi daha kolaylaştıracak hem de eğitimin verildiği bölgelerde Türk kültürünün tanıtılması açısından önemli bir misyon edinecektir.

1.2. Postmodern Dönem

1.2.1. Resmi Darbelerden Sivil Darbelere Değişimin Uğrakları

Sheyagan modernlikle bakışların yukarıdan aşağıya (Tanrı’dan insana) kaymasının yarattığı tarihsel kopuşa işaret etmektedir.

“Artık hepimiz karışım bölgelerinde yaşıyoruz tüm bakışların-şeylerin eskisi gibi yaklaşan bakışlarında,, teknik, gelişme ve tarihle şekillenmiş bakışlarında- karşılaştığı alanlarda yaşıyoruz. (Asad, 2016:44 42).

“Modernitenin Hristiyan Tanrı’yı doğaüstü dünyaya hapsedmesi sekülerliğin başladığının ilk işaretlerini vermektedir. Nitekim artık doğanın belirli, homojen ve mekanik yasalara tabi manipulasyona açık olarak yeniden tasarlandığına işaret etmektedir (Asad, 2016: 40).

Modernitenin ilk zamanları kurmaca anlatıların şekillendirdiği evrende modernitenin sunduğu olanaklar tarifi imkansız bir geleceğe işaret ediyordu:

“Evrensel akıl sahte gücün maskesini başarıyla düşürerek (onu dindışlaştırarak) kendi konumunu meşru güç olarak sergiler.” (Asad, 2016:49).

Anlatı devri geçtiğinde modernitenin gerçek yüzü ortaya çıkmaya başlıyordu: Tahakküm ve şiddetle baskı altında tutularak ancak evrensel olarak kabul ettirilebilen yeni değerler (vicdanın kutsallığı) in oluşturduğu tablo “her ne kadar din dışılaştırma gözleri aşkı olandan dünyevi olana kaydırmış gibi görünse de aslında tek yaptığı şey yanılsama ile gerçek arasındaki engelleri yeniden düzenlemektir”. Canovan’ın ifade ettiği gibi “zira liberalizm hiçbir zaman dünyayı izah eden bir düşünce olmamıştır, aksine liberalizm gerçekleştirilebilecek bir projedir.”

Sekülerizmin evrensel çapta geçerli olmadığı artık benimsenen bir görüştür. Sekülerizm örneklerine tarihte rastlanabilse de “Sekülerizmin ayırt edici yönü yeni “din, “etik” ve “siyaset” kavramları ve bunlarla ilişkili yeni kurallar öngörmesidir.”

Post modernlik, kendi orijinal projesinin uygulanamazlığını kabul eden bir modernliktir. Post modernlik, kendi imkânsızlığıyla uzlaşan- iyi yâda kötü bununla birlikte yaşamaya kararlı olan- modernliktir. Modern pratikler devam ediyor; fakat artık bir zamanlar onları ateşleyen hedeften yoksun bir biçimde..

“Asimilasyon politikaların da bireylere yapılan hoşgörölü muamele yaşam biçimlerine tahammülsüzlükle ayrılmaz bir ikili oluştuyordu. Gerçekten de birincisi ikincisinin başarıyla yürütölmesinde kullanılan temek bir araçtı (Asad, 2016: 143)

Günümüz postmodern bir dönem olarak kendine özgü ve moderniteye yönelik bir eleştiri içerse de yine de bu dönem moderniteye özgü özellikler taşımaktadır.

1.3. Tr Dergisi’nin Kırılgan Postmodern Dönemekte Üstlendiği Misyon

Tr dergisi, yabancıları Türkiye hakkında doğru bilgilendirmeyi amaç edindiğinden doğru bir Türk ve Müslüman imajının ortaya konmasına katkı sunabilme düşüncesi ile yayın hayatına başlamıştır.

Kendinin Türkiye’nin uluslararası platformdaki dil, kültür ve sanat elçileri olarak tanımlayan Yunus Emre Enstitüsü bu millî tavrı sizlere daha doğru ve anlaşılabilir şekliyle anlatmak istedik.” Sözleriyle ifade etmektedir.

15 Temmuz sonrası hayatın normale döndüğünü, Türkiye’nin ticaret ve ekonomi alanındaki atılımlarının hız kesmediği imajı yeniden tazelenmeye çalışılmıştır.

“Türkiye’de hayatın devam ettiğini size en iyi yine bizim anlatabileceğimizi düşündük. Türkiye’de hayatın devam ettiğini size en iyi yine bizim anlatabileceğimizi düşündük. (Tr Dergisi, 2017,s:10)

Tr Dergisinin 15 Temmuz’a özel sayısında 15 temmuz’da Türkiye’ye yönelik ezoterik bir oluşum şeklinde yapılanmış terör örgütünün kalkıştığı hain darbe girişimi ile uzun zamandır Türkiye’nin gündemini meşgul eden bu kanlı Fetö terör örgütünün kirlî yüzünü deşifre etme amacıyla dergide ele alınan temalar incelendiğinde örgütün uzun yıllardan beri devletin tüm alanlarını manipüle etmeye yönelik faaliyet içersinde olduğu açık bir şekilde görölmektedir. Derginin Yunus Emre Enstitüsü’nin kurulmasına sebep olan “dil” faktörüne odaklanarak sayfalarına taşıdığı görölmektedir.

Şöyle ki kültür ve sanat, günümüz koşullarında bir ülkenin başarılı olabilmesi için olmazsa olmaz koşullar hâline geldi. Millî ekonomi ve sanayi alanında rekabet için inovasyonla birlikte artık kültür de önem taşıyor. Çünkü kültür, uluslararası algıyı doğrudan etkiliyor. Bunu gören birçok ülke kültür programları ve politikalar geliştiriyor. İşte tam da bu noktada Yunus Emre Enstitüsünün Küresel Kamu Diplomasisi Ağı’nda başkanlığı üstlenmesi, Türkiye’nin kültürel alanda lokomotif rol üstlendiğinin önemli bir işareti.” (Tr Dergisi, 2017,s:10)

Fetö Türkçe’ye verdiği önemin bir göstergesi olarak lanse ettiği ve Türkçe’nin halk nezdindeki teveccüh ve meşruluğundan yararlanarak kendisine olumsuz bakan tarafların bile sempatisini kazandığı yurtdışında birçok yerde açtığı Türk okullarının Türkçe’yi nasıl araçsallaştırdığını ve kendi sufli amaçlarının hizmetinde kullanmak üzere Türkçe’nin millet üzerindeki etkinliğinden (kendinden gurur duyma) istifade ettiğine ilişkin vurgulara yer verilmektedir. Her yıl düzenlenen uluslar arası kapsam ve ihtişamda gerçekleştirilerek bir gösteriye dönüşen Türkçe olimpiyatlarında Türkçenin yabancılar tarafından konuşulması, çeşitli folklorik öğeler eşliğinde milli duyguların canlandırılması; vitrinde sergilenen seyirlik gösteri ötesinde gizlenen anlamların Türkçe’nin meşruiyetinin arkasına gizlenerek perdelenmesine, meşruiyete sahip bir değer nesnelleştirilip gayri meşru hedefler amacıyla kullanılabilmesine sahne olmuştur.

15 Temmuzdaki darbe girişiminin başarısız olması Türkiye’ye yönelen yatırımcı ve dünyada Türkiye’ye yönelik imajın yeniden olumluya tebdilinde etkili olmuş, 15 Temmuz sayısı da Türkiye’nin yaşadığı bu olumsuz deneyimin Türkiye’yi etkilemediği,Türkiye’nin hedeflediği plan ve projelerin hız kesmeden

devam ettiğini ilan eden haberlere yer verildiği gözlenmektedir:

“SANAT PATLADI” başlığı ile verilen haberdan dikkat çekici pasajlar:

Başta İstanbul olmak üzere Türkiye’de son yıllarda kültür, sanat ve tasarım alanlarında bir patlama yaşanıyor. Türkiye, aslında pek çok farklı alanda dünyanın önemli merkezlerinden biri olma potansiyeli taşıyor. Türkiye’deki şehirlerin yaşam kalitesinin artırılmasında, gündelik hayatın renklenmesinde, kaliteli kültür üretiminin gücünden etkin bir şekilde yararlanmak büyük önem taşıyor. Türkiye’de güçlü bir kültürel çeşitlilik oluştukça eğitime ve estetik ihtiyaçlara yönelik talep artacak; nihayetinde Türkiye bir kültür ülkesi olacaktır. Ülkenin itibarını arttıran kültür-sanat etkinlikleri, toplumları bütünleştiren, kentlerin ve insanların değerini arttıran, yaratıcılığı ve düşünce dünyasını besleyen unsurlardır. Venedik Bienali’ni düşünün... Bugün sadece bu etkinlik için yüz binler Venedik’i ziyaret ediyor.

GEÇEN YILA GÖRE YÜZDE 12 DAHA İYİYİZ

Münir Üstün (Basın Yayın Birliği YK Başkanı)

Çünkü ümmet bilinci ile vatan ve milletimiz için, çocuklarımız için işimize daha çok sarılmaya karar verdik. Yayımcı arkadaşlarımızla yaptığımız her toplantıda işimizin çitasını daha yükseklerle koymaya karar verdik. Çok şükür bu hedefleri başarıyoruz. 23 Ekim’de sona eren 68. Frankfurt Kitap Fuarı’nda tüm ülke olarak başarılarla imzalar attık. Türkçe eserlerimizi yurt dışı yayınevlerine tanıttık. Çok başarılı sunumlar ver sergiler hazırladık. Ülke olarak çocuk yayıncılığı alanında geldiğimiz nokta gurur verici. Eylül sonuna kadar ürettiğimiz kitap sayısı 300 milyon adedi buldu. Geçen yıl aynı döneme göre yüzde 12 daha yukarıdayız. Evet, esas darbeyi ülkemize katkı sunarak ve çok çalışarak biz yayımcılar yapacağız. Her şey Türkiye için...” 15 Temmuz’dan hemen sonra haber ve fotoğraflarımızdan derleyerek hazırladığımız ve Türkçe, İngilizce ve Arapça olmak üzere üç dilde bastırdığımız Dakika Dakika FETÖ’nün Darbe Girişimi kitapçığıyla tüm Türkiye’ye ve dünyaya bu ihaneti anlattık. Kitabımızı demokrasi nöbeti için Türkiye’mizin dört bir yanında meydanları dolduran halkımıza ücretsiz olarak dağıttık, yurt içinde ve yurt dışında talep eden bütün kurum ve kuruluşlara ücretsiz gönderdik.

Sinema Meslek Birlikleri Güç Birliği, 15 Temmuz olayları sonrası bir basın bülteni yayınladı ve darbe girişimine sert bir tepki gösterdi. Bültende şu ifadelerle yer verildi: “Darbelerin ne gerekçeyle olursa olsun özgürlüklerin kısıtlanması veya yok edilmesi demek olduğunu biliyoruz. Darbenin ve her türlü antidemokratik hareket ve şiddetin karşısındayız. Demokrasinin, insan haklarının, özgür basının, özgür sanatın ne kadar değerli olduğunun farkındayız. Bu değerlerimizin toplumun tüm kesimlerinin de farkında olmasını diliyoruz.

Türkiye Cumhuriyeti’nin yakın tarihinde yaşadığı ciddi bir kırılma olarak- özellikle demokrasi ve millet egemenliğine karşı bir saldırı vurgusundan hareketle toplumun büyük çoğunluğunca Türkiye’nin geleceğine ve demokrasi yolunda ilerleyişine (demokrasimiz açısından umut verici olarak muhafazakar kesimin de demokrasiyi sahiplendiğinin bir ölçütü olarak değerlendirilen) bir engel olarak- kabul edilerek gelecek nesillerin unutmaması gereken bir olay olması nedeniyle 15 Temmuz’a ilişkin hafızanın korunması adına çeşitli çalışmalar yapıldığı vurgulanmıştır:

İbrahim Eren (TRT Genel Müdür Yardımcısı) ‘in 15 temmuza ile ilgili yaptıkları belgesele ilişkin verdiği röportaj

“TRT, yıl boyunca yayınlanacak 100 bölümlük belgesel ile bu hain kalkışmayı unutturmayacak. Belgeselde gazilerimizin kendi ağızlarından, şehitlerimizin yakınlarından yaşananları dinlediğimizde, o gecedeki alçaklıkları ve kahramanlıkları daha iyi anlıyoruz.

Gizli Kültür Elçileri:Türk Dizileri

Osmanlı tarihini yanlış yansıttığı konusunda eleştiriler ile dikkatleri çeken Muhteşem Yüzyıl dizisinin yapımcısına da mikrofon tutularak Türkiye’nin tanıtımında dizinin de bir paya sahip olduğu örtük olarak ifade edilmiştir.

Timur Savcı (Muhteşem Yüzyıl dizisiYapımcısı) ‘nın şu sözlerine yer verilmiştir.
“Yeni bir 15 Temmuz yaşamamak ve yaşananları unutmamak adına, darbe sürecini anlatan kitapların yazılması ve okunması çok önemli bir tavır almak anlamına geliyor.” (Tr Dergisi, 2017,s:10)

Besteler Demokrasi Kahramanlarına

Kültür ve Turizm Bakanlığı Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü öncülüğünde düzenlenecek yarışma ile çok sesli koro repertuarını dünyadaki profesyonel koroların da icra edebileceği özgün koro eserleri ile geliştirmek, bestecileri nitelikli eserler vermeye teşvik etmek ve yeni bestecilerin yetişmesini sağlamak amaçlanıyor. Yarışma, sekiz esere verilecek 35 bin lira tutarındaki ödüller ile Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından bu alanda düzenlenen ilk ödüllü organizasyon niteliği taşıyor. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı bütün bestecilerin bir eserle katılabileceği yarışmanın başvuruları, 27 Ocak 2017’ye kadar Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğüne yapılacaktır.,

2023 Yolunda Yeni Türkiye

Türkiye, 2023 vizyonu doğrultusunda dev projelere imza atmaya devam ediyor. Ulaşım, altyapı ve enerji alanlarında hayata geçirilen projeler, Türkiye’ye yeni bir çehre kazandırıyor.

2023 hedeflerinin en önemli sacayağını ulaşım alanında gerçekleştirilen projeler oluşturuyor. Jeopolitik konumunu avantaja çevirmek isteyen Türkiye, hava, deniz, kara ve demir yollarında gerçekleştirilen projelerle bölgeler arası ticaret merkezi olmayı hedefliyor. Mega projeler bağlamında, Osman Gazi Köprüsü (İzmit Körfez Köprüsü) 30 Haziran 2016, Yavuz Sultan Selim Köprüsü 26 Ağustos 2016 ve Avrasya

Son 15 yılda ülke içinde gerçekleşen dönüşüme paralel olarak küresel bir teşkilat hâline gelen TİKA, Türkiye’nin birikim ve zenginliğini din, dil, ırk ayrımı gözetmeksizin tüm dünya ile paylaşıyor.. (Tr Dergisi, 2017,s:10)

1.3.1. 15 Temmuz ile ilişkilendirilen Hafızaya ilişkin Mitler

1.3.1.1. 15 Temmuz Bir Demokrasi Sınavıydı: Muhafazakârlar Bu Sınavı Geçti!

15 Temmuz aynı zamanda meşru ile gayri meşru talep ve seçim arasında bir ayraç işlevi görmüştür. 23 Aralık 1876 tarihli Anayasa’ya göre kurulan Meclis-i Mebusan’dan itibaren önemli bir demokrasi geleneğine sahip olan Türkiye, bu çapta bir saldırıyla ilk defa karşı karşı- ya kaldı. Aşağı yukarı 150 yıllık demokratik rejimi benimseyen ve özümseyen milletimiz, hiç kuşkusuz bu uğursuz gecenin ardından evrensel ve insanî bütün demokratik haklardan olan tavrını göstermeye devam edecektir.

Devletin bir organın genellikle askeri yönetimin yönetimi demokratik rejime aykırı bir şekilde ele

geçirdiği yılların ardından sivil bir konseyin yaptığı darbeye karşılaştı.

Ekonomi Bakanı Nihat Zeybekci de darbe girişimi sonrası Türkiye'nin ekonomik gidişatı ile ilgili açıklamalarda bulundu. Zeybekci konuşmasında, “Darbe girişiminin ardından Türkiye’de her şey ‘mucize’ denilebilecek kadar iyi bir noktada.” dedi. Halkın demokrasi, özgürlük ve insan haklarının, hukukun üstünlüğü ve devletin sahibi hâline geldiğini vurgulayan Zeybekci, “Bu, bir Türk sivil demokrasi devrimi olarak dünya demokrasi tarihine geçecek.” şeklinde dile getirdi. (Tr Dergisi, 2017,s:10, “MUCİZE KADAR İYİ” başlığı ile verilen haberden alıntı)

Yıllardır İslamcı, demokratik yönetimin meşruiyetini kabul etmeyen bir imaj ile sunulan muhafazakarların devletin son on yıldır demokratikleşme yolundaki adımlarla sanıldığının aksine modern değerleri benimsemiş (laik) kişilerden daha çok içselleştirdiğini göstermesi açısından ilginç veriler sunmaktadır:

15 TEMMUZ TURNUSOL KÂĞIDIYDI başlığı ile verilen haberde Gülcan Tezcan (Yazar)’ın yukarıdaki savı destekleyen görüşlerin yer aldığı görülmektedir:

“15 Temmuz başarısız darbe girişimi Türkiye’de demokratikleşme, hak ve özgürlükler, darbe karşıtlığı gibi konularda tam bir turnusol kâğıdı işlevi üstlendi. Kimlerin demokratik bir yaşam ve ülkenin bağımsızlığı için gerçekten her tür bedeli ödemeye hazır olduğu da bu süreçte netlik kazandı. (Tr Dergisi, 2017,s:10)

15 Temmuz kalkışmasına karlı koyan Türk milletini Peygamberimiz ile sahabelerin İslam’ı savunmak için konuşlandığı tepe olan Okçula Tepesindeki yiğitler ile özdeşleştirilerek gösterilen davranışa kutsiyet atfedilmiş ve manevi bir gönderme yapılmış olmakta, bu direnişe ait referansların kaynağının dini olduğu konusunda belleğe hatırlatma da söz konusu olduğundan bahsedilebilir.

Millî irade için direniş. O direniş ki ülkemiz ve toplumumuz açısından bir milat noktasıdır. Demokrasinin ve bağımsızlığın göstergesidir. Milletın yazdığı destanın bir özeti olan kitap, dünü bize hatırlatıyor, bizden sonraki kuşaklara ise dünü anlatacak. Okçular Tepesi, Gülcan Tezcan, Halil İbrahim İzgi ve Turgay Bakırtaş’ın ortak çalışmalarının bir ürünü.

“Suriyeli Kardeşlerimiz Türk Milletinin Yanında” başlığı ile verilen haberde yer alan fotoğrafta 15 Temmuz’dan sonra Demokrasi Nöbetlerinde Türkiye’ye destek veren Suriyelilerce açılan bir pankarta yer verilmiştir. Böylelikle İslam ve ümmet ortak paydası hatırlatılarak Türkiye’nin geçmişten tevarüs eden Müslümanlar üzerindeki hamiliğini bir kez daha hatırlatmış olmaktadır.

23 Aralık 1876 tarihli Anayasa’ya göre kurulan Meclis-i Mebusan’dan itibaren önemli bir demokrasi geleneğine sahip olan Türkiye, bu çapta bir saldırıyla ilk defa karşı karşı- ya kaldı. Aşağı yukarı 150 yıllık demokratik rejimi benimseyen ve özümseyen milletimiz, hiç kuşkusuz bu uğursuz gecenin ardından evrensel ve insanî bütün demokratik

Tr Dergisinin Öne Çıkardığı Toplumsal Belleğe Dair Uğraklardan Hareketle “Yeni Türkiye” Toplumunun Kıymetlerine İlişkin Çıkarımlar

Vatan ve dil; modern ulus devletin karakteristiğini oluşturan temel unsurlardır. Ulus devlet ile öne çıkan vatan kavramı kutsal geçmişen farklı olarak bulunulan “mekan”la özdeşleşen bir görünüm kazanmıştır. Ulus devletin mekanla kurduğu ilişki sınırları çizilmiş, homojen, geçişe izin vermeyen statik, hayali bir uzama karşılık gelmektedir. Fakat büyük bir kopuşun aktörü olarak ulus devletlerin kutsal evrenden ayrılmasının, geçmişteki meşruiyet kalıplarından uzak kaldığı anlamına gelmediği belirtilmelidir.

“..bugün dünyadaki yurttaşlar olarak üzerinde durduğumuz zemini oluşturan şey.. yalnızca Devlet’in görünüşteki birliği ve bu birliğin esinlediği verili kültürel kurmacalar değil, aynı zamanda bu esinin bir hale

ile kuşatılmış ve neredeyse kutsal oluşudur.” (Asad,T.2016).

Nitekim geçmişte dini referansların çerçevesini belirlediği dine özgü bir kavramsallaştırma olan “şehitlik”³ gibi kavramlar modern zamanda ulus devletin bir parçası olarak işlev görmektedir.

EMeclisin bombalanması ne demek? Bence kırılma anı Meclisin bombalanması anıydı. Çünkü Meclisi bombalamak demek, halkı, demokrasiyi, cumhuriyetimizi, yarınlarımızı bombalamak, yok etmek demektir. Bu kabul edilemez. Ben yüksek bir yerde oturuyorum, etrafımda her yer ıslık ıslık, bütün camilerin kandilleri yanıyordu. Halk araçlarla yola çıkmaya başlamış, otoban neredeyse tıkanmıştı. Hemen ben de sokağa çıktım ve halkın arasına karıştım. Bu milletin evladı olmaktan her zaman gurur duydum. Bu millet o gece bir destan yazdı. Ben bir sanatçı olarak o gece, düşüncelerim, müziğim ve felsefemle milyonların içinde olduğumu, doğru yolda yürüdüğümü bir kez daha hissettim. Her vesile ile demokrasi havarisi olduklarını iddia eden sanatçılarımızın bu büyük olay karşısında tepki göstermemelerine çok üzüldüm. Aslında onların demokrasi anlayışlarının ne olduğunu biliyordum ama yine de üzüldüm. Hatta darbe başarılı olmadığı için üzülenleri gördüm. Belki de bu şaşılacak bir şey değil. Biz tosbağalardan olimpiyat şampiyonu bekliyoruz. Onlara durup dururken sanatçı adını koyduğumuz için suçlu olan bizleriz. Türkiye’nin gerçek sanatçıları bu darbeye sonuna kadar karşıdır. Çünkü sanat özgürdür, sanatçı özgürdür. Darbeye karşı olmayan insan gerçek ve özgür bir sanatçı olabilir mi?”(Tr Dergisi, 2017,s:10)

Bundan böyle temeli dine dayanan bu sözcüklerin modern kurumlarla birlikte kullanımının nasıl olup da kullanıldığı bir sorun teşkil etmez. “Demokrasi şehidi, devrim şehidi” gibi dini içerikli terimler ile modern kavramların birarada kullanımları üzerinde düşünmeye gerek duymadan bulunmadan rahatça kullanmaları ve ulus devletin vatandaşların kendine aidiyet, kimlik geliştirmelerini sağlamada tamamen yok saydığı geçmişin meşruiyet kalıplarına sığınması dinin hala toplumların motivasyonunda ve birlik,bellek bütünlüğünün korunmasında ne denli önemli olduğu ve modern toplumlarda modern kurgularla da olsa dine ilişkin referanslara atıfta bulunmadan toplumları birarada tutmanın zorlukları ortaya çıkmaktadır.

Vatan kutsal olarak geleneksel algıda “kadın,doğa” ile kişileştirilirken modern dönemde ise ağırlıklı olarak “doğa” yönüne vurgu yapılmaktadır.Doğa belirsizliğin sembolü olarak korunmaya muhtaç anlamları çağrıştırdığından doğaya yüklenen anlamlar vatana da yüklenerek varlığın devamı için vatanın korunmasının gerekliliği olarak kodlanmaktadır. Vatan namus ile ilişkilendirilerek ona dokunmanın kabul edilemez, (ırzına geçme olarak addedilmesi) onun kutsallığı konusundaki duyguyu pekiştirmektedir. Vatan dokunulmaz anlamların şemsiyesi altında dinin yerine bu kez modern dünyanın yeni bir kutsallık alanı olarak karşımızdadır. Bu kavramlara uzak olmadığımızı Kurtuluş savaşından itibaren kadının cumhuriyet döneminde kadına “ana,bacı” gibi kimlikle atfedildiği hatırlanacak olursa “vatan” ın kadın ve kadına yönelik atıflarla ilişkisi daha iyi anlaşılabilir.

Ulus devletin ideolojisini pekiştirmek,hafızayı koruma canlı tutma mekanları olarak icat ettiği meydanların 15 Temmuz da yaşanan darbe girişiminin cumhuriyet ve değerlerine yönelik bir saldırı olduğu vurgusuyla yine öne çıkarıldığı görülmekte, modern argümanların bu kez Yeni bir Türkiye için yeni bir kimlik inşası ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Boğaz köprüsü gibi darbe teşebbüsünün anıtsal mekana dönüşen yerlerden Anadolu’nun ücra köşelerindeki şehirlerin meydanlarına kadar 15 temmuzu hatırlatan isimlendirme ve sembollerle donatılan mekanlar hafızanın yeniden canlandırılmasına yarar sağlamakla birlikte kimliğin de yeniden hatırlatılmasına katkıda bulunmaktadır.

Dergilerin farklı sayılarında dikkat çeken ve vurgulamak istediğimiz başka bir ayrıntı da derginin

³Sacre sözcüğü bundan böyle İnsan Hakları Bildirgesinde yer alan mülkiye hakkı şekliyle ifade edilen Seküler bir iktidarı imgelemektedir.”Açık ki bu kullanımların işaret ettiği bireysel deneyim ve bu deneyimi yaşadığını iddia eden yurttaşın beklenen davranış ortaçağda kutsal sözcüğüyle ifade edilen farklıydı. Bu sözcük artık birey olarak yurttaşların ve kolektif olarak halkın kutsallaşmasının doğallaşmış bir iktidar biçimini ifade ettiği modern Seküler devletin işlevlerinin ve özlemlerinin ayrılmaz bir parçası olan bir söyleme aitti. (Rosanvallon,P.Le Sacre du citoyen. 1992; Asad,2016).

Osmanlı geçmişine saygı duyuyor, o geçmiş kutsallaştırıyor oluşudur. Özellikle Balkanlara yönelik ayrı bir sempatinin varlığı hissedilirken Balkanlar Osmanlı mirasının sadık bir mirasçısı olarak tanıtılmaktadır. Buna karşı ülkemize daha yakın olan, özellikle bazı Balkan Yunus Emre Enstitüsü olarak bu şer odaklarıyla ve onların yaydıkları Algı operasyonlarıyla mücadelemiz hep devam edecektir.

“TÜRK DÜNYASINI BULUŞTURUYORUZ

Üçüncü Millî Kültür Şûrası’nda konuşan Kültür ve Turizm Bakanı Nabi Avcı sloganı “Dünyanın İyiliği için Türkiye” şeklinde belirlenen sloganın içeriği hakkında verdiği bilgilere yer verilmektedir:

Kültür, ilk insanın yeryüzüne geldiği günden bu yana var olan bir kavram. Zaman içinde birikip gelişerek yeryüzünü bir renkler bahçesi hâline getiren kültür, Türkiye olarak bizim de ziyadesiyle sahip olduğumuz bir zenginlik. Buraya kadar her şey güzel...

-Bu noktada uzlaşma kültürünün önemi ortaya çıkıyor diyebilir miyiz?

-Kesinlikle. Bu Şûra bir kez daha göstermiştir ki Türkiye, medeniyet birikimi itibarıyla çatışmayı, rekabeti, kavgayı, redd-i mirası değil; vefayı, sevgiyi, merhameti, adaleti ve dayanışmayı esas alan bir birikimin mirasçısıdır. Millî Kültür Şûrası’nda, gerilimli ve kutuplaştı- rıcı politik iklimin kültürel hayatımızı geçmişte yoksullaştırdığına işaret edilmiştir. Türkiye’nin zengin birikimini bir araya getiren 3. Millî Kültür Şûrası’nın çoğulcu ve demokratik karakteri takdir edilmiştir.

-“Dilimizin zenginliğine sahip çıkmak, bütün gönül coğrafyamıza sahip çıkmaktır.” görüşü Millî Kültür Şûrası’nın ana fikirlerinden biriydi. Bu konuyla ilgili neler söylemek istersiniz?

-İnsanı ve hayatı yücelten, toplumun manevi ve ruhsal iklimini zenginleştiren bütün sanatsal ve kültürel çalışmaların himaye edilmesinin gereği hemen bütün komisyonlarımızın üzerinde durdukları bir husus olmuştur. Keza, dilin / Türkçemizin yoksullaşması tehlikesine özellikle işaret edilmiş, üç büyük dilin zenginliğini taşıyan Eski Türkçenin öğretilmesinin gereği ifade edilmiştir. Dilimizin bütün zenginliğine sahip çıkmak, Balkanlardan Kafkaslara, Kazan’dan Sana’ya kadar bütün gönül coğrafyamıza da sahip çıkmaktır.

-Çocukların ve gençliğin ruh bütünlüğünü esas alan bir anlayışı öne çıkarmak gerektiğini ifade ediyorsunuz. Bu hedef için neler yapılması gerekiyor?

- Çocuklarımızın, gençlerimizin, ailelerimizin ve toplumsal dokumuzun maruz kaldığı yıkıcı saldırılara karşı korunması, yeni bir bilinci, yeni bir dikkati ve yeniden dirilişi gerektiriyor. Devletin ve milletin bekası, aile değerlerinin yaşatılmasına bağlıdır. Bireyselliği ve bencilliği bir norm hâline getiren modern hayat biçimine karşı çocukları- mızı, gençlerimizi millî ve manevi değerlerimizle donatmalıyız.(Tr Dergisi, 2017,s:14)

Radyo Akademi Ödülleri kapsamında Yunus Emre Enstitüsü tarafından verilen “Türk Kültürüne Katkı Ödülleri” sahipleri ile buluşurken yapılan konuşmalarda Yunus Emre Enstitüsü hakkında sahip oldukları düşüncelere de ulaşılarak kurumun dil aracılığıyla İslam coğrafyası ile yeniden gönül köprüleri kurduğuna dikkat çekilmektedir:

Sinema Yönetmeni Yunus Emre, Anadolu’nun cümle kapılarından biri. Bizi mayalayan isimlerin en önde gelenlerinden biri. Dolayısıyla burada bulunmak başlı başına bir onur. Yunus Emre bizim kültürümüz içinde çok biricik, benzerine pek rastlanmayacak bir yerde duruyor. Dolayısıyla bu son derece kıymetli bir perspektif. Böyle bir Enstitüye yakışacak isim ancak bu isim olabilirdi. Bu bakış açısıyla film yapmaya devam etmeyi düşünüyorum. Dolayısıyla Yunus Emre perspektifi, filmlerim için de geçerli.

Engin Altan Düzyatan Oyuncu:

-Biz bu işe başlarken tabii ki bir yandan Diriliş Ertuğrul projesinin ne tarafa doğru gidebileceğini tahmin ediyorduk. Çünkü bizim özümüzü anlattığımız, kendimizden bir kahramanımızı anlattığımız; aslında Osmanlı Devleti'nin köklerine indiğimiz bir projeydi. Fakat seyirciden aynı karşılığı alır almaz ne kadar karşılık alacak noktalarında hepimizin beklentileri vardı. Bizim beklediğimizin de üstünde çok güzel bir tepki aldık seyirciden ve şu anda da çok iyi bir noktada ilerliyoruz. Ne mutlu bize tekrar kültürümüzü, tekrar özümüzdeki bazı Derviş Zaim. Engin Altan Düzyatan. duygularımızı hatırlatabiliyorsak insanlara. Sizler de bunun için çaba sarf ediyorsunuz. Enstitü yurt dışında pek çok ülkede faaliyet gösteriyor.

Senad Hasanagić Araştırmacı-Yazar

-Mutluluk ve şeref duyuyorum. Çalışanlarınız genç, dinamik ve akıllı insanlar. Ben de memnuniyetle sizlerle iş birliği yaptım. Umarım güzel bir iz de bırakırız Bosna-Hersek'te. Kendimi adadığım konu Osmanlı'nın hoşgörü politikasıdır. Bu konuda yüksek lisans yaptım, doktora tezimi de tamamladım. Birkaç kitap yazdım. Bu kitaplarda ve Mostar Radyosu'nda yaptığım programlarda devraldığımız o zengin mirası anlatmaya çalışıyorum. Bu o günlerde ne kadar anlatılması gerekli bir konu ise bugün de aynı öneme sahip. Anlatılması ve anlaşılması bizlerin görevidir.

Zekai Tunca Türk Sanat Müziği Sanatçısı

-Yunus Emre Enstitüsüne gerek yurt içinde gerek yurt dışında yaptığı faaliyetlerden dolayı teşekkür ediyorum. Yunus Emre Enstitüsünün 3. Radyo Akademi Ödülleri Töreni kapsamında "Türk Kültürüne Katkı" dalında ödül vermesi benim uzun zamandır duyduğum rahatsızlığı da aldı üzerimden. Böyle bir ortamda, böylesine bir görevi üstlendiği için Yunus Emre Enstitüsünün tüm çalışanlarını, yöneticisinden yurt dışındaki en ücra Hasanagić: Kendimi adadığım konu Osmanlı'nın hoşgörü politikasıdır. Bu konuda yüksek lisans yaptım, doktora tezimi de tamamladım köşede görev yapanına kadar her birini gönülden tebrik ediyorum.

Zübeyde Ahmed Üsküp Radyosu Temsilcisi

-Biz Makedonya'dayız. Makedonya Devlet Radyosu çerçevesinde Üsküp Radyosu 1944 yılında kurulmuş bir radyodur. Özellikle Yunus Emre Enstitüsünün "Türk Kültürüne Katkı Ödülleri" verdiği İstanbul'da, ödül vesilesiyle sizlerin aranızda bulunmaktan büyük onur duyuyorum. Radyo insanların gidemedikleri yere, en ücra köşelere bile ulaşır sesini duyurabiliyor. Radyomuz siyasetten eğitime, kültürden spora, çocuk yayınlarından sağlık programlarına kadar pek çok farklı dalda Türkçe yayınlar yapıyor. Makedonya'da 2 milyon insana Türkçe sesleniyoruz. Makedonya'nın her yerinden duyuluyor. Bu 73 yıl içerisinde Radyomuza ilk defa böyle bir ödül verildi. Yunus Emre Enstitüsü 9 yıl önce başkentimiz Üsküp'te kuruldu. Çok fazla etkinlik düzenliyorlar, iki ülkeyi birleştiriyorlar. Makedonya'da sadece Makedonlar yaşamıyor; Türk'ü, Dünyanın hiçbir yeri TRT World'den Mahrum Kalmayacak No Corner Of The World Will Go Without TRT World T RT World neden ve hangi ihtiyaç doğrultusunda kuruldu? Ülkemizin konumu itibarıyla dünyanın kaderini değiştiren olaylara, savaşımlara, acılara, krizlere, sevinçlere özetle "habere" herkesten daha yakınız. TRT World, Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip Erdoğan'ın da ifade ettiği gibi devletimizin resmî bülteni olmak için değil, gerçekleri dünyaya anlatmak için kuruldu. Amacımız, ayırım yapmadan haberin

merkezine “insanı” koymak. Mazlum coğrafyadaki bu insanların sesini din, dil ve ırk ayrımı olmaksızın tüm dünyaya duyurmak. Bu anlamda, suni son dakikalar peşinde koşmadan, toplumlar arasında ayırım yapmadan ve hiç kimseyi ya da hiçbir olu- İ Tr Dergisi, 2017,s:14)

Türkiye’nin Osmanlı geçmişinden büyük bir kopuşu ve yeni modern dönüşümü imleyen cumhuriyet ile Osmanlı geçmişine ilişkin hafıza geçmişi hatırlatan değerlerin tümü yeni kurulan devlet açısından sorun teşkil ediyor,geçmişe ilişkin birtakım göstergelere indirgenerek iğdiştirilerek gülünç, basit bir konuma dönüştürülüyordu:

Urry’nin de(1990) belirttiği gibi “tarih” yaşamaya devam eder, ancak “miras” artık hayatta olmayan bir geçmiş bünyesinde barındırdığından güvenlidir, çünkü toplumsala ve siyasal anlamda sorunlu olan bugünü gizlemeyi becerir. (Asad,.2016,261).

Toplumun geleceğe dönük var olma talebi için geçmişinden,geçmişteki kahramanlıkları ile gurur duyma ve de destanlar kahramanlar sayesinde özdeşim kurarak kişi kimliğine, hangi değerleri önemseydiğine dair bir bilinç geliştirmektedir. Cumhuriyet ile bir çırpıda kurtulmaya çalıştığı kambur yük ile yüzünü hangi değerlere döndüğü meydana çıkmıştır. Modern Batılı değerler yeni ulus devletin dahil olmak istediği bir evren, Osmanlı mirası üzerine kurulan Türkiye ise düne ilişkin kutsal referanslı değerler ve sembolleri (reddi miras) yok etmeye, onu modern bir olgu olan müzelik⁴ konumuna bile layık görmemektedir. Toplumun nesilden nesile aktararak varlığını sürdürmesinin teminatı olan hafızadan mahrum kalmasının neden olduğu psikososyal travmanın Türkiye’nin cumhuriyet tecrübesi ile ne denli yıkıcı olduğu izahtan uzaktır. Cumhuriyetin kendi varlığını sürdürebilmek için dayandığı yeni değerler ise toplumun bünyesine oldukça yabancı kalmakta ve organik olarak uyuşmamaktadır.

Toplumun yaşadığı bu olumsuz deneyimin bilincinde olan dergi yayın politikasını toplumun geçmişi ile yeniden kucaklaşarak dile sahip çıkmak üzerine kurgulamış ve dilin aslına uygun şekilde Türkiye’nin İslam coğrafyası ile kucaklaşmasını sağlayan bir “kültür elçisi” konumunu yeniden kazanmasına katkıda bulunmuştur.

Darbeler Dönemi Bitti, Kültür ve Türkçe Devri Başlıyor

Bosna-Hersek’te ve Pakistan’da yine terör yapılanmasına karşı atılan ciddi adımlar var. Ancak Avrupa ülkelerinde ve ABD’de maalesef durum böyle değil.

Ancak Türkiye’nin argümanlarıyla o ülkelerde FETÖ okullarının alternatiflerini kurduğunuz takdirde orada yaşayan ve Türkiye’yi seven insanlar çocuklarını tabii ki bu okullara kaydettireceklerdir. Bu nedenle yeni kurulan Türkiye Maarif Vakfının (TMV) faaliyetleri çok önemli. Vakıf alanında aktif oluncaya kadar bizvatandaşlarımıza ya da yurt dışında STK olarak adlandırdığımız farklı ülkelerdeki Türkinsanlarına, onların çocuklarına Türkçe dersleri, kültür-sanat faaliyetleri ve muhtelif projeler gerçekleştiriyoruz. Bu sayede de Türkiye ve Türkçe ile olan irtibatlarını devam ettirmelerini mümkün kılıyoruz.

Tabii ki TMV alanda daha aktif bir şekilde rol aldığı anda, bu yapının (FETÖ-PDY) Türkiye aleyhinde daha fazla faaliyet yapmasının da önüne geçilmiş olacak.

1960’lı yıllardan bu yana askerî darbelerle dolu geçmişimiz, 15 Temmuz itibarıyla gerçekten bitti. Çünkü Türk milleti topyekûn biçimde demokrasiye sahip çıktı. Türkiye şimdi de darbe girişiminin kirli izlerini kültürle siliyor.

⁴Mitler ve bu mitlerin kültürel miraslarla ilgili olarak halkta yarattığı beklentilerle bağlantılı olarak gelişen tüketim süreci gelmektedir Türkiye’nin toplumsal hafızası

“..Bu süreç geçmişin, müzelerde, içine asla sızılmayacak bir şekilde sergilenmesiyle başladı, böylece geçmiş sanki modern yaşamın gündelik deneyimleriyle yakından uzaktan ilgisi olmazmış gibi sunuldu 1992:176

Yunus Emre Enstitüsü, menfur darbe girişiminde Türkiye'nin, meclisinin ve Cumhurbaşkanının yanında yer alıyor.

15 Temmuz Darbe Girişimi ve Türkiye'nin Demokrasi Zaferi isimli serginin açılışında konuşan Nabi Avcı'nın Fetullahçı Terör Örgütü'nün (FETÖ) 15 Temmuz'daki darbe girişiminin ardından Kazan'daki Demokrasi Nöbeti'nde yapılacağını açıkladığı 15 Temmuz Şehitleri ve Demokrasi Müzesi için çalışmalara hız verildi. Ankara Kazan Belediyesi ile yapılan görüşmelerde müzenin 10 bin metrekarelik alan üzerine kurulması kararlaştırıldı. Müzede 350 kişilik bir konferans salonu da yer alacak. Bakanlık, müzede sergilenmesi için Kazan Belediyesinden 15 Temmuz'da Kazan'da yaşananlar ile şehit ve gazilerle ilgili obje, görüntü, resim, bilgi ve belge toplanmasını Kara propagandanın UREB'in başlattığı çalışma kapsamında, "Türkiye üzerine oynanan oyunları kınıyoruz." temasıyla hazırlanacak kısa filmler ile ülke aleyhinde yapılan ve turizme büyük ölçüde zarar veren algının kırılması hedefleniyor.

Devlet Opera ve Balesi Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen Demokrasi ve Şehitlere Saygı Konseri ile 15 Temmuz gecesi darbe girişimine karşı verilen demokrasi mücadelesi opera sahnesine taşındı.

SONUÇ

İnsan dil edinerek bir dünya insanı haline gelmektedir. Bunun için yabancılara Türkçe öğretilirken yalnızca gramer ile ilgilenerken değil aynı zamanda kendi kültürümüzü de eğitim materyallerine dahil ederek öğretim programlarının hazırlanması gereklidir.

Demokrasi gibi modern değerleri içselleştirdiğimiz bir kanıtı olarak okunabilen 15 Temmuz ile Türkiye'nin modern çağa kendine özgü şekilde adapte olabildiği hem de köklerimizden gelen İslami kimliği koruyarak varlığımızı sürdürebildiğimiz ortaya konmuş olmaktadır. Bu nedenle devletin desteğiyle Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda çalışmalar gerçekleştiren Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumların yazılı/basılı yayınlarında kültür unsurlarını kullanırken toplumumuzda her iki unsurun birbiri ile iç içe geçmiş ve vazgeçilmez unsurlar olduğunu dikkatle işlemesi önemlidir. Daha önceki dönemlerde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda çalışan kurumların açmış olduğu/olabileceği sorunların düzeltilmesi noktasında ise bu kurumlar daha büyük öneme haizdir.

15 Temmuz sonrası dönemde ise dikkati çeken Türk halkının kalkışmaya verdiği tepkinin açık şekilde ifade edilmesi ve Türk halkına ait bir değer olarak "Devlet" modern dönemde öne çıkan/dayatılan bir kavram olarak "vatan" ın yerine konulmuş ve geniş halk kitleleri tarafından karşı çıkılan nice modern değer aksine sahiplenilen bir kavram olmuştur. "Devlet" Türk halkı için en büyük değerdir ve Türk halkı "Devlet"ine sahip çıkmış ve bu kalkışma esnasında bunu en derin şekilde ifade etmiştir. Bu noktada bu sürecin sonunda yabancılara Türkçe eğitimi sırasında kullanılan ve Enstitü tarafından yayınlanmış olan dergiler kurumun kültür unsurlarını kullanması ve aktarması konusunda çok daha etkili olacaktır. Türk halkına ait "devlet" değerinin vurgusu hem Türkçe eğitimi daha kolaylaştıracak hem de eğitimin verildiği bölgelerde Türk kültürünün tanıtılması açısından önemli bir misyon edinecektir.

Yunus Emre Enstitüsü, 2008 yılından itibaren dünyanın 50 noktasında faaliyet gösteren devletin yabancılara Türkçe eğitimi konusunda yetkili bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Türkçe öğretiminin kökleri daha eskiye dayanmaktadır. Burada karşılaşılan sorun dilin öğretiminde kültürün taşıyıcı bir unsur olarak yer alması konusundaki duyarlılıktır. Çünkü kültürel öğeleri barındırmayan bir dil eğitimi göstergeler içermediği için kalıcılıktan uzak ve yetersiz olacaktır. (J. Ellul,2012) Göstergelerin insan beynini şekillendirici gücü ile verilen dil eğitimi dilin kalıcı öğrenilmesini sağlarken aynı zamanda beynimizi revize eder. (N.Chomsky,2014) Bu anlamda da edindiğimiz yeni göstergeler aracılığıyla o

kültürün içinden bir insan haline geliriz. 15 Temmuz ile yeniden gündeme gelen değerlerimiz ve eklemlenen yeni göstergeler ışığında gerçekleştirilecek dil öğretiminin kurumlar tarafından sahiplenilmesi ile “dil” in Türk kültürünün aktarımında ve diğer kültürler ile yeniden “gönül köprüler”i kurmada etkin olduğu bir kez daha anlaşılacak ve “dil” hakettiği değere kavuşacaktır.

KAYNAKÇA

- Anderson, B. 2009. Hayali Cemaatler. Metis: İstanbul.
- Asad, T. (2016). Sekülerliğin Biçimleri. İstanbul: Metis.
- Bauman, Zygmunt. (2015). Sosyolojik Düşünmek. Yılmaz, Abdullah. (çev) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Chomsky, Noam. (2014). Dilin Mimarisi. Bayırlı, İsa Kerem. (çev) İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Deutscher, Guy. (2015). Dilin Aynasından. Yardımcı, Cemal. (çev) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Demir, Gökhan Yavuz. (2015). Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Eco, Umberto. (2009). Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı. Atakay, Kemal. (çev) İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Ellul, Jacques. (2012). Sözün Düşüşü. Arslan, Hüsamettin. (çev) İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Hadot, Pierre. (2011). Wittgenstein ve Dilin Sınırları. Erşen, Murat. (çev) Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Haris, Roy; Taylor, J. Tablot. (2002). Dil bilimi Düşününde Dönüm Noktaları. Taylan, Eser. (çev); Taylan, Cem. (çev) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köse, A. (2002). Sekülerizm MSorgulanıyor. İstanbul: Ufuk.
- Rosenvall, P. (1992) Le Sacre du citoyen. Paris: Gallimard,.
- Sheyan, D. Yaralı Bilinç. Metis: İstanbul.
- Strauss, Levi Claude. (2016). Irk Tarih ve Kültür. Ergülen, Işık. (çev); Bayrı, Haldun. (çev) İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Tr.Dergisi. 2017. İstanbul: Cube Media. Mayıs-Haziran

Kavaid-i Lisân-ı Türkî Eserinin Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi

Esra Nur TİRYAKI¹

¹Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Bölümü,
Türkçe Öğretmenliği ABD, esranurtiryaki@gmail.com

ÖZET

Dil, kendine özgü sistemi olan bir yapıdır. Bu yapının sistemlerini ses, şekil ve anlam oluşturmaktadır. Sistemler, dil bilgisi kuralları çerçevesinde ele alınmaktadır. Dilbilgisi, bir dilin kurallarını içeren o dilin nerde nasıl kullanılması gerektiğini gösterir. Dil becerilerin ediniminde ve öğretiminde kurallar, bu iki sürecin temelini oluşturduğu söylenebilir. Bu amaçla geçmişten günümüze dil becerilerinden olan okuma yazma öğretimi gerçekleştirilebilir ve dilin kurallarını kavratmak amacıyla birçok dil bilgisi kitabı yazılmıştır. Bu eserlerden biri olan Kavâid-i Lisân-i Türkî adlı eseri dil öğretimi açısından incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Eser, okuma yazma dersleri veren öğretmenler için yazılmış bir dil bilgisi kılavuz kitabıdır. Kitap “muallim efendilere ihtar” sözüyle başlamaktadır. Bu kısımda yazarın Türkçenin söyleyiş özellikleri konusunda öğretmenleri uyarıda bulunmuştur. Yapıt dokuz bölümden (isim, sıfat, zamir, fiil, fer’-i fiil, ta’dil-i fiil, edât-ı rabt, edât-ı sıla, edât-ı nidâ) ve acemce terkîb-i izâfî ve terkîb-i tavsîfî, imlâ, tenkit başlıklarından oluşmaktadır. Yazar, kuralları örneklerle açıklamış ve bapların sonunda tatbikat yaptırmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil, dilbilgisi, yabancılara Türkçe öğretimi.

Evaluation of The Book Kavaid-i Lisân-ı Türkî in terms of Language Teaching

ABSTRACT

Language is a structure which has a unique system. What constitutes the systems of this structure are the sound, form and meaning. Those systems are discussed within the framework of grammar rules. Grammar introduces the rules of a language and shows us how to and where to use it. It can be said that, in the acquisition and teaching of language skills, such rules constitute the basis for these two processes. To this end, a good many grammar books were written in order to ensure both the teaching of the two language skills, reading and writing, and the comprehension of linguistic rules. This study aims to analyze “Kavâid-i Lisân-i Türkî”, one of the above-mentioned works, in terms of language teaching. The book serves as a grammar manual for teachers who teach reading and writing lessons. It begins with the statement “To the attention of schoolmasters”. In this chapter, the author warns the instructors about the pronunciation characteristics of Turkish language. The work consists of nine chapters (noun, adjective, pronoun, verb, fer’-i fiil (participle), ta’dil-i fiil (gerund), edât-ı rabt (conjunction), edât-ı sıla, edât-ı nidâ) and the content strands Persian terkîb-i izâfî and terkîb-i tavsîfî, imla (spelling), and tenkit (review). All rules are explained by the author using examples and the chapters were concluded with exercises.

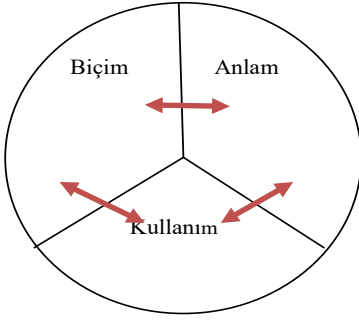
Keywords: Language, grammar, teaching Turkish language to foreigners.

GİRİŞ

Dil, bir toplumun aynası ve aynı zamanda kültürünü yansıtan seslerden oluşan kendine has kuralları olan sistemli bir yapıdır. Güngör’e göre (1991:214) dil, kültürün zaman ve mekân boyutlarında aktarılmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan temel mekanizmadır. Bu mekanizmanın sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesinin temelini dil eğitimi ve öğretimi oluşturur. Süreçte dilin kuralları ile dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) geliştirmesi amaçlanır. Dilin kendine ait kuralları dilbilgisi kavramını ortaya çıkarır. Vardar (2002: 73), dilbilgisini, bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçimbilimle sözdizimi kapsayan incelemedir. Kimileri dilbilgisini, biçimbilim düzleminde sözcük yapımını da kapsamına alır.

Dilbilgisinin temel birimlerini Larsen- Freeman (2001: 252) in üç boyutlu dilbilgisi şemasında biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç kısımda incelemiştir. Biçimde dilbilgisi kurallarının sesletimi, yazımı

ve dildeki diğer yapılarla ilişkisini anlatır. Anlam bölümünde yapıların ve kuralların ne anlama geldiğini belirtirken kullanımda ise, kuralların hangi bağlamlarda etkin olduklarını gösterir.



Şekil 1. Üç Boyutlu Dilbilgisi Şeması

Dil bilgisinin biçim ve kurallardan oluşmasına rağmen iletişimde bir anlam ifade edebilmek için uygun bağlamda kullanılmasını, yapılarla iletişim arasında bir iletişim köprüsü kurulmasının çok önemli olduğunu belirtmiştir (Cem, 2005:9). Dilbilgisi öğretimin amacı, dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratmak, öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmasını sağlamaktır (Demirel, 2002: 114). Dilbilgisi öğretiminde yaklaşımlar, ürün, süreç ve beceri olarak incelenmektedir. Batsrone (1994)' den akt. Kocayanak (2016: 149) ürün olarak dilbilgisi öğretim yönteminde öğrencinin dilbilgisini kullanabilir hale gelmeden önce dilbilgisinin niteliklerini bilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle dilbilgisi yapılarının öğretilmesi öncelik taşımaktadır. Bu amaçla geçmişten günümüze dil becerilerinden olan okuma yazma öğretimini gerçekleştirebilmek ve dilin kurallarını kavratmak amacıyla birçok dil bilgisi kitabı yazılmıştır. Kavâid-i Lisân-i Türkî adlı eser bunlardan biridir. Bu çalışmanın amacı, Kavâid-i Lisân-i Türkî adlı eseri dil öğretimi açısından incelemektir.

ESERİN İNCELENMESİ

Bu eser, Halit Ziya Bey tarafından “alay mekteplerinde” verilen okuma yazma dersi “muallimleri” için yazılmış bir dilbilgisi kılavuzudur. Bu kitabın yazarı, Türkay (1999: VIII) belirttiği gibi “...önceleri Tensikat-ı Askeriyye Komisyonu kâtibi iken sonraları seraskerlik süvari dairesi başkâtipliğine yükselmiş olan Halit Ziya Bey”dir. Bu derslerin öğretmenleri arasından birlik ve tutarlık sağlaması için yazıldığını ileri süren Türkay (1999:2) ifadesine göre, bu eser günümüzdeki öğretmen kılavuz kitabı ile eşleştirilebilir. Kitap, “Türkçenin kullanımını, sözcük türlerini ve bağlanışlarını 77 küçük sayfada örneklerle gösteren, uygulamalarla öğreten küçük bir dilbilgisi kitabı. Dokuz bölümde ele alınan bu konulara, bir de İmla ve Tenkit bölümleri eklenmiştir” (Türkay, 1999: 4).

Eser “muallim efendilere ihtar” sözüyle başlamaktadır. Bu kısımda yazarın Türkçenin söyleyiş özellikleri konusunda öğretmenleri uyarıda bulunduğunu “Türkçenin yazısı, kelimeleri hakkı ile okutamadığı gibi bazı kelimeler telaffuzlarına nazaran ı ile yazılmak lazım iken ı ile yazılmak gibi bazı münasebetsizlikler de mevcut olduğundan okumağa yeni başlayanlar, müptedilîğin icâbâtından olarak kelimeleri yazılışına göre okumaktadırlar. Bu yoldaki telâffuzun Türkçeyi ne kadar çirkinleştirdiğini târife hâcet yoktur” bu cümleleriyle kesin ve net biçimde anlaşılmaktadır. Bu açıklamanın ardından yazar, Türkçenin yazıldığı gibi okunduğu bir dil olduğunu özellikle didi, gelüb gibi kelimeleri dedi, gelip şeklinde okumalarını belirtmiştir. Yazar verdiği diğer örnekle şiveleri telaffuza taşımamaları gerektiğini şu şekilde anlatmıştır: “... benim, gelmişim, olmuşum gibi kelimeleri, Azerbaycanlılar gibi benem, gelmişem, olmuşam gibi telaffuzdan men ederek Türkçenin selâsetini muhafazaya pek ziyade dikkat ve i'tinâ olunmalıdır” (Türkay, 1999:13). Bu

bapta yazarın dilbilgisinin yanı sıra konuşma becerisine önem verdiği söylenebilir.

Yazar eserine “Kavâid-i Lisân-ı Türkî” adlı bölümle başlamaktadır. Bu bölümde harfleri, ünlülerin kelimelerde okunuşu ve Arapçada harekenin görevini gören mahsus harflerin Türkçede bulunmadığını belirtmektedir. Hareke yerine “(ٓ) (ٔ) (ٕ) (ٖ) “ bazen kullanıldıkları ifade etmiştir. Bu kullanımların kalınlık-incelik ve kapalılık-açıklık durumlarını örneklerle açıklamıştır. Bunların okunuşuna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktayı da değerlendirdiğimizde yazarın konuşma becerisine verdiği önemi tespit edilebilir. Bu bölümü Türkçede kelimelerin dokuza “isim, sıfat, zamir, fiil, fer’-i fiil, ta’dîl-i fiil, edât-ı rabt, edât-ı sıla, edât-ı nidâ” ayrıldığını söyleyerek bitirmiştir (Türkay, 1999: 14-15).

İsim

Birinci bap olarak isimden bahsetmiştir. Bu kısımda ismi tanımlamış ve ardından örnek vermiştir. Ardından isimleri ism-i âm (cins isim) ve ism-i has (özel isim) olarak iki kısımda incelemiş ve bunları anlatırken de kuraldan örneğe gitmiştir. İsimleri sayılarına göre müfret (tekil) ve cem (çoğul) ; ism-i câmi (topluluk ismi), ism-i mürekkep (bileşik isim), ism-i maddî (somut isim), ism-i mücerret (soyut isim), ism-i tasgîr (küçültme isimleri) şeklinde sınıflamıştır. Bütün bu maddeleri örneklerle ve kurallarıyla açıklayan yazar, ardından uygulama kısmına geçmiştir.

Tablo 1. İsimler

İsim	at, demir toprak
İsm-i âm	çocuk
İsm-i has	Orhan, Tuna
Müfret (tekil)	Baba, çocuk
Cem (çoğul)	Babalar, çocuklar
İsm-i câmi	Halk, ümmet
İsm-i mürekkep	Semizot, toprakbastı
İsm-i maddî	Su, hava, ağaç
İsm-i mücerret	Hüzün, keder, gurur
İsm-i tasgîr	evcik, valideciğim

Tatbikât kısmında “Şakirt isimlerin hangisi ism-i âmdır ve hangileri ism-i hastır tefrîk edecek ” sorusunun ardından isimleri (armut, izmir, incir, top, galata vb.) vermiştir. İki çeşit tatbikat ardından isimlerin tasrifine geçmiştir.

İsimlerin tasrifini, fâil (özne), mef’ûlün bih (belirtili nesne), mef’ûlün ileyh (dolaylı tümleç), muzâfun ileyh (isim tamlaması) olmak üzere dört kısımda örnekler ve açıklamalarla incelemiştir. Nekre (belirsiz) ve ma’rife (belirli) isimler olarak örneklerle anlatmış ardından ismin hallerini anlatmış ve Arapça karşılıkları ile bir tabloda incelemiştir (Türkay, 1999: 20).

Tablo 2. İsm-in halleri

mücerret	mef’ûlün bih muarref	mef’ûlün ileyh	muzâfun ileyh muarref
ev	evi	eve	evin
aba	abayı	abaya	abanın
su	suyu	suya	suyun
ayak	ayağı	ayağa	ayağın
evler	evleri	evlere	evlerin

Bu kısmında tatbikatını yaptıktan sonra izafet ve terkeb-i izafi (tamlamalar) örneklerle açıklamış ve tatbikatla isim bölümünü sonlandırmıştır.

Sıfat

Sıfat bölümüne yazar tanımla başlayarak örnekler vermiştir: “*insan bir at gördüğü vakit, onun zahiri olan ahvaline bakarak der ki: bu at kırdır yahut yağızdır yahut kuladır, semizdir, zayıftır ve hakeza; zahiri ahvalinden batını ahvaline naklederek de deriz ki: bu at serttir, ateşlidir, ürkektir ve hâkezâ. Göğ baktığımız vakit deriz ki: Gök mâvidir, berraktır, bulutludur ve hâkezâ.*” Atın ahvalini beyan eden bu (kır), (yağız), (semiz), (zayıf), (sert), (ateşli), (ürkek) kelimeleri ve göğün ahvalini beyan eden (mavi), (berrak), (bulutlu) kelimeleri sıfatlardır (Türkay, 1999: 22). Sıfatların tanımını yapıp örneklerini verdikten sonra keyfiyet (niteleme) beyan eden ve mânâ (betimleme) tahsis eden sıfatlar olmak üzere ikiye ayırmıştır. Keyfiyet beyan eden sıfatların kıyasilerini örneklendirmiş ve ardından mânâ tahsis eden sıfatları, “*sıfat-ı işâret, sıfat-ı temellük, sıfat-ı adet, sıfat-ı ibham*” (Türkay, 1999: 23) olmak üzere dört kısımda tanımlarla, örneklerle ve tatbikatlarla incelemiştir. Ayrıca sıfatlar ilgili kuralları şu şekilde aktarmıştır (Türkay, 1999: 26):

- Sıfatlar daima isimlerden evvel söylenir ve isimle beraber söylendiklerinde daima müfret ve gayr-i munsariftirler.
- Adlaştırılmış sıfatı; “... ba’zı kerre isimleri hazfolunur, fakat bu halde işbu sıfatlar isim hükmüne girerler, ya’ni cem ve tasrif olunurlar. (Çalışan kazanır) cümlesi, (Çalışan adam kazanır) takdirinde olup mevsufu olan isim hazfolunmuş ve isme taalluk eden ahkâm sıfat olan (çalışan kelimesine intikal eylemiş olduğundan sıfatı cemlendirerek (Çalışanlar kazanırlar) deriz ve (çalışanı), (çalışana), (çalışanın) diye tasrif de ederiz” şeklinde örneklerle açıklamıştır.
- Niteleme sıfatlarını basit, karşılaştırmalı ve abartma olmak üzere üç ayrı kategoride ele almış tanımlarla ve örneklerle anlatmıştır: “Keyfiyet beyan eden sıfatlarda üç derece vardır: asliyye, nisbiyye, mübâlâğâ” (Türkay, 1999: 26).

Zamir

Bu bölümde zamirleri, zamirlerin çeşitlerini, tanımlarla, örneklerle, uygulamalarıyla ve çekimleriyle anlatan yazar zamir için şu tanımları yapmıştır: zamîr isim makamına kaim ve ona raci olan kelimedir. Zamîr beş nevidir: zamîr-i şahıs, zamîr-i işâret, zamîr-i temellük, zamîr-i ibham, zamîr-i izâfî” (Türkay, 1999: 28). İşâret zamirlerini, müfret (bu, şu), cem (bunlar, şunlar), zamîr-i işâret-i mahalli (bura, şura) ve zamîr-i işâreti teşbihi (böyle, şöyle) şeklinde örneklerle açıklamıştır. İşâret zamirleri ile işâret sıfatları arasındaki farkı örneklerle anlatmıştır. Bu farklar; a) İşâret sıfatları isim alırken zamirler isim almaz. b) İşâret sıfatlarının çoğulu ve çekimi olmaz iken zamirlerin olur.

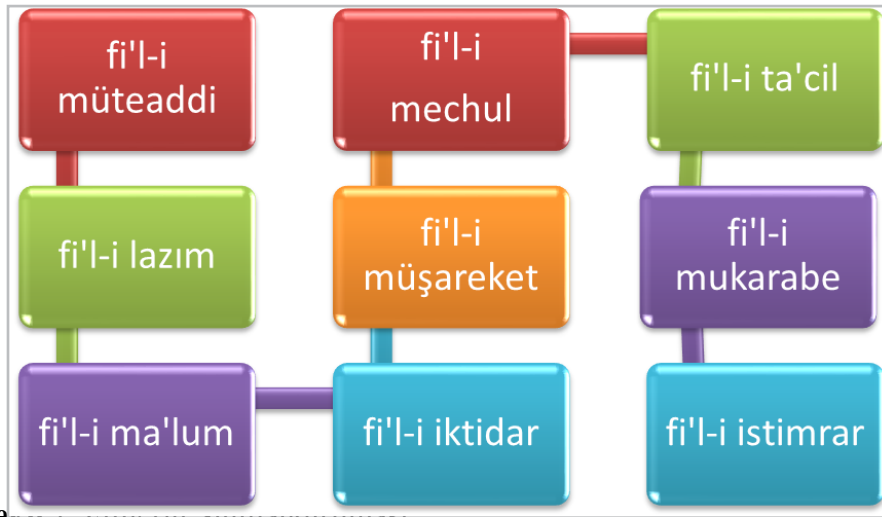
Fiil

Fiil, iş veya hal beyan eden kelimedir. Fail (özne), meful (tümleç) (mefulün sarih (nesne) ve mefulün gayr-i sarih (dolaylı tümleç) tatbikat). Fiillerin ahvali, fiillerde mülâhaza olacak beş şey olduğunu söylemektedir. Fiillerin ahvalini içeren tablo aşağıdaki gibidir:

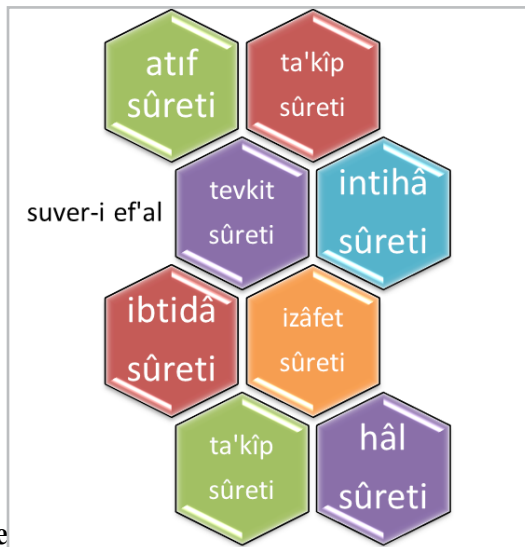
Tablo 3. Fiillerin ahvali

Sîga	Zaman	Kemiyet	Şahıs
ihbâriyye	hâl	müfret	mütekellim
emriyye	mâzî	cem	muhâtap
iltizâmîyye	müstakbel		gâip
vücûbiyye			
masdariyye			

Tasrif kısmında yazar, “bir fiili tekmil zamanları ile ve ta’yin olunan sıra ile okumaktır ((Türkay, 1999: 36)” diyerek zamanlara göre fiilleri örnek olarak şahıslara göre çekimlemiştir. Fiillerin sınıflara tefrikinde yazar, 9 sınıfa ayrıldıklarını (fi’l-i müteaddî, fi’l-i lâzım, fi’l-i ma’lûm,) ve her birinde dört türlü müsbet, menfî, istifhâm-ı müsbet, istifhâm-ı menfî örneklerle olduğunu belirtmiştir.

**Şekil 2.** Fiillerin Çekimlenmesi

Fiil çeşitlerinin çekiminin ardından istifham (soru), müsbet (olumlu) ve menfi (olumsuz) şekillerini yapmıştır.

**Şekil 3.** Suver-i Ef'al

Atıf sûreti, okuy^{up} yazıyor, okuy^{up} yazar vb., ta'kîp sûreti, güneş doğ^{unca}, tevkît sûreti, okud^{ukça}, intihâ sûreti, bilet al^{ınca} kadar vapur kalktı. İbtidâ sûreti, kendimi bile^{li} kimseye fenalık etmedim. , izâfet sûreti (-DIğI, -AcAk); hâl sûreti (-ArAk) yaz^{arak}, çiz^{erek} vb. eklerini alır.

Fer'i fiil (sıfat fiil)

Yazar bu kısımda fer'i fiil (-An) ve fer'i fi'l-i mübâlâğa (-IcI/-yIcI) ekiyle yapılan sıfat filler hakkında bilgi vermiş ve örneklendirmiştir.

Ta'dîl-i Fiil (zarf)

Ta'dîl-i fiil, bir fiilin ya da bir sıfatın ma'nâsını ta'dîl ve tesviye eden ve aslâ değişmeyen kelimelerdir. Sâatler çabuk geçer, Âkil olan az söyler cümlelerindeki (çabuk) ve (az) gibi. Tanımlandıktan sonra açıklamasını yaparak başlıca zarfları belirtmiştir: Bu gün, yarın, dün, öbür gün, az, çok, çabuk, yavaş, ağır, hızlı, daha, pek, en, şimdi, sonra, ansızın, henüz, iyice, epey vb. Hâl sûretinde bulunan ta'dîl-i fiilerdir: (Koşarak geldi).

Tenbih: az, çok, iyi, fenâ, yalnız ve emsâli kelimeler ve kıyâsî sıfatlar, bir fiile veya sıfatla taallûk ederler ise ta'dîl-i fiil olurlar ve sıfattırlar, meselâ (İyi kalem, iyi yazar) cümlesiindeki birinci (iyi) sıfat olup mevsûfu (kalem)dir; ikinci(iyi) ise yazar fiiline taallûk ettiğinden ta'dîl-i fiildir (Türkay, 1999:58).

Edât-ı Rabt (Bağlaç)

Bağlacın tanımını, cümleleri veya bir cümlenin kısımlarını birbirine bağlayan ve asla değişmeyen kelimelerdir (Türkay, 1999: 59) şeklinde tanım yaptıktan sonra örnekleri ve başlıca edat-ı rabtları sıralamıştır. Ardından tenbih kısmında bağlama edatı olarak kullanılan “ki, ancak” zamir-i izafî ve tadîl-i fiil görevleriyle karıştırılmaması gerektiğini örneklerle açıklamıştır. Ne-ne, ve gibi bağlama edatlarının nerde nasıl kullanılacağını ve istisnaları hakkında bilgi vermiştir.

Edât-ı Sıla (edat)

Edât-ı sıla, kelimeleri vasleden ve asla değişmeyen kelimelerdir. Başlıcaları şunlardır: ile, -siz, için, gibi, -de, -den, -sizin, dek, değin, kadar, üzere, -den beri, -den dolayı. Bunlar hakkında örnek verdikten sonra tenbih de bulunmuştur. Bağlaç olandan (de) ile edat olanı (de) ve zarf olandan (kadar) ile edat olanı (kadar) birbirine karıştırmamaları için uyarıda bulunmuştur.

Edât-ı Nidâ

Bu bapta tanım yaptıktan cümlelerle ünlemleri örneklendirmiştir. “Edât-ı nidâ meserret, keder, öfke ve korku gibi bir infîlî, ya'ni ruhun bir hissini ifâde için kullanılan kelimelerdir. Âtîdeki kelimeler ba'zı kerre edât-ı nidâ makâmında kullanılırlar: aman, yazık, zavallı, yaşa, yaşasın, Rabbim, Allahım. başlıcaları şunlardır:

Tablo 4. Ünlemler

Ünlem	Örnek cümle
ay	Ay kitabımı kaybettim
Ey	Ey bana bak!

Vay	Vay koca yiğit!
A	A yavrum, neredesin?
A	Olmaz a. (hareke ile nihayetlenen kelimelere lâhik olur ise, a yerine ya kullanılır: Okumalı ya!

Acemce Terkîb-i İzâfî ve Terkîb-i Tavsîfî

Bu bölümde yazar, Arapça ve Farsçada isim ve sıfat tamlamaların nasıl yapıldığını, müennes ve müzekker durumlarını, tamlanan- tamlayanları durumlara göre aldıkları ekleri örneklerle açıklamıştır. “Acemcede Türkçenin aksine olarak, terkîb-i izâfîlerde muzâf evvel ve muzâfun ileyh sonra ve terkîb-i tavsîfîlerde de mevsûf evvel ve sıfat sonra söylenir; muzâfın ve mevsufun son harfler esre (ı,i) okunur, (mühr-i Süleymân), (Seyyid-i kâinat gibi) ”

Yazım Kuralı

Bu bölümde yazar 4 yazım kurallı maddeden bahsetmiş örneklerle açıklamıştır. Ayrıca med alâmeti, parantez yahut mu'tarîza [()], çift kavis [“ ”] hakkında bilgi verip nerelerde kullanılacağını anlatmıştır. Son bölümde noktalama işaretlerinden virgüli (,), virgül maa-noktayı (;), iki noktayı (:), noktayı (.), istifham alâmetini (?), taaccüp alâmetini (!) tanımlayıp örneklemiştir.

Tenkît

Yazar bu bölümde virgül (,), noktalı virgül (;), iki nokta (:), nokta (.), istifham alâmetini (?), taaccüp alâmetini (!) başka görevlerini örneklerle anlatmıştır.

Tablo 4. Noktalama işaretleri

Noktalama işareti	Görevi	Örnek
Virgöl (,)	Bağlama edatı yerine kullanılır. Bir sözün içindeki kesik cümlelerin sonuna konur Ara cümleyi belirtmek için kullanılır Hitaplardan sonra kullanılır.	Âhû koşar, sıçrar, durur, ardına bakar. Sen zengin isen, ben de ma'rifetliyim. Allah, ki hâlik-i cihandır, ibadete müstahaktır. Çocuklarım, dersinize çalışınız.
Noktalı virgöl	Sıralı cümlelerin arasına konur	Allah bâkîdir; sâir şey fânidir.
İki nokta	Açıklama cümlelerinde açıklamadan önce konur	Mentor, Telemak'a dedi: Bak Telemak, işitmek, görmek gibi değildir.
Nokta	Tamam olmuş olan ve eğer kendisini daha başka cümleler ta'kîp ediyor ise, bunlara taallûk-ı tammı olmayan cümlelerin âhirine konulur.	Seyyînin en denîsi yalancılıktır.

İstifham Alâmeti	Soru cümlelerin sonuna konur	Ne yapıyorsunuz?
Taaccüp Alâmeti	Hayret, sevinç, korku, temenni vb. cümlelerin sonuna konur.	Vatan hizmeti ne kadar şerefli bir hizmettir!

Sonuç

Bir toplumda insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan temel yapı dildir. Dil, hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür, hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu uzlaşımlar bütünüdür (Saussure, 1985: 13). Bireylerin dili ediniminde dil yetisi ile birlikte öğretim de gerekmektedir. Bu öğretim esnasında dilin yapısı dikkate alınmaktadır. Dil, sistemlerden oluşan bir yapıdır. Sistemler dil kuralları çerçevesinde dil bilgisini oluşturur. Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir (Korkmaz, 2007: 110). Dil bilgisi, dil becerilerin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) öğretiminde önemlidir. Kavâid-i Lisân-i Türkî, okuma yazma derslerinde öğretmenler için hazırlanmış bir dil bilgisi kılavuz kitabıdır. Günümüz ile eşleştirildiğinde öğretmen kılavuz kitabı olarak adlandırılabilir. Eserin yazarı, Halit Ziya Bey o dönemde Arapça ve Farsçanın kurallarıyla Osmanlı Türkçesi öğretimine dikkat edilip Türkçenin işleyiş özelliklerine dikkate alınmadığından böyle bir eseri kaleme almaya ihtiyaç duymuş olabilir (Türkay, 1999). Eser, dokuz bölümden (*isim, sıfat, zamir, fiil, fer'-i fiil, ta'dil-i fiil, edât-ı rabt, edât-ı sıla, edât-ı nidâ*) ve acemce terkîb-i izâfî ve terkîb-i tavsîfî, imlâ, tenkit başlıklarından oluşmaktadır. Yazar, baplarda tanım-kural- örnek sırasıyla incelemiştir. Tatbikat kısımlarıyla anlatılanların uygulamasını sağlamıştır. Ayrıca bazı bölümlerde tenbih (uyarı) kısımları da bulunmaktadır. Yazar, Türkçenin söyleyiş özelliklerine dilbilgisi kurallarıyla dikkat çekerek konuşma becerisini de ihmal etmediğini söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Cem, A. (2005). Dilbilgisi Öğretiminde Biçim-Anlam-Kullanım Üçlüsü: Ders Malzemesi Hazırlama ve Uygulama Önerisi. *Dil Dergisi*. 128, 7-24.
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Güngör, N. (1991). Kültür-eğitim-dil üzerine görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kocayanak, D. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisinin işlevi ve öğretimi”, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar 1 (Ed. Develi, Hayati vd.), 143-159, Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Korkmaz, Z. (2007). Gramer Terimleri Sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Laresen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. İçinde M. Celce-Murcia(Yay. Haz.) Teaching English as a second or foreign language. Heinle&Heinle.
- Saussure de F. (1985). Genel dilbilim dersleri. (Çev: Berke Vardar), İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Türkay, K. (1999). kavâid-i lisân-i Türkî (Türkçe dil bilgisi). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları:707
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual Yayınları.

MÓwimy Po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz

Fatma AÇIK¹
Melike ERDEM İPEK²

¹Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD,
fatmaaacik1@gazi.edu.tr

²Okutman, Yunus Emre Enstitüsü, M.erdemipek@gmail.com

ÖZET

Türkiye-Polonya ilişkileri uzun bir geçmişe sahiptir. Siyasi ve sosyal ilişkiler beraberinde Türkçeye rağbeti artırmıştır. İlk kez 1919 yılında Polonya'nın Krakov şehrindeki Jagiellon Üniversitesi Doğu Dilleri Bölümü bünyesinde, Prof. Tadeusz Kowalski tarafından Türkoloji Bölümü kurulmasının ardından 1932 yılında Varşova Üniversitesi Şarkiyat Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. Ananiasz Türkoloji Bölümü'nü kurmuştur. Polonya'nın en genç Türkoloji Bölümü ise Poznan'da bulunmaktadır. Bölüm, Prof. Dr. Henryk Jankowski tarafından 2002 yılında Adam Mickiewicz Üniversitesi Doğu Dilleri Bölümü bünyesinde kurulmuştur.

Bu bildiride Krakov Jagiellon Üniversitesi Türkoloji Bölümünde Türkçe öğretimi için temel kaynak niteliğinde okutulan MÓwimy po Turecku adlı kitap incelenmektedir.

Bir eğitim programının taşıması gereken özellikler arasında yer alan “hedeflere ulaşmak için gerekli olan içeriğin düzenlenmesi” (Tay, 2005) ders kitaplarının yardımıyla olur, bilgisinden yola çıkılarak ve ders kitabı hazırlama ya da seçme işlemlerinde program ve öğrenme amacı son derece önemli olduğu gerçeği göz önünde tutularak MÓwimy po Turecku adlı kitabın değerlendirilmesi bir anlamda Polonya'da Türkçe öğretiminin düzeyini de bizlere gösterecektir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için kullanılacak kitaplarda; öğrenci-öğretmen ihtiyaçlarını ne denli karşıladığı; yabancı dil öğretim teorilerinden hangisine göre hazırlandığı; dilbilimi, metin bilimi ve ülke bilgisi alanındaki gelişmelere yer verip vermediği; kitabın kapsamı gibi unsurlara bakılmalıdır. Çalışmamızda söz konusu kitap;

- a. bir sunum malzemesi,
- b. öğrencinin pratik yapması ve iletişimi için etkinlikler kaynağı,
- c. öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuzu için bir referans kaynağı teşkil edip etmediği doküman analizi yönteminden faydalanılarak değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, ders kitabı, Krakow.

MÓwimy Po Turecku: We're Speaking Turkish

ABSTRACT

Relations between Turkey and Poland have a long history. Social and political relations have increased the demand towards learning Turkish language. The first Turcology department was founded in Orient Languages Department of Jagiellon University, which is in Krakow, by Prof. Tadeusz Kowalski in 1919. Later on, Prof. Dr. Ananiasz founded Turcology department in the Orient Institute of Warsaw University in 1932. Latest Turcology department of Poland locates in Poznan. The department was founded in the Orient languages department of Adam Mickiewicz University in 2002.

This paper aims to examine the book named MÓwimy po Turecku which is used as a main source for Turkish Language Teaching.

In the light of the teaching “arranging the necessary content in order to achieve the aim is possible through the help of course books”, which has its place among the qualities that an education programme is supposed to have (Tay, 2005), and also having into consideration that programme and goal for learning has remarkable importance in preparing course book or determining one, the assessment of the book MÓwimy po Turecku presents the level of Turkish teaching in Poland.

In order to examine the properness of a course book, which is going to be used in teaching Turkish as a foreign language, one should check its scope; in what extend the book meets teacher's and students' need, on which foreign language teaching theories it takes its base, and also whether it includes developments in the areas such as linguistics, text linguistic and country knowledge or not. The subject book of our study is examined in order to find out that if it is a reference source as;

- a. A presentation material
- b. An activity book for students to practice and improve their communication.

c. A grammar, vocabulary and pronunciation guide
by means of document analysis method.

Keywords: Turkish teaching, course book, Krakow.

GİRİŞ

Türkiyat, Türklük bilgisi ya da Türklük bilimi kelimeleriyle eş anlamlı olarak kullanılan Türkoloji; Türklerin tarihini, dilini, edebiyatını, etnografyasını inceleyen bilim dalıdır (TDK, 2005, s. 3644). Tarihsel kaynaklar, oryantalizmin kolonyalist, Türkoloji'nin ise emperyalist aşamada doğduğunu bildirmektedir (Oral, 2004). Batı; dil, tarih, edebiyat, etnografya vb. alanlarda yapılacak çalışmalar sayesinde Arap ve Türklerin siyasi ve kültürel geleceklerini şekillendirebileceklerinin farkına varmış ve Şarkiyat bölümleri açmıştır. Daha sonra Türkoloji enstitüleri açılarak Türk dünyası üzerine araştırmalara devam edilmiştir. Bunun en belirgin örneklerinden biri olarak Rusya'da yakın doğu siyaseti amacına hizmet etmek için Türkçe bilen tercümanlar yetiştirilmeye başlanmış, I. Petro Bilimler Akademisi (1724-1725) kurulmuş ve bu çatı altında Şarkiyat ve Türkoloji çalışmalarına yer verilmiştir. Avrupalıların ekonomik ve siyasi sebeplerden dolayı Osmanlı İmparatorluğu'nun zirvede olduğu 16. ve 17. yüzyıllarda Türkçeye yoğun ilgi gösterdikleri, o döneme ait kaleme alınan Türkçe öğretim kitaplarının sayısı ve dil öğretim merkezlerinin varlığıyla ispatlanabilir (Açık, 2011). Bu bağlamda Polonya ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki siyasi ilişkilerin 15. yüzyılın ikinci yarısında başlamasıyla birlikte Türkçe konuşan Tatarlar ve Ermenilerin tercümanlığından bir müddet istifade eden Lehler, 1766 yılında Dil oğlanları okulunu açarak Türkçe öğrenmeye başlamışlardır. Kral Sigismund August (1520-1572), Batı Avrupa ülkelerini örnek alarak, Türkiye'ye gençler gönderme kararı almış ve kişilerin sadece konuşma dilini değil, sultanların ve yüksek Osmanlı görevlilerinin Polonya sarayına gönderdikleri resmî belgeleri çevirecek düzeyde yazılı Türkçe öğrenmelerini istemiştir. Özellikle 17. yüzyılda Türkçenin Polonya'da rağbette olan bir dil olduğu ve veliaht prens Jan Sobieski tarafından konuşulan bir dil olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte ilk Türk dili ve tarihi ile ilgili çalışmaların gerçek anlamda 19. yüzyılda başladığı ifade edilebilir. Bu dönemde İgnacy Pietraszewski, Josef Sekowski, Jan Rechman, Wladyslaw Kotwicz gibi önemli isimler çalışmaları ile Türkoloji alanının Polonya'da gelişimine katkıda bulunmuşlardır (Erdem, 2015).

Polonya'da 1919 yılında Yagiellon Üniversitesinde Tadeusz Kowalski tarafından Doğu Dilleri Kürsüsünün kurulması ile müstakil bir bölüm olarak Türkoloji çalışmaları devam etmiştir. 1900'lü yılların başından itibaren Polonya Türkolojisi W. Kotwicz, T. Kowalski, A. Zajaczkowski, J. Reychman, M. Łabędzka-Kocherowa, E. Tryjarski, A. Dubiński, S. Kałużyski, A. Parzymies, T. Majda, D. Chmielowska, H. Jankowski, M. Godzińska, E. Siemienieć-Gołaś, M. Stachowski, D. Kołodziejczyk vb. önemli bilim adamları yetiştirmiştir.

Polonya'da Türkolojisinde aynı topraklarda yaşadıkları Tatar ve Karaimler üzerine yapılan çalışmaların öncelikli olduğu görülmektedir. Araştırmacılar çalışmalarını sadece Tatar, Karaim ve Türkiye Türkçesi ile sınırlı tutmamış tüm Türk coğrafyası ve Altay dilleri üzerine detaylı ve derinlemesine çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Günümüzde Polonya'daki Türkoloji bölümlerinin üç yıllık lisans, iki yıl yüksek lisans ve dört yıllık doktora programı olarak yapılandırıldığı görülmektedir. Türkoloji'ye giriş, Osmanlıca, İslam tarihi, kültür antropolojisi, Türk edebiyatı, Türk tarihi, Türk dili, Türk kültürü ve edebiyatı, gibi dersler verilmektedir. Bu dersler kendi içerisinde yıllara göre seviyelendirilerek aktarılmakta ve öğrencilerin ilgili alanlarda uzmanlaşmaları amaçlanmaktadır. Türkiye Türkçesi öğretiminin yanı sıra farklı bir Türk lehçe, şive veya

ağızları da öğrencilere öğretilmektedir. Hâlihazırda Krakov’da Başkurt Türkçesi, Varşova’da Azerbaycan Türkçesi ve Poznan’da Kazak Türkçesi öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Dil Öğretiminde Ders Kitaplarının Yeri ve “Mówimy po Turecku: “Türkçe Konuşuyoruz”

“Ders kitabı, genel ve özel hedeflerin somutlaştırılarak sunulduğu, öğretim malzemesinin (metin, içerik, beceri alanları, dil bilgisi, sözcük bilgisi, fonetik, imla vs.) bu hedeflere uygun olarak seçildiği, düzenlendiği, sınıf içindeki öğretim sürecini, yöntemi, dersin aşamalarını, çalışma biçimlerini, öğrenci ve öğretmen etkileşimini belirleyen; araç gereç seçimini ve kullanımını düzenleyen öğretim malzemesidir. Dersin aşamalarının saptanmasına, düzenlenmesine, hedeflere erişilip erişilmediğinin kontrolüne ve öğretimin düzenlenmesine yardımcı olması (Kast-Neuner’den aktaran Genç 1994:8) hasebiyle de dil öğretiminde oldukça önemli bir rolü vardır.

Ders kitaplarını çeşitli açılardan ele alabiliriz. Biz bu çalışmamızda “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” adlı kitabı sunum malzemesi, öğrencinin pratik yapması ve iletişimi için etkinlikler kaynağı ve dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz için bir referans kaynağı olup olmadığı açısından doküman analizi yöntemini kullanarak inceleyeceğiz. Ancak bu noktalara geçmeden önce söz konusu kitap öğrenme koşullarına uygunluk, öğrenme/öğretme ortamına uygunluk açısından da kısaca değerlendirilecektir.

Kitap Özer ailesi üzerine kurgulanmıştır. Aile; Doktor Ali ile Gazeteci Yıldız ve çocukları Aydın ve Oya’dan ibarettir. Emine Hanım çocukların dadısı olarak karşımıza çıkar. Sevim, Yıldız’ın; Ayten ve Aynur ise Oya’nın arkadaşlarının isimleridir. Terzi Mehmet ise kitaptaki diğer bir karakterdir. 2 katlı 4 odalı evde kiler ve avlu detayı dikkat çekmektedir. “Sevim, Yıldız, Ayten, Aynur, Oya” isimleri yetmişli yıllarda yaygın olarak karşımıza çıkarken; Mehmet, Ali ve Emine adı her dönemde var olagelen isimlerdir. (Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü) Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’un yazarları önemsiz gibi görünen bu ayrıntıya dikkat etmişlerdir.

Öğretimde kullanılacak ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme koşullarına uygun seçilmesi öğretimin verimliliğini artırır. Becker (aktaran Genç, 1987:114), öğrenme koşullarının güdümsel, duyuşsal, psikomotor, kültürel, dilsel, bilişsel, sosyal, yapısal ve aileye bağlı olarak oluştuğu savını ileri sürmüştür. Öğrencilerin yaşları, hazır bulunuşlukları, ilgi ve istekleri, öğrendikleri yabancı dile ya da ülke bilgisine yönelik ön bilgileri, öğrenme alışkanlıkları vb. gibi özellikler öğretme-öğrenme ortamını yakından etkilemektedir. “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” adlı kitabı kullanan grubun üniversite öğrencileri olduğu dikkate alındığında (Jagiellonian Üniversitesi- Krakov) yaş için 19-24 yaş aralığını verebiliriz. Üniversitede istekleri doğrultusunda Türkoloji bölümünde okudukları varsayımında bulunabiliriz. Öğrendikleri yabancı dile/ ülke bilgisine yönelik ön bilgiye sahip olup olmadıkları, öğrenme alışkanlıkları ve hazır bulunuşlukları noktasında literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için yorumda bulunulmamıştır.

Bilimsel araştırmalar, ders kitaplarındaki görsel tasarımın öğretiminde ne denli etkili olduğunu ve ders kitabı seçiminde dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Görsel malzeme bakımından “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz”da hiçbir şey yoktur. Öğrencinin derse ilgisini, katılımını etkileyen, artıran ve algılamayı kolaylaştıran bir işlerliğe sahip görsel malzemeye yer verilmemesi 1977 yılında basılmış olmasına bağlayabiliriz.

Öğrenciye dilini öğrendiği yabancı kültürü, ülkeyi tanıtmak, bilgi edinebilmesini ve yine onu gerçek dünyayla buluşturarak kendisini gerçekçi bir iletişim ortamında hissettirmesini sağlamak işlevini de basım tarihi nedeniyle gerçekleştirmesinin çok zor olduğunu söyleyebiliriz. Yabancı dil ders kitabı seçerken kitabın sunduğu görsel malzemenin güncel, geçerli, öğretim ortamına, öğrencinin yaş, ilgi vb. gibi sosyal, kültürel alanına uygun olması ilkeleri “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” geçerli değildir.

Bir yandan yeni teknolojiye uygun araç gereçle çalışılması gereken yabancı dil ders kitabı hazırlamak öte yandan 1977’den bu yana Türkçenin yaşadığı değişim dikkate alındığında Jagiellonian Üniversitesinin aslında yeni bir Türkçe Konuşuyoruz kitabına ihtiyaç duyduğunu söyleyebiliriz. İletişimsel etkileşim ve pratik için bir aktivite kaynağı olarak da bu kitabı değerlendirmemiz olası görülmemektedir.

Çalışmanın verilerini toplamak için kitabın içindekiler bölümü ve ünitelerin taranması bizi genel anlamda kavramsal- işlevsel bir izlenceye sahip olduğu sonucuna götürmüştür.

Tablo 1. Mówymy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz”

I. BÖLÜM	II. BÖLÜM
1. Ders: Alfabe ve vurgu	Özer ailesi (Ben ve çevrem)
2. Ders: Var/yok, ek fiilin geniş zamanı (olumlu/olumsuz şekli), şahıs zamirleri, isim tamlaması, niteleme sıfatları	Özerlerin evi (Ben ve çevrem)
3. Ders: Soru ve şahıs zamirleri, evet/hayır kalıpları, bildirme eki, hal ekleri	Özerlerin evinde bir sabah (hayatın içinden)
4. Ders: İşaret zamirleri, soru zamirleri, görülen geçmiş zaman ve gelecek zaman (olumlu/olumsuz/soru şekli), iyelik ekleri	Alışveriş (hayatın içinden)
5. Ders: Şimdiki zaman, emir ve istek kipi (olumlu/olumsuz/soru şekli), mı.....mı kalıbı	Oya yeniden odasını yerleştiriyor (evimiz ve çevremiz)
6. Ders: Görülen geçmiş zaman ve şimdiki zaman (olumlu/olumsuz/soru şekli)	Terzide (hayatın içinden)
7. Ders: Cümle başı edatları, işaret sıfatları, şahıs zamirleri, geniş zaman (olumlu/olumsuz/soru şekli)	Emine hastalanıyor (insan ve sağlık)
8. Ders: Geniş zaman- ve öğrenilen geçmiş zaman (olumlu/olumsuz/soru şekli), belgisiz zamirler, zarflar	Trenle yolculuk (hayatın içinden)
9. Ders: Şart kipi, gelecek zamanın hikâyesi, emir kipi, geniş zaman, ek fiilin geçmiş zamanı (olumlu/olumsuz/soru şekli), fiilimsiler (zarffil)	Otelde (hayatın içinden)
10. Ders: Şart kipi (olumlu/olumsuz/soru şekli), edatlar, fiilimsiler (zarffil)	Yıldız Hanımın başhekimle röportajı (insanlar ve meslekler)
11. Ders: İstek kipi, içinde-üstünde-önünde- altında -ki aitlik eki, zaman ve yer yön zarfları, sıra sayı sıfatları, edatlar	Türk mutfağı (kültür)
12. Ders: Fiil çatısı (öznesine göre), fiilimsiler (isimfiil), ikilemeler, bağlaçlar	Üniversite giriş hazırlıkları (eğitim hayatı)
13. Ders: Birleşik zamanlar (olumlu/olumsuz / soru şekli), gereklilik kipi, fiil çatısı (öznesine göre), istek ve emir kipi	Berber salonunda (hayatın içinden)

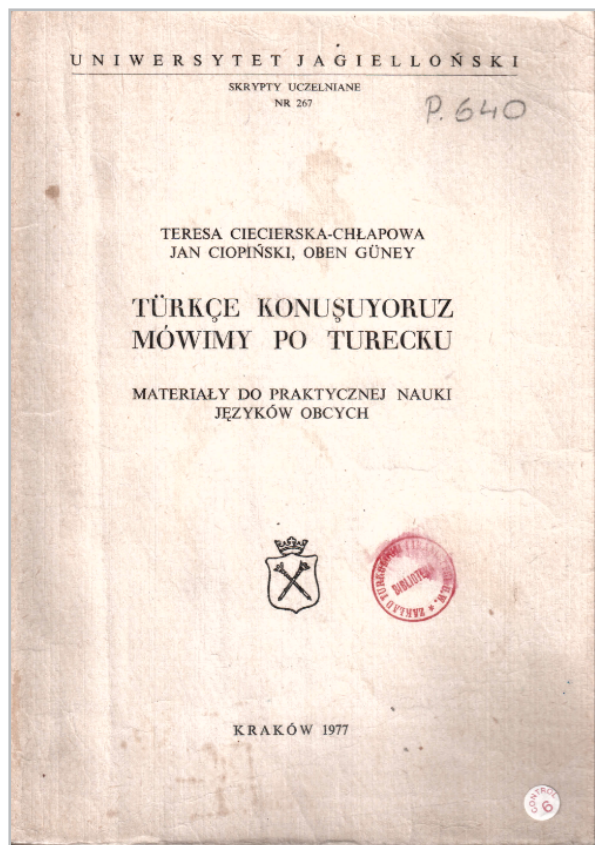
14. Ders: Fiil çatısı (nesnesine göre), dolaylama	Sinemadan sonra (hayatın içinden)
15. Ders: Birleşik zamanlar,	Özer ailesi ve olimpiyatlar (eğlence ve spor)
	Postanede (hayatın içinden)
	Hayvanat bahçesinde (çevremiz: hayvanlar)
	Bahçede (evimiz ve çevremiz)
	Ev onarımı (hayatın içinden)
	Yaz tatili planı (hayatın içinden)
	Oto-tamir evinde (hayatın içinden)
	Vize ve döviz işleri (hayatın içinden)
	Lokantada (hayatın içinden)
	Kütüphanede (eğitim hayatı)
	Oya ve Aydın mağazada (hayatın içinden)
	Aydın kampta (hayatın içinden)
	Uçakla Polonya'ya yolculuk (hayatın içinden)
	Oya'nın Polonya'dan yazdığı mektup (iletişim)

İki bölümden oluşan “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” adlı ders kitabının birinci bölümü 15 dersten oluşmaktadır. 15 ders ile bir yandan kelime dağarcığı oluşturulmaya çalışılırken öte yandan dilbilgisi konuları kolaydan zora gidecek şekilde sıralandığı görülmektedir. Bu da kitabın aynı zamanda yapısal bir izlenceyi benimsediğini göstermektedir. Söz konusu kitapta beceriye dayalı bir izlence takip edilmemiştir. II. Bölüme bakıldığında, ünite başlıkları gündelik yaşamda karşımıza çıkan kavramlardan ve işlevlerden oluşmaktadır. İletişimsel bir yaklaşım ve dil bilgisi kurallarının öğretilmesi temele alınmıştır. Bunu desteklemek için günlük yaşamdaki dil kullanımlarına yönelik birçok etkinliğe yer verilmiştir. Gündelik yaşam, sosyal hayat, eğitim, spor ve çevre gibi konularda metinlerin yer aldığı bu kitapta bilim, güzel sanatlar vb. alanlarla ilgili metinlere yer verilmediği görülmüştür.

İletişimin en önemli parçalarından biri olan konuşma, hem ana dili hem de ikinci dil edinimi/ öğreniminde dinleme becerisinden sonra ilk kazanılan beceridir. Konuşma becerisi akademik ve sosyal hayatta başarı için bir ön koşuldur. (Beall, 2002). Ancak Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz'da kamusal alanla ilgili diyaloglar şeklinde hazırlanmış metinlerle birlikte, I. Bölümde dilbilgisine ait kurallar verilirken konuşma diline sıkça yer vermeleri sayesinde konuşma becerisi bir nebze de olsa geliştirilebilir. Bu bölümde yazma ve dinleme becerisine yönelik hiçbir etkinliğe rastlanmamıştır.

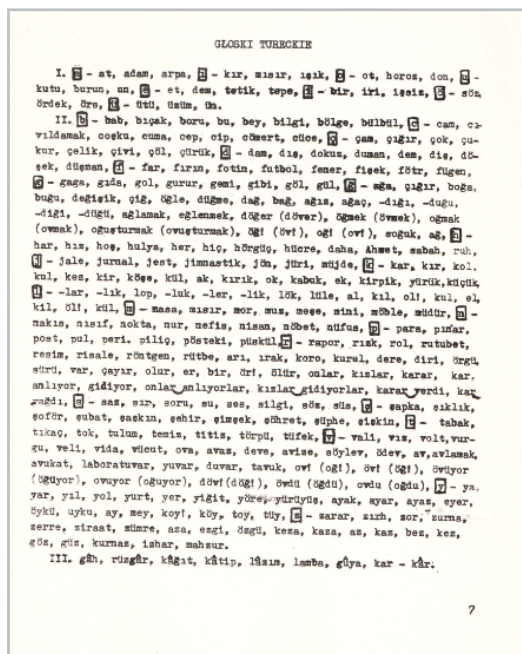
a. Bir sunum malzemesi olarak ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’u değerlendirecek olursak;

Bu kısımda kitap, görsel unsurların kullanımı, tasarım, yazı karakteri, renk seçimi vb. ölçütler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin ilk aşaması, kitap kapağının tasarımı olmalıdır. Nitekim kapak tasarımı, öğrencide derse istek uyandırması açısından önemli rol oynamaktadır.



Şekil 1. “Mówimy po Turecku: Türkçe konuşuyoruz” kitabının kapak tasarımı

Yukarıdaki görselden hareketle “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz ” isimli kitabın kapak tasarımı yönüyle oldukça yetersiz olduğunu görmekteyiz. Kapakta hiçbir görsel unsura yer verilmemiştir. Bu sebeple kitabı kullanan öğrenciler, dersin başlangıç aşamasında kitabın içeriği hakkında fikir sahibi olamamaktadır.

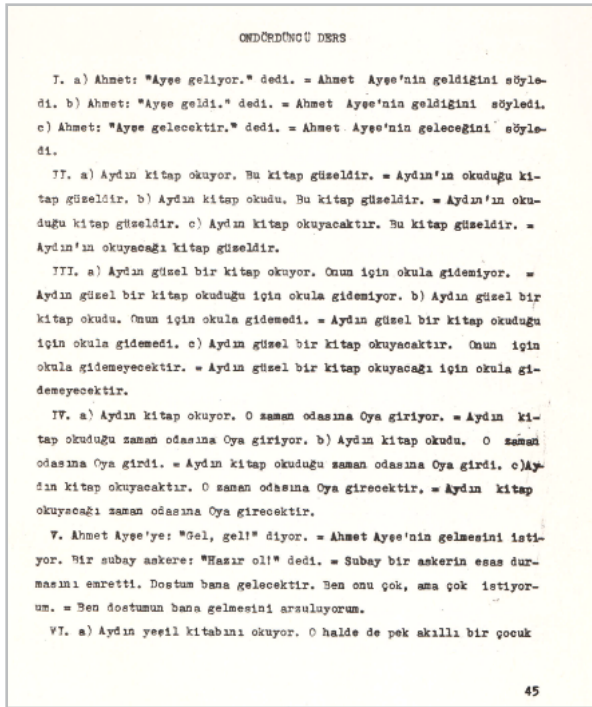


Şekil 2. “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” Türk harflerinin tanıtım sayfası

Yüz elli altı (156) sayfadan (33 sayfası sözlük bölümü) oluşan kitabın genel olarak tasarımına baktığımızda; ilk sayfalarda yer alan karışıklığın, son bölümlere kadar devam ettiğini görmekteyiz. İkinci şekildeki örnekte yer alan Türk harflerinin tanıtıldığı sayfa, tasarım yönüyle son derece karışık ve göz yorucudur. Kitabın başlangıç aşamasındaki öğrenciler için, bu sayfada ilgi çekici hiçbir unsur yer almamaktadır. Günümüzde yazılan kitaplarda, özellikle harflerin tanıtımı ve alfabe bölümü, çeşitli görseller ve etkinliklerle desteklenmektedir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde ders kitaplarında değişik renklerin kullanımı önem teşkil eder. Değişik renklerle birlikte farklı ölçütler kapsamında doğru rengin seçilmiş olması, öğrenci motivasyonunda etkilidir. “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” isimli kitapta hiç renk kullanılmamıştır. Yazı rengi siyahtır ve tüm kitapta sadece yazıların altında açık sarı renkli zemin bulunmaktadır. Buradan hareketle, kitaba renk konusunda gereken hassasiyet gösterilmemiştir.

Kitapta yer alan sayfa numaraları, bazı sayfalarda sağ alt köşede bulunurken, bazı sayfalarda ise sol alt köşede yer almıştır. Kitapta; sayfa numaralarının kullanımı konusunda bir bütünlük sağlanmamıştır. Sayfalardaki dolu ve boş alanların kullanımında tutarsızlık vardır. Şekil 3’te görüldüğü üzere önemli görülen kelimeler altı çizilerek koyu renkle yazılmıştır. Öğrencinin derse dikkatini çekmek ve konunun ilgi uyandırması yönüyle özellikle dil bilgisi öğretimindeki bu uygulama; faydalıdır.



Şekil 3. Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” kitabından sayfa örneği

Şekil 3’ten de anlaşılacağı üzere kitapta özellikle sayıların yazımı ve noktalama işaretlerinin kullanımı hususunda hatalar söz konusudur. Ayrı yazılması gereken sayıların (on dördüncü, on beşinci vb.) birleşik yazılması ve gereksiz noktalama işaretlerinin kullanımı, öğrencinin yazılı anlatımında hata yapmasına neden olacaktır. “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” isimli kitapta 1977 yılının şartları göz önünde bulundurulduğunda “Daktilo Yazı Karakter”inden yararlanılmıştır. Şu anda hiçbir kitap yazımında kullanılmayan bu yazı karakteri, geçmişte yazılan dil öğretim kitaplarının bazılarında karşımıza çıkmaktadır. Ek olarak kitabın özellikle Türk harflerinin tanıtım kısmı ve dil bilgisi öğretimini hedefleyen bazı kısımlarında tek satır aralığı kullanılırken, okuma metinlerinde bir buçuk satır aralığının kullanılması

dikkat çekicidir.

Sonuç olarak, kitapta bulunan örnek sayfalardan hareketle genel olarak “Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz” bir sunum malzemesi olarak yetersiz olduğunu söyleyebiliriz. Tasarımın görsel malzemelerle zenginleştirilememesi, kitabın en mühim problemlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kitabın, sunum malzemesi olarak istenilen düzeyde olmamasında, hiç şüphesiz 1977 yılında basılması etkilidir. Fakat özellikle ders kitaplarının belli aralıklarla öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmesi doğrultusunda yenilenmesi elzemdir. Son dönemde hızla gelişen teknoloji ve öğretim yöntemleri sayesinde özellikle yabancı dil kitaplarının hazırlanması daha kolay ve zevkli bir iş hâline gelmiştir ve kitapların tasarım olarak geliştirilmesinde büyük ölçüde aşama kaydedilmiştir. Bu bağlamda özellikle bundan sonra yurt dışında yabancılar için hazırlanacak kitaplara örnek teşkil etmesi ve tespit edilen hatalardan ders alınması itibarıyla; söz konusu kitap yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanına katkı sunmaktadır.

b. Öğrencinin pratik yapması ve iletişimi için etkinlikler kaynağı olarak ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’u değerlendirecek olursak;

Tablo 2: ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’ kitabında metinlerin alanlara göre dağılımı

Kişisel alan	Kamusal alan	Mesleki alan	Eğitimsel alan
Özer ailesi	Aydın kampta	Berber salonunda	Kütüphanede
Özerlerin evi	Sinemadan sonra	Ev onarımı	
Bahçede	Özer ailesi ve olimpiyatlar	Oto-tamir evinde	Türk mutfağı
Yaz tatili planı	Postanede	Emine hastalanıyor	Üniversite giriş hazırlıkları
Oya’nın Polonya’dan yazdığı mektup	Hayvanat bahçesinde	Yıldız Hanımın başhekimle röportajı	
Özerlerin evinde bir sabah	Vize ve döviz işleri		
Oya yeniden odasını yerleştiriyor	Lokantada		
	Oya ve Aydın mağazada		
	Uçakla Polonya’ya yolculuk		
	Alışveriş		
	Terzide		
	Trenle yolculuk		
	Otelde		

Tablo 2’de görüldüğü gibi ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’ adlı kitapta eğitimsel alana ait 3, mesleki alana ait 5, kişisel alana ait 6 ve kamusal alana ait 13 metin bulunmaktadır. Kişisel alana ait ev, bahçe, aile kavramlarına yer verildiği görülmüştür. Ancak mesleki alan çok yetersiz kalmıştır. Mağaza, hastane ve tamir atölyesinde geçen olayların anlatıldığı birer metnin bulunduğu kitapta; fabrika, ofis, limanlar, hizmet kurumlarına yer verilmemiştir. Eğitsel alan kütüphane ve dersane ile sınırlı kalmıştır. Zaten eğitsel alana ait okul, yurt, laboratuvar gibi mekânların; lise, ilköğretim, üniversite gibi kurumların ve öğretmen, öğretim görevlisi, laborant gibi kişi adlarının iki metin içerisinde verilmesi mümkün olmayacağı açıktır. ‘Mówimy

po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’ kamusal alan ile ilgili metinler noktasında diğer alanlara göre daha geniş bir yer ayrıldığını görüyoruz. 13 metinle sokak, dükkânlar, tiyatro, sinema, stadyum, restoran, otel gibi mekânlara yer verilmiş bu mekânlarda karşımıza çıkabilecek kişilere ne adlar verildiği de metinler aracılığıyla öğrenciye aktarılmıştır.

Sonuç olarak kamusal alanın diğer alanlara göre daha kapsamlı tutulmuş olması öğrencinin pratik yapması ve iletişimi için etkinlikler kaynağı açısından oldukça önemlidir.

c. Öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi ve telaffuzu için bir referans kaynağı olarak Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz:

Lewis (1999:151) sözlü iletişim becerilerinin öğrenme sürecinin şu şekilde gerçekleştiğini belirtmektedir:

1. Sözcükleri ve tümceleri diğer kişilerin anlayabileceği şekilde sesletme,
2. Sözlü iletişimin toplumsal rollerini gözlemleme,
3. Fikirlerini birbirine bağlamanın farklı yollarını bilip bunları diğer kişilerin söyledikleriyle bağdaştırma,
4. Öğrenilmekte olan dilde iletişim kurarken karşılaşılabilecek problemlerin üstesinden gelme.

Bir dilin kullanımı; dilbilgisi kuralları, sözcük hazinesi ve bu sözcüklerin doğru bir şekilde sesletimlerinin bilinmesi ve o dilin kültürü ile mantığını kavramayı gerektirir.

Sözcükleri ve tümceleri diğer kişilerin anlayabileceği şekilde sesletme noktasında ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’un 7. sayfasında Türk Latin alfabesi verilirken örnek kelimelerde sesletimle ilgili işaretlere yer verilmiş ve bu konuya bir daha dönülmemiştir. Söz konusu kitap bu açıdan Türkçe dinleme/duyma imkânlarının kısıtlı olması da dikkate alındığında kitabı oldukça yetersiz değerlendirmesinde bulunabiliriz. Dilbilgisi kurallarını verme noktasında oldukça başarılı olduğu söylenebilir. Her yapının bir metin içerisinde verildikten sonra akabindeki metinlerde de sıkça tekrar edilmesi Türkçenin gramerinin öğrenilmesi açısından dikkat çekicidir. Dilbilgisine ait yapı ve kuralların kolaydan zora doğru ve bağlam içerisinde verilmesi ile de önemlidir.

Sözlük kısmı ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’un sonunda yer almaktadır. 123 - 156. sayfalar arasında toplam 2173 kelimeye yer verilmiştir. Türkçe –Lehçe şeklinde düzenlenen sözlük metinler içerisinde geçen kelimelerin tamamından oluşmaktadır.

Sözlüğü değerlendirmek açısından bizim incelediğimiz kitap ile Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan üç ders kitabında yer alan kelimelerin mukayesesinin bu konuda bize ışık tutacağı kanaatindeyiz. Bu çalışma sırasında Murat Aydın (2015) tarafından hazırlanan ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması’ başlıklı tezden yararlandık. Ancak tüm sözlüğü burada karşılaştırmak mümkün olmayacağı için en az kelimenin olduğu harflerden biri olan “z” ile başlayan kelimelerin listesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları

Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz	GÜTÖMER Yabancılar İçin Türkçe	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe
zaman	zanaat	zahmet	zaman
zarf	zar	zahmetli	zaman zaman
zavallı	zayıflık	zam	zararlı
zayıf	zeka	zamanlı	zarf

zebra	zenginleşmek	zaman	zatürre
zehirli	zenginleştirmek	zaman zaman	zayıf
zengin	zenginlik	zamir	zengin
zeytin	zeytinlik	zayıf	zenginlik
zil	zıkkım	zayıflamak	zevкли
zincir	zıpkıncı	zayıflatmak	zeytin
zirve	zıtlık	zeka	zeytinli
ziyaret	zincir	zeki	zeytinsiz
ziyaret etmek	ziraat	zencefil	zeytinyağı
zor	ziyade	zengin	zıt
zührevi	zorlaştırmak	zenginleşmek	zincirleme ad tamlaması
zürafa	zorluluk	zeytin	zirve
	zorunlu	zeytinyağı	ziyaret
		zihin	ziyaret etmek
		ziyaret	zor
		ziyaret etmek	zorluk
		zor	
		zorlamak	
		zorlaştırmak	
		zorluk	
		zürafa	

İçinde bulunduğumuz dünyayı hem de hayal dünyamızdaki kavramları ve varlıkları kelimeler aracılığıyla isimlendirir ve birbirinden ayırt ederiz. Bu nedenle dil öğretimi ve öğreniminde kelime hazinesinin önemi tartışılmaz bir gerçektir. Konuşma, yazma, anlama ve okuma becerilerinin vazgeçilmez unsuru olan kelimelerin sayısı doğal olarak adı geçen beceri alanlarındaki başarıyı arttıracaktır. Gerek aktif gerekse pasif kelime dağarcığının çokluğu o dilde kendimizi daha iyi ifade etme veya yazılanları, dinlenenleri daha iyi anlamayı sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, söz varlığını etkili bir şekilde kullanma daha da önemlisi etkili ve zengin bir söz dağarcığı kazandırılmasına yönelik çalışmalarda ders kitapları önemli bir işlev üstlenmektedir.

Öğretimin ilerleyişinde bütünlük ve açıklık noktasında yabancı dil olarak Türkçe öğretim ders kitaplarındaki metinlerde sıklık derecesine göre sözcüklere yer verilmesinde fayda vardır. Ancak bu sözcüklerin içerikle uyum içerisinde metinlere yerleştirilmesi gerekir. Başlangıç seviyesinde günlük konuşma dilinde yer alan ve sıklıkla kullanılan kelimelere yer verilerek yeni öğrenilen dilde basit düzeyde iletişim sağlanması öğrencinin motivasyonu için elzemdir.

Tablo 3 incelendiğinde 1977 yılında yazılmış olan ve hala kullanılan ‘Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz’da “z” harfi ile başlayan 16 kelime GÜ TÖMER Yabancılar İçin Türkçe’de 17 kelime (basım yılı 2002, A1-C1 için toplamda 6232), Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe’de (basım yılı 2000, A1-C1 için toplamda 6785) 20 kelime ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe’de (basım yılı 2012, A1-B1 için toplamda 3523) 25 kelime olması söz konusu kitabın günümüzde yazılan ders kitapları ile mukayese edildiğinde kelime hazinesi ve dilbilgisi açısından son derece başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç

Eğitim öğretim ortamının vazgeçilmezi olan ders kitabı dil öğretiminde de çok önemli bir yere sahiptir. Hem ana dili öğretimi hem de yabancı dil öğretiminde kitap, öğretmenin temel materyalidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının da Türk dilini, kültürünü, hayat tarzını, inanışlarını yansıtır olması gerekir. Bu açıdan bakıldığında Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz adlı kitapta Türk mutfak kültürüne ait “tavuklu pilav, hanımöbeği, yufka, sakatat” gibi yemek/tatlı isimlerin yanında hâlihazırda şehir hayatında unutulmuş “tel dolap, sedir, yeşil halı” gibi eşya isimleri, “küfe” ile alışverişten dönme gibi yetmişlerin Türkiyesine ait unsurlar ve en önemli şehirler olarak da “İstanbul, Adana, İzmir, Zonguldak, Mersin, Konya, Erzurum, Trabzon ve Rize” verilmiştir. Metinlerde Türk aile yapısına uygun diyaloglara da rastlıyoruz.

Mówimy po Turecku: Türkçe Konuşuyoruz kitabı becerilere göre hazırlanmamış olması, görsel unsurların bulunmaması açısından olumsuz değerlendirilebilir. Yetmişli yıllarda yabancı dil öğretimindeki anlayış ve yöntemlere göre hazırlanan bu kitabın daha sonraki baskılarında söz konusu eksikler giderilebilirdi. Ayrıca kitapta Türkçenin kullanımına dair yanlışlıklara da rastlıyoruz. Bu yanlışlıklar yeni baskıda kolayca düzeltilebileceğini söyleyebiliriz.

Türkçenin kullanımına dair söz konusu hataları şu iki başlık altında verebiliriz:

A. Anlamsal bozukluklar:

- “...Çayı haşlar. (s. 58)
- “...termometre nerede? Ateşini ölçmek lazım.” (s. 66)
- “Yolda yolculuk bürosuna uğrar, öğreniriz.” (s.68)
- “...yalnız sarısını al, tahta kaşıkla iyice çalkala.” (s.78)
- “...ilkel güzellikleri bozulmamış devlet parkları var.” (s.91)
- “Nurten’in annesinin verdiği zaman da bitiyordu.” (s. 92)
- “...çok yazık ki bahçemiz daha büyük değil.” (s.94)
- “...akşam kahvaltısını yedikleri masada bunu konuşuyorlardı.” (97)
- “Eğer yolculuğumuz güncelse, yol hazırlıklarına yavaş yavaş başlamamız gerek.” (s.97)

B. Yapısal bozukluklar:

- “...iyi ki beş dakika gecikmedin, beni evde bulamazdın.” (s.90)
- “...belki o zaman gelerseniz, daha iyi olacak.” (s.81)

Bilgi konusundaki hata olarak dil programı hazırlayanlar, ders kitabı yazarlar, öğretmenler metinlerin, alıştırmaların, aktivitelerin, sınavların, vs. içerikleri hakkında çok ayrıntılı somut kararlar almak zorundadır. Bu süreç hiçbir zaman kolay değildir. Bir dil ile neler yapabileceği ve eylemde bulunmak için neleri bilmek gerektiği konusunu göz önünde tutarak kitaplar hazırlanmalı ve dönem dönem kitap ile ilgili düzenlemelere gidilmelidir. Uygulayıcılar, öğrenenlerin hangi durumlarda dili kullanacaklarını tahmin ederek, belki de hiçbir zaman içinde bulunmayacakları durumlar söz konusu olacak, aşırıya kaçmadan onlara dili iletişimde kullanmaya en iyi nasıl hazırlarım? sorusunu göz önünde bulundurarak kitaplar hazırlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. 2011. “Türkçe öğretimi üzerine yabancıların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar: A practical grammar of the Turkish language” ve “gramatika Turetskogo yazıkı” Örnekleminde”, IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Muğla.
- Aydın, M., 2017. “TÖMER kitaplarındaki kelime varlığı, *International Journal of Language Acedemy*, 5 (1), 337-348.
- Başaran, İ. E., 1996, *Eğitime giriş*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Chlapowa, T., Ciopinski, J. and Güney, O., 1977. *Mówimy po Turecku*: Kraków.
- Cunningsworth, A., 1984. *Evaluating and selecting EFL materials*. Oxford: Heinemann.
- Durukafa, G., 2000. Ders kitabı analizi ve analiz ölçütleri. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi. Çanakkale.
- Erdem, C. 2015. Polonya’daki Türkoloji bölümlerinde Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve öğrencilerin Türkçe becerileri, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Genç, A., 2002. İlk ve ortaöğretim okullarında yabancı dil ders kitabı seçimi foreign language coursebook selection in primary and secondary schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (74-81).
- Oğuzkan, F. , 1993. *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Tay, B., 2005. Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 6.1.
- 1971-1980 Tarihleri Arasında En Çok Verilen İsimler <https://www.nvi.gov.tr/PublishingImages/Lists/PageContents/EditForm/1971-1980%20Tarihleri%20Aras%C4%B1nda%20En%20%C3%87ok%20Verilen%20%C4%B0simler.pdf> 02.03.2017.
- Türk Dil Kurumu, 1982. *Büyük Türkçe sözlük*: Ankara: TDK Yayınları.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Kültürel Değerleri Yansıtma Yönünden İncelenmesi

Erol OGUR¹

¹Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, ogur@uludag.edu.tr

ÖZET

Değer, ahlak, moral, etik, karakter şeklindeki kavramlar, insanın toplum içinde yaşama kurallarını ve bireysel yaşama ilkelerini ifade etmektedir. Türkçe öğretimi aracılığıyla, “değerler eğitimi” öğrencilere kazandırılması gerekli görülen becerilerden birisidir. Kişilik değerleri, millî değerler ve evrensel değerler çizgisinde gelişecek bir değerler eğitimiyle, öğrencilerin hem kendi kültürleri hem de dünyadaki milletlerin ortak kültür değerleri hakkında farkındalık oluşturmaya amaçlanmaktadır. Bu farkındalığın izlenebilmesi ancak öğrencilerin edindikleri dille ilgili sözlü ve yazılı anlatımları ile mümkündür. Bu çalışmada, UDAM (Uludağ Üniversitesi Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi) da Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrenciler ile Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin “Eğitimde aile mi, okul mu daha önemlidir?” konulu yazılı anlatımları karşılaştırmalı olarak incelenecektir. Tarama modeli şeklindeki çalışmamızda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve ana dili Türkçe olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendi kültürlerine ait olan değerlerin yazılı anlatımlarına ne şekilde yansıdığı araştırılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, UDAM, yazma becerisi, yazılı anlatım, değerler

Investigation of Written Expressions of Foreign Students and Education Faculty Students in terms of Reflecting Cultural Values

ABSTRACT

Such concepts as value, moral, ethic and character denote the rules which humans are supposed to obey in social life and the individual living principles. “Values education” through Turkish education is one of the skills regarded as necessary to have students acquire. With the help of a values education to develop in line with personality values, national values and universal values, it is aimed to raise an awareness in students in relation to both their own cultures and common cultural values of the nations in the world. Monitoring this awareness is possible only through students’ verbal and written expression skills in relation to the language which they acquire. In this study,” the written expressions of the C1 level students learning Turkish at UDAM (Uludag University Language Teaching Application and Research Center) and the first year students taking education at the Turkish Education Department of the Education Faculty of Uludag University about the topic entitled “Which is more important in education, family or school?” will be examined comparatively. In our study, which employs the screening model, it will be investigated into how the cultural values of the foreign students learning Turkish and the Education Faculty students, whose mother language is Turkish, will reflect to their written expressions.

Keywords: Turkish teaching, UDAM, writing skill, written expression, values

GİRİŞ

Bütün yaratılmışların en üstünü olan insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik iletişim kurabilme yeteneğine sahip olmasıdır. İletişimin temelinde de dil vardır. Bu kapsamda, dilin en geniş kapsamlı tanımı, Muharrem Ergin’in “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” (Ergin, 1962:3) şeklindeki tanımıyla karşımıza çıkmaktadır.

İnsan dili edindiği ve işlediği sürede, birey olmanın farkına varır ve kendi gibi konuşan, düşünen insanlarla ortaklıklar kurar. Bu, dilin sosyal bir kurum olmasının en belirgin ifadesidir. Çünkü insan yeryüzünde tek başına olmadığı ve yaşayamayacağı için iletişim ortamlarında bulunma ihtiyacı duyar. İletişimi de sahip

olduğu dil varlığıyla gerçekleştirir. Böylece dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu gibi, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında duygu, düşünce birliği olan bir toplum, yani bir millet haline getirir (Kaplan, 2001: 35). Dil, bireyleri, ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktararak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir. Bir toplumun pek çok özellikleri, yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları o toplumun diline yansır; o toplumun dilinden izlenebilir (Aksan, 1998: 13).

Dil ile kültür arasında çok derin ve ayrılmaz bir bağ vardır. Bu iki kavramın birini diğerinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Çünkü kültür dediğimiz maddi ve manevi değerler bütünü ancak insan tarafından ve insanın sahip olduğu dil aracılığıyla üretilebilir.

Kültür, bir toplumun tarihinde oluşan maddi ve manevi bütün değerleridir. Bu durumu ifade etmek söz konusu olduğunda da ilk akla gelen dildir. Dil, millet denilen sosyal varlığı birleştirir. Onlar arasında duygu ve düşünce akımını meydana getirir. Milletler duygu ve düşüncelerini yazıya geçirince daha sağlam bir birlik meydana gelir. Çünkü yazı sayesinde duygu ve düşünceler hem zaman hem de mekân içinde yayılır. Kültür kavramının içine dil, gelenek ve görenekler, musiki, resim, mimari, aile, hukuk sistemleri, çalışma tarzı, tüketim, ulaşım ve inançlar gelmektedir (Kayaalp, 2006: 167).

Kültürde ne varsa dilde vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür, dilde yaşar, gelişir, birikir. Dil, kültürün, hazinesi, bilinci, ruhudur. Kültürü yaratan ve kültürün yarattığı insan; bir homo lingua ya da homo loquens; konuşan, dünya ya da ötekiler ile iletişim kurabilen varlıktır. “İnsan”, ötekiyle bağ, ilişki, yakınlık kurabilen varlık demektir. Homo sembolî-kus olan insan, simgeleştirme gücünü, yetisini dille kazanmış, dille geliştirmiştir. Bu anlam ve bağlamda dil, kültürün en somut ve en işlevsel simgesi, simgeler bütünüdür. Dil, kültürün geçmişi, yaşayan bugünü, geleceğin güvencesi ve tasarımıdır (Bozkurt, 1995: 45). Kültür, toplumsal olarak yönlendirilmiş bir yaşayış tarzıdır. Bu bakımdan bir toplumun kültürü o toplumun kimlik kartı gibidir. Kültür bir anlamda dünya görüşü demek olduğu için bunu ifade etmeye çalışan dil de doğrudan doğruya kültürün kendisi olmaktadır. Bu, kendisi olmak karşılıklı etkileşim anlamına da gelmektedir. Bu bakımdan, kültür, dil, millet gibi sözcükler iç içe geçmiş ve birbirleri ile ayrılmaz tarzda bütünleşmiş kavramları ifade etmektedir. Kültür, dilin kurucusu ve geliş-tiricisidir. Kültürdeki zenginlikler ve zamanla ortaya çıkan gelişmeler hemen dilde kendisini gösterir ve orada yaşama şansı bulur. Diller arasında yapılan deyim, atasözü, terim karşılaştırmaları her milletin kendine has ayrı bir kültürünün bulunduğunu, bu farklı kültürün de gene ayrı bir dilin kurucusu olduğunu ortaya koymaktadır. Hatta diller arasın-daki yapı farklılıkları ve sözdizimi türleri bile bir anlamda bu farklı kültürün bir sonucu olarak görünmektedir (Cemiloğlu, 2015: 15-16). Tüm duygu ve düşünceler, dilin imkânlarının kullanılabilmesiyle başkalarıyla paylaşılır, görünür kılınır, kabul görüp yaygınlık kazanır. Dahası kast edilen duygu, düşünce ya da tasarımların ötesinde okur zihninde anlam ve çağrışımlar oluşturabilir (Göçer, 2012: 50-51).

Kültür, Dil Öğretimi ve Değerler

Dilin yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda bir kültür demek olduğu kabul edilirse, dil ile kültürün birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği görülür. Dil, bir göstergeler dizgesi olduğuna göre, o dizge içerisinde yer alan her göstergenin dış dünyada işaret ettiği bir gönderme alanı, bir dış dünya gerçekliği vardır ve gönderme alanı da kültürle ilgilidir (Asutay, 2007: 10). Kültür kavramının içinde, dil ile üretilen veya ifade edilen somut ve soyut çok sayıda “değer” mevcuttur. Bir toplumun fertlerine dil öğretilirken aynı zamanda kültürü ve dile yansımış olan değerleri de aktarılmaktadır. İster örgün ister genel olsun, toplum içinde her an eğitim ortamlarında bulunan insanlar, hem dil aracılığıyla kendi kültürel değerlerini

öğrenmekte hem de yaşayışlarında, sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade ettiklerinde bu değerleri de yansıtma yoluna gitmektedirler.

En genel tanımıyla “değerler” neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımızdır. Beğenilerimize göre tercih ettiğimiz şeyler olmaktan çok bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikirlerdir (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010: 82).

“Değerler”, bir milletin kültür varlığıdır. Dil, kültürü sonraki kuşaklara taşıyan bir işleve sahiptir. Değerler, felsefenin ilgilendiği bir alan olmuştur. Kuçuradi’ye göre, “insanın değerleri”nden kastedilen şey, cins olarak insanın bütün başarılarıdır: Bilgi, bilimler, sanatlar, felsefe, teknik, moraller, kültürlerdir. “Kişi değerleri” ise kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, bağlılık, saygı, adil olma gibi ve açık düşünebilme, doğru bağlantılar kurabilme gibi kişi imkânlarıdır. Değerler hakkındaki bir başka tasnif de çok kullanılan “millî değerler” ve “evrensel değerler” şeklindeki sınıflandırmadır. Erkal, Türk milletine ait “şeref ve haysiyetine düşkünlük”, “hürriyet ve istiklâl arayışı”, “adaletli davranmak ve yönetmek geleneği”, “misafirperverlik”, “vatan fikri”, “kadına gerekli yeri vermek” gibi davranışları “millî değerler”e örnek olarak göstermektedir. “Evrensel değerler”e örnek olarak da “demokrasi”, “insan hak ve özgürlükleri”, “uygarlık”, “barış”, “eşitlik”, “bilim ve bilimsel düşünme”, “sanat”, “çevreye duyarlı olma”, “sevgi” gibi değerleri göstermektedir. ” (Ogur ve Taş, 2013: 232).

Değerlerin toplumsal yaşam içinde çeşitli işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Değerler, bilinçli ve amaçlı davranışın genel ölçütüdür. Sosyal eylemde bulunan bir kişinin sosyal olarak kabullenebilen olgu ve istekleri için temel atıf noktası görevini görmektedir.
2. Kültür üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olan değerler belli bir kültürün gelişme süreci içinde şekil almaktadır. Bu da genel olarak sembol, moral ve estetik normlar, davranış şekilleri olarak belirginleşir. Bu açıdan düşünüldüğünde değerler, kültürün temelini oluşturmaktadır.
3. Değerler, insanlarla özdeşleşmiştir. Yani sosyalleşme sürecinde kişiler tarafından öğrenilmekte ve üstlenilmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak da kişiliğin bir parçası olarak görülmektedir.
4. Kişilerin sosyal rollerini seçmesine ve gerçekleştirmesine rehberlik ederler. İlgi yaratırlar, cesaret verirler. Böylelikle de kişilerde çeşitli rollerin gerekliliklerinin ve beklentilerinin, birtakım değerli hedefler doğrultusunda işlemekte olduğunu kavramış olurlar.
5. Değerler, sosyal olarak kabul edilebilir davranışın şemasını çizerler. Böylece kişiler de hareket ve düşüncelerini en iyi hangi yolda gösterebileceklerini kavrayabilirler.
6. Değerlerin sosyal boyutu vardır. Hem zihinsel (arzu ve eylem boyutunu belirten) hem de duygusal yönü belirten ifadelerdir.
7. Sosyal kontrol ve baskının araçlarıdır. Kişileri törelere uymaya yöneltir, doğru şeyleri yapmaya yönlendirir. Onaylanmayan davranışları engeller, yasaklanmış örüntülerin neler olduğuna işaret eder ve sosyal ihlallerden kaynaklanan utanma ve suçluluk duygularının kolayca anlaşılabilmesini sağlar.
8. Dayanışma araçları olarak da işlevleri vardır. Kişiler aynı değeri güden kişilere doğru çekimlenirler. Ortak değerler, sosyal dayanışmayı yaratan ve sürekli kılan en önemli faktörlerden biridir (Kolaç ve Karadağ, 2012: 764).

Bir toplumda sahip olunan değerleri hem barındıran hem de toplumun bireylerine aktarmakla sorumlu olan aile, eğitim ve din gibi kurumlar mevcuttur. Bireyin benlik ve kimlik farkındalığının oluşmasında en etkili ve sorumlu kurum ailedir. Her toplumun aile yapısında neredeyse ortak nitelik kazanmış olan ve ilk akla gelen değerler, sevgi, saygı, sabır, hoşgörü, özgüven, güven ve sorumluluktur. Bu değerler, aileyi ayakta tutan ve aile bireyleri arasındaki iletişimde önemli olan duygu, düşünce ve davranışlardır. Ailede başta anne-babalar çocuklarının ahlaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, ailenin ardından okul da toplumsal değerleri öğreten önemli bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda değerler

eğitimi, vatandaş yetiştirme süreci içinde gerçekleşmektedir. Kişi ve toplumdan topluma değişen ve bireyin yetiştirme sürecinde kazandığı değerlerin bireylerin tutum ve davranışlarının da önemli belirleyicileri olduğunu söylemek mümkündür. Bireysel davranış temelinde değerler, bireyin ihtiyaçları ile toplumsal yaşamın taleplerini uzlaştıran içselleştirilmiş standartlardır. Bu durumda değerler, bireylere eylemleri için uygun seçenekleri sunmaktadır (Balcı ve Yanpar Yelken, 2010: 83).

Bireyin kişiliğin gelişiminde, bireyin doğuştan getirdiği genetik özellikler ile içinde doğduğu aile ve gelişme süresince dahil olduğu çevre büyük önem taşır. Çevre, içinde yaşanılan aile çevresi; dış çevre, halk, millet, sosyal-kültürel değerler, din vb.; dar çevre, akrabalar, okul ve arkadaşlar, şeklinde sınıflandırılabilir. Çevre koşullarının uygun olması ve bireyin bu koşullara uyum sağlayabilmesi kişiliğin sağlıklı gelişmesinde etkilidir (Deniz, 2003: 237). İnsan, çevre koşullarıyla içinde yaşadığı çevrenin dilini kazanır. İnsanın içinde yaşadığı sosyal çevre, insanın sahip olduğu dilin kelime kadrosuyla ve kültürüyle, içselleştirdiği değerler için de belirleyici bir görev üstlenmiş olur. İnsan başta ailede olmak üzere, örgün eğitim kurumlarında, yaygın eğitim yoluyla ve dinî eğitim aracılığıyla kazandığı kültürü ve değerleri kendini sözlü ve yazılı olarak ifade ederken yansıtmaya yoluna gider.

Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Değerler

Günümüzde kitle iletişim araçlarının adeta küçük bir köy haline getirdiği dünyamızda, farklı kültürlerle mensup toplumlar eskiye göre birbirleriyle çok daha fazla yakınlaşma ve ilişki kurma imkanına kavuşmuşlardır. Batılı ülkelerin yüz yılı aşkın bir süredir uyguladığı kendi dilini başka kültürlerle mensup milletlere öğretme politikasının etkisiyle, günümüzde farklı milletler de aynı amaçla faaliyete başlamışlardır. Türkiye’de konunun önemi 1980’lerden sonra anlaşılmıştır. Özellikle 1990’lardan itibaren çok eski ve köklü bir medeniyet dili olan Türkçenin de farklı milletlere mensup insanlara öğretilmesi faaliyetleri son derece hız kazanmıştır. Ülkemizde bu amaçla kurulan bir Uludağ Üniversitesi Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde dünyanın dört bir tarafından gelen öğrenciler Türkçe öğrenmekte ve daha sonra ülkemizde yüksek öğrenimlerine devam etmektedirler.

Bu çalışmada, Uludağ Üniversitesi Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UDAM)’da Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatımlarında sahip oldukları değerleri ne şekilde ve hangi ölçüde yansıttıkları karşılaştırmalı olarak incelenmeye çalışılacaktır. Bunun için her iki grubu oluşturan öğrencilere, “Eğitimde aile mi okul mu daha önemlidir?” konulu yazılı anlatım konusu verilmiş ve kompozisyon yazmaları istenmiştir. Tarama modeli şeklindeki çalışmamızda, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ve ana dili Türkçe olan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kendi kültürlerine ait olan değerlerin yazılı anlatımlarına ne şekilde yansıdığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konularda çalışmaları yönlendirmek için hazırlanmış ortak bir çerçeve programıdır. Herhangi bir dili yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin hangi kur düzeyinde hangi beceri alanında hangi becerileri kullanabileceği de bu çerçeve programında yer almıştır.

Çerçeve programda, C1 düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden beklenen yazma becerileri şu şekilde belirtilmiştir: “Görüşlerimi ayrıntılı biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.”²

² www.adp.meb.gov.tr

Ülkemize gelerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden bu çalışma kapsamında istenen kompozisyonun, onların yazma becerileri yönünden seviyelerine uygun olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, U.Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi düzeyleriyle diğer C1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin birbirine yakın olduğu düşünülmüştür. Bu kapsamda, U.Ü. Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü birinci sınıfında öğrenim gören 33, Ulutömer’de C1 düzeyinde öğrenim gören 32 öğrencinin yazdıkları “Çocuğun eğitiminde okul mu, aile mi daha önemlidir?” konulu kompozisyonlar incelenmiştir. İncelemeye alınan iki grup öğrenci yazılarında çocuğa eğitim vermede “aile” ve “okul” kavramları çerçevesinde hangi değerleri ön plana çıkardıkları ve ifade ettikleri tablo halinde ortaya konulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Yazılarındaki Eğitimde Ailenin Önemi İle İlgili Değerler

Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri		Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrenciler	
Değer Sayısı	Eğitim		Eğitim
1	Eğitim ailede başlar.	1	Aile okuldan daha önemlidir.
2	Çocuğun <i>kişiliğinin oturmasında</i> çok etkilidir.	2	İnsanın ilk okulu aile ortamıdır.
3	İyi bir aile eğitimi okul başarısı için şarttır.	3	Çocuk ailede, edep, saygı, davranış öğrenir.
4	İyi aile eğitimi alan çocuklar <i>sosyal hayatta başarılı</i> olurlar, <i>atılgan ve özgüvenli birey</i> olurlar.	4	Çocuk ailede kendini tanıyıp ne isteyip ne istemediğini anlar.
5	Çocuğu eğitirken onu <i>küçümsememek, aşağılamamak, olumsuz pekiştirmelerden uzak durmak</i> gerekir.	5	İyi bir aile eğitiminin toplumda iyi ve yararlı bir insan olmaya etkisi büyüktür.
6	İyi bir aile eğitimi, <i>çocuğun kendisini ve çevresini keşfetmesini</i> sağlar.	6	Eğitim veren aile okul gibidir.
7	Kötü okul eğitimi çocuklarda kimlik çatışmasına ve okula ayak uyduramamaya yol açar.	7	Ailesi iyi olmayan bireyler okulda kendileri için gerekli birçok şeyi öğrenme imkânı buluyorlar.
8	Ailede sistemli bir eğitim yoktur.	8	Aileden alınan iyi eğitim, çocukların okul başarısında etkilidir.
9	Ailede farklı görüşlere sahip bireyler, çocuğun eğitimini olumsuz yönde etkileyebilir.	9	Ailemizden öğrendiklerimiz ve ailemizle yaşadıklarımız hayatta bizim için en önemli tecrübelerdir.
10	Aileden temel eğitimi verir.	10	Ailede sağlam bir din terbiyesi almak sağlam dinî yaşantıya imkân verir.
11	Aile ve çevresi çocuğun ilk öğretmenidir.	11	Aile her zaman çocuğu motive etmeli.
12	Çocuk anne-babanın davranışlarını taklit eder.	12	Aile ağaç, bireyleri yaprakları gibidir. Hep birlikte her türlü zorluk ve tehlikeyi daha kolay atlatabiliriz.
13	Çocuk eğitime saygı duymayı ailede öğrenir.		

14	Aile çocuğa yeme-içme adabını, tuvalet alışkanlığını, başkalarıyla konuşurken dikkat etmesi gereken şeyleri öğretir.		
15	Çocuk büyüdükçe ailenin verdiği eğitim yeterli gelmeyecektir.		
16	Anne-baba ve öğretmenin ortak yönlendirmesi çocuğun eğitiminde çok önemlidir.		
17	Aileler, çocuğun eğitiminden sorumlu tek kişinin öğretmenler olduğunu düşünmemelidir.		
18	Çocuk ailede sevgi, hoşgörü ve ahlaklı olma gibi erdemleri kazanmalıdır.		
19	Çocuğun eğitiminde maddi boyut ön plana çıkarılır ahlaki boyut önemszenmezse ileride maddi hırsıla dolu çevresine zarar veren kişilikte insanlar karşımıza çıkar.		
20	Az gelişmiş ülkelerde ailede verilen temel eğitim daha önemlidir.		

Tablo 2. Öğrencilerin Yazılarındaki Eğitimde Okulun Önemi İle İlgili Değerler

Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri		Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrenciler	
Değer Sayısı	Eğitim		Eğitim
1	Okul başarısı için iyi bir aile eğitimi gerekir.	1	Okul sevgi veren aile gibidir.
2	Çocuğu eğitirken onu küçümsememek, aşağılamamak, olumsuz pekiştirmelerden uzak durmak gerekir.	2	Okul eğitimi aile eğitiminden daha önemlidir.
3	Kötü okul eğitimi çocuklarda kimlik çatışmasına ve okula ayak uyduramamaya yol açar.	3	Ailesi iyi olmayan bireyler okulda kendileri için gerekli birçok şeyi öğrenme imkânı buluyorlar.
4	Okulda iyi eğitim gereklidir.	4	Okul başarısı, iyi bir aile eğitimine bağlıdır.
5	Okul ve ailedeki eğitim birbirini olumlu yönde tamamlayıcı olmalıdır.	5	Okul ve aile eğitimi birbirini tamamlayıcıdır.
6	Çocuk iyi bir aile eğitimi alsa bile kötü eğitim veren okul ortamında olumsuz özellikler kazanır.	6	Okulun sistemi, donanımı, öğretmen kalitesi, müfredatın ve kitapların kalitesi yüksek olursa çocuğun eğitiminde okul öncelikli yer tutar.
7	Eğitimde aile, okul, öğretmen, arkadaş vb. birçok unsur etkilidir.	7	Öğrencinin zamanının çoğunun okulda geçmesi sebebiyle çocuğun eğitiminde okul öncelikli yer tutar.

8	Okulda sistemli bir eğitim var.	8	Çocuk için okul ikinci ailedir.
9	Okulda öğretmen ve kitaplar her zaman doğru bilgiyi verdiği için eğitim güvenilirdir.	9	Okulda öğretmen, öğrenciye her bakımdan örnek olacak bir kişilikte olmalıdır.
10	Sistematik ve güvenilir bilgi veren eğitim anlayışı okulu aileden daha öncelikli kılar.		
11	Aile eğitimi ile okul eğitimi birbirini tamamlayıcıdır.		
12	Çocuk büyüdükçe ailenin verdiği eğitim yeterli gelmeyeceğinden okul eğitimi zorunlu olur.		
13	Eğitiminde anne-baba ve öğretmenin çocuğu ortak yönlendirmesi çok önemlidir.		
14	Eğitim doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir.		
15	Aileler, çocuğun eğitiminden sorumlu tek kişinin öğretmenler olduğunu düşünmemelidir.		
16	Gelişmiş ülkelerde bilinçli aile fazla olduğundan okul eğitimi daha önemlidir.		

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin aynı konuda yazmış oldukları kompozisyonlar ayrı ayrı okunarak değerlendirilmiş, yazılarında “aile” ve “okul” kavramları etrafında hangi değerleri işledikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguları maddeler halinde şöyle sınıflandırmak mümkündür:

- Öğrencilerin yazılarındaki eğitimde ailenin önemi ile ilgili değerler tablosu incelendiğinde, Türk öğrencilerin kullandıkları değer sayısının 20, yabancı öğrencilerin kullandıkları değer sayısı 12’dir. Bu veri, Türk öğrencilerin yazılı anlatımlarında yabancı öğrencilere oranla aileyle ilgili değerlere daha fazla vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır. Türk öğrencilerin aile hakkında daha fazla sayıda değer bildirmesi, kendi ana dillerinde düşünüp yazmalarının bir sonucu olarak değerlendirilmelidir.
- Türk ve yabancı öğrencilerin aile hakkında ortaya koydukları değerlerin genel itibarıyla birbiriyle çok benzeştiği, değerler arasında birçok ortak noktalar olduğu gözlenmektedir. Bu durum, hangi milletten ve kültürden olursa olsun, evrensel bir değer olan aile hakkındaki hâkim değer yargılarında bütün kültürlerde ortaklık olduğunu göstermektedir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere dil becerilerini kullandırma aşamasında böyle evrensel değerler çerçevesinde dil çalışmalarına yer verilmesinin faydalı olacağını göstermektedir.
- Öğrencilerin yazılarındaki eğitimde okulun önemi ile ilgili değerler tablosu incelendiğinde, bir önceki tablodaki sayısal değerlere yakın veri elde edilmiştir. Bunun sebebi de ilk maddede söylediklerimiz çerçevesindedir.

- Okulun eğitimde öncelikli yer tuttuğunu düşünen öğrencilerin olması ve okul eğitiminin aile eğitiminden daha öncelikli olduğunun düşünülmesi, bu yazılan kompozisyonların verdiği bilgilerle açıklanacak kadar kolay değildir. Belki konu hakkında öğrencilerde daha kapsamlı yapılacak görüşmelerle yahut onların kendilerini bu konuda daha geniş ve rahat ifade edecekleri yazılı anlatımları sonucunda daha isabetli bir değerlendirme imkânı olabilir. Ancak, bunu düşünen öğrencilerin okul eğitimini daha çok “öğretim” kavramı çerçevesinden ele aldıklarını, meseleye bu bakış açısıyla yaklaştıklarını söylemek mümkündür.
- Okul kavramı çerçevesinde ifade edilen değerlerin de geniş ölçüde benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak da “okul” kavramının bireylerin “eğitim alma hakkı” çerçevesinde evrensel bir nitelik taşımasını gösterebiliriz.
- Yazılarda her iki öğrenci grubunun kendilerine verilen yazma konusunu anladıklarını, ancak konu hakkında anlatacaklarını zenginleştirecek bir yazma sürecini ortaya koyamadıklarını söyleyebiliriz. Çünkü öğrencilerin büyük çoğunluğu yazılarında benzer kavramları, düşünceleri ve değerleri ifade etme yoluna gitmişlerdir.
- Öğrencilerin bu düzeyde bile kendilerinden beklenen düşünce zenginliğini, düşüncelerini geliştirecek yolları kullanma becerilerini yazılı anlatımlarında gösteremedikleri de ayrı bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Bu, öğrencilerin yazma stratejileri hakkında bilgilendirilmesinin ve uygun stratejileri kullanma becerilerini geliştirmenin önemini de ortaya koymaktadır.
- Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek için bir konu verilerek bu konu etrafında ve bir ders saatinde yazmaları istenerek yapılan değerlendirmelerin istenen sonucu vermediği görülmektedir. Dil becerisi olarak diğer dil becerilerinin üstüne konumlandırılması gereken yazma becerisi için farklı değerlendirme yollarının bulunması ve öğrencilere yeterli gelecek zaman verilmesi uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil*, C. 1, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları: 439.
- Asutay, H. (2007). *Dil Kültür ve Eğitim*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Balcı, F. A. ve Yanpar Yelken, T. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükledikleri Anlamlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 2010, S: 39, s. 81-90.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy Ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu, *TÜBAR-XIII-/2003-Bahar*, s. 233-255.
- Ergin, M. (1962). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine, *Türk Dili*, Cilt: CIII Sayı: 729, s. 50-57.
- Güvenç, B. (1995). *Kültür ve Demokrasi (Derlemeler)*, İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Kaplan, M. (2001). *Kültür ve Dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yükledikleri Anlamlar Ve Değer Sıralamaları, *İlköğretim Online*, 11(3), s. 762-777.
- Ogur, E. ve Taş, H. (2013). Âşık Mevlüt İhsanî’nin Halk Hikâyelerinde Değerler, *U.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 14, Sayı: 25, s. 229-244.
- www.adp.meb.gov.tr

XVIII-XIX. Yüzyıllarında Rusya İmparatorluğu'nda Türkçenin Öğrenilmesi ve Tedrisi Tarihinden

Elvira LATİFOVA¹

¹Doç. Dr., Bakü Devlet Üniversitesi, eletifova@mail.ru

ÖZET

XVIII. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren Rusya İmparatorluğu'nun dış politikasında “Şark Meselesi” hep ön planda kalmaktaydı. Doğu politikasının başarılı bir şekilde uygulanması için sadece askeri güç değil, aynı zamanda diplomasi de sürekli kullanılmıştır.

Bu bağlamda Kafkasya politikasını hayata geçiren Rusya, Türkçenin bölgede yayılım alanını dikkate alarak, bu dili diplomasi dili olarak kullanmıştır. XVIII. yüzyıl Rusya İmparatorluğu'nun iki en kudretli imparatoru I. Petro ve II. Katerinanın, işgal öncesinde halka hitabını içeren asıl belgeyi –Manifestoyu- Azerbaycan Türkçesinde düzenleyip bölge halkları arasında yaymalarındır.

XIX. yüzyılın başlarından itibaren ise Rusya'da Doğu'yu araştıran özel bilimsel topluluklarının oluşturulmasına başlandı. Bu dönemde Rusya İmparatorluğu'nun Kazan, Petersburg ve Moskova Üniversitelerinde Doğu dillerinin eğitimine araştırılmasına başlanmıştır. Türkçe yabancı dil olarak Heşterhan, Kherson ve Tiflis Gimnazyumlarında da öğretilmiştir

Böylece Rusya İmparatorluğu'nun Doğu politikasının yürütülmesi XVIII-XIX. yüzyıllarda burada Türkçenin, özellikle de Azerbaycan Türkçesinin öğretilmesini zorunlu hale getirir.

Bu çalışmamızın amacı, XVIII-XIX. yüzyıllarda Rusya İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında Türkçenin tedrisi ve burada Türkçeye olan ilginin nedenlerini dönemin kaynakları temelinde araştırmaktır.

Anahtar Sözcükler: Rusya, Türkçe, Doğu politikası

From the History of Learning and Teaching of Turkic Language in the Russian Empire in the XVIII-XIX. Centuries

ABSTRACT

From the first quarter of the XVIII.century the “Eastern Question” in the foreign policy of the Russian Empire always remained in the foreground. Not only military power, but also diplomacy has always been used for the successful implementation of Eastern policy.

In this context, Russia, which had a misunderstanding of the Caucasus politics, took this language into consideration as a regional language, and used it as a language of diplomacy. Petro I and II. Katerina who were the two most powerful emperors of the Russian Empire of the XVIII. prepared before the occupation the main document – Manifesto in Azerbaijani Turkic and spread it among the people of the region.

From the beginning of the nineteenth XIX. century, there were established special scientific societies in Russia investigating the East. In this period, the Russian Empire's Kazan, St. Petersburg and Moscow Universities began to investigate the education of Eastern languages. It was also taught Turkic as a foreign language in Hesshan, Kherson and Tbilisi Gymnasiums.

Thus, the execution of the Russian politics of the Russian Empire in XVIII-XIX centuries makes it obligatory to teach Turkic, especially Azerbaijani Turkic here.

The purpose of this work is to investigate on the basis of the resources of that time the reason of teaching of Turkic in the educational institutions of the Russian Empire in the XVIII-XIX. centuries.

Keywords: Russia, Turkic, Eastern Policy

GİRİŞ

Bu çalışmamızın amacı, XVIII-XIX. yüzyıllarda Rusya İmparatorluğu'nun eğitim kurumlarında Türkçenin tedrisi ve burada Türkçeye olan ilginin nedenlerini dönemin kaynakları temelinde araştırmaktır.

Doğu politikasına büyük önem veren Rusya imparatorluğu işgal ettiği topraklarda kalıcı olmak için yerel halkların dillerinin, tarihinin ve medeniyetinin öğrenilmesine oldukça fazla önem vermekteydi. Bu manada

özellikle Türk toplumunun çoğunluk olduğu Kafkasya, Sibirya, Volgaboyu ve Orta Asya'yı belirtmek gerekir.

Türk dili ortaçağ'dan itibaren, Kafkasya halkları arasında birincil iletişim vasıtasına dönüştürülmüştür. Türk dilinin Kuzey Kafkasya'da da yayılmasında Azerbaycan önemli bir rol oynamıştır. Tetkik ettiğimiz devirde Türk dilinin geniş bir alana yayılması, özellikle Azerbaycan'ın komşusu olan ve bu ülkeyle büyük iktisadi ve siyasi ilişkileri olan Dağıstan halkları, Çerkezler, Çeçenler ve Osetinler arasında dikkatle takip edilmekteydi. 1807-1808 yılları arasında Kafkasya'da bulunmuş dilci-şarkiyatçı Y. Klaprot (Klaprot 1958; 67) bu konuyla alakalı olarak aşağıda aktardığımız hususlara dikkat çekmiştir:

“Bütün Batı Asya'da olduğu gibi, Türk (Tatar) dili Kafkasya'nın tamamında geniş bir alana yayılmıştır. Bu dili Çerkezler ve Osetinlerle birlikte Çeçenler ve Lezgiler de anlamaktadır.”

Bu gerçeği, XVIII. yüzyılın başından itibaren Kafkasya siyasetini güçlendiren Rusya İmparatorluğu da dikkate almaktaydı. Bunu dikkate alan Rusya İmparatorluğu Kafkasya Hanlıkları ile müzakerelerde diplomasi dili olarak Türk dilini kullanmıştır.

Bunu günümüze kadar ulaşan Azerbaycan, Gürcistan ve Rusya arşiv ve kütüphanelerinde korunan pek çok belge açıklamaktadır.

1. RUSYA'NIN TÜRK HALKLARI İLE İLK İLİŞKİLERİ

Şark slav halklarının Türk halkları ile kurduğu erken ilişkileri onların artık orta çağdan başlayarak Türk dilinin etkisi altına girmelerine sebep olmuştur. XIII-XV yüzyıllarında gerçekleşmiş Moğol seferleri ve özellikle Rus knezliklerinin Kızıl Orda tarafından bozguna uğratılmasından dolayı rusların Türk dilini öğrenmelerine neden olmuştur. Kızıl Orda ile ilişkilerin geliştirilmesi, müzakerelerin sürdürülmesi için Türk dillerini bilen insanlara olan gereksinim artmaya başlamıştır. Bu ise Kazan-Tatar, Kırım-Tatar türkçeleri üzerine tercümanların (dilmanç – E.L.) belirlenmesine yol açmıştır. XV-XVI yüzyıllarında Türk kelimesinin anlamı artık o devrin sözlüklerinde - “azbukovnik”larda açıklanmaya başlanmıştır (Şirski 1869; 5-12; Batalin 1873; 18-20).

Bütün bunlar ise Rusya'da Türklerin tarihine, etnografyasına, dillerine ve medeniyetine olan ilgiyi artırmış ve neticede Rusya'da bilimsel türkolojinin oluşması için zemin hazırlamıştır.

2. XVIII.YÜZYILDARUSYAİMPARATORLUĞUNUNKAFKASYASIYASETİNDE DİPLOMASİ DİLİ OLARAK TÜRK DİLİNİN ROLÜ

1721 yılında Kuzey savaşı Rusya'nın galibiyeti ile bittikten ve Nişadt barışı imzalandıktan sonra, imparator I Petro dikkatini Kafkasya'ya çevirmiştir. I Petro Rusya'yı Hazar denizi ile birleştiren uluslararası ticaret yolunun oluşturulmasını planlamıştır. Bunun için Azerbaycan'ın Hazar topraklarının alınması başlıca şart idi.

Askeri hazırlık tedbirleri ile beraber işgalci sefere hukuki dayanak getirilmesine de hususi önem verilmekteydi. Bu meselede hukuki dayanak bulunmasına ve açıkça haberdar edilmesine özel önem verilmekteydi.

1722 yılında Rusya'da Arap harfleri ile ilk matbaa kurulmuştu. I Petronun işgalci seferi döneminde donanma gemilerinden birinde “Yüzen Türk Matbaası” faaliyet göstermekteydi (Dölili 1975; 31). Bu matbaa sefer arifesinde ve gidişatında Türk dilinde diplomatik mektupların ve diğer yazışmaların hazırlanması amacıyla oluşturulmuştu.

Çar I Petronun resmi tebligatını aks ettiren esas belge 1722 yılı 15 Temmuz tarihli Manifesto idi. Bu

manifestonun orijinali hali hazırda Rusya'nın Dış Siyaset Arşivinde saklanmaktadır (Arxiv Vneşney Politiki Rossii d.14; 105-107).

Manifestonun örneğini ilk defa F.M.Aliyev yayınlamıştır (Aliyev 1975; 40-42). H.E.Delili ise onun kaynak tasviri ve tahlilini aktarmıştır (Delili 1975; 62-63).

Manifesto Azerbaycan Türkçesinde yazılmış, onun nüshaları Şirvan'a ve diğer Hazar eyaletlerine gönderilmişti (Aliyev 1975; 39). Bu, Azerbaycan Türkçesinde aktarılmış olan ilk belge idi.

Manifestodan başka, Rusya hükümeti Kafkasya'nın ayrı şehir önderleri ile de yazışmakta ve bu yazışmalar da Türk dilinde gerçekleştirilmekteydi. (Aliyev 1975; 48).

Sefer neticesinde Derbent, Kuba ve Bakü hanlıklarının alınmasına bakmayarak, sonraki askeri-siyasi hadiselerin gidişatı Rusya imparatorluğunun bölgede varlığını güçlendirmesine imkan vermemiştir.

XVIII. yüzyılın sonunda II Katerina döneminde Rusya İmparatorluğunun Kafkasya siyaseti yeniden aktifleşmiştir.

II Katerina Kafkasya seferine büyük önem verirdi. Bu maksatla, sefere başlamadan önce, II Katerina, selefi I Petro devrinde olduğu gibi, 1796 yılının mart ayında özel "Manifesto" imzalamıştır. Polietnik Kafkasya toplumu arasında türk dilinin ciddi bir biçimde yayıldığını ve onun iletişim vasıtasına dönüştüğünü bilen Katerina Manifestoyu Türk dilinde yazdırmıştı (Azərbaycan tarixi 1999; 431). Manifesto mahiyet itibarı ile I Petro'nun 1722 yılındaki Manifestosunu hatırlatmaktaydı (Mahmudov 2009; 198-199).

Lakin 1796 yılın Kasım ayında II Katerina'nın ölümü ve I Pavel'in yönetime gelmesi (1796-1801) vaziyeti kökünden değiştirdi. I Pavelin emri ile Rus kuvvetleri geri çağrıldı.

3. XVIII YÜZYILDA RUSYA İMPARATORLUĞU TARAFINDAN SİBİRYA HALKLARI İLE ALAKALI SÜRDÜRDÜKLERİ TAHKİKATLER

I Petro döneminde Rusya imparatorluğunun sağlamlaşmaya çalıştığı diğer istikamet Türk halklarının yaşadığı Sibirya idi. Sibirya'yanın işgalinin XVI asırda olmasına bakmayarak, Rusya'nın bu diyarda sağlamlaşması XVIII asırda da devam etmekteydi. Bu topraklarda sağlamlaşma vasıtalarından biri de yerli halkların dilinin, tarihinin ve medeniyetinin öğrenilmesi idi. Mesele şudur ki, Petro'nun döneminde Sibirya'nın planlı biçimde öğrenilmesine başlandı, o gruptan Türk dilleri üzerine materyaller toplandı. 1725 yılında Petersburg Bilimler Akademisinin kurulması ile bu süreç sistematik karakter aldı (Rzayev 1989; 4). Petersburg Bilimler Akademisi Türk halklarının öğrenilmesi amacıyla Sibirya'ya, Volgaboyuna, kafkasya ve Orta Asyaya geziler düzenlendi. Bu gezilerin en önemli sonuçları sırasında tertip edilmiş "Bütün diller ve diyalektolojilerinin karşılaştırmalı sözlüğü"nü gösterebiliriz (Sravnitelnyy analiz 1790; 494). Bu sözlüğe 279 dilden olan sözler, o gruptan ve 19 Türk dilinden ve lehçesinden leksikolojik materyal dahil edilmişti.

Bununla birlikte XVIII yüzyılın 30 lu yıllarında Rusya Bilimler Akademisi Osmanlı devleti hakkında o devirde mevcut olan kitapların tercüme edilmesi yolunda önemli adımlar atmaktadır. Bunlar arasında Marsilyi'nin "Osmanlı imparatorluğunun askeri durumu, onun yükselişi ve zayıflaması" (1837), "Konstantinopolis'te 1730 ve 1731yıllarında III. Ahmetin tahttan indirilmesi ve V Mehmetin tahta çıkarılması döneminde meydana gelmiş iki kıyım hakkında" (1738) ve ingiliz diplomatı Rikot'un "Türk monarşisi" (1741-ci il) eserleri özel öneme sahiptir. Aynı zamanda bu devirde Yakın doğu ve o gruptan Osmanlı topraklarına seyahat etmiş tüccar ve gezginlerin yayınlanmış günlükleri de Rusya türkolojisinin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır (Rzayev 1989; 4).

XVIII yüzyılın ikinci yarısından başlayarak ise Kazanda, Heşterhan'da, Moskova'da, Omsk da, Tobolsk'da Tatar dilini öğreten orta öğretim kurumları meydana gelmektedir (Rzayev 1989; 5).

4. XIX YÜZYILDA RUSYA IMPARATORLUĞUNDA TÜRK DİLİNİN ÖĞRENİLMESİ VE TEDRİSİ TARİHİNDEN

İşgallerle paralel olarak Rusya hükümeti Türk dillerinin, tarihinin ve medeniyetinin araştırılması işini de sürdürdü. Artık XIX yüzyılın öncesinden başlayarak muhtelif Türk dillerinin gramerine dair ders programları yayınlandı. Bu tür ders programlarının ilk olanları İ.İ.Giganov'un 1801 yılında çıkmış olan "Tatar dilinin grameri" («Грамматика татарского языка...» И. И. Гиганова (Giganov 1801; 3-27)) ve İbrahim Halfin'in "Tatar dilinin alfabesi ve grameri" («Азбука и грамматика татарского языка...» (Halfin 1809; 106) idi.

XIX yüzyıl süresinde Çuvaş, Tatar, Türk, Azerbaycan, Kumuk, Özbek, Altay, Kazak, Tıva, Tofa dillerinin gramatik oluşumunun tasviri verilmiştir.

Tatikatlerin derinleştirilmesi ve daha çok Türk dillerinin tatikatlere celb edilmesi XIX yüzyılın ortalarına doğru türkolojiyi ayrı bir bilim sahasına çevirdi.

XIX yüzyılın öncesinden başlayarak Rusya'da Şark'ı öğrenen hususi bilimsel cemiyetlerin oluşumuna da başlandı. Bu zaman Rusya imparatorluğunun Kazan, Petersburg ve Moskova üniversitelerinde Şark dillerinin, o gruptan Türk dilinin de tedris edilmesine başlanılmıştır. Üniversitelerden ilave Türk dili yabancı dil olarak Heşterhan, Herson ve Tiflis gimnazyumlarında da tedris edilir.

Türk dilinin ve medeniyetinin öğrenilmesi için bu saha üzerine uzmanlar talep edilmekteydi. Bu iş için Rusya'nın Şark eyaletlerinden uzmanlarının kullanılmasına ciddi ihtiyaç duyulmaktaydı. Rus uzmanlar ile birlikte onlar Rusya imparatorluğunda bilimsel şarkiyatçılığın oluşturulması yolunda ilk adımlarını attılar. Bu alimlerden biri de görkemli şarkiyatçı, "Rusya oryantalizminin patriği" Mirza Muhammed Ali Kazımbey idi.

1828 yılından başlayarak Mirza Kazımbey Kazan üniversitesinde Türk-tatar dili bölümüne önderlik etmiştir. Şunu da belirtmek gerekirse, Rusya üniversitelerinde ve gimnazyumlarında Türk dilinin öğrenilmesinde Mirza Kazımbey'in hazırladığı "Türk-Tatar dilinin grameri" (1839) ders kitabı müstesna rol oynamıştır. «Gramer» ders kitabı o kadar başarılı olmuştu ki, onun ilk baskısının tamamı satıldığından yeni yayına ihtiyaç duyulmuştu. Sonuçta bu ders kitabı 1846 yılında "Türk-tatar dilinin genel grameri" adı altında ikinci defa yayınlanmıştır (Kazem-bek 1846; 3-458).

1849 yılının ekim ayında M.Kazımbey Petersburg'a taşınmış ve Petersburg üniversitesinde Şarkiyat fakültesini kurarak onun ilk dekanı olmuştur.

Bundan ek olarak, 12 aralık 1853 yılından başlayarak M.Kazımbey Rusya'nın Baş karargahının ve Askeri akademisinin subayları için Türk dilini tedris etmeye başlamıştır.

XIX yüzyılın 60 lı yıllarından V.V.Radlof'un bilimsel faaliyetleri başlamıştır. Onun adı ile Rusya ve genel anlamda dünya türkolojisinde yeni dönem başlamıştır.

Bu devirde planlı şekilde Türk dillerinin karşılaştırmalı tahlili gerçekleştirilmiştir, o gruptan kadim ve ortaçağ türk yazılı abideleri araştırılmış, ümumtürk sözlüklerinin düzenlenmesine başlanmıştır. 1859 ve 1871 yıllarında Radlof Altay ve batı Sibirya halklarının dilleri, folkloru, etnografya ve arkeolojisini araştırır; 1866 yılında onun "Kuzey Türk halklarının halk edebiyatı örneklerinin"nin birinci cildi çıkmış; 1882—1883 yıllarında almanca «Kuzey Türk dillerinin karşılaştırmalı grameri. Fonetik» adlı kitabının 1-ci bölümü yayınlanmıştır. 1859 yılında alim fundamental eser olan ve o devrin bilimine malum olan bütün Türk dilleri ve lehçelerinin leksikolojisini içeren «Türk lehçeleri sözlüğü tecrübesi» üzerinde çalışmaya başlamıştır (Kononov 1982; 28).

Aynı zamanda Radlof kadim Türk yazılı abidelerinin tatikine de büyük katkı vermiştir: 1894—1895, 1897, 1899 yıllarında, «Moğolistan'n kadim türk yazıları» adı altında bir dizi tatikat yayınlanmıştır. Bu

esere abidelerin metinleri, onların tercümesi, lügati ve gramatik denemeleri eklenmiştir.

Kadim Türk abidelerinin öğrenilmesi tarihinde Radlof'un öğrencisi olmuş P.M.Melioranski'nin de büyük hizmetleri olmuştur.

SONUÇ

Böylece, Rusya imparatorluğunun Şark siyasetinin hayata geçirilmesinde askeri güçten ilave geniş diplomatik ve keşif faaliyetinden istifade edilmesi XVIII-XIX döneminde burada Türk dilinin, özellikle de Azerbaycan Türkçesinin tedris edilip öğretilmesini izah etmektedir.

Türk dillerinin tedrisi ve öğrenilmesi, onlardan diplomasi dili olarak istifade edilmesi ile birlikte Türk halklarının medeniyetinin, tarihinin, etnografyasının ve arkeolojisinin araştırılması ise artık XIX asırda Rusya imparatorluğunda Türkoloji'nin bağımsız bilim sahası olarak teşekkül bulup gelişmesine sebep olmuştur.

KAYNAKÇA

- Aliyev, F., 1975. *Antiiranskiye vıstupleniya i borba protiv turetskoy okkupatsii v Azerbaycane v pervoy polovine XVIII veka*. Baku: Elm
- Aliyeva, S.İ., 2010. *Azerbaydjan i narodi Severnogo Kavkaza*. Baku: Şərq-Qərb
- Arxiv Vneşney Politiki Rossii, f.SRP, D.14
- Azərbaycan tarixi*, 1999. Bakı: Elm
- Bartold V.V., 1968. *Soçineniya. T.5 (Rabotı po istorii i filologii türkskix i monqolskix narodov)*. Moskva: Nauka
- Batalin N.İ., 1873. *Drevnerusskiye azbukovniki. Voronej: Filoloqiçeskiye zapiski*, v. 3—4
- Bibliografiçeskiy slovar oteçestvennix türkoloqov*, 1974. Moskva: Nauka
- Berejkov M., 1914. *Krımskiye şertniye qramotı*. Kiyev: Tip. Q.T.Korçak-Novitskoqo
- Dəlili H.Ə., 1975. *Azərbaycan-Rusiya münasibətləri fars və azərbaycandilli sənədlərdə*. Bakı: Elm
- Dırr A.M., 1909. Antropoloqiçeskiy i etnoqrafiçeskiy sostav kavkazskix narodov, *Kavkazskiy Kalendar na 1910 qod*. Tiflis, s.112-136
- Gan K.F. 1902, *Puteşestviye v Kaxetiyu i Daqestan letom 1898 qoda/ SMOMPK*, Vıp.31, Tiflis
- Giganov İ. 1801, *Qrammatika tatarskoqo yazıka, Sankt-Peterburq. Tip-ya pri İmperatorskoqo Akademii nauk Xalfın İ. 1809, Azbuka i qrammatika tatarskoqo yazıka: s pravilami arabskoqo çteniya*. Kazan: Tipografiya Kazanskoqo universiteta
- Kazembek M. 1846, *Obşaya qrammatika turetsko-tatarskoqo yazıka*. İzd-e 2-ye, isp. İ dop., Kazan: Universitetskaya tipografiya
- Klaprot Y. 1958, *Puteşestviye po Kavkazu i Qruzii, predprinyatoye v 1807-1808 qq., Osetini qlazami russkix i inistrannix puteşestvennikov (XIII-XIX vv.)*. Ordjonikidze
- Kononov A.N. 1982, *İstoriya izuçeniya türkskix yazıkov v Rossii*; 2 izd., Leningrad
- Latifova E.M. 2011, *İlisuyskoqe sultanstvo*. Bakı: Şərq-Qərb yayın evi
- Latifova E.M. 2015, XVIII-XIX Yüzyıllarda Rusya İmparatorluğu – Kafkasya Yazışmalarında Diplomasi Dili Olarak Türkçe / *VII.Uluslararası Dünya Dili Türkçe sempozyumu*, Elazığ: 16-18 Ekim
- Əliyarlı S.S. 2009, *Azərbaycan tarixi*. Bakı: Çıraq
- Mamedova Q. 2003, *O poxode V.Zubova v Azerbaycan 1796 qod*. Baku: Elm
- Mahmudov Y.M., Kərimov K.K. 2009, *Azərbaycan beynəlxalq münasibətlər və diplomatiya tarixi*.

Dövlətlərarası müqavilələr və digər xarici siyasət aktları, I cild, Bakı: Elm

Mustafazade T.T. 1993, *Azərbaycan i russko-turetskiye otnoşeniya v pervoy treti XVIII veka*. Bakı: Elm

Rossiya i Kavkaz. 2001, Sankt-Peterburq: Zvezda

Şişov A.V. 2003, *Polkovodsi Kavkazskix voyn*. Moskva: Sentrpoliqraf

Rzayev A.K. 1989, *Muxammed Ali Mirza Kazem-Bek*. Moskva: Nauka

Sravnitelnyy analiz vsekh yazikov i nareçiy po azbuçnomu poryadku raspolojenniy. 1790, Ç.1, SPb: Tip-ya

Breytkopfa

Uslar P.K. 1881, *Drevniye Skazaniya o Kavkaze / Sbornik Svedeniy o Kavkazskix Qortsax*. Tiflis: Vıp.10

Şirskiy K. 1869, *Oçerk drevnix slavyano-russkix slovarey / "Filoloqiçeskiye zapiski"*, v. 1—3

Edebi Eserlerimizin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Göre Düzenlenmesi Üzerine Bir İnceleme

Ebru ŞENYİĞİT¹

¹Öğr. Gör. Dr., Uludağ Üniversitesi, ertarman@uludag.edu.tr

ÖZET

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeye başlayanların, dilde yetkinliği sağlamaya yönelik çalışmaları genellikle dilbilgisi kurallarına hakim olmaya başlamak ve sözcük dağarcığını arttırarak dört ana dil becerisini kullanabilir hale gelmekle ilgilidir. Okuma sayesinde kişi, Türkçe öğrenirken gördüğü dilbilgisi yapıları ve gramer kurallarının yanı sıra yeni sözcükler ve ifade yollarıyla karşılaşır. Bu açı öğrenenin okuma esnasında karşılaştığı tek bir yön değildir, okuma metinlerinin özgün olması durumdaysa o dilin kültürü, alışkanlıkları ve yaşama biçimleri hakkında da dolaylı olarak bilgi sahibi olur. Bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin belirli seviyeyi aştıktan sonra edebi eserlerimizle tanışmaları gerektiğini ve bu konuda yeterli derecede çalışma yapılmadığını vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra edebi eserlerin özel bir nitelik taşıdığını akıldan çıkarmayarak dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktaları ve kısıtlamaları da göz önünde bulundurarak bu eserlerin sadeleştirme gibi “değiştirim yöntemlerinde” ne tür noktalara dikkat edilmesi gerektiği hususunda örnekler eşliğinde bir değerlendirme yapılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, okuma becerisi, edebi eserler, değiştirim yöntemleri

An Anlysis of Our Literary Work's Arrangement According to Turkish Learners as Foreign Language

ABSTRACT

The first attempt of the ones who have just started to learn Turkish as a foreign language to achieve competence is to be able to cope with grammatical rules and to expand vocabulary capacity in order to have a sufficient command of four basic skills of that language. Through extensive reading the learner has a great opportunity not only to practice the structures and grammatical rules but also to be acquainted with new vocabulary items and expressions within target language. This is not the only dimension that the learners are exposed to, the authentic properties of the reading materials may provide them enough input to get to know the culture, customs and living styles of Turkish people. This study aims to emphasize that the learners who learn Turkish as a foreign language could be introduced the literary works of Turkish but unfortunately this crucial point of learning process is neglected and there is significant study conducted on this aspect. In addition to this, taking into consideration that literary works possess quite different position in literature, they can also be handled as a delicate issue as a learning material. Since they are special works of Turkish literature, they may involve some constraints or problems while being modified as a learning material. This study also puts forward what modification points should be taken into account basing on examples.

Keywords: Turkish as a foreign language, reading skill, literary works, modification of texts.

1.GİRİŞ

Yabancı dil öğrenmeye başlayanların çalışmaları genellikle hedef dilin sahip olduğu dilbilgisi kurallarına hakim olmaya çabalamak ve sözcük dağarcığını arttırarak okuma yazma konuşma ve dinleme olarak bilinen dört ana beceriyi kullanabilir hale gelmekle ilgilidir. Bu durum elbette Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de geçerlidir. Bu dili planlı ve sistematik olarak öğrenmek isteyenler ilk olarak Türkçe'nin dilbilgisi kurallarının nasıl olduğunu fark etmekle ve belirli bir düzeyde anlamayı sağlamak için de sözcük kapasitelerini genişletmekle işe başlarlar. Dildeki yetkinlikleri arttıkça konuşma, yazma, dinleme ve okuma açısından daha rahat ifade yolları geliştirirler. Bu beceriler göz önüne alındığında okuma diğer becerilere göre dilin tüm yönlerini geliştirme olanağı sağlayan bir etkinliktir. Kapsamlı okuma ise dil yetkinliğini arttırmaya yarayan tek ve en etkili yol olarak görülür (Maley, 2005) Okuma sayesinde kişi, Türkçe öğrenirken gördüğü dilbilgisi yapıları ve gramer kurallarının yanı sıra yeni sözcükler ve

ifade yollarıyla karşılaşır. Bu açı öğrenenin okuma esnasında karşılaştığı tek bir yön değildir, okuma metnlerinin özgün olması durumdaysa o dilin kültürü, alışkanlıkları ve yaşama biçimleri hakkında da dolaylı olarak bilgi sahibi olur. Dilde yetkinleştikçe takip etmekte olduğu ders kitapları, alıştırma metinleri gibi okuma örnekleri içeren kaynaklar yetersiz gelmeye başlamaktadır. Bu aşamaları geçen bir öğrenen artık belirli dilbilgisi yapılarını ve bununla bağlantılı kuralları pekiştirmeyi amaç edinen düzenlenmiş okuma parçalarını okumaktansa Türkçe yazılmış ancak amacı dili öğretmek değil okuma hazzını ve Türkçenin ifade zenginliğini ortaya çıkaran edebi eserlerle karşı karşıya gelme seviyesine erişmiştir. Dünya üzerindeki her dil kendi zenginliğini ispat etmek için edebi eserlerini delil olarak kullanmaktadır. Dilimizde de bu özelliğimizi kanıtlayan birçok eserimiz mevcuttur. Aynı zamanda bu edebi eserler o dili öğrenmek isteyenlere sunulabilecek en etkili temsilcilerdir. Örneğin İngilizce ve Rusça yazılmış bir çok klasik eser belirli düzeylerde sadeleştirme metotları kullanılarak o dildeki yetkinleşmeyi henüz sağlamış öğrenenler için ayrı bir bakış açısı ve kapı açmaktadır. Bu durum dilimiz Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrendikleri dilin ne kadar zengin olduğunu ispatlayan ve derin kültürümüzü görmeleri sağlayan en elverişli olanağı yaratacaktır. Ancak bu durum beraberinde dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktaları ve kısıtlamaları da getirmektedir (Sınar,2008). Edebi eserlerin özel bir nitelik taşıdığını akıldan çıkarmayarak bu eserlerin sadeleştirme gibi “değiştirim yöntemlerinde” ne tür noktalara dikkat edilmesi gerektiği hususunu da dikkate almak gerekir (Dilçin, 2007; Durmuş, 2013). Bu çalışma Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin belirli seviyeyi aştıktan sonra edebi eserlerimizle tanışmaları gerektiğini ve bu konuda yeterli derecede çalışma yapılmadığını vurgulamaktadır. Edebi eserler gibi özgün malzemelerin dil öğretim sürecinin doğal kademeleri olarak ortaya çıkan düzeylere göre çeşitlendirilebilecek içerik sunma olanağından uzak olduğu görülmektedir (Durmuş, 2013) ve bu noktada bu eserleri dil öğretim süreci içine dahil etmek uygun bir olanak olabilir. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yetişkinlere hitap edecek Türk edebiyatı eserlerinin belirli değiştirim yöntemleri kullanılarak seviyeli okuma kitapları şeklinde sunulması bu okur kitlesine tanıştırılması dilimizin ne kadar zengin olduğunu perçinleyecek bir adım olacaktır.

2. KAPSAMLI OKUMA

Bir dili öğrenenler belirli bir seviyeye ulaştıktan sonra okuma becerilerini sadece dilbilgisi yapılarını ya da sözcükleri çözümlemeye çalışmanın yanı sıra okumadan tat alma, metin içinde farklı bağlantılar kurma gibi farklı amaçları dikkate alarak geliştirmeye başlarlar. Bu noktayla bağlantılı olarak Brumfit (1979) okuma sürecini, kişinin metinle bağlantılı ihtiyaçları, onu anlaması ve onunla ilgili beklentileri gibi noktaları bütünleştiren anlam oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Kapsamlı okuma ise biraz farklı bir boyutu içermektedir. Belirli dil yetkinliğine ulaşmış öğrencilerin uzun ve miktarı fazla olan okuma malzemeleriyle gerçekleştirdikleri okuma yaklaşımıdır (Grabe ve Stoller 2011) ve Renandya (2007) da özellikle metnin genel anlamı üzerinde yoğunlaşarak uzun bir okuma malzemesini hızlıca okumak olarak tanımlamıştır. Kapsamlı okumanın yukarıda öne çıkan özelliklerine ilave olarak Waring ve McLean (2015) akıcılığı, sürekliliği olan; anlam odaklı girdi içermesi, bu etkinliğinin daha uzun süre devam etmesi ve belli bir söylem düzeyinde anlamayı sağlayan uzun metinlerle yapılmasını da eklemiştir.

Genel olarak, kapsamlı okuma faaliyeti içinde kişi bu eylemi bir dili anlama mücadelesi değil, zevkli bir etkinlik olarak görmektedir. Aynı zamanda karşısına daha zengin bir materyal sunulmaktadır, bunlar da elbette hedef dilde yazılmış edebi eserler olabilir.

3. EDEBİ METİNLERİN DİL ÖĞRENMEYE KATKISI

İletişim ihtiyacının yanı sıra bir dili öğrenmenin bir sebebi de o dilde yazılmış eserleri rahatlıkla okuyabilme isteğidir. Bu noktaya paralel olarak edebi bir eserin yazılma amacı da okurken okuma zevki vermesi ve bu etkinlikte onlara tatmin olma fırsatını yakalatmasıdır. Anadil öğretiminde okuduğunu anlama etkinliğinde edebi metinlerin kullanılmasının oldukça fazla faydası görülmektedir. Dil açısından, edebi metinler içerisinde barındırdıkları yeni sözcüklerle okurun sözcük dağarcığını geliştirerek okuma anlama yeteneklerini geliştirirler.

Bu tür metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması konusuna gelince konu biraz hassaslaşmaktadır. Bir dilin edebi ürünleri o dilin artık en üstün yazım ürünleri olup amacı sanatsal bir etkinlik ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle eserin yazarı ürününü oluştururken onun bir öğretim malzemesi olacağını tezahür etmez; amacı belirli bir hedefi doğrultusunda o dilin en güzel, en etkileyici ifadelerini oluşturup elindeki dilin zenginliğinden yararlanarak üslubunu oluşturmaktır. Bu nedenle bu tür ürünlerin dil öğretim materyali olarak düşünmek biraz uzak bir hedef olarak algılanabilir. Ancak bu tür eserler özellikle yabancıların dilimizi öğrenirken aynı zamanda kültürümüze de yakınlaşmalarına olanak tanır. Stern (1987) kültürel açıdan bu tür eserlerin başkalarının anlayış şekilleri hakkında bilgi içerdiğini öne sürmüştür. Bu tür eserler öğrencilerin hedef dilin kültürünü anlamalarına yardımcı olurken kendi kültürleriyle kıyas yapma olanağını sunarlar. Kültür farklılıklarının nasıl algılandığını ve hangi değerlerin evrensel olduğunun ayırdına varırlar (Budiono, 2010; Carter, 1991). Öğrenciler özgün bir dil malzemesi olan edebi eserlerin içinde doğal olarak yer alan kültürel ve sosyokültürel öğeleri tanıma fırsatı bulurlar. Edebi eserler öğrenilen dilin eksiksiz ve hatasız metin örnekleri olarak farz edilir; ancak O'Donnell'in öne sürdüğü gibi (2009) bu dili öğrenenler için bu metinler hem sözdizimi ve sözcük açılarından daha karmaşık hem de karşılaştıkları kavramların yabancı olması nedeniyle edebi metinler biraz çekince oluşturan ve okurların zahmetli ve yorucu buldukları bir noktadır.

Edebi eserler yukarıda kapsamlı okuma başlığı içinde çoklukla bahsedilen uzun metinlerden ayırt edici açılara sahiptirler. Elbette bu tür eserler kapsamlı okuma eylemi için kullanılabilecek okuma materyalleridir fakat edebi eserler sıradan bir metin çeşidi değildir; bir çok karakter, anlam ve ilişki katmanlarından oluşur (Welleck ve Warren, 1960). Aslında bu durum okur için caydırıcı bir özellikten çok kendilerini hedef dilde daha nitelikli bir okur haline getirmek için sunulmuş bir fırsattır. Eser okunurken okurun daha geniş çıkarımlar yapmasına fırsat verirler, konu gelişirken bütün resmi akılda tutmak gibi “zihnin alıştırması” yapmaya da olanak sağlarlar (Rees, 1970). Yine bu konu doğrultusunda edebi metin içinde yer alan olay, olay örgüsü, kişiler, mekan gibi unsurları fark etmek özel uğraşlar gerektireceği için aynı zamanda okuduğunu anlama becerisi stratejileri geliştirilmesine fırsat tanır (Iser, 1978), buna ek olarak devingen bir yapısı olması nedeniyle okurla ilişkisinde kendi kendine yön veren bir dizge durumundadır (Göktürk, 1980: 95).

Bu durum da onları okuma etkinliği konusunda daha geniş görebilen ve olgunlaşmış okur haline getirebilir.

4. EDEBİ ESERLERDE DEĞİŞTİRİM YÖNTEMLERİ

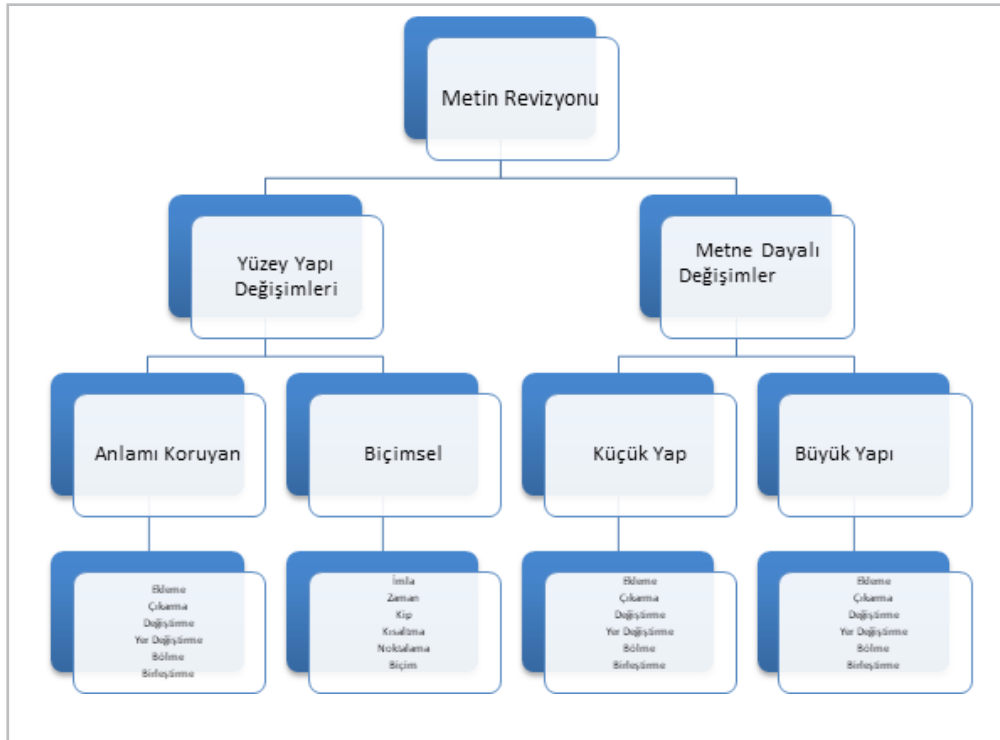
Her ne kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler belirli bir yetkinliğe erişseler de kapsamlı okuma becerisinin gelişmesi için kullanılan özgün metinler içlerindeki sözcük yükü nedeniyle her zaman ağır olmuştur ve dil girdisinin anlaşılmasında bir engel teşkil etmiştir. Bu aşamada özellikle başlangıç seviyesini çoktan aşmış öğrencilerin hem okuma becerilerini ilerletmeye yardımcı olacak hem de

onları bu farklı okuma deneyiminden uzaklaştırmayacak bir takım yöntemler kullanılmalıdır. Özellikle Türkçeyi göz önünde bulundurduğumuzda çok uzun bir tarihe sahip dilimizin eserlerini kendi okurumuz için de anlaşılmasını kolaylaştıracak birtakım çalışma ihtiyacı hâlihazırda mevcuttur. Örneğin divan şairlerimizin eserleri günümüz Türkçesine uyarlanarak daha anlaşılır bir biçimde sürekli okunan eserler haline getirilmektedir. Dilçin (2007) bu yöntemlerden birini “dilici çeviri” olarak adlandırmış ve dikkat edilmesi gereken belirli ilkeleri de öne çıkarmıştır. Bu süreç içinde şair ve yazarların ne söyledikleriyle birlikte nasıl söylediklerinin de önemli olduğunun anlaşılacağını ve böylelikle bir edebi eser özelliği olan üslubun incelenmesi konularına ilginin artabileceğini savunmuştur. Bugün en fazla tercih edilen diliçi çeviri yöntemi sadeleştirmedir. Kültürel ve edebî geçmiş bakımından hayli zengin olan ülkemizde değişen edebî zevkler, dil seviyesi ve kültürel ortamlar sebebiyle sık sık diliçi çeviriler yapılarak eserlerin güncellenmesi gerektiğine inanan birçok araştırmacı bulunmaktadır.

Bu durum elbette Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme alanında da kaçınılmaz bir ihtiyaçtır, eserlerin güncellenmesi onların dil öğretim materyali olarak kullanımına şüphesiz destek olacaktır. Yukarıda bahsedilen Dilçin’in ifadelerine paralel olarak metinlerin amaç doğrultusunda düzenlenmesi yöntemleri konusunda Durmuş (2013) da metnin hedef grubun dil yeterlik düzeyine göre “dönüştürülmesi” ya da “uyarlanması” sonucunda ortaya iki tür metin versiyonu çıkmakta olduğunu ifade etmektedir. Bu tür değiştirme yöntemleri kullanılarak öğrencinin seviyesi, o düzeye ait bildiği varsayılan kelime dağarcığı, dilbilgisi yapıları dikkate alınarak metin üzerinde bazı düzenlemelerin yapılması dil öğretimi açısından gerekli bir yoldur. Tercih edilecek yollardan biri metinlerde sadeleştirme, diğeri de genişletme yöntemi olarak adlandırılır.

Eserlerin öğrenci seviyesine göre uyarlanması sürecinde hangi işlemlerin dikkate alınması gerektiğini Bayraktar ve Durukan (2016), Faigley ve Witte’nin (1981: 403) geliştirdikleri bir taksonomiye aktararak vurgulamışlardır. Bu tabloya göre metin revizyonu birçok alt nitelikler kullanılarak gerçekleştirilmelidir.

Tablo 1. Metin uyarlama yöntemleri sınıflandırması



4.1. Sadeleştirme

Metin değiştirim yöntemlerinden ilki olan sadeleştirmenin ne olduğu ve nasıl yapıldığına gelince, Long (2007) tarafından bir dil malzemesi içindeki sözdizimi yapılarının ve sözcüklerin oluşturduğu dilsel karmaşayı azaltma çalışması olarak tanımlanmıştır; sadeleştirmenin amacı ise metnin okunabilirlik düzeyi ile okunan metnin anlaşılma düzeyini artırmayı, bu süreçte aynı zamanda hedef kitle üzerindeki bilişsel yükü hafifletmektir. Krashen'ın 1985 yılında ortaya koyduğu dil edinimi alanının önde gelen kuramlarından “Anlaşılır girdi kuramı (Comprehensive input theory)” da sadeleştirilmiş metin kullanımını desteklemektedir ve insanın dil edinme süreci içinde iletilen mesajları anlayıp anlaşılır girdiyi almalara savunulmaktadır (Crossley vd., 2012). Hatta öğrenciler, dilleri geliştirebilmek için doğal bir düzende ve kendilerinin mevcut dil becerilerinin biraz ötesindeki dilsel girdiyi anlama çabasıyla bir ilerleme amaçlamalıdır.

Edebi metinler elbette bir dil içinde oluşturulmuş sıradan metinler değildirler, onları bir sanat eseri yapan özellikler içermektedirler. Özellikle bu noktada sadeleştirme yöntemini uygulama esnasında bu işlemin hangi ölçülerde, nasıl ve kimler tarafından yapılacağı en fazla karşılaşılan tartışma noktası olmuştur ve bu nedenle tercih edilme konusunda bir çekince oluşturabilir. Sanat yapma amacıyla bir nevi yaratılan bir eserin sadeleştirilerek içerdiği edebi niteliklerden yoksun bırakılması elbette eleştirilecek bir noktadır. Sınar (2008) sadeleştirme çalışmaları için mutlaka akademik disiplin almış ve konunun uzmanı olan kişiler tarafından bir ekip çalışması içinde yapılması gerektiğini söylemektedir.

Yine bu konunun hassasiyeti ile ilgili olarak Swaffar (1985) sadeleştirilmiş metinlerin kültür ve dil açısından bir nevi “temizlik” işleminden geçtiğinden yazarın üslûbunu gösterme konusunda kısır kaldığı öne sürmektedir. Bu temizlik işlemi eserin detaylarını ve zenginliğini alıp götürdüğü için okura da yeteri kadar hizmet edemez. Ancak Yano vd. (1994) dil edinimi sürecinde sadeleştirilmiş dil girdilerinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini düşünmesine rağmen sadeleştirmenin okuma derslerinde kullanılmasını uygun görür çünkü bu derslerin amacı belirli bir metni anlamak değil metnin yazıldığı o dilin okuma becerisini kazanmaktır. Bu nedenle değişik yetkinlik düzeyleri dikkate alınarak kapsamlı okuma için sadeleştirilmiş metinler kullanılmalıdır (Nation, 2009). Sonuç olarak edebi eserler sahip oldukları orijinal biçimleri, hitap ettikleri okur ve amaçları açısından elbette çok farklı bir boyutta tutulmalıdır, ancak dil öğretimi sürecinde edebi zenginliğimize açılan kapı görevini üstlenecekleri için sağlayacakları katkılar da tartışmasız bir gerçektir.

4.2. Detaylandırma

Sadeleştirmenin aksine metinler okuma düzeylerine göre uyarlanırken var olan özgün esere ilaveler ve detaylar katarak okurun anlama sürecine destek sağlanabilir. Detaylandırma yoluyla metinlerin değiştirimi daha yaygın bir tür olan sadeleştirmeye karşı bir teknik olarak ortaya çıkmıştır. Bu yolla Long and Ross (1993) öğrencilerin, metinden öğrenme yoluyla ihtiyaç duydukları yeni dilbilimsel biçimleri atmadan ve de metnin özgün anlam bütünlüğünü zayıflatmadan onların anlama düzeylerini yükseltmek olduğu belirtilmektedir (Durmuş, 2013). Metinlerin detaylandırılması (elaboration) sadeleştirmeye nazaran daha az kullanılan bir metin düzenleme yaklaşımıdır ve ilk olarak sözlü dil iletişimi içerisinde kullanılmıştır (Long, 1983). Detaylandırma süreci içinde bilinmeyen dil unsurlarına denk gelebilecek eşanlamlı sözcükler, tekrar ifade şekilleri, açıklamalar ve sözbilimsel ipuçları kullanılmaktadır (Parker ve Chaudron, 1987).

Detaylandırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi esnasında edebi metinlerin uyarlanması alanında şüphesiz tercih edilebilir ancak bu yöntem böyle metinlerin dil öğretim materyali olarak daha zorlu

olmalarından ve derin detaylar içermelerinden dolayı onların karmaşılaşmalarına ve gereğinden fazla açıklamalarla dolu olmalarına yol açabilir. Ragan (2006) detaylandırılmış eserlerin daha kolay anlaşılır okuma olanağı sunarken, diğer taraftan da okumayı ilginç ve incelikli yapan metnin doğal gizemini dışarıda bıraktığını da eklemektedir.

Edebi eserlerin değiştirim yöntemleriyle okurun seviyesine uygun hale nasıl getirilebileceğini tümce düzeyinde incelersek aşağıdaki örnekleri verebiliriz (Ross, Long ve Yano ,1991).

Orijinal cümle: Because he had to work at night to support his family, Paco often fell asleep in class. (Ailesine destek olmak için gece çalışmak zorunda olduğundan, Paco sınıfta sıklıkla uyuyakalırdı.)

Sadeleştirilmiş şekli: Paco had to make money for his family. Paco worked at night. He often went to sleep in class. (Paco ailesi için para kazanmak zorundaydı. Paco gece çalıştı. Sıklıkla sınıfta uykuya dalarlı.)

Detaylandırılmış şekli: Paco had to work at night to earn money to support his family, so he often fell asleep in class next day during his teacher's lesson. (Paco ailesine destek olsun diye para kazanmak için gece çalışmak zorundaydı, bu nedenle ertesi gün ders boyunca Paco sıklıkla sınıfta uyuyakalırdı.

Yukarıdaki örnekte sadeleştirme işlemi uygulanırken orijinal şeklinde bir zarf tümceciği içeren ifadenin anlaşılma kolaylığı sağlama amacıyla üç kısa tümce haline dönüştürüldüğü içerik olarak sebep sonuç ilişkisini daha net kılabilmek için ayrı tümcelerin tercih edildiği görülmektedir. Sözcük bağlamında ise başlangıç seviyesine uygun seçimler yapıldığı görülmektedir ("support - destek vermek" yerine tahmin etmesi de zorluk oluşturmayacak "make money- para kazanmak sözcük grubu yer almıştır). Bu tümceyi detaylandırma yoluyla daha anlaşılır kılma işlemindeyse öznenin çalışmasındaki amaç daha vurgulu bir şekilde belirtilerek diğer bölümler için ipucu niteliği kazandırılmıştır. Aynı zamanda tümcede bahsi geçen "uyuyakalma- fell asleep" eyleminin tam olarak nerede gerçekleştiği de belirginleştirilerek somut bir durum yaratılmaya çalışılmıştır.

5. SONUÇ- ÖNERİLER

Ülkemizde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek için kullanılacak ders kitabı konusunda büyük bir ivme vardır fakat aynı durum destekleyici kaynaklar için geçerli değildir. Dilimizi yabancı dil olarak öğrenmekte olan çocuklar ve başlangıç düzeyindeki öğrenenler için okuma kaynağı bulmak çok büyük bir problem teşkil etmese de yetişkin öğrenciler bu noktada kaynak sıkıntısı yaşamaktadır. Bu noktada daha çok yetişkinlere hitap eden, dilimizde yazılmış edebi kaynaklar bu kaynağı sağlayabilir. Ancak bu kaynaklar belirli bir değiştirim işleminden geçirilerek okura sunulursa daha verimli bir çalışma yapılmış olur. Edebi eserler bir çok boyutu içinde barındırdığı için bu uyarlama çalışmalarında disiplinler arası bir tutum izlenmelidir; mutlaka akademik disiplin almış olan konunun uzmanları tarafından bir ekip çalışması içinde yapılmalıdır. Bu çalışmaların başında, belirli uyarlama kriterlerinin belirlenmesi, güvenilirliklerinin sağlanması sonrasında seviyeli okuma kitaplarının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere sunulması gelebilir. Seviyeli okuma kitaplarını oluşturmada önce altyapı çalışmalarını iyi planlamak gerekir. Özellikle dilimizi yabancılara öğretmeyi hedefleyen ders materyalleri konularına -sözcüklerin kullanım sıklığı, dilbilgisi kuralları gibi- paralel olarak her seviyeye özgü dereceler belirlenebilir. Böylesi bir tercih öğrencilerin dilimizin zenginliğiyle erken zamanda tanışma olanağı sunabilir.

Aynı zamanda edebi eserlere ait bir özellik olan içerisindeki karakterlerin, olay örgülerinin yorumlamaya açık olması öğrenim süreci içinde farklı boyutlar sunabilir; metin inceleme ve yorumlama dersleri şeklinde sınıf içinde de kendine yer bulabilir.

KAYNAKÇA

- Bayraktar, İ. ve Durukan, E., 2016. Türkçe ders kitaplarında metin sadeleştirme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1356-1369
- Budiono, D., 2010. Literary texts as the material in teaching reading comprehension. *Magister Scientiae* 27, 12-17
- Brumfit, C.J., 1979. *Readers for foreign learners of English*. UK: British Council.
- Crossley, S.A., Allen, D., and McNamara, D.S., 2012. "Text simplification and comprehensive input: a case for intuitive approach". *Language Teaching Research* 16/1, 89-108.
- Carter, R. and Long, M. H., 1991. *Teaching literature*. New York: Longman Publishing.
- Dilçin, C., 2007. Divan şiirini günümüzün türkçesine aktarma ve diliçi çeviri. *Edebiyat ve Dil Yazıları, Mustafa İsen'e Armağan*, (editörler: Ayşenur Külahlıoğlu İslam, Süer Eker), Ankara: 149-169.
- Durmuş, M., 2013. İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, Bahar, 65, 135-150
- Faigley, L. and Witte, S., 1981. *Analyzing Revision. College Composition And Communication*, 32(4), 400-414.
- Grabe, W. and Stoller, F., 2011. *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Göktürk, A., 1980. *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Iser, W., 1978. *The act of reading: a theory of aesthetic response*. London, Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Krashen, S. D., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman
- Long, M. H., 2007. *Problems in SLA*. New York: Erlbaum.
- Long, M. H., 1983. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177-193.
- Long, M.H. and Ross, S., 1993. Modification that Preserve Language and Content. *Simplification: Theory and Application*. Ed. M.L. Tickoo. SEAMEO Regional Language Centre Press. 29-52.
- Maley, A., 2005. Extensive reading activities for language teaching. *ELT Journal*, 59, 354-355.
- Nation, I. S. P., 2009. *Teaching ESL/EFL reading and writing*. New York, NY: Routledge
- O'Donnell, M.E., 2009 Finding middle ground in second language reading: pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93, iv, 512-533
- Parker, K. And Chaudron, C., 1987. The effects of linguistic simplification and elaborative modifications on L2 comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 6, 107-133.
- Ragan, A., 2006. Using Adapted Text in ELL Classroom. *The ELL Outlook* March/April,
- Rees, A.L., 1970. [SEP]English Literature, the Foreign Learner, and the Adapted Text. *Lenquaje y Ciencias*; v 37
- Renandya, W.A., 2007. The power of extensive reading. *RELC Journal* 38(2):133-149
- Ross, S., Long, M.H. and Yano Y., 1991. Simplification or elaboration? [SEP]The effects of two types of text modifications on foreign language reading comprehension. *University Of Hawai'i Working Papers In ESL, Vol. 10*, No.2, Fall, pp. 1-32.
- Sınar, A., 2008. Edebi eserlerin sadeleştirilerek yeniden yayımı üzerine uygulamalı bir örnek: Nesl-i Ahîr, *Bilig, Yaz* / 2008, 46: 133-152
- Stern, S.L., 1987. *Expanded dimensions to literature in esl/efl: an integrated approach. English Teaching Forum*, 4, 47-54.

- Swaffar, J. K., 1985. Reading authentic texts in a foreign language: a cognitive model. *Modern Language Journal*, 69, 15–34.
- Waring, R., and McLean, S., 2015. Exploration of the core and variable dimensions of extensive reading research and pedagogy. *Reading in a Foreign Language*, 27(1), 160-167.
- Welleck, R. and Warren, A., 1949. Theory of Literature. (Nelson Brooks tarafından alıntı Language and Language Learning. Harcourt, Brace1960, p. 101.)
- Yano, Y., Long, M.H. and Ross, S., 1994. “The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension”. *Language Learning* 44: 189–219.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Anadolu'daki Türk Halk Kültürünün Filmler Aracılığıyla Aktarılmasına Yönelik Bir İnceleme: Anadolu'nun Kayıp Şarkıları

Ezgi İNAL TOHUMCU¹

¹Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Çanakkale, Türkiye, inalezgi@gmail.com

ÖZET

Dil, bir milletin iletişiminin en temel unsuru, en güçlü kültür aktarıcısıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisinin bireye kazandırılarak, Türk kültürünün de en iyi şekilde aktarılmasıdır. Öğrenciler, dil olgusunun içinde şekillendiği kültür çemberini iyi algıladıklarında bu durum dili kolay öğrenmelerini sağlayacak ve süreç içerisindeki oryantasyonlarını hızlandıracaktır.

Türkçenin öğretiminde kültür unsurlarının yalnızca dilsel öğelerle aktarımı yeterli değildir. Bunun işitsel, görsel öğeler ve sosyal yaşantılarla da pekiştirilmesi gerekir. Buradan hareketle ele alınan çalışmada öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken aynı zamanda mevcut şartlarda karşılaşmaları güç olan Anadolu halk kültürü öğelerini öğrenme fırsatı bulmaları ve bu sayede derslere katkı sağlanması amaçlanmıştır. Filmde yer alan halk kültürü öğelerinin Türk kültüründeki yeri ve önemine değinilerek bunların kültür aktarımındaki işlevine vurgu yapılmıştır.

Bu inceleme, 2008 yılında Kültür Bakanlığı katkılarıyla gerçekleştirilmiş söz konusu filmi derslerinde uygulama etkinliği olarak kullanacak öğreticilere yardımcı bir kaynaktır. Halk danslarını, yöresel kıyafetleri, mekânları, dini inanışları, gelenekleri, çeşitli dil unsurlarını, müziği, müzik aletlerini, mimariyi, Anadolu halkının sıcaklığını ve Anadolu'nun eşsiz güzelliklerini kendine has doğal bir kurgu içerisinde, ilgi çekici ve çok yönlü anlatan bu film, alana katkı sağlayacak bir çalışma olarak görülmelidir.

Anahtar Sözcükler: Dil, Kültür, Türkçe, Anadolu, Film

An Overview on Transfer of Turkish Folk Culture By Means of Films In Anatolia In Teaching Turkish as Foreign Language: Lost Songs of Anatolia

ABSTRACT

Language is the most basic element of a nation's communication, the most powerful cultural transporter. The purpose of teaching Turkish as a foreign language is to make the four basic language skills individual and to transmit the Turkish culture product in the best way. When learners are well aware of the culture circle formed in the language experience, this will make language easier to learn and accelerate their orientation in the process.

It is not enough to convey the cultural elements in the teaching of Turkic language only linguistically. This should be reinforced by auditory, visual, and social experiences. In this study, it is aimed to find opportunities to learn Anatolian folk culture subjects which are difficult to meet at the same time while learning Turkish Turkic language and it is aimed to contribute to lectures. The place and importance of the folk culture students in the film are emphasized and their function in the culture transfer.

This review is a helpful resource for teachers who will use it as an application activity in the subject film lessons that were made with the contributions of the Ministry of Culture in 2008. This film, which tells folk dances, local clothes, venues, religious beliefs, traditions, various language elements, music, musical instruments, architecture, warmth of Anatolian people and unique beauties of Anatolia in a unique natural fiction, Should be seen as a contribution.

Keywords: Language, Culture, Turkish, Anatolia, Film

GİRİŞ

Dil, milletlerin en güçlü kültür aktarıcısıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisinin bireye kazandırılarak, Türk kültürünün de en iyi şekilde aktarılması olduğundan; öğrencilere, dil olgusunun içinde şekillendiği kültür çemberini iyi aktarabilmek dil öğrenme noktasındaki oryantasyonlarını hızlandırmalarına katkı sağlayacaktır.

Türkçenin öğretiminde kültür unsurlarının yalnızca dilsel öğelerle aktarımı yeterli değildir. Bunun

işitsel, görsel öğeler ve sosyal yaşantılarla da pekiştirilmesi gerekir. Buradan hareketle ele alınan çalışmada öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenirken aynı zamanda mevcut şartlarda karşılaşmaları güç olan Anadolu'daki Türk halk kültürü öğelerini öğrenme fırsatı bulmaları ve bu sayede derslere katkı sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmaya konu olan bu belgesel-filmde yer alan halk kültürü öğelerinin Türk kültüründeki yeri ve önemine değinilmiş, bunların kültür aktarımındaki işlevine vurgu yapılmıştır.

Filmler günümüz dünyasının önemli kültür aktarımı araçları ve en iyi kültür tanıtma yollarıdır. Anadolu halkının sıcaklığını ve Anadolu'nun eşsiz güzelliklerini kendine has doğal bir kurgu içerisinde, ilgi çekici ve çok yönlü anlatan bu film, içinde barındırdığı kültürel donanım ile kültür aktarımı bakımından önem arz etmektedir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FİMLERİN YERİ

Filmler sosyo-kültürel mesajlar verme işlevine sahiptir. Ayrıca önemli bir kültürel iletişim etkinliğidir. Filmler sayesinde kültürel farkındalık sağlanır ve kültürün öğretilmesi kolaylaşır. Çünkü sözcüklerin kullanım sıklığı ve kullanım işlevleri, sözcüklerin anlamsal derinliklerini çeşitlendirmesi bakımından filmler önemlidir.

Film izleme etkinliklerinde gerçekte var olan pek çok kültür unsuruna ulaşılması zor durumda olan öğrencilerin ulaşması sağlanır. Bu etkinlikler ekonomiktir ve bilişsel deneyimler sunar. (İşcan, 2016) Bunlar, öğrencilerin öğrenmeye çalıştıkları hedef dil, dolayısıyla kültürün doğru yorumlanması bakımından önemlidir. Ayrıca bu okul başarısına da katkı sağlayacak bir unsurdur.

Öğrenciler derslerde yazılı materyal olarak verilen her çalışmayı anadillerine çevirme ihtiyacı hissederler bu nedenle de öğrenmede kalıcılık zor sağlamaktadır. Bunu engellemenin en önemli yollarından biri eğitim materyallerinin görsel ve işitsel olarak desteklenmesidir.

İzletilecek filmlerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak belirlenmesi, hedef kültürün gerçek hayatını ele alması, öğrencilerin film hakkında önceden bilgilendirilmesi, öğretmenin filmi daha önce detaylı olarak izlemesi, daha sonra yapılacak etkinlikleri belirlemesi ve öğrencilerin sorularına hazırlıklı olması bu noktada yeterli bilgi birikimine sahip olması beklenir.

ANADOLUDAKİ TÜRK HALK KÜLTÜRÜNÜN AKTARILMASINDA “ANADOLUNUN KAYIP ŞARKILARI”

Anadolu'nun Kayıp Şarkıları, 2008 yılında ünlü yönetmen Nezih Ünen tarafından belgesel film türünde çekilmiştir. Çalışmada Anadolu'nun dansları, hikâyeleri, şiveleri, fıkraları, dinî ve kültürel ritüellerine yer verilmiştir.

Anadolu'nun bir kültürel zenginliğinin tamamıyla öğrenciye sunulması hem zaman anlamında hem de ekonomik olarak mümkün olmamaktadır. Film, bu eksikliği gidermiş ve evrensel bir alan olan müzik ile bu kültür öğelerini ön plana çıkarmıştır. Öğretmenlerin yapacakları ön hazırlıklar ve doğru yönlendirmeler ile filmin kültürel arka planının öğrenciye aktarılması oldukça kolaylaşacaktır.

Film başlarken filmde yer alan kültürel unsurlara az az yer verilmiş ardından uluslararası öğrencilerin aşına olduğu İstanbul'a yer verilmiş, bu tanışıklığın ardından izleyicinin bir anda kendisini Anadolu'da bulması sağlanmıştır. Bu geçiş, aslında kendine dönüştür. Filmin başında İstanbul'un metropol hayatı, kalabalığı, eğlenceliliği anlatılırken film bir anda Anadolu'nun sakin bir ovasına ulaşır ve İstanbul üzerinden verilen karmaşa Anadolu'da bir berraklığa ulaşır.

Anadolu'nun doğa güzellikleriyle birkaç kare görüldükten sonra Bingöl yöresine ait sağır ve dilsiz bir

çobanın sürüsüne saldıran kartalların canlandırıldığı Kartal Oyunu gösterilir. Burdur’da kabak kemane ve sipsi, Tokat’ta Alevi-Bektaşî kültürü, Kars’ta âşık atışması, Muğla’da davul ve zurna ile dokuz sekizlik ezgileri, Gaziantep’te bu sefer davul zurna ile güneydoğu ezgileri, Muğla’da aşık-maşuk seyirlik oyunu gösterilir. Muş’ta yöresel kültür öğelerinden uzun hava söyleyen dengbeş adı verilen kürt kökenli sanatçılar, Karadeniz fıkraları, Trabzon-Tonya horon ekibi, yöresel müzik aleti kemençe ve kıyafetleri izleyici ile tanıştırılır. Rize’de Lazca türküler, Rize-Hemşin yaylasında fındık sökümünün sonrasında fındıkların nasıl seçildiğini/ayıklandığını anlatan kadınlar gösterilir, sonrasında dört köylü kadından bir destan dinletilir. Bu noktada kadınların destanı söyleme biçimlerinin bize eski şaman kültürünü hatırlatması, destan söyleyen üç kadını yöneten bir başka büyüğün olması kültürel olarak oldukça ilgi çekici gözükmetedir. Rize’de yine anaonim bir türkü, Trabzon Sümela manastırı görüntüleriyle de tulum ile, Artvin’de yaşayan Gürcüler ile Gürcülere ait müzikleri köyde oluşturulan çok sesli korodan aktarılmaktadır. Düzce’de Çerkez düğününde yer alan halk danslarına ve kullandıkları müzik aletlerine yer verildiğini görüyoruz. Tunceli Hozat’ta Alevi-Bektaşî fıkrasının izleyiciye dinletilmesinin ardından semah dönenlerin görüntüleri ile bir bağlama görülüyor, semah dinletiliyor. Diyarbakır’da pamuk işçileri ve onların söyledikleri mani-türkü, Hatay Antakya’da ipek üretiminin nasıl yapıldığını bunun önemini ve yine bu iş ile ilgili Arapça bir türküyü altyazı ile aktarıyor. Yine Kars’ta Kürtçe bir uzun havanın sonrasında Bursa’da kılıç kalkan ekibini görülüyor, Dadaloğlu’nun “Kalktı Göç Eyledi Avşar Elleri” adlı bozlağını Muharrem Ertaş’ın sesinden arka planda veriliyor. Denizlide kilim dokuyan bir köylüden kilim dokurken Karacaoğlu’nın “Güzel ne Güzel olmuşsun” adlı türkü dinletiliyor, Mardin’deki Süryanilerden, Ağrı Dağını kutsal kabul eden Ağrı dağından görüntüler görülüyor. Antalya Kaş’taki Yunan ezgileri ve bu müzik kültürünün tarihi, Şanlıurfa’da cümbüşle uzun hava, Harran’da kemençe görüyoruz. Mardin’deki Hristiyanlardan ve Süryaniler ile ilgili halk efsanelerinden, Hatay’daki Musevilerden, Mersin’deki Alevilerden, Batman’daki Yezidilerden bahseden filmde bir an her şey durdurularak namaz kılan bir Müslüman vatandaş gösterilir, ardından büyük ve görkemli camilerden alınan karelerle sema dönenler ve bu sırada da Mesnevi’nin filmin amacına hizmet eden dizeleri orijinal dili olan Farsçadan okunur, alt yazıyla şu dizelere yer verilir:

Gel! Ne olursan ol, yine de gel!
 İster kâfir ol, ister ateşe tap, ister puta
 Nasılsan öyle gel
 Bu dergâh umut dergahı
 Umutsuzluk değil
 Kim olursan ol, öyle gel!
 “Nerelisin?” diye sordum ona
 Şakacı bir gülüşle bana dedi ki
 Benim yarım Türkistanlı yarım Ferganlı
 Yarım sudan topraktan yarım candan gönülden
 Yarım deniz yarım baştan başa inci
 “Arkadaş olalım o zaman
 Yabancı değil, akrabayız” dedim
 Gülümseyerek dedi ki
 “Ben akrabamla yabancıyı
 Tanıdıkla tanımadığımı ayırt etmiyorum”
 Sen bensin, ben senim işte
 Öyleyse bu kavga niye?

Bu ifadelerin ardından yine İstanbul'un karmaşasını hatırlatıp sonrasında tekrar Anadolu'ya dönülür ve Karsta anonim bir halk şarkısı söyleyen kadının sesiyle film sona erer. Görüldüğü üzere film Anadolu topraklarında yer alan her kültür ritüelini ele almaya çalışmış gerçekten Anadolu kültür dairesi ürünlerine kalıcı bir katkı sağlamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda ağırlığın dilbilgisi öğretimi noktasında olduğunu söylemek mümkündür. Fakat dilin kültürden ayrı düşünülemeyeceği noktasında kültürel çalışmaların da bu alanda hızla artırılarak alana katkı sağlanması gerekmektedir.

Avrupa Ortak Çerçeve Metni içerisinde en önemli kavramlardan ikisi şüphesiz iletişimsel dil yetileri ve kültürel yetilerdir. Bu iki yetinin dil öğretiminde dengede olması beklenir. Bu noktada dil öğretiminde belirli etkinliklerle sınırlı kalmak değil, daima çeşitli unsurlarla çalışmaları zenginleştirmek önemlidir ki filmlerle öğretim bu bakımdan önem arz etmektedir.

Kültür aktarımı çalışmaları noktasında uzun metrajlı filmler gibi kısa filmler de Yabancılar Türkçe Öğretiminde önemli bir işleve sahiptir. Anadolu'nun Kayıp Şarkıları adlı bu belgesel türünde uzun metrajlı film, bütün öğrencilere izletilebilir olmasının yanında daha çok B2 ve C1 düzeyindeki öğrenciler için uygundur. Çünkü filmde çeşitli ağız özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca filmin iyi anlaşılabilmesi için öncesinde öğrencilerin Türkiye'nin tarihini, coğrafyasını bilmesi önemlidir. Bu nedenle ileri seviye öğrencilerin bu bilgilere genel hatlarıyla sahip olduğu düşünülerek ileri seviye için daha uygun olacağı söylenebilir. Buradan hareketle, daha sonra filmde geçen konuşmaların rahatça anlaşılabilmesi bakımından, filmin sonrasında yapılacak konuşma ve yazma çalışmalarında daha fazla verim alınabilir.

Öğretmenler bu filmi isterlerse bazı bölümlere ayırarak ve bu bölümleri öğrencilere izletmeden önce izah ederek ya da tanıtıcı bir yazıyla filmi anlatarak, her bölümün izlenmesinin ardından da öğrencilere çeşitli sorular yönelterek, bölüm bölüm öğrencilerin akıllarında kalanları yazdırarak izletebilirler. Bu filmin ve filmdeki kültür öğelerinin kalıcılığını artıracaktır.

Bu filmin ders içi uygulamasında (önceki ya da sonraki derslerde) öğrencilerin kendi dillerini ve kültürlerini gösteren bir sunum hazırlamaları veya çalgı aleti çalanların, şarkı söyleyebilenlerin kendi kültürlerini sınıf arkadaşlarına çalıp söylemeleri için fırsat verilirse öğrenciler hem kendi kültürlerini anlatmak için fırsat bulur hem de diğer kültürleri izlemiş olurlar. Bu uygulama öğrencinin istekliliğini artıracak gibi kendi kültürüne ait öğeleri anlatmak için Türkçe sözlü ve yazılı anlatıma başvuracağından dolayı öğrencinin dil becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama olacaktır. Ayrıca sınıf içi uygulama olarak film sonrası öğretmen tarafından tartışma ortamı oluşturularak belli sorular üzerinden filmi değerlendirme ye yönelik konuşma etkinliği yapılabilir. Film öncesinde öğrencilere sorular verilerek bu soruların filmi izlerken cevaplamaları istenerek dinleme-yazma çalışması yapılmış olacaktır.

Sosyal bilimler alanındaki uluslararası öğrencilerin akademik anlamda başarılı olmaları kültüre hakim olmalarından geçmektedir. Kültürel aktiviteler öğrenciler arasındaki uyum problemini çözecektir. Filmin belgesel film türünde olması daha sonra Anadolu'daki Türk Halk Kültürü ile ilgili ilgi çekici konulara öğrencilerin ulaşmasına ve bu konuda araştırmalar yapmak için çıkış noktaları bulmalarına yardımcı bir unsurdur.

Öğretmenler dil öğretiminin yalnızca dilbilgisinden ibaret olmadığını daima hatırlayarak dil öğretimi ve kültür öğretimi bağlamında iki ayrı katmanın aktarılmasının temel görevleri olduğunu bilmelilerdir. Öğretmenler öğrencilerin kültürel düzeyini artırmaya çalışırken Anadolu'daki Türk Halk Kültürü hakkında

kendi bilgi düzeylerinin öğrenciden daima bir adım önde olması gerektiğini unutmamalı ve bu alanda da mutlaka kendilerini geliştirmelidirler.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde daima mesafeli durulan din konusuna da değinen filmde, bu konunun da açıklığa kavuşturulması öğretmenler açısından önemli bir aşama olacaktır. Çünkü uluslararası sınıflarda amaçlanan hangi din, hangi kültürden olursa olsun her öğrenciye eşit davranılarak Türk dili ve kültürünün eksiksiz aktarılması meselesi kültürel bağlamda bu filmde vurgulanmaktadır.

Türkiye'ye gelen uluslararası öğrencilere güzel dilimiz Türkçeyi en iyi şekilde öğretmeye çalışırken, kültürümüzü aktarmak, bu toprakların barışın toprakları olduğunu öğretmek ve içinde bulunduğumuz huzurlu birliğe katılmak isteyen herkese kucak açacak yüce gönüllü vatandaşlarımızın varlığını göstermek en önemli vazifelerimiz arasındadır. Türk kültürünün ışığını taşıdığımız her yerde bütün karanlıkları aydınlatacağımız gerçeği daima zihinlerimizde olması gereken bir gerçektir.

KAYNAKÇA

- Barın, E. , 2004. Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1, 19-30.
- Barın, E., 2007. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 191-195). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ., 2007. Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Bilig* (42), 77-93.
- İşcan, A., 2007. *Filmlerle Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili* (602), 112-120.

Jean Deny'nin 'Türk Dil Bilgisi'nden Türkçe Öğretim Setlerine Bir Bakış: Karşılaştırma Dereceleri Örneği

Ebru KUYBU¹

¹Arş. Gör. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ebrukuybu@uludag.edu.tr

ÖZET

1921 yılında Jean Deny tarafından Fransa'da Türkçe öğrenmek isteyen Fransız öğrenciler için yazılan Türk Dil Bilgisi modern anlamda dil bilgisi çalışmalarının öncüsü olarak değerlendirilmektedir. Bir yabancı gözüyle Türk dilinin incelendiği bu eser, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir rehber olması nedeniyle değer taşımaktadır. Deny eserin ön sözünde: “Bu sebeple biz sırf mantık bakım noktasında durarak Türkçeyi önceden edinilmiş hiçbir fikir olmadan bakıldığı zaman nasıl görünüyorsa öylece kendine mahsus dehasıyla göstermek hususuna bağlı kaldık.” diyerek eserin amacını açıklamıştır. Türk Dil Bilgisi'nin yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınmış olması ve geniş içeriği günümüz Türkçe öğretim setlerini incelemeyi gerekli kılmıştır. 1921 yılından günümüze dil bilgisi konularının ele alınıp ve aktarılıp şeklini karşılaştırmak da bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu bildiride Jean Deny'nin Türk Dil Bilgisi kitabıyla karşılaştırılmak üzere Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ele alınacaktır. 2015 yılında basılan bu setlerin A1 seviyesi çalışma kitabı, çalışmanın malzemesini oluşturacaktır. Deny'nin eserinin kapsamının genişliği göz önünde bulundurularak iki kitapta da ortak olarak belirlenen sıfatlar ve karşılaştırma dereceleri incelenecektir. Deny'de 'AdlarDeğişmesiz Ad' alt başlığında sıfatlar içinde ele alınan karşılaştırma dereceleri, Yunus Emre Enstitüsü'nün çalışma kitabında 7. ünite (İletişim) dil bilgisi konusu olarak '-den daha + sıfat: Karşılaştırma', 'en + sıfat : Üstünlük' biçiminde işlenmiştir. Yapılan bu kıyasla süreç içerisinde Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularının aktarılıp değişimi tespit edilmeye çalışılacak, elde edilen sonuçların sonraki çalışmalara katkıda bulunması amaçlanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türk Dil Bilgisi, Türkçe öğretimi, sıfatlar, karşılaştırma

An Overview From 'Turkish Grammer' of Jean Deny to Teaching Turkish Materials: An Example of Comparative Degrees

ABSTRACT

In 1921, Jean Deny's French Language Information for French students who wanted to learn Turkish in France is regarded as the pioneer of modern language studies. This work, which examines the Turkish language with an alien eye, is valuable because it is a guide to teaching Turkish to foreigners. Deny pointed out the purpose of the work, saying, “For this reason, we have been stuck at the point of logical maintenance only and have been tied up to show ourselves in such a way that it looks as if it looks when the Turkic is viewed without any preconceived ideas.” It has been necessary for the Turkish Language Instruction to be taken in order to teach Turkish with foreign language and to examine the current Turkish teaching sets. In 1921, comparing the way in which the subjects of daily language information were handled and transmitted was also the starting point of this work. In this report, the Seven Climate Turkish Instruction Set prepared by Yunus Emre Institute will be discussed to compare with Jean Deny's Turkish Language Information book. These sets, which will be published in 2015, will constitute the material of the study at the A1 level workbook. Taking into account the breadth of Deny's work, the adjectives and comparison ratios that are common to both books will be examined. In the workbook of Yunus Emre Institute, the comparison grades that are considered in the adjectives in the subtitle “Names with no Adoption” in Deny are as follows: “more than + adjective: comparison”, “most + adjective: superior” Processed in the form of. In comparison with this, it will be tried to determine the change of the linguistic information in Turkish teaching in the process and it is aimed that the obtained results contribute to the next studies.

Keywords: Turkish language knowledge, teaching Turkish, adjectives, comparison

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, sınırları çizilemeyen, bilimle sanatla kültürle iç içe olan bir kurum olarak tanımlanmaktadır. Duyguları, düşünceleri aktarmada, bilimle teknolojiye olan gelişmeleri gelecek kuşaklara taşımada dil en başta anılması gereken kurumdur. “İnsan açısından bakınca insanın

dünyadaki yerini ve değerini belirleyen odur. Konuşma yeteneği, dolayısıyla dil, insanı insan yapan niteliklerin başında gelir. Onun duygularını, düşüncelerini, isteklerini, bütün incelikleriyle açığa vurmasına, yaşamını sürdürebilmesine olanak sağlar. Kısaca söylenecek olursa dil, aynı zamanda her yönüyle bir ulusun kültürünün aynasıdır; insanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı, dildir. İster tek tek dilleri ele alalım, isterse bütün dilleri ortak nitelikleriyle ve karşılaştırmalı olarak inceleme yolunu tutalım, dil her açıdan önem taşır; önümüze çok değişik sorunlar serer.”² Tüm bu görüşler göz önünde bulundurulduğunda da değişen şartlar ve yaşanan gelişmeler ana dili ve ikinci dil kavramlarını doğrudan ortaya çıkarır.

Kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da çevresinde ilk olarak öğrendiği dil olarak tanımlanan ana dili, kişisel ve ulusal kimliğin oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Aynı dili kullanan insanlar arasındaki bağı kuvvetlendirir. Bu nedenle ana dili eğitimi, ülkelerin eğitim politikasında da önemli yer tutmakta ve çeşitli uygulamalarla güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Tüm bu gelişmelerin dışında bugün teknolojik gelişmelerin etkisi, ülkelerle bilgi alışverişi yapabilmek, ekonomik ilişkileri sağlayabilmek adına ikinci dil öğretimi öne çıkmıştır. “Günümüz dünyasında ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır.”³

Tarihin bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış çalışmalar ve somut örnekler vardır. Divanu Lügati't Türk, Muhakemetü'l Lugateyn, Kıpçak Türkçesi ile yazılmış eserler bu somut örneklerin bazılarıdır. Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı birçok ülke vardır. Türkiye’de de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yürütülmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır. Türkiye’de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmış, üniversiteler aracılığıyla, Yunus Emre Enstitüsü’nün katkılarıyla yabancılara Türkçe öğretimi öne çıkmıştır.⁴

Bu gelişmelerle birlikte yabancılara Türkçe öğretimini gerçekleştirebilmek adına çeşitli ilkelere uyularak çok sayıda set hazırlanmış, Türk dilinin kuralları ve incelikleri bu öğretim kitaplarında verilmeye çalışılmıştır. Bildirimizin konusunu oluşturan Jean Deny’de ve ele alınan setlerdeki “sıfatlar ve karşılaştırma dereceleri” ne geçmeden aynı konunun bizim gramer kitaplarımızda nasıl ele alındığını kısaca görmek gerekir.

“SIFATLAR VE KARŞILAŞTIRMA DERECELERİ” NE GENEL BAKIŞ

Sıfat terimi ilk olarak Dionysios Thrax’ın eserinde ele alınıp daha sonra batı dilleri başta olmak üzere diğer dillere çevrilmiştir. İsimleri belirtme, gösterme gibi çeşitli yönlerden bildiren, sınırlayan kelime türü: ‘Doğru imlâ, ağır yük, uzun yol...” olarak tanımlanmıştır.⁵ Adın üzerine dikkat çekmek, anlamı belirginleştirmek ya da nitelik katmak için sıfatlardan yararlanılmaktadır.

Bergamalı Kadri Müyessiretü’l-Ulûm adlı eserinde anlam ölçütüne dayanarak Türkçedeki kelimeleri üçe ayırır. İlk fasılda sıfatlara yer verir. Hüseyin Cahit “Türkçede Sarf ve Nahiv” adlı eserinde Türkçe

² Doğan Aksan, Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK, Ankara, 2009.

³ Ali Göçer, Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. Dil Dergisi, 145, 28-47.

⁴ Ali Göçer, Selçuk Moğul, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, Turkish Studies, Summer 2011.

⁵ Zeynep Korkmaz, Gramer Terimleri Sözlüğü. TDK Yay., Ankara, 1992, s.132.

kelimeleri yediye ayırıp sıfatları bunların içinde saymıştır. “Bir ismin hal ve keyfiyetini bildirmek yahut bir fıkı-i tali ilavesiyle manasını tayin ve tavzih etmek için evveline getirilen kelimeye sıfat denilir.” demiştir.⁶ Kononov’un Çağdaş Türk Edebi Dilinin Grameri adlı eserinde anlamlı söz bölümleri içinde sıfatlar yer almaktadır. Tahir Nejat Gencan uydu sözcükler kategorisinde sıfatlara yer vermiştir. Doğan Aksan kelime türlerini sekiz kısımda toplayarak sıfatlara da yer vermiştir. Zeynep Korkmaz adlar ve ad soylu soylu kelime sınıflarında sıfatları ele almıştır.

Sıfatlar içinde yer alan “niteleme sıfatlarındaki üstünlük derecesi” kategorisi, karşılaştırılan iki şeyin nitelik bakımından eşit veya denk olmadığını, birinin ötekinden daha üstün olduğunu göstermektedir. Türkiye Türkçesinde üstünlüğün iki şekilde sağlandığı görülmektedir. Bunların ilki “ölçü bildiren zarflar” aracılığıyla gerçekleştirilir. “Daha, pek, çok” gibi sözcükler aracılığıyla iki şeyden birinin o özelliği daha fazla ya da daha az taşıdığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Üstünlüğün ikinci üyenin eksikliği durumunda da dile getirildiği bilinmektedir.⁷

Türkiye Türkçesinde sıfatlarda üstünlük derecesi kurmanın yollarından biri de ayrılma durumu eki ile gerçekleştirilen (+DAn), ablatif karşılaştırmasıdır. Üstünlük, ayrılma durumu eki almış adlardan sonra kullanılan niteleme sıfatlarıyla yapılmaktadır. Tahsin Banguoğlu, üstünlük ifadesi yerine artıklık terimini kullanmayı tercih etmiştir. “Gece gündüzden daha sıcak”, “Köpek kediden daha sadık”. Bu yapılar ablatifli karşılaştırmalar olarak da adlandırılmıştır.

En üstünlük derecesi, niteliğin en üst düzeyini göstermektedir. Söz dizimsel yolla genellikle sıfatın önüne getirilen “en” aracılığıyla yapılmaktadır. Bunun dışında bazı çalışmalarda “karşılaştırmalı üstünlük” ifadesi de kullanılmaktadır. “*Bu şehirdeki en güzel yer Bebek’tir*” gibi örneklemeler yapılmaktadır. Çalışmalar, en üstünlük derecesinin üstünlük derecesi gibi kullanılmaması gerektiğine de dikkat çekmekte, uyarı olarak bazı çalışmalarda yer almaktadır. (“*Son on yılın en güzel şarkıları*”)

İncelenen çalışmalar, karşılaştırma derecelerine sıfatlar içerisinde yer verildiğini göstermektedir. Karşılaştırmaların yapılaş şeklinin aktarıldığı, örneklerin verildiği, bunun dışında anlam ayrıntılarına ya da hatalı kullanımların da uyarı amaçlı olarak bu çalışmalarda yer aldığı görülmektedir.

JEAN DENY-TÜRK DİL BİLGİSİ’NDE SIFATLAR VE KARŞILAŞTIRMA DERECELERİ VE TÜRKÇE ÖĞRETİM SETLERİ

Tüm bu bilgilerin ve değerlendirmelerin ışığında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bizlere kaynaklık eden Jean Deny’nin Türk Dil Bilgisi adlı eseri ele alınmıştır. Jean Deny’nin 1921 yılında Fransa’da Türkçe öğrenmek isteyen Fransız öğrenciler için yazdığı bu eser, bir yabancı gözüyle Türkçeyi ayrıntılarıyla işlemesi ve örneklerini farklı devirlerdeki alıntılarla aktarmasından dolayı değer kazanmıştır. Türkçe önceden edinilmiş hiçbir fikir olmadan bakıldığı zaman nasıl görünüyorsa o şekilde ele alınmıştır. Jean Deny, eserinin ön sözünde: “ Bu eser esas itibarıyla bugün İstanbullu bir münevver Türk’ün konuştuğu Türkiye Türkçesinden bahseder...Bununla birlikte halk Türkçesi denilen alışılmış Türkçeyi ve vilayet Türkçelerini (lehçe ve ağız tabirlerini) de ihmal etmiş değiliz.” diyerek eserinin kapsamını da ortaya koymuş olur. Jean Deny bildirimizin konusunu oluşturan “Karşılaştıma Derecelerini” II. Bölüm: Değişmesiz Ad Kısmında I.Konu olarak sıfatlarda ele almıştır. Sıfatlar hakkında öncelikle genel bir bilgi verilir. “Türkçe sıfat ek almaz. Sıfatlar için esas itibarıyla ne sayı ne de çekimleri söz konusu olamaz. Sıfatın değişmezliği bir ad tamlamasının birinci sözcüğü olarak kullanılmasından ileri gelmektedir.” denilmektedir. Deny, Türk Dil Bilgisi’nde belirtme ve niteleme sıfatlarını verdikten sonra “Karşılaştıma Dereceleri” başlığını açar.

⁶ Hüseyin Cahit, a.g.e., s.73-79.

⁷ Doğan Aksan, a.g.e., s.89.

“En üstünlük: Türkçede sıfatın öncesine daha zarfı getirilerek en üstünlük bildirilir.

Örn: daha güzel, daha büyük

Aksi takdirde bunu ayrılma haline koyarak daha, ziyade kelimeleriyle veya bunlarsız sıfattan önce getirmek yeter.

Örn: benden büyük, sizden az zengin”. demekte ve önce açıklama, ayrıntılar, en son olarak da örnekleme yolunu izlemektedir.

“Göreceli en üstünlük: Sıfattan önce en zarfı getirilerek yapılır.

Örn: en güzel

En üstünlüğü ifade etmenin diğer bir istisna biçimi vardır. Bu da aynı sıfatı (birincisini üçüncü kişi iyelik ekiyle olduğu halde) tekrarlanarak yapılır. Ya da bütün tekrarlar gerçekleştirilir.

Örn: alı al, moru mor bir halde (Gürpınar)

Örn: yüksek yüksek (çok yüksek)”

Deny Türk Dil Bilgisi’nde göreceli en üstünlüğü anlatırken pekiştirmeden de bahsetmiş sıfatın ilk hecesindeki ünsüzle ünlü alınarak buna ikinci ünsüz olarak r, s, m, p eklendiğini ifade etmiştir.

Örn: bom boş

up uzun

mas mavi.

Buna göre, Türkçe öğretim setleri incelendiğinde Deny’e göre oldukça dar kapsamlı ve görsellere dayalı bir anlatımın olduğu görülmektedir. İncelenen Türkçe öğretim setleri sınırlı bilgi, çok sayıda örnek üzerine kurulmuştur. Bu noktada öğreticinin öne çıktığı düşünülmektedir. İncelenen setlerden Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Setinde 7.ünite olarak verilen “İletişim” ünitesinde ‘-den daha + sıfat: Karşılaştırma’, ‘en + sıfat : Üstünlük’ işlenmiştir. A1 düzeyi ders kitabında örnekler üzerinden karşılaştırma dereceleri aktarılmıştır. Boy, kilo yaş bilgileri verilen kişiler kilolu, yaşlı, kısa gibi sıfatlar kullanılarak ‘-den daha + sıfat’ formülüyle verilmeye çalışılmıştır. Kitapta teorik olarak hiçbir bilgi verilmeden doğrudan örneklerle geçilmiş. Üç cevaplı örnek sonrası, öğrenci alıştırmalarına yer verilmiştir.

“İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” ise aynı konuyu A1 düzeyinde 6. Ünite “Çevremiz ve Biz” de ele almıştır. Dil Bilgisi başlığı altında karşılaştırma olarak verilen konunun Yunus Emre Enstitüsü’nün öğretim setlerine oranla daha geniş ele alındığı ve bu bakımdan Deny’nin Türk Dil Bilgisi’ne yaklaştığı görülmektedir. “–*DAn daha (more than):iki kavram arasında karşılaştırma yapmak için bu yapı kullanılır.*” şeklinde kısa bir izahtan sonra isim+DAn daha sıfat/zarf formülü verilerek beş örnekle konunun pekişmesi sağlanmıştır.

Sedat, Ali’den daha çalışkan.

O benden daha genç

İstanbul, Ankara’dan daha kalabalık.

Deny’nin daha önce de bahsettiğimiz kısa ve açık bilgilendirme, sonrasında örnekleri sıralama tekniği ele alınan setlerden İstanbul Öğretim Seti’nde benzer şekilde uygulanırken Yunus Emre Enstitüsü’nün Setleri’nde doğrudan örnek ve alıştırmalara geçilerek uygulanamamıştır.

‘en + sıfat : Üstünlük’ kategorisi ele alınan Türkçe öğretim setlerinden Yunus Emre Enstitüsü’nün Türkçe Öğretim Setleri’nde yine aynı ünite içerisinde örnekler ve alıştırmalar üzerinden verilmiştir. A1 düzeyinde verilen konu, aktarılırken herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Doğrudan örnekler verilerek görsellerden yola çıkılarak eski, yeni, güçlü, pahalı sıfatları kullanılarak ‘en + sıfat : Üstünlük’

formülü öğretilmeye çalışılmıştır. İki çözümlü örnekten sonra öğrencinin yanıtlaması beklenen alıştırmalara yer verilmiştir. Bunun dışında daha farklı sıfatları da öğretebilmek adına hızlı, sabırlı, zehirli, ağır, kral, sevimli, uzun, yavaş sözcükleri verilmiş ve görsellerde verilen hayvanlar aracılığıyla üstünlük konusunun kavranması amaçlanmıştır. Bunun dışında hedeflenen düzeye ve üniteye uygun olarak iletişim araçlarını, bu konuyla alakalı isimleri, fiilleri kavratmak adına uygun söz varlığına da ver vermiştir. Bu söz varlığını aktarabilmek için çok sayıda alıştırma ders kitabına yerleştirilmiştir.

Ele aldığımız Türkçe öğretim setlerinden İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı aynı konuyu A1 düzeyinde yine 6. Ünite “Çevremiz ve Biz” içinde vermiştir. “*En (Superlative: the most): İki kavramdan birinin diğerinden daha üstün olduğunu anlatmak için bu yapı kullanılır.*” açıklaması yeterli görülerek “en sıfat / zarf” formülleştirilmesi yapılmıştır. Dört örnek cümle verilirken ardından alıştırmalar sıralanmıştır. Alıştırmalarda ve örneklerde öğrenciler için kavrama kolaylığı sağlayacak genel geçer bilgilerin kullanıldığı ve yaş, boy, kilo, göz rengi gibi kıyasa uygun fiziksel özelliklerin cümlelere konu edildiği dikkat çekmektedir.

Türkiye’nin en yüksek dağı Ağrı Dağı’dır.

Dünyanın en kalabalık ülkesi Çin’dir.

Zürafa, dünyadaki en uzun hayvandır.

Deny ise bu setlerin aksine bir cümlelik açık bilgilerin yanında, özel durumları ve ayrıntıları da aktarmış üçüncü kişi iyelik ekli yapıları (alı al, moru mor) ve incelenen setlerde sözü edilmeyen pekiştirme ve bu pekiştirmelerin yapılaş şeklini de belirtmiştir. Ele alınan Türkçe öğretim setlerinde bu tip ayrıntıların olmaması kitapların düzeyine ve öğrenci kitlesine göre hazırlandığı fikrini ortaya çıkarmakla birlikte kitapların yüzeyselliğini ve örneklerle, alıştırmalara dayalı öğretim tekniğini ortadan kaldırmamaktadır.

Değerlendirme

Bilindiği gibi dil öğretimi, belirli ilkeler ışığında yapılmaktadır. Basitten karmaşığa gitme, görme ve işitmeye dayanma, dille kültürü ilişkilendirme gibi birçok temel kurala dayanılarak bu setlerin hazırlandığı muhakkaktır. Dil bilgisi öğretiminde farklı modellerin söz konusu olduğu bilinse de bilişsel yöntem olarak da adı geçirilen dil bilgisi kurallarının bilinçli olarak öğretildiği ve düşünme üzerine kurulu modelin de öğretim setlerine yansıtılabilmesi gerekmektedir.⁸ Bu önerinin dışında, bu alanın ayrı bir disiplin olduğu unutulmamalı ve bu konuda uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesinin, yabancılar Türkçe öğretiminde çok önemli olan temel ve genel ilkelerin her birinin göz önünde tutulmasının önemi de bilinmelidir. Dil bilgisi konularının öğretiminde, öğretimin yapıldığı kitlenin, onların düzeyinin ve içinde bulunulan ortamın önemi yadsınmasa da dil bilgisi konularının öğretim setlerine daha açık, dilin ayrıntılarını daha iyi aktarabilecek teorik bilgilerle verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneklerin, alıştırmaların, kullanılan çok sayıda görselin verilen sağlam izahları desteklemesi beklenmektedir.

SONUÇ

Bu bildiride Fransızlara Türkçe öğretmek için 1921’de hazırlanan Jean Deny’nin Türk Dil Bilgisi’nde ele aldığı “Karşılaştırma dereceleri” ele alınmış, onun öncesinde sıfatların bizim gramer kitaplarımızda nasıl ele alındığı, karşılaştırma derecelerinin nerelerde ele alındığı üzerinde durulmuştur. Deny’nin bu konuda

⁸ Erol Barın, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, Türkiye Araştırmaları Dergisi, 2004.

aktardıkları ayrıntılı biçimde incelendikten sonra 2015 yılında yayımlanan Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti ve buna ek olarak 2013 basımlı İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ele alınmıştır. Bu öğretim setlerinde aynı konunun nasıl ele alındığı, açıklamaların ne şekilde verildiği, söz varlığı açısından hangi sıfatların tercih edildiği gibi noktalar değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmede aynı amaçla-yabancılar Türkçe öğretimi- hazırlanan Türk Dil Bilgisi ve Türkçe öğretim setlerinde özellikle konunun açıklanması noktasında farkların olduğu tespit edilmiştir. Deny'deki açıklama ve örnekleme düzenindense; doğrudan örnek, bol alıştırma ve çok sayıda görsel üzerine kurulan öğretim setlerinin dil bilgisi konularının açıklanması bakımından da geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu noktada yabancılar Türkçe öğretimi konusunda uzman kişilerle Türk dili uzmanlarının birlikte çalışmasının Türkçe öğretim setlerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksan D., 2009. *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK, Ankara.
- Barın E., 2004, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”, *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*.
- Bayraktar N., 2003, “Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, *Dil Dergisi*.
- Deny J., 2012, *Türk Dil Bilgisi-Modern Türk Dilbilgisi Çalışmalarının Kapsamlı Örneği*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Göçer A., 2009. “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma” *Dil Dergisi*.
- Göçer A., Moğul Selçuk., 2011, “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, *Turkish Studies*, Summer .
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*, 2012, A1, İstanbul.
- Yalçın H. C., 2000, *Türkçede Sarf ve Nahiv*, TDK, Ankara.
- Yedi İklim Türkçe, 2015, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti, Ankara.
- Korkmaz Z., 1992, *Grammer Terimleri Sözlüğü*. TDK Yay., Ankara.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzey Öğrencilerin Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Örnek Çalışma

Ayşe ÇİPAN¹

¹Okt., Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, TÜMER, acipan@fsm.edu.tr

ÖZET

Türkiye'deki yabancı öğrencilerin Türkçeyi etkin kullanabilme süreleri üzerine değerlendirme yapıldığında Türkçe öğrenimini tamamlayan öğrencilerin, dili kullanmadaki yetersizlikler sebebiyle üniversitelerde beklenen başarıyı gösteremedikleri gözlemlenmektedir. Türkçe dil okullarındaki kitap odaklı eğitim anlayışı ile üniversitelerde kullanılan dilin daha akademik olması öğrencilerin başarısını olumsuz etkilemektedir. Üniversite eğitimlerinde konuşma ve yazma becerilerini öğrendiklerini aktarmakta kullanan öğrenciler için yazma becerisi en zor geliştirilen becerilerdendir.

Bu bildiride, Türkçe öğretiminde kullanılan iki kitabın yazma çalışmaları değerlendirilmiş ve üniversitede eğitimlerine devam edecek öğrenciler için akademik yazma çalışmaları yapılmasının gerekliliği ortaya konulmuştur. Kitaplardaki eksiklikler doğrultusunda yedi haftalık akademik yazma programı hazırlanmış ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER'de ileri seviye gruplarından 22 öğrenciye, haftada 4 saat akademik yazı dersi verilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin yazma becerilerinde ilerleme kaydettikleri gözlemlenmiştir.

İleri seviye gruplarındaki yabancı öğrencilerin, akademik dili yazı becerisi içinde kullanabilmeleri için ders kitaplarını takviye edecek çalışmaların çeşitlendirilerek artırılması, öğrencilerin özellikle ilk sene karşılaştıkları dile bağlı zorlukların azaltılmasında oldukça etkili olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yazma Becerisi, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Akademik Türkçe

A Case Study For The Development Of Academic Writing Skills Of Advanced Students In Teaching Turkish As A Foreign Language

ABSTRACT

It is clear that foreign students who have come to Turkey face a number of difficulties in their university programs, because of a lack of sufficient Turkish language skills. The book-based approach in language schools, along with the huge difference between everyday language and the academic language both negatively affect the ability of students to achieve academic success. For foreign students who need to use their speaking and writing skills throughout their university studies, writing skills are the most difficult to develop.

In this study, the writing practices in two textbooks in Turkish language teaching are evaluated, and the necessity of undertaking academic writing activities are demonstrated for students who will study at the university. A seven-week academic writing program was prepared with the goal of overcoming the shortcomings in textbooks, and 4 hours of academic writing lessons per week were provided 22 students in advanced groups at the TÜMER program at Fatih Sultan Mehmet Vakıf University. At the end of seven weeks, it was observed that students were able to make serious progress in their writing skills.

Increasing and diversifying activities supplementing textbooks in order to enable foreign students learning Turkish at the advanced level to use their academic writing skills effectively and productively will be particularly effective in reducing language difficulties that students encounter in their first year of university studies.

Keywords: Turkish as a Foreign Language, Writing Skill, Teaching Turkish for Foreigners, Academic Turkish

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğreniminde yazma becerisi, diğer becerilerle bağlantılı olmakla birlikte dil öğrenme sürecinde gelişmesi en geç ve zor olan beceri olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisi kimi zaman konuşma becerisinin somutlaştırılmış hali olarak ifade edilir ve konuşmanın dili bilmek için yeterli olduğu düşünülür. Ancak, dört becerinin etkin bir şekilde kullanılmadığı durumlarda dil öğrenilmiş kabul edilemez. Bu sebeple konuşma ve yazma birbirine yakın görünmekle birlikte birbirinden farklı süreçlerdir

(Raimes, 1983:4). Yapılan hataların görülür olması, konuşma sürecindeki gibi bir iletişim ortamı içerisinde olunmaması ve anlaşılabilirliğin yazılanla sınırlı olması sebebiyle yazının hem şekil hem içerik açısından doğru ve açık olması gerekmektedir. Yazma becerisinde düzen, doğruluk, karmaşık dil bilgisi yapılarının kullanımı, kelime seçimi gibi konularda ciddi bir dikkat gerekir (Hegel, 1988:20). Yazma becerisinin kullanımında konuşma becerisindeki gibi doğrudan geri bildirim alınmadığı için yazının şekillenmesi tamamen kullanıcının yeterliliğine bağlıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde karşılaşılan eksiklikler ve sorunlar öğrenci kaynaklı olmakla birlikte ders materyali ve öğretmen kaynaklı da olmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan problemlerin başında öğrencinin Türkçenin imla-noktalama ve dilbilgisi kurallarını yeterince bilmemesi ve kompozisyon oluşturma sürecinde fikirlerini belirli bir bağlama oturtamaması gelmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının kendi dillerinde de yazı yazabilme becerisine sahip olmadıkları ya da bu konuda eksiklikleri olduğu ile ilgili geri bildirimler ders yılı boyunca alınmaktadır. Ders materyali ve öğretmenden kaynaklanan problemler ise ders kitaplarının diğer becerileri daha ön planda tutarken yazma becerisi ile ilgili çalışmalara daha az yer vermesi ve kitaplarda iyi örnekler ile uygun yazı çalışmalarına yer verilmemesi gelmektedir. Öğretmenlerden kaynaklanan eksikliklerin başında, öğretmenlerin yazma becerisi ile ilgili ön çalışma yapma noktasında genellikle çok istekli olmamaları, yazı çalışmalarına ders içerisinde fazla zaman ayrılmadan ev ödevi olarak verilmesi ve yalnız dil bilgisi hataları düzeltilmiş şekilde öğrenciye geri verilmesi buna bağlı olarak içerik oluşturma hakkında çalışma yapılmayıp geri bildirimde bulunulmaması gelmektedir. Yazma, bilinçli olarak gerçekleştirilen bir zeka ürünüdür. Yani, yazma becerisi zor olmakla birlikte zamanla temel düzeyde geliştirilebilir bir beceridir ve çalışmaya bağlı olarak ilerleme kaydedilmektedir. Ancak, gelişmesi diğerlerinden biraz daha zahmetli ve uzun zaman alabilir. “Yazma becerisi, yazı yazmakla edinilir; yazma eğitiminin temel ilkesi yazmaktır.” (Demirel, 2003:102).

Yabancı dilde yazmanın zorluğunun yanında akademik yazma olarak niteleyebileceğimiz üniversitede sınav sorusu cevaplama, ödev hazırlama gibi akademik bir dil kullanmanın gerektiği yazılar öğrenciler açısından daha problemli kabul edilmektedir. Bunun nedeni günlük dilde kullanılan alışılmış kelimelerin ve kalıpların akademik dilde uygun olmamasıdır. Akademik dil, belli dil bilgisi kuralları çerçevesinde yapılan, içerisine terim ve kavramları alan; ayrıca rapor, tablo, istatistik gibi günlük dilde kullanmadığımız bilgileri aktarmayı gerektirmektedir. Akademik dil objektif ve tarafsızdır, ayrıca yazı boyunca kullanılan dil bilgisi kalıpları konuşma dilinde kullanılanlardan farklılık gösterir.

Yazma becerisi öğrencinin dili öğrenme seviyesini somut bir şekilde göz önüne koyar. “Yazma becerisi uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir.” (Tiryaki, 2013: 38).

Cevher ve Güngör’ün üniversite öğrenimlerine başlamış yabancı öğrenciler arasında yaptığı çalışmada, üniversite öncesinde verilecek yabancılar için akademik Türkçe derslerinin, öğrencilerin alan derslerini anlamakta kolaylık sağlayacağı, özgüveni arttıracığı, zaman kaybını önleyeceği, terimleri anlamakta kolaylık sağlayacağı belirtilmiştir. Çalışmadaki ankete katılan öğrencilerin %76’sı akademik Türkçe derslerinin bölüme başlamadan önce B2-C1 seviyesindeyken verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Cevher ve Güngör, 2015: 2273).

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üniversiteye hazırlık aşamasında yapılacak, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların önemini vurgulamak ve yazma becerisi ile ilgili kullanılabilecek kitapları geliştirmeye yönelik yeni çalışmaların yapılmasının yabancı dil olarak

Türkçe öğretimi alanında önemli bir eksiklik olduğunu ortaya koymaktır. Bu noktada yazma dersleri için ders hazırlığı ve konu seçimlerinin belirlenmesi ve örnek ders planlarının oluşturulması hedeflenmiş, hazırlanan ders planlarının öğrencilerin yazma becerilerine etkisi ve öğrencilerin kendilerini yazma becerisini kullanırken nasıl hissettiklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, Türkçe öğretiminde en çok kullanılan iki ders kitabının yazma çalışmaları değerlendirilmiş ve üniversitede eğitimlerine devam edecek öğrenciler için akademik yazma çalışmaları yapılmasının gerekliliği ortaya konulmuştur.

Türkçe öğretiminde en çok kullanılan iki kitap olan Ankara Üniversitesi HİTİT Dil Seti ile İstanbul Üniversitesi İSTANBUL kitaplarının C1 seviyelerinde bulunan yazma aktiviteleri karşılaştırılmış, eksiklikler belirlenerek C1 derslerine ek olarak hazırlanacak yazma derslerinin içeriğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu derslere devam eden öğrencilerin yazma becerilerinde görülen ilerleme ve kendilerini yazma becerisinde nasıl hissettiklerinin belirlenerek yazma becerisinin özellikle üniversite eğitimi öncesinde geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu ve ek çalışmalar ile gelişmeye açık olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma nitel bir araştırma tekniği olan gözlem yöntemiyle yapılmıştır. Oluşturulan gözlem modelinde ön uygulama yapılarak eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Araştırmada belirlenen hedef gruba (C1 seviyesi) 7 hafta devam eden haftalık 4 saatlik yazı dersleri kapsamında kontrollü, güdümlü ve serbest yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Kitaplardaki akademik yazma ile ilgili eksiklikler doğrultusunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bölümlerde karşılaşacakları zorluklar dikkate alınarak yedi haftalık akademik yazma programı hazırlanmış ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER’de ileri seviye gruplarında Türkçe öğrenen 22 öğrenciye Türkçe derslerine ek olarak haftada 4 saat akademik yazı dersi verilmiştir. Öğrencilere eleştirel düşünmek, eldeki bilgiyi etkin şekilde kullanmak, bu bilgiler ışığında doğru ve geçerli yargılara ulaşmak ve bu yargıları doğru ve etkili bir şekilde sunabilmek için gerekli temel beceriyi kazandırmak hedeflenmektedir. Derste yazma becerisini geliştirme aşamasında okuma, dinleme ve konuşma becerilerinden de azami oranda faydalanılarak bir bütün oluşturmaya dikkat edilmiş, özellikle iyi okuma örneklerinin iyi yazılar çıkarmadaki etkisi göz önünde bulundurularak iyi, etkili ve doğru okuma metinleri yazı öncesi hazırlık aşamasında sınıfta okutulmuştur. Boşluk doldurma ve yer değiştirme alıştırmaları, kelimelerinin yerinin değiştirilerek cümlenin tekrar yazılması, örneğe uygun kompozisyon yazma, verilen bir kompozisyonun anahtar kelimelerinin kullanılarak yazılması, sorulara yanıt vererek paragraf yazma, soruları bütünlük içinde yanıtlayarak bir metin oluşturma, serbest yazma çalışmaları yapılmıştır. Konu ile ilgili haftalık ödevler verilmiş ve ödevlerin değerlendirmeleri sonraki hafta sınıf içi aktivitesi olarak yapılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları biçim ve içerikle ilgili hatalar birlikte düzeltilmiş ve yapılan yanlışlar konusunda farkındalığı artırmak hedeflenmiştir. Ayrıca, öğrencilerden akademik yazı derslerinin başında ve sonunda yazma becerilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

4. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER’de Türkçe öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 7 farklı uyruktan 22 öğrenci olarak belirlenmiştir.

5. Araştırmada Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak önceden belirlenmiş yazma becerisine dayalı yedi uygulama kullanılmıştır. Söz konusu uygulama 22 kişiden oluşan yüksek Türkçe grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Haftalık yazı örnekleri incelenmiş ve yapılan yanıtlar listelenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden 7 haftalık yazı derslerinin başında ve sonunda kendi yazı becerilerini değerlendirmeleri istenmiş, konu ile ilgili anket uygulanmıştır.

6. Bulgular ve Yorumlar

Eğitim dili Türkçe olan üniversitelerde okuyan yabancı öğrencilerin üniversitenin ilk yılında anlatılan ve okuduğunu anlama ile anlayabildiğini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme konularında problemler yaşadıkları ve bu problemler içinde kendilerini en eksik hissettikleri becerinin yazma becerisi olduğu bilinmektedir. Yazma becerisinin üniversiteye başlamadan önce geliştirilmesi ve bu konuda ders dışı çalışmaların yapılmasının önemi hem öğrenciler hem de bölüm hocaları tarafından sık sık dile getirilmektedir. Yazma becerisi için ek bir çalışma yapılmasının gerekliliği özellikle kitaplarda yazma becerisinin daha arka planda olması, kontrolünün ve gelişmesinin uzun zaman alması ve zor olması, öğrencinin kendi kendini düzeltme hususunda yetersiz olması ve öğretmenlerin yazma becerisini öğretme noktasındaki eksiklikleri ilk sıralarda sayılabilir.

Aşağıdaki tablolarda İstanbul ve HİTİT kitaplarının C1 seviyelerinde yer alan yazma konuları ünitelere göre başlıklarıyla belirtilmiştir.

Tablo 1. İstanbul C1 seviyesi kitabı yazma konuları

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ – İSTANBUL C1 KİTABI (2012)

1A	Ülkenizde hangi takvimi kullanıyorsunuz? Bu takvimin ortaya çıkış hikayesini yazalım.
1B	İstedığınız zamana dönme şansınız olsaydı hangi zamana gitmek isterdiniz? Hayal edelim ve yazalım.
1C	Ülkenizin en ünlü bilim adamı kimdir? Araştıralım ve yazalım.
2A	Aşağıdaki metinde Mevlana Celaleddin Rumi'nin aşk tanımı bulunmaktadır. Bu tanımdan ne anlıyorsunuz? Açıklayarak yazalım.
2B	Okuma metnindeki aşk mektuplarından yararlanarak edebi dille bir aşk mektubu yazalım.
2C	Aşağıdaki konularla ilgili ne düşünüyorsunuz? Birini seçerek düşüncelerimizi yazalım. Gerçek aşk nedir? / İlk aşk unutulur mu? / Aşkın gözü kör müdür?
3A	Başarıda şans mı önemlidir yoksa çalışma mı?
3B	Siz şans oyunları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu tip oyunlarda sadece şans mı önemlidir? Kazanmadaki diğer faktörlerle ilgili görüşlerimizi yazalım.
3C	Siz bu devlet kuşuna inanıyor musunuz? İnanıyorsanız/inanmıyorsanız nedenleriyle birlikte bir olay anlatarak yazalım.
4A	Bir dilekçe yazın.
4B	Özgeçmiş metni hazırlayalım.
4C	Gittiğiniz bir lokantada hesap beklediğinizden fazla geldi. Kime, nasıl şikayet edersiniz? Lokantanın dilek ve şikayet kutusuna bir not yazın.
5A	65 yaşındasınız. Bir anda kendinizi çok tehlikeli bir olayın içinde buldunuz. Geçmişteki yaşantınız film şeridi gibi gözlerinizin önünden geçiyor. Yaşamımızın nasıl olduğunu yazalım.

5B	Varsayalım siz bir sinema oyuncusunuz. Bir aşk filminde başrolü oynuyorsunuz. Bize senaryoyu anlatır mısınız?
5C	Ülkenizin sinemaları hakkında neler biliyorsunuz? (Filmler/Yönetmenler/Film Yıldızları/Sinemaların Yapıları)
6A	Size göre insanoğlunun size en çok şaşırtan iki davranışı nelerdir? Yazalım.
6B	Tarih boyunca insanlar bilgiyi nasıl kayıt altına almışlardır? Araştıralım ve bilimsel bir şekilde yazalım.
6C	Eğitimde ailenin mi yoksa okulun mu rolü önemlidir? Yazalım.

İstanbul C1 seviyesi ders kitabı C+ ile beraber basılmış olup toplam 12 üniteden oluşmaktadır. Her ünitenin kendi içinde 3 alt başlığı bulunur. C1 düzeyine karşılık gelen 1-6. ünitelerdeki yazma konuları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Kitapta her alt başlıkta bir yazma konusu verilmiştir. Ancak verilen yazma konularının daha çok betimleme ve hikayeleme türlerinden olması, öğrencilere yazıya hazırlık sürecinde kitabın ek materyal sağlamaması ve örnekleme noktasındaki zayıflığı gibi sebeplerle öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi noktasında oldukça zayıf kalmaktadır. Bunun yanında yazma konularının büyük bir kısmının serbest yazma olması ve öğrenciyi herhangi bir şekilde yönlendirmiyor oluşu da kitabın eksik yanlarından.

Tablo 2. Hitit Yüksek seviyesi kitabı yazma konuları

ANKARA ÜNİVERSİTESİ – HITİT YÜKSEK SEVİYE KİTABI (2014)

7.1	Benzerini yazalım
7.2	Başarılı bir komedyen
7.3	Sevdiğiniz bir komedyeni hangi yönleriyle sizin beğeninizi kazandığına değinerek anlatınız.
8.1	
8.2	Müzik ruhun gıdası mıdır?
8.3	Müziğin toplumun sorunlarına dikkat çekme, kitleleri bir araya getirme, isyanı gösterme özelliği hakkında düşüncelerinizi kendi ülkenizden ve dünyadan örneklerle açıklayınız.
9.1	
9.2	Kentimden mimarlık örneği
9.3	
10.1	Ülkenizdeki televizyon izleme alışkanlıklarını kendi gözlemleriniz doğrultusunda açıklayınız.
10.2	Bir televizyon kanalı yeni sezonda izlenme oranı yüksek, iddialı bir dizi yayınlamak istiyor. Bunun için farklı senaristlerin senaryolarını değerlendirmeye alacağını açıkladı. Siz de dizi senaristi olduğunuzu düşünün. Dizin ilk bölümünün senaryosunun özetini yapın ve kanalın size tercih etmesini sağlayın.
10.3	Seçelim, açıklayalım.
11.1	
11.2	İşaretleyelim, açıklayalım.
11.3	İnsanın beyin kapasitesi giderek geliyor. Bu gelişme sizden bir sonraki nesilde bile açıkça görülebiliyor. Sizce beyin gelişme potansiyeli ne kadardır? İnsanlar uzun yıllar sonra beyinlerini kullanarak neler yapabilir?
12.1	Biraz daha açalım.
12.2	Özgeçmiş yazalım.
12.3	Görüşlerimizi yazalım, tartışalım.

Hitit – Yüksek düzey Türkçe dil öğretim seti ders kitabı 12 ünitelerden oluşmaktadır. B2 ve C1 seviyeleri için hazırlanmıştır. Her ünitenin kendi içinde 3 alt bölümü vardır. C1 düzeyine karşılık gelen 7-12. ünitelerdeki yazma konuları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Her ünite konu ile alakalı farklı sayı ve uzunluklarda yazı aktiviteleri bulunmaktadır. Konu çeşitliliği, örnek gösterme ve öğrenciyi sorularla yönlendirme açısından iyi hazırlanmış olmasına karşın yazıların büyük bir kısmı yalnızca cümle ve paragraf yazma çalışması olarak planlanmıştır. Yüksek düzey öğrencilerin özellikle üniversiteye devam edecek olanlar için kompozisyon oluşturma ve paragrafları anlamlı bir bütün haline getirme noktasındaki eksikliklerini giderecek çalışma sayısı oldukça azdır.

2006 yılında Esra Selvikavak tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde HİTİT kitabındaki yazma aktiviteleri değerlendirilmiş ve paragraf yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili bir çalışma yapılmıştır. HİTİT Türkçe Dil Setindeki yazma aktiviteleri daha sonra tekrar düzenlenmiş ve yukarıdaki tablodaki şeklini almıştır. Şu anki hali eski örneklerle nazaran çok daha kapsamlı ve örnekleme açısından daha güçlü olmakla beraber kompozisyon oluşturma becerisini destekleme noktasında eksiklikleri bulunmaktadır.

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÜMER’de kullanılan ders kitabı İSTANBUL’dur. Çalışmaya katılan öğrenciler C1 seviyesi boyunca kitaptan bağımsız olarak hazırlanan yazma derslerine devam etmişlerdir. Yazma dersleri cümle oluşturma, paragraf oluşturma ve kompozisyon oluşturma çalışmalarından müteşekkildir. İyi bir kompozisyonun temelinde iyi ve doğru cümlelerin olması gerektiği düşüncesiyle önce öğrencilerin temel ve sık yapılan hatalardan arınmış cümleler kurmaları sağlanmaya çalışılmış daha sonra aynı cümlelerin birleştirilmesiyle oluşturulabilecek düşüncüyü destekleyici cümlelerle geliştirilmiş paragraf ve son olarak paragrafların uygun bağlaçlarla birleştirilerek kompozisyon oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Derslerde öğrencilerin üniversitedeki eğitimleri boyunca karşılaşılabilecekleri tablo, grafik, analiz gibi görsel materyalleri okuma ve anlayabilmelerini sağlayabilecek örneklerle yer verilmiştir. Akademik dilde kullanılan kalıp ifadelerin ve dil bilgisi kurallarının tekrarı sağlanmış, bağlaçların doğru ve anlamı güçlendirecek şekilde kullanılması için çalışmalar yapılmıştır. Bir sonraki hafta yazıların değerlendirilmesi ve hataların tespiti, çok yapılan yanlışlar dikkate alınarak sınıf ortamında öğrencilerin hatayı tespit etmesi şeklinde yapılmış, öğrencilerin hatayı tespit edip doğruyu bulma sürecinde kendi yanlışlarını fark ettikleri ve aynı yanlışların yapılma sıklığının azaldığı gözlemlenmiştir.

Yüksek düzey Türkçe öğrencilerinin yazma örneklerinde karşılaşılan başlıca sorunlar şekil ve içerik açısından iki başlık altında toplanabilir. Şekil açısından imla ve noktalama, büyük-küçük harf kullanımı, dil bilgisi hataları göze çarpmaktadır. Yüksek seviye öğrencilerinde görülen dil bilgisi hatalarının başında tamlayan ve tamlanan eklerinin özellikle araya başka kelime ve kelimeler girmesi halinde unutulması, sıfat fiil eklerinin yanlış kullanımı, zaman eklerinin paragraf içinde bir bütünlük sağlayamaması, belirtme ekinin unutulması gibi eklerle ilgili hatalardan oluşmaktadır. Biçimsel açıdan konuyu anlayamamaktan meydana gelen konu ile ilişkisiz yazı yazma, cümleleri ve paragrafları birbirine bağlama noktasında karşılaşılan zorluklar, fikir üretme ve karşı tez oluşturmada görülen güçlükler dikkat çekmektedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken bir diğer husus üniversite hazırlık sınıfında bulunan ve yaş ortalaması 18 olan öğrencilerin fikir üretme, karşı tez üretme, değerlendirme yapma gibi beceriler noktasında yalnız yabancı dilde değil kendi dilinde de eksikliklerinin olduğudur. Bu konuda öğrenciyi yazmaya hazırlamak için mutlaka yazı pratiği öncesinde konu ile ilgili sınıf içinde hazırlık yapılması ve konunun yeterince anlaşılabilmesi için yazı planının çıkarılması gerekmektedir. Öğrencilerin yazılarındaki bir diğer sorun ise kelime hazinelerinin geniş olmamasından kaynaklanan kısa kompozisyonlar ve sözcüklerin yanlış anlamda kullanılmasıdır. Ayrıca Türkçenin söz dizimsel özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanan yanlışlıklara da sıklıkla rastlanmaktadır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi noktasında karşılaşılan bir diğer sorun ise öğrencilerin ilgilerini

çekebilecek yazma etkinliklerinin uygulanmaması ve kitaplarda bulunmamasıdır. Burada ise devreye öğretmen girerek öğrencilerin ihtiyacına cevap verebilecek ve yazma isteği uyandıracak konu seçimini yapabilmelidir.

Yazı derslerine başlamadan önce yapılan anketlerde öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla zorlandıkları becerinin %62 ile yazma becerisi olduğu bunu %43 ile dinleme becerisinin takip ettiği görülmüştür. Öğrencilerin okuma ve konuşma becerilerinde ise fazla zorluk çekmedikleri görülmüştür. Öğrenciler yazı becerilerini geliştirebilmek için derslere ek olarak yazı çalışmaları yapılması gerektiği konusunda %75 gibi yüksek bir oranda hemfikirler. Öğrencilerin farklı yazı türlerini yazma kabiliyetlerini ölçen sorularda öğrencilerin hikaye, günlük, anı gibi günlük kelimeleri ve kalıpları kullandıkları yazı türlerini yazarken rahat oldukları ve kendilerini başarılı hissettikleri ancak rapor, tablo, istatistik oluşturma gibi daha akademik yazılarda kendilerini yetersiz gördükleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin %65,7'si derslerde gördükleri yazı çalışmalarının yazı becerilerini geliştirmek için yeterli olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin %75'i Türkiye'de eğitimlerine devam ederken en fazla zorluk yaşayacaklarını düşündükleri becerinin yazma becerisi olduğu belirtmiş bunu %55 ile dinleme becerisi, %42,8 ile okuma becerisi ve %28,5 ile konuşma becerisi izlemiştir.

7. Sonuç

Kullanılan ders kitaplarında yazma becerisine yönelik çalışmalar ve öğretmenlerin bu çalışmaları uygulama ve geliştirme istekleri öğrencilerden ve bölüm hocalarından alınan geri bildirimlere göre yetersizdir. Bu eksikliğin giderilmesi ve öğrencilerin Türkçeyi yazılı anlatımda da daha iyi kullanmalarının sağlanması için takviye çalışmalar yapılmalıdır.

İleri seviye gruplarında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, akademik dili yazı becerisi içinde kullanabilmeleri için ders kitaplarını takviye edecek çalışmaların çeşitlendirilerek artırılması, öğrencilerin özellikle ilk sene karşılaştıkları dile bağlı zorlukların azaltılması bakımından oldukça etkili olacaktır. Öğrencilerin C1 seviyesi başında ve yazma derslerinin de devam ettiği 7 haftalık kur programının sonunda yazdıkları yazılar şekil ve içerik yanlışları bakımından birbirinden oldukça farklıdır. Başlangıçta dikkatsizlik, ön çalışma ve planlama eksikliğinden kaynaklanan basit dilbilgisi hatalarına sınıf çalışmalarının ardından çok daha az rastlandığı gözlemlenmiştir.

Kompozisyonlarını paragraflara ayırmayan ve içerik bakımından yazılarını bir düzende hazırlayamayan öğrencilerin de yazmadan önce hazırlık ve plan yapma aktivitesine alıştıkları ve fikirlerini destekleyecek örneklerle yazılarını daha anlaşılır ve düzenli hazırladıkları gözlemlenmiştir.

Elbette 7 haftanın sonunda tüm öğrencilerin yazma becerileri aynı seviyede iyileşmemiş ancak genele bakıldığında tamamında kendi hazır bulunma seviyeleri de dikkate alındığı takdirde başlangıçtaki hallerine göre ilerleme kaydedilmiştir. Öğrencilerin kendi yazma becerilerini değerlendirmeleri istendiğinde de büyük kısmının 7 haftalık dersler neticesinde kendilerine yazma becerisinde daha fazla güven duydukları belirlenmiştir.

Yapılacak derslerde öğrencilerin en fazla eksiklerinin olduğu dilbilgisi konuları belirlenerek hazırlık çalışması olarak sunulacak okuma ya da görsel materyallerde örneklerin verilmesi ve doğruyu tekrar ederek kullanımın sağlanması çalışılmalıdır. Öğrencilerin küçük ve kısa yazılardan başlayarak paragraf ve kompozisyona doğru gidişi sağlanmalı böylece pes etmelerinin önüne geçilmelidir. Yazma derslerinde mutlaka diğer becerilerle ilişki kurularak öğrencinin kullanabildiği beceriler ön plana çıkarılmalı ve dil bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu konular dikkate alınarak yabancı öğrenciler için akademik Türkçe yazı dersi kitapları hazırlanmalı ve ileri seviye öğrencilerine ders kitabına ek olarak akademik yazı dersleri de verilmelidir.

EK (Yazma Dersi Örneği)**Konu: Neden yabancı dil öğreniriz?**

Bu ders planı “Neden dil öğreniriz?” ve “Dil öğrenme motivasyonları nelerdir?” soruları üzerinden okuma ve konuşma becerilerini kullanarak yazma becerisini geliştirmek üzerine hazırlanmıştır.

Ders, konu başlığının öğrencilerle paylaşılması ile başlar. Öğrencilerin konuya ısınmaları için sınıfa sorular yöneltilir. Sınıftakiler birbirlerini tanımıyorsa birbirleriyle ilk bağı kurmaları sağlanır. (10 dk.)

Derse girişten sonra okuma metni öğrencilere dağıtılır.

Okuma Metni: (25 dk.)

“...Bir dönem görev yaptığım bir tıp fakültesinde, yoğun olarak İngilizce dersi verilmesine rağmen öğrencilerim sıklıkla İngilizceyi öğrenememekten şikayetçilerdi. Haftada dört saat “İleri Mesleki İngilizce” adında bir ders almalarına ve iki yıldır bu müfredatı takip ediyor olmalarına rağmen kayda değer hiçbir ilerleme hissetmiyorlardı. Bırakınız konuşmayı ve dertlerini anlatmayı, izledikleri İngilizce filmleri bile altyazısız anlayamaz haldeydiler. Onlarla konuştukça meselenin sadece öğrenmeme olmadığını, aynı zamanda bir “öğrenilmiş çaresizlik” hastalığına tutulduklarını fark ettim.

O yılın sonlarına doğru üniversitemiz, uluslararası bir gençlik birliğinin toplantısına ev sahipliği yaptı. Bütün dünyadan tıp öğrencilerine açık olan bu toplantıya çeşitli ülkelerden öğrenciler katılmış ve üniversite panayır yerine dönmüş, canlanmıştı. Fakat esas ilginç olanı, etkinliğin henüz ikinci gününde, bizim bu İngilizceden mustarip durumdaki öğrencilerimizden bir tanesini, konuk olarak toplantıya katılan yabancı öğrencilerden biriyle hararetli bir şekilde muhabbet ederken gördüm. Yanlarına çaktırmadan yaklaşıp kulak kabarttığımda ise edebiyat üzerine lafladıklarını ve okudukları kitaplardan bahsettiklerini duydum. Dikkatimi çeken en önemli husus, daha bir ay önce bana İngilizceyi asla öğrenemeyeceğinden emin olduğunu çaresiz bir yüz ifadesiyle anlatan öğrencimin, arada hataları olsa da gayet akıcı ve anlaşılır bir İngilizce konuşuyor olmasıydı. O “yeni” sosyal ortamda zuhur eden “yeni” iletişim şartları, bir anda İngilizce lisanını beyinlerinde “önemli araçlar” bölümüne transfer etmiş olmalıydı. Çünkü sadece söz konusu arkadaşımızı değil, diğer birçok İngilizce mağduru öğrencimizi espriler yapıp kahkahalarla gülecek kadar iyi İngilizce konuşurken gördüm. Elbette bu yabancı lisan yeteneği patlamasında İskandinav ülkelerinden gelen genç katılımcıların etkileyici fiziklerinin de büyük payı vardı. Fakat ne olursa olsun, bu hadise, lisanın ihtiyaca bağlı olarak öğrenilebileceği konusunda benim için en büyük derslerden biri oldu...”

(Sinan Canan, Kimsenin Bilemeyeceği Şeyler, s.43-44)

Konuşma aktivitesi: (20 dk.)

Okuma metninde öğrenciler neden başta kendilerini yetersiz hissediyordu?

Öğrenciler yalnızca derslerde öğrendikleri İngilizce ile kendilerini yeterli hissediyor muydu?

Siz Türkçe öğrenirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

Öğrenciler ne zaman kendilerini İngilizce konuşma noktasında daha başarılı hissettiler?

Ne gibi durumlarda dil öğreniriz?

Bir zorunluluk olduğunda daha kolay dil öğrenileceğine inanıyor musunuz?

Siz Türkçe öğrenirken nasıl çalışıyorsunuz?

Türkçe öğrenmeye nasıl başladınız?

Yardımcı Görsel (Reklam Filmi)

English for beginners: <https://m.youtube.com/watch?v=tU5Rnd-HM6A>

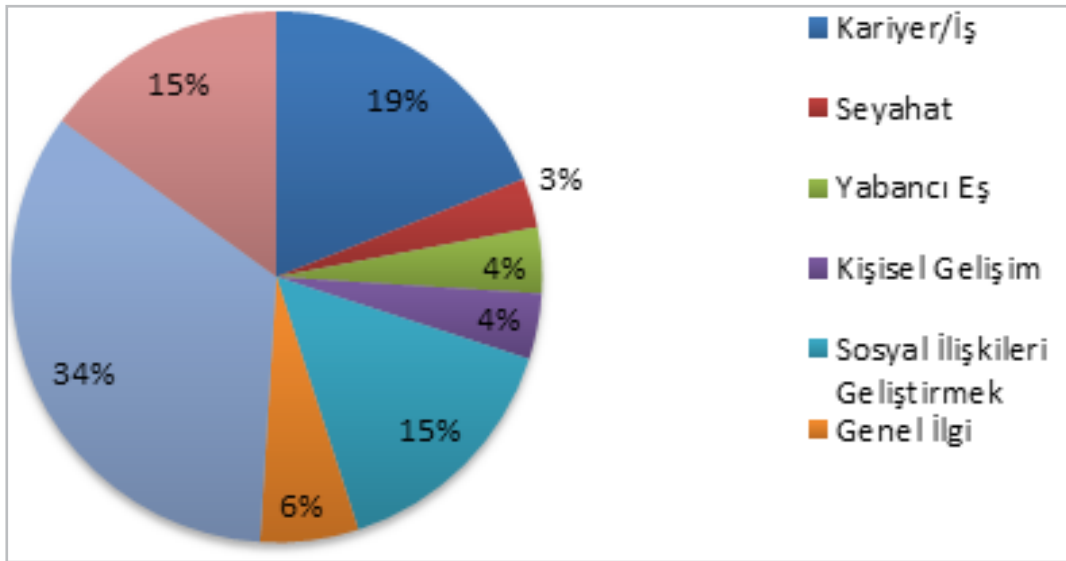
Sizce bu adam neden İngilizce öğreniyor?

Aile ilişkileri ve duygusal ilişkiler dil öğrenimini etkiler mi?

Sevdiğiniz kişi için yeni bir dil öğrenir misiniz?

Yazma Aktivitesi: (Grafiği okuma: 10 dk. / dil bilgisi hatırlatması: 5 dk. / yazma planlaması: 10 dk.)

Tablo 3. İngiltere’de yabancı dil öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme sebeplerini gösteren grafik



Yazıda kullanılması beklenen dil bilgisi kalıpları:

isim+DİR

fiil+zaman eki+DİR

fiil+zaman eki+ken kalıbı

edilgen fiil kullanımı

Yukarıdaki grafik İngiltere’de dil okullarında yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sebeplerini göstermektedir. Grafiği okuyup değerlendirme yaptıktan sonra dil öğrenme sürecinde motivasyonların neler olduğunu, kendinizin ve arkadaşlarınızın yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sebeplerinizi düşünerek grafikteki dil öğrenme sebepleriyle kendi dil öğrenme sebepleriniz arasında bir karşılaştırma yazısı yazınız. Karşılaştırma sonucunda bulduğunuz farklılıkların olası sebeplerini mantıklı nedenler sunarak açıklayınız. Yazınız en az 200 kelime olmalıdır.

KAYNAKÇA

Arslan, M. ve Klicic, E., 2015. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği”. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. c.5, S.2, 169-182.

- Demirel, Ö., 2003. *Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hedge, T., 1988. *Writing*. Hong Kong: Oxford University Press.
- J. G., Mallia., 2015. “Developing a Teaching-training Rationale for Academic Writing in English” *Arab World English Journal*. c.6, S.2, 3-16.
- Raimes, A., 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Selvikavak, E., 2006. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tiryaki, E. N., 2013. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M., 2013. “Akademik Yazma İhtiyacı” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. c. 10, S. 23, 1-25.
- Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C., 2015. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Önemine İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. s.2267-2274.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Temel Seviyede (a1) Sözlük Denemesi

Arzu SÜNGÜ¹
Meltem BAŞARAN²

¹Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, arzu_sungu@hotmail.com

²Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, meltembasarann1@gmail.com

ÖZET

Sözcükler bireyin kendini ifade etmesinde, diğer insanlarla iletişim kurmasında önemli bir işleve sahiptir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanılabilmesi için hedef dildeki sözcüklerin öğretilmesi gerekir. Sözcük öğretiminde temel kaynaklardan biri sözlüklerdir. Bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretimi noktasında en önemli materyallerden biri yine sözlüklerdir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin bir sözlük bulunmamaktadır. Bundan dolayı düzeylere göre hazırlanmış sözlük çalışmalarına ihtiyaç vardır. Bu çalışmada A1 düzeyinde bir sözlük denemesinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılmış olup ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği ile Gazi TÖMER, Yedi İklim ve Yeni Hitit yayınları taranmıştır. Araştırma sonucunda A1 düzeyini temsil eden bir söz varlığı listesi sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sözcük öğretimi, sözlük, sözcük, söz varlığı.

Basic Level (a1) Turkish for Teaching as a Foreign Language Dictionary Test**ABSTRACT**

Words have an important role in communicating with other people when the individual expresses himself / herself. The target language words must be taught so that the four basic language skills of listening, speaking, reading and writing can be used effectively by students. One of the main sources of word teaching is dictionaries. For this reason, one of the most important materials at the point of teaching Turkish languages to foreigners is dictionaries.

There is no dictionary of Turkish language teaching as a foreign language. Therefore, dictionary studies that are prepared according to level are needed. In this study, it is aimed to reveal a dictionary test at A1 level. For this purpose, a screening model was used and Gazi TÖMER, Yedi İklim and Yeni Hitit publications were scanned by qualitative research methods. As a result of the research, a vocabulary list representing A1 level was presented.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching words, dictionary.

GİRİŞ

Türkçenin ana dili öğretiminde olduğu gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin temelinde de dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma yer almaktadır. Budak'a (2000: 19) göre, bu becerilerin kazandırılmasında bazı ön öğrenmelere ihtiyaç duyulur. Bunlardan birisi de sözcük bilgisinin geliştirilmesidir.

Bireyin kendini etkili ve doğru bir biçimde ifade etmesi sözcük bilgisine bağlıdır. Çünkü insan ana dilinde bildiği sözcük kadar düşünebilir ve hedef dilde bildiği sözcük kadar kendini ifade edebilir. Düşüncelerin aktarılabilmesi için istenen sözcüğü bulabilmek son derece önemlidir. Bunu başarmanın yolu söz varlığını zenginleştirmekten geçer. Söz varlığının zenginliği sağlıklı iletişimin ön koşuludur, yani iletişimin temelinde sözcükler vardır.

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük bilgisinin önemi üzerinde durulmuş ve

bu alanda kullanılan üç kaynak kitap (Gazi TÖMER, Yedi İklim, Yeni Hitit) taranarak A1 düzeyindeki bir sözlükte tanımlanabilecek sözcüklerin listesi sunulmuştur. Bildiri üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde söz varlığının ve sözcük öğretiminde sözlük kullanımının önemi açıklanmakta, ikinci bölümde taranan kitaplardan derlenen sözcük listesi sunulmakta ve son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

1) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığının ve Sözlük Kullanımının Önemi

Bireyin hedef dilde kendini ifade edebilmesi sözcük bilgisine bağlıdır. Sözcük bilgisi yeterli olmayanlar hem dinlediklerini ve okuduklarını anlayamazlar hem de duygu ve düşüncelerini ifade edemezler. Türkçenin, hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak öğretilmesinde en önemli unsur dört temel dil becerisinin kazandırılmasıdır. Çünkü dil öğretiminin asıl amacı anlama ve anlatma becerisini kazandırmaktır. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri eş zamanlı olarak ilerlemelidir. Bu sürecin etkili geçmesi de sözcük bilgisine bağlıdır. Karatay'a (2007) göre, dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri etkin olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin söz varlığına bağlıdır. Söz varlığı, bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük dağarcığı, kelime hazinesi; söz dağarcığı ise, bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü (TDK, 2005: 1805, 1807) şeklinde açıklanmaktadır. Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken sözcükler belli bir sırayla verilmelidir yani günlük hayatta sık ihtiyaç duyulacak sözcüklerin öğretimine öncelik tanınmalıdır. Bireyin kendini daha rahat anlatabileceği, hedef dilde sık kullanılan, kalıp ifadelerin öğretimi de bu noktada önemlidir. Burada üzerinde durulması gereken bir başka husus ise ders saatinde öğretilecek sözcük sayısının belirlenmesidir. Demirel (1999) bunu, "40-50 dakika arasında olan bir ders saatinde 5-10 sözcük öğretilmesi uygun görülmektedir. Grubun niteliğine ve ilgi alanına göre bu sayı 20-30 sözcüğe kadar çıkabilir. Ancak sözcüklerin tam olarak öğretilmesi için öğrenci yeni öğrendiği sözcükleri etkin olarak kullanabilecek durumda olmalıdır." şeklinde ifade eder. Söz varlığını gerekli ölçüde geliştirememiş bir öğrencinin, derslere ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını ve ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla derslerde istenilen başarıya ulaşması zorlaşır. Öğrencinin söz varlığı zenginleşmeden dersi anlayamaz ve bundan dolayı temel dil becerileri gelişmez.

Dil öğretiminin temelinde dört temel dil becerisi vardır, dört beceri üzerine inşa edilmektedir. Bunlar bilindiği üzere dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Daha önce belirtildiği gibi bu becerilerin gelişmesinde ön öğrenmelere ihtiyaç vardır. Bu öğrenmelerin ilk ve en önemli basamağı sözcük öğretimidir. Arı (2006: 324-325), sözcük öğretimi sürecinde aşağıdaki altı aşamadan söz etmektedir:

- “1. Sözcük öğretimi çalışmalarının ilk aşaması anlamdır. Bilinen sözcüklerin temel anlamından yola çıkarak yan anlam, terim anlam, mecaz anlam konuları dört beceri alanına (dinleme, okuma, konuşma, yazma) yayılmalıdır.
2. Sözcük öğretiminde ikinci aşama, sözcüklerin birbirleriyle olan anlam ilişkileridir. Bu ilişkiler eş/yakın anlama, karşıt anlama, soyut-somut ilişkisine ve sesteş sözcüklere dayanır.
3. Günlük hayatta sıkça duyulan, gazetelerde okunan terimler, edebî ve kültürel değer taşıyan sözcüklerin kullanımına ve öğretimine önem verilmesi üçüncü aşamayı oluşturur.
4. Sözcük öğretiminin dördüncü aşaması doğru seslendirme, doğru yazma ve doğru kullanmadır. Yerel söyleyişler ve yanlış seslendirmeler bu aşamada düzeltilmelidir.
5. Beşinci aşama dil bilgisi konularından, sözlük kullanımından ve bilmecelelerden oluşur. Sözcük köklerinden yapım ekleri yardımıyla oluşturulan -yeni- sözcüklerin öğretimi, oyunlarla, yarışmalarla eğlenceli hâle getirilebilir. Dinleme ve konuşma etkinliklerinde kullanılan bilmecele de etkin ve edilgin sözcük dağarcığından kavram bulma noktasında öğretici özellikler taşır.

6. Altıncı aşama, yinelemelerdir. Öğretmen sınıf içi türlü etkinliklerde sözcüğün unutulmasını, yanlış kullanılmasını yinelemelerle engellemeye çalışır. ”

Bu altı aşama göz önüne alındığında, sözcük öğretim sürecinin öğretmen merkezli olarak ilerlediği söylenebilir. Bu süreçte öğrencinin kullanacağı ana kaynaklardan biri ise sözlük olmalıdır. Bu süreçte sözlük etkin biçimde kullanılmalı ve öğretmen kılavuzluğunda devam etmelidir. Üçok (1947), sözlükler dilin sözcük varlığıdır ve sözlüğün amacı dilin sözvarlığını tanıtmaktan ibarettir, der. Akyol (1997) ise, sözcük öğretimi ve söz varlığını geliştirme, yalnızca sözlüğe bakıp sözcüklerin anlamlarını alıp cümleler yazma değil sözcüklerin fikirlerle ilişkilendirildiği karmaşık bir süreçtir, der. Dolayısıyla sözlüğün sözcük tanıtmaya işlevi öğretmenin kılavuzluğu ile bir sözcük öğretimine dönüşecektir. Sözlüğün süreçteki rolü azımsanamaz niteliktedir. Buna rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek detaylı bir sözlük çalışması mevcut değildir. Huang (2003), yabancı dil öğrenenler için sözlüğün vazgeçilmez bir araç olduğunu söylemekte ve sözlüğü, uzun yol arkadaşı şeklinde nitelemektedir.

Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine yapılan bir araştırmada (Özbay ve Melanlıoğlu: 2013), öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendiği sözcüklerin kalıcılığı arttığı tespit edilmiştir. Çalışmadaki “Sözlük yardımıyla öğrendiğim sözcükleri daha çabuk hatırlarım.” ifadesine öğrencilerin %57’lik katılım göstermesi sözcük öğretiminde sözlüğün önemini bir kere daha gözler önüne sermektedir.

2) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin (A1 Temel Seviyesi) Derlenen Sözcük Listesi

Sözlükler hedef kitleye görecelik ilkesinden hareket edilerek hazırlanmalıdır. Hedef kitleye seslenmeyen bir sözlük başarılı sayılamaz. Anlamını bilmediği sözcük için sözlük kullanan öğrenci, sözlüğe baktığında da sözcük hakkında fikir edinememişse sözlük amacına ulaşmamış olur. Yabancı dil öğretiminde kullanılan sözlüklerde dikkat edilmesi gereken bir husus da; öğrencinin ana dilinde o sözcüğü bildiği fakat hedef dilde o sözcüğün karşılığını öğrenmeye çalıştığıdır. Sözlüklerde kelime tanımları verilirken bu husus göz önünde bulundurulmalıdır.

Sözlükler hazırlanırken ihtiyaç analizi yapılmalı ve sözlükte yer verilecek sözcükler bu doğrultuda seçilmelidir. Bu çalışmada sunulan sözcük listesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kaynak kitaplar taranarak oluşturulduğu için A1 düzeyindeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.

Arı (2006: 328), sözcük öğretiminden önce öğrencilere sözlük kullanmayı öğretmek gerektiğini savunur. Süreç, öğrencinin bilmediği ya da merak ettiği sözcükleri sözlükten bulmaya ve öğrenmeye çalıştığı bireysel bir faaliyete dönüşmesi ile sonuçlanacaktır (Özbay ve Melanlıoğlu: 2013).

Varsayımlar

İncelenen kitapların, A1 düzeyindeki öğrencilerin öğrenmesi gereken sözcükleri kapsadığı varsayılmıştır.

Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için A1 düzeyinde sözcük listesi sunmayı amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmış olup nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesiyle veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Gazi TÖMER (2015), Yedi İklim (2015) ve Yeni Hitit (2010) kitapları ünite ünite taranmış ve bütün sözcükler harf gruplaması yapılarak not edilmiştir. Tarama yapılırken üç kaynağın sözcük listesi ayrı ayrı oluşturulmuş ve daha sonra birleştirilmiştir. Kitaplarda atasözü ve deyim tespit edilememiştir. Oluşan sözcük havuzundan sözlükte tanımlanabilecek nitelikte olanlar seçilerek yeni bir sözcük listesi hazırlanmıştır. Bu yeni sözcük listesi hazırlanırken aşağıdaki unsurlar dikkate alınmıştır:

1. Sadece sözlükte tanımlanabilecek nitelikteki sözcükler listeye alındı (bağlaçlara listede yer verilmedi).
2. Günlere, aylara, rakamlara listede yer verilmedi.
3. Ülke isimlerine, uyruk isimlerine ve dil isimlerine listede yer verilmedi (Türkiye, Türk, Türkçe).
4. Renklere listede yer verilmedi.
5. Bazı kalıp ifadeler ve tamlamalar birlikte verildi (Son kullanma tarihi, mide bulantısı) .

Bulgular

İncelenen A1 kitaplarından hareketle oluşturulan sözcük listesi tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

1. Abdest almak	41. Alet	81. Arkadaş	121. Bağlamak
2. Abla	42. Alfabe	82. Arkeolog	122. Bahçe
3. Abone	43. Alın	83. Arkeoloji	123. Bahçıvan
4. Abur cubur	44. Alışveriş	84. Armut	124. Bakır
5. Acele	45. Alışveriş merkezi	85. Arzu etmek	125. Bakiye
6. Acente	46. Alışlamak	86. Asabi	126. Bakkal
7. Acı	47. Alkol	87. Asansör	127. Baklava
8. Acıkmak	48. Almak	88. Asker	128. Bakmak
9. Acil	49. Alt	89. Askı	129. Bal
10. Acil çıkış	50. Alt geçit	90. Asla	130. Balayı
11. Açık	51. Alternatif	91. Aslan	131. Balık
12. Açmak	52. Altın	92. Asmak	132. Balina
13. Ad	53. Ambulans	93. Aşağı	133. Balkon
14. Ada	54. Amca	94. Aşçı	134. Balon
15. Adam	55. Ameliyat	95. Aşk	135. Banka
16. Adet	56. Amir	96. At	136. Bankamatik
17. Adres	57. Ana	97. At binmek	137. Banyo yapmak
18. Affetmek	58. Anadolu	98. Ateş	138. Bar
19. Afiş	59. Anahtar	99. Atıştırmak	139. Baraj
20. Afiyet olsun	60. Anı	100. Atkı	140. Bardak
21. Ağabey	61. Anıtkabir	101. Atlet	141. Basamak
22. Ağaç	62. Ankesör	102. Atletizm	142. Basınç
23. Ağırılık	63. Anlamak	103. Atmak	143. Basit
24. Ağız	64. Anmak	104. Atmosfer	144. Basketbol
25. Ağlamak	65. Anne	105. Av	145. Basmak
26. Ağrı	66. Anneanne	106. Avlu	146. Baş
27. Ağrı kesici	67. Anons	107. Avuç	147. Başarı
28. Ağustos	68. Antika	108. Avukat	148. Başbakan
29. Ahır	69. Apartman	109. Ay	149. Başkent
30. Aile	70. Ara sıcak	110. Ayak	150. Başlamak
31. Ait	71. Ara sıra	111. Ayakkabı	151. Başvuru
32. Akciğer	72. Ara yemek	112. Aydınlık	152. Batarya

33.	Akdeniz	73.	Araba	113.	Ayran	153.	Bavul
34.	Akıl	74.	Araç	114.	Ayrılmak	154.	Bayat
35.	Akmak	75.	Aralık	115.	Az önce	155.	Bayram
36.	Akraba	76.	Arasında	116.	Az sonra	156.	Bayramlaşmak
37.	Akşam	77.	Araştırma	117.	Baba	157.	Bebek
38.	Akvaryum	78.	Arı	118.	Babanne	158.	Beceri
39.	Alan	79.	Arıza	119.	Bacak	159.	Bedava
40.	Alarm	80.	Arka	120.	Bağırarak	160.	Beden
161.	Beğenmek	201.	Börek	241.	Çalışmak	281.	Çözmek
162.	Bekar	202.	Buçuk	242.	Çalkalamak	282.	Çürük
163.	Bel	203.	Bugün	243.	Çam	283.	Dağ
164.	Belediye	204.	Buhar	244.	Çamaşır makinesi	284.	Dağınık
165.	Benzin	205.	Bulaşık makinesi	245.	Çanta	285.	Daima
166.	Beraber	206.	Bulut	246.	Çapraz	286.	Daire
167.	Berbat	207.	Bulvar	247.	Çardak	287.	Dal
168.	Berber	208.	Burç	248.	Çarpmak	288.	Dalga
169.	Bereket	209.	Burs	249.	Çarşaf	289.	Danışmak
170.	Beslemek	210.	Burun	250.	Çarşı	290.	Dar
171.	Bıçak	211.	Buz hokeyi	251.	Çatal	291.	Darılmak
172.	Bırakmak	212.	Buz pateni	252.	Çay	292.	Davet etmek
173.	Biber	213.	Buzdolabı	253.	Çaydanlık	293.	Davetiye
174.	Bifte	214.	Büfe	254.	Çekiç	294.	Davul
175.	Bilardo	215.	Bütün	255.	Çekmece	295.	Dayanıklı
176.	Bilek	216.	Büyük	256.	Çekyat	296.	Dayı
177.	Bilet	217.	Büyükanne	257.	Çeşit	297.	Dede
178.	Bilgi	218.	Büyükbaba	258.	Çevirmek	298.	Defter
179.	Bilgisayar	219.	Cadde	259.	Çevre	299.	Değerlendirmek
180.	Bilim insanı	220.	Cam	260.	Çeyrek	300.	Değerli
181.	Bina	221.	Cami	261.	Çıkış	301.	Değiştirmek
182.	Binicilik	222.	Can	262.	Çıktı almak	302.	Demek
183.	Bisiklet	223.	Canlandırmak	263.	Çırpamak	303.	Demet
184.	Bitki	224.	Cep	264.	Çita	304.	Demir
185.	Bitmek	225.	Cep telefonu	265.	Çiçek	305.	Deneyim
186.	Biyoloji	226.	Cetvel	266.	Çift	306.	Denge
187.	Boğaz	227.	Cevap	267.	Çikolata	307.	Deniz
188.	Boks	228.	Cevaplamak	268.	Çilek	308.	Deprem
189.	Boncuk	229.	Ceviz	269.	Çilingir	309.	Derece
190.	Borç	230.	Cici	270.	Çim	310.	Dergi
191.	Borsa	231.	Cihaz	271.	Çipura	311.	Dernek
192.	Boş	232.	Cips	272.	Çita	312.	Ders
193.	Boşluk	233.	Cirit	273.	Çizgi	313.	Ders programı
194.	Boy	234.	Cisim	274.	Çizme	314.	Derslik
195.	Boya	235.	Cumhuriyet	275.	Çizmek	315.	Devam etmek
196.	Boyun	236.	Cümle	276.	Çocuk	316.	Dış
197.	Bozdurmak	237.	Cüzdan	277.	Çok yaşa	317.	Dış kapı
198.	Bozuk	238.	Çabuk	278.	Çorap	318.	Dijital
199.	Bozulmak	239.	Çadır	279.	Çorba	319.	Dikkat
200.	Bölüm	240.	Çalıntı	280.	Çöp	320.	Dikkat etmek
321.	Dikmek	361.	Durum	401.	Endişeli	441.	Fırtına
322.	Dil	362.	Düş almak	402.	Enstrüman	442.	Fıstık
323.	Dil bilgisi	363.	Dut	403.	Erik	443.	Fikir
324.	Dilek	364.	Duvar	404.	Erkek	444.	Fil
325.	Dilim	365.	Düdük	405.	Erken	445.	Film
326.	Din	366.	Düğme	406.	Eser	446.	Fincan

327.	Dinlemek	367.	Düğün	407.	Eski	447.	Firma
328.	Diplomat	368.	Dükkan	408.	Esmer	448.	Fiyat
329.	Direksiyon	369.	Dün	409.	Esnemek	449.	Fizik
330.	Dirsek	370.	Dünya	410.	Eş	450.	Fiziksel
331.	Diş	371.	Düşlemek	411.	Eşek	451.	Form
332.	Diş fırçalamak	372.	Düşünce	412.	Eşleştirmek	452.	Fotoğraf
333.	Diyalog	373.	Düz	413.	Eşofman	453.	Fotoğraf çektiirmek
334.	Diyet	374.	Düzen	414.	Eşya	454.	Fotoğraf makinesi
335.	Diz	375.	E posta	415.	Et	455.	Fren
336.	Dizi	376.	Eczane	416.	Etiket	456.	Futbol
337.	Dizüstü bilgisayar	377.	Edebiyat	417.	Etraf	457.	Galeri
338.	Doğa	378.	Egzersiz	418.	Ev	458.	Gar
339.	Doğal gaz	379.	Eğitim	419.	Ev hanımı	459.	Garaj
340.	Doğmak	380.	Eğlence	420.	Evcil	460.	Garanti
341.	Doğramak	381.	Ek	421.	Evlat	461.	Garson
342.	Doğru	382.	Ekmek	422.	Evlat	462.	Gazete
343.	Doğum günü	383.	Ekonomik	423.	Evlenmek	463.	Gazoz
344.	Doktor	384.	Ekran	424.	Fabrika	464.	Gece
345.	Dolaşmak	385.	Eksik	425.	Fakülte	465.	Gecelik
346.	Doldurmak	386.	Ekşi	426.	Fare	466.	Geç kalmak
347.	Dolmuş	387.	Ekvator	427.	Farklı	467.	Geçmek
348.	Domates	388.	El	428.	Fasulye	468.	Geçmiş
349.	Dondurma	389.	Elbise	429.	Fatura	469.	Geçmiş olsun
350.	Dondurucu	390.	Eldiven	430.	Faydalı	470.	Gelecek
351.	Dost	391.	Elektrik	431.	Fayton	471.	Gelenek
352.	Dosya	392.	Elektronik	432.	Fazla	472.	Gelin
353.	Dökülmek	393.	Eleman	433.	Felaket	473.	Gemi
354.	Dönem	394.	Eline sağlık	434.	Felsefe	474.	Genç
355.	Döner	395.	Elma	435.	Fener	475.	Genel
356.	Dönmek	396.	Elveda	436.	Festival	476.	Geniş
357.	Döviz	397.	Emekli	437.	Fıkra	477.	Gerçek
358.	Dudak	398.	Emir	438.	Fındık	478.	Gerek var
359.	Duman	399.	Emlakçı	439.	Fırçalamak	479.	Gerek yok
360.	Durak	400.	Emniyet	440.	Fırın	480.	Geveze
481.	Gezi	521.	Günübirlilik	561.	Hayırlı işler	601.	İspanak
482.	Gezmek	522.	Güreş	562.	Hayvan	602.	Işık
483.	Giriş	523.	Gürültü	563.	Hayvanat bahçesi	603.	Işın
484.	Girmek	524.	Güven	564.	Hazır	604.	Izgara
485.	Gişe	525.	Güvenlik	565.	Hazırlamak	605.	İade etmek
486.	Gitar	526.	Güvercin	566.	Hazırlık	606.	İbadet
487.	Gitmek	527.	Güzel	567.	Hediye	607.	İç
488.	Giymek	528.	Haber	568.	Hediye etmek	608.	İçecek
489.	Giysi	529.	Hafif	569.	Hediyelik eşya	609.	İçeri
490.	Gizemli	530.	Hafta	570.	Helal	610.	İçmek
491.	Golf	531.	Hafta içi	571.	Hemşire	611.	İfade
492.	Göğüs	532.	Hafta sonu	572.	Hentbol	612.	İğne
493.	Gök gürültüsü	533.	Hak	573.	Henüz	613.	İhtiyacı olmak
494.	Gökkuşağı	534.	Hala	574.	Hepsi	614.	İkametgah
495.	Gökyüzü	535.	Halay çekmek	575.	Hesap ödemek	615.	İkiz
496.	Göl	536.	Halı	576.	Heyecan	616.	İkram etmek
497.	Gömlek	537.	Halk	577.	Heykel	617.	İl
498.	Göndermek	538.	Hamam	578.	Hırka	618.	İlaç
499.	Görevli	539.	Hamile	579.	Hırsız	619.	İlan
500.	Görmek	540.	Hamsi	580.	Hız	620.	İlçe

501.	Görsel	541.	Hanım	581.	Hızlı	621.	İleri
502.	Görüntü	542.	Hanımeftendi	582.	Hikaye	622.	İletişim
503.	Görüşmek	543.	Hapşırma	583.	Hissetmek	623.	İletişim kurmak
504.	Gövde	544.	Harçlık	584.	Hobi	624.	İlgi
505.	Göz	545.	Hareket etmek	585.	Hoca	625.	İlginç
506.	Gözyaşı	546.	Harf	586.	Hoparlör	626.	İlk
507.	Gözlük	547.	Harita	587.	Hoplamak	627.	İlk yardım
508.	Gram	548.	Hasta	588.	Horoz	628.	İlkbahar
509.	Grup	549.	Hastane	589.	Hostes	629.	İlkokul
510.	Gurur	550.	Haşlamak	590.	Hoş	630.	İmam
511.	Güçlü	551.	Hat	591.	Hoş bulmak	631.	İmkan
512.	Güler yüz	552.	Hatırlatmak	592.	Hoş gelmek	632.	İmza
513.	Gülmek	553.	Hava	593.	Hoşça kal	633.	İnce
514.	Gümrük	554.	Hava durumu	594.	Hoşlanmak	634.	İncelemek
515.	Gümüş	555.	Havaalanı	595.	Huzur	635.	İnci
516.	Gün	556.	Havlu	596.	Hürriyet	636.	İncir
517.	Günaydın	557.	Havuç	597.	Ihlamur	637.	İndirim
518.	Gündüz	558.	Havuz	598.	Ilık	638.	İndirmek
519.	Güneş	559.	Hayal	599.	İrmak	639.	İnek
520.	Günlük	560.	Hayat	600.	Islak	640.	İnmek
641.	İnsan	681.	Kafe	721.	Kasaba	761.	Kız
642.	İnşallah	682.	Kahvaltı yapmak	722.	Kasap	762.	Kızartmak
643.	İnternet	683.	Kahve	723.	Kase	763.	Kızgın
644.	İp atlamak	684.	Kalabalık	724.	Kaset	764.	Kibar
645.	İptal olmak	685.	Kalça	725.	Kaş	765.	Kibirli
646.	İri yarı	686.	Kalem	726.	Kaşık	766.	Kiler
647.	İsim	687.	Kalın	727.	Kat	767.	Kilise
648.	İskender	688.	Kalıp	728.	Katalog	768.	Kilit
649.	İstasyon	689.	Kalkmak	729.	Kavram	769.	Kilo
650.	İstemek	690.	Kalmak	730.	Kavşak	770.	Kilogram
651.	İstiklal	691.	Kalorifer	731.	Kavun	771.	Kilometre
652.	İş	692.	Kamp	732.	Kavuşmak	772.	Kimlik
653.	İş başvurusu	693.	Kampüs	733.	Kayak	773.	Kimya
654.	İş yeri	694.	Kanat	734.	Kaybetmek	774.	Kira
655.	İşaret	695.	Kanepe	735.	Kaydetmek	775.	Kiraz
656.	İşaretlemek	696.	Kanguru	736.	Kaygan	776.	Kirli
657.	İşlem	697.	Kanser	737.	Kaygı	777.	Kişî
658.	İtfaiye	698.	Kantin	738.	Kayıp	778.	Kitap
659.	İyi akşamlar	699.	Kapak	739.	Kayıcı	779.	Klasik
660.	İyi geceler	700.	Kapalı	740.	Kayıt	780.	Klavye
661.	İyi günler	701.	Kapatmak	741.	Kaynak	781.	Koklamak
662.	İyi seyirler	702.	Kapı	742.	Kazak	782.	Kol
663.	İyi uykular	703.	Kaplan	743.	Kebap	783.	Kolay
664.	İzin vermek	704.	Kaplumbağa	744.	Kedi	784.	Kolay gelsin
665.	Jambon	705.	Kaptan	745.	Kelime	785.	Koleksiyon
666.	Jandarma	706.	Karadeniz	746.	Keman	786.	Koltuk
667.	Jeton	707.	Karakol	747.	Kemer	787.	Kolye
668.	Jilet	708.	Karamsar	748.	Kenar	788.	Komedi
669.	Jimnastik	709.	Karanlık	749.	Kendine iyi bak	789.	Komik
670.	Jokey	710.	Karate	750.	Kervan	790.	Komşu
671.	Kabak	711.	Kardan adam	751.	Kervansaray	791.	Komut
672.	Kabin	712.	Kardeş	752.	Kestane	792.	Konmak
673.	Kabir	713.	Karın	753.	Keşif	793.	Konser
674.	Kablo	714.	Karışık	754.	Keyif	794.	Kontrol

675.	Kabul etmek	715.	Kariyer	755.	Kırtasiye	795.	Konu
676.	Kaçınmak	716.	Karnı yarık	756.	Kısa	796.	Konuşmak
677.	Kaçırmak	717.	Karpuz	757.	Kış	797.	Kopya
678.	Kadeh	718.	Karşı	758.	Kıta	798.	Koridor
679.	Kadın	719.	Kart	759.	Kıvırcık	799.	Korkak
680.	Kafa	720.	Kasa	760.	Kıyafet	800.	Koşmak
801.	Koyun	841.	Kürek	881.	Marmara	921.	Mimar
802.	Köfte	842.	Küsmek	882.	Masa	922.	Minibüs
803.	Köprü	843.	Kütüphane	883.	Masal	923.	Minik
804.	Köşe	844.	Labirent	884.	Masaüstü	924.	Misafir
805.	Köy	845.	Laboratuvar	885.	Maske	925.	Misafirperver
806.	Kral	846.	Lahmacun	886.	Matematik	926.	Misket
807.	Kravat	847.	Lamba	887.	Maydanoz	927.	Moda
808.	Kredi kartı	848.	Lavabo	888.	Medeni hal	928.	Modern
809.	Kroki	849.	Levrek	889.	Mekan	929.	Mola
810.	Kuafor	850.	Leylek	890.	Mektup	930.	Monitör
811.	Kucak	851.	Lezzetli	891.	Melek	931.	Monoton
812.	Kulak	852.	Limonata	892.	Memnun olmak	932.	Motor
813.	Kule	853.	Lira	893.	Memur	933.	Motosiklet
814.	Kullanmak	854.	Lisans	894.	Mendil	934.	Muayene
815.	Kum	855.	Lise	895.	Menü	935.	Muhabir
816.	Kumanda	856.	Liste	896.	Merak etmek	936.	Muhtar
817.	Kumaş	857.	Litre	897.	Mercimek	937.	Muhteşem
818.	Kumbara	858.	Lokanta	898.	Merdiven	938.	Mutfak
819.	Kumsal	859.	Lokum	899.	Merhaba	939.	Mutlu
820.	Kur'an-ı Kerim	860.	Lüfer	900.	Merkez	940.	Muz
821.	Kurmak	861.	Lütfen	901.	Mesafe	941.	Mübarek
822.	Kurs	862.	Macera	902.	Mesaj	942.	Müdür
823.	Kurtuluş	863.	Maç	903.	Meslek	943.	Mühendis
824.	Kuru	864.	Madalya	904.	Meşgul	944.	Müsaade
825.	Kurumak	865.	Maden suyu	905.	Meşhur	945.	Müstakil
826.	Kuruş	866.	Mağaza	906.	Meşrubat	946.	Müşteri
827.	Kuruyemiş	867.	Mahalle	907.	Metin	947.	Müze
828.	Kusura bakmak	868.	Makarna	908.	Metre	948.	Müzik
829.	Kuş	869.	Makas	909.	Metro	949.	Müzisyen
830.	Kutlama	870.	Makine	910.	Mevsim	950.	Nadir
831.	Kutlu olmak	871.	Makinist	911.	Meydan	951.	Nakit
832.	Kutsal	872.	Makyaj	912.	Meyve	952.	Namaz
833.	Kutu	873.	Manav	913.	Mezar	953.	Nar
834.	Kuyumcu	874.	Mandalina	914.	Meze	954.	Nefret etmek
835.	Kuzen	875.	Mangal	915.	Mezun	955.	Nehir
836.	Kuzey	876.	Mantar	916.	Mısır	956.	Nemli
837.	Küçük	877.	Mantı	917.	Mide	957.	Nesne
838.	Kültür	878.	Manto	918.	Mide bulantısı	958.	Neşeli
839.	Kümes	879.	Marangoz	919.	Miktar	959.	Nezakat
840.	Künefe	880.	Market	920.	Milliyet	960.	Nezle
961.	Nice	1001.	Ön	1041.	Peynir	1081.	Rehber
962.	Nine	1002.	Önce	1042.	Pide	1082.	Reklam
963.	Nokta	1003.	Önemli	1043.	Pijama	1083.	Rektör
964.	Normal	1004.	Önlük	1044.	Piknik	1084.	Rengarenk
965.	Not tutmak	1005.	Öpmek	1045.	Pil	1085.	Renk
966.	Nöbetçi	1006.	Örnek	1046.	Pilav	1086.	Resim
967.	Numara	1007.	Örtü	1047.	Pilot	1087.	Ressam
968.	Nüfus	1008.	Öz geçmiş	1048.	Pirinç	1088.	Restoran

969.	Nükleer santral	1009.	Özel	1049.	Pist	1089.	Rezervasyon
970.	Obez	1010.	Özlemek	1050.	Pişirmek	1090.	Rica etmek
971.	Ocak	1011.	Özür dilemek	1051.	Piyano	1091.	Robot
972.	Oda	1012.	Padişah	1052.	Plan	1092.	Roman
973.	Oğul	1013.	Pahalı	1053.	Poğaça	1093.	Romantik
974.	Oksijen	1014.	Paket	1054.	Polis	1094.	Röntgen
975.	Okşamak	1015.	Palto	1055.	Popüler	1095.	Röportaj
976.	Okul	1016.	Pansiyon	1056.	Porsiyon	1096.	Rötar
977.	Okumak	1017.	Pantolon	1057.	Portakal	1097.	Rüzgar
978.	Olimpiyat	1018.	Papatya	1058.	Posta	1098.	Saat
979.	Omuz	1019.	Para	1059.	Postane	1099.	Sabah
980.	Ordu	1020.	Para çekmek	1060.	Poşet	1100.	Sabır
981.	Organ	1021.	Para üstü	1061.	Pota	1101.	Sabun
982.	Orman	1022.	Paraşüt	1062.	Pratik	1102.	Saç
983.	Orta	1023.	Parça	1063.	Priz	1103.	Sade
984.	Otel	1024.	Parfüm	1064.	Problem	1104.	Sağ
985.	Otobüs	1025.	Park	1065.	Program	1105.	Sağ olmak
986.	Otomobil	1026.	Park etmek	1066.	Proje	1106.	Sağanak yağış
987.	Otoyol	1027.	Parmak	1067.	Pul	1107.	Sağlamak
988.	Oturmak	1028.	Parti	1068.	Pusula	1108.	Sağlık
989.	Oynamak	1029.	Pas	1069.	Radyasyon	1109.	Sağmak
990.	Oyun	1030.	Pasaport	1070.	Radyo	1110.	Saha
991.	Ödemek	1031.	Pasta	1071.	Raf	1111.	Sahil
992.	Ödev	1032.	Pastane	1072.	Rahat	1112.	Sahip olmak
993.	Öfke	1033.	Patates	1073.	Rahatsız olmak	1113.	Sahne
994.	Öğle	1034.	Patlıcan	1074.	Rakı	1114.	Sakal
995.	Öğrenci	1035.	Paylaşmak	1075.	Ramazan bayramı	1115.	Sakız
996.	Öğretmen	1036.	Pencere	1076.	Randevu	1116.	Sakin
997.	Öğün	1037.	Perde	1077.	Rastlamak	1117.	Saklamak
998.	Ölçmek	1038.	Peron	1078.	Ray	1118.	Saksı
999.	Ölmek	1039.	Peşin	1079.	Reçel	1119.	Salam
1000.	Ömür	1040.	Petrol	1080.	Reçete	1120.	Salata
1121.	Salatalık	1161.	Sezon sonu	1201.	Sosyal	1241.	Şenlik
1122.	Saldırmak	1162.	Sıcak	1202.	Soyadı	1242.	Şerit
1123.	Salıncak	1163.	Sıkıcı	1203.	Sörf yapmak	1243.	Şifre
1124.	Salkım	1164.	Sıkışmak	1204.	Söylemek	1244.	Şiir
1125.	Salon	1165.	Sınav	1205.	Söz	1245.	Şikayet
1126.	Sanat	1166.	Sınıf	1206.	Sözlük	1246.	Şimdi
1127.	Sandalye	1167.	Sınır	1207.	Spor	1247.	Şirin
1128.	Saniye	1168.	Sıra	1208.	Stadyum	1248.	Şirket
1129.	Santimetre	1169.	Sıradan	1209.	Stetoskop	1249.	Şişe
1130.	Sapmak	1170.	Sırt çantası	1210.	Su	1250.	Şişman
1131.	Saray	1171.	Sızı	1211.	Sucuk	1251.	Şoför
1132.	Sarışın	1172.	Sigara	1212.	Sunmak	1252.	Şort
1133.	Sarmaşık	1173.	Sigorta	1213.	Susam	1253.	Şömine
1134.	Satın almak	1174.	Silmek	1214.	Süpermarket	1254.	Şurup
1135.	Satır	1175.	Simge	1215.	Süre	1255.	Tabak
1136.	Satış	1176.	Simit	1216.	Sürekli	1256.	Tabela
1137.	Satmak	1177.	Sinagog	1217.	Sürmek	1257.	Tabiat
1138.	Satranç	1178.	Sincap	1218.	Sürpriz	1258.	Tablet
1139.	Savaş	1179.	Sinema	1219.	Sürücü	1259.	Tablo
1140.	Sayfa	1180.	Sinirli	1220.	Süslü	1260.	Tahmin etmek
1141.	Sayı	1181.	Sipariş	1221.	Süt	1261.	Tahta
1142.	Sebze	1182.	Sis	1222.	Sütlaç	1262.	Takım

1143. Seçenek	1183. Site	1223. Süzme	1263. Takip etmek
1144. Seçmek	1184. Sivri	1224. Şahıs	1264. Takmak
1145. Sehpa	1185. Soba	1225. Şair	1265. Taksi
1146. Sekreter	1186. Soda	1226. Şaka	1266. Taksit
1147. Sempatik	1187. Soğan	1227. Şalgam	1267. Talep
1148. Semt	1188. Soğuk	1228. Şans	1268. Talimat
1149. Sepet	1189. Soğuk algınlığı	1229. Şapka	1269. Tamam
1150. Seramik	1190. Sohbet etmek	1230. Şarap	1270. Tamir etmek
1151. Sergi	1191. Sokak	1231. Şarj	1271. Tanımak
1152. Serin	1192. Sol	1232. Şarkı	1272. Tanışmak
1153. Servis	1193. Solmak	1233. Şarkı söylemek	1273. Taraf
1154. Ses	1194. Son	1234. Şart	1274. Tarhana
1155. Sevgi	1195. Son kullanma tarihi	1235. Şaşkın	1275. Tarif
1156. Sevmek	1196. Sonbahar	1236. Şeftali	1276. Tarife
1157. Seyahat	1197. Sonra	1237. Şehir	1277. Tarih
1158. Seyirci	1198. Sorgulamak	1238. Şeker	1278. Tarla
1159. Seyretmek	1199. Soru	1239. Şekil	1279. Tatil
1160. Seyyar satıcı	1200. Sosis	1240. Şemsiye	1280. Tatil yapmak
1281. Tatlı	1321. Teşekkür etmek	1361. Un	1401. Vestiyer
1282. Tatlı rüyalar	1322. Teyze	1362. Usta	1402. Veteriner
1283. Tava	1323. Tezgah	1363. Utangaç	1403. Villa
1284. Tavşan	1324. Tıklamak	1364. Utanmak	1404. Vişne
1285. Tavuk	1325. Tıraş	1365. Uyanmak	1405. Vites
1286. Taze	1326. Tırmanmak	1366. Uyarı	1406. Vitrin
1287. Tebrik etmek	1327. Tırnak	1367. Uygarlık	1407. Vize
1288. Tebrik kartı	1328. Timsah	1368. Uygun	1408. Voleybol
1289. Tedavi etmek	1329. Tişört	1369. Uyku	1409. Vücut
1290. Tehlike	1330. Titreşim	1370. Uyumak	1410. Yabancı
1291. Tek	1331. Tiyatro	1371. Uzak	1411. Yağmak
1292. Tekerlek	1332. Tok	1372. Ücret	1412. Yağmur
1293. Teklif	1333. Top	1373. Üflemek	1413. Yakalamak
1294. Teknoloji	1334. Toplantı	1374. Ülke	1414. Yakın
1295. Tekrar etmek	1335. Topuk	1375. Üniforma	1415. Yakışıklı
1296. Tekvando	1336. Torun	1376. Ünite	1416. Yakıt
1297. Telaffuz etmek	1337. Toz	1377. Üniversite	1417. Yalnız
1298. Telaş	1338. Tören	1378. Ünlü	1418. Yan taraf
1299. Telefon	1339. Trafik	1379. Üretim	1419. Yanlış
1300. Televizyon	1340. Transfer	1380. Ürün	1420. Yanmak
1301. Temas	1341. Tren	1381. Üst	1421. Yapıştırmak
1302. Temel	1342. Tur	1382. Üşümek	1422. Yapmak
1303. Temiz	1343. Turist	1383. Üşütmek	1423. Yaprak
1304. Temsil etmek	1344. Turnike	1384. Ütü	1424. Yara
1305. Temsilci	1345. Tuş	1385. Ütü yapmak	1425. Yararlanmak
1306. Tencere	1346. Tutmak	1386. Üzgün	1426. Yarasa
1307. Teneffüs	1347. Tuvalet	1387. Üzüm	1427. Yardım
1308. Tenha	1348. Tuz	1388. Vade	1428. Yardım etmek
1309. Tenis	1349. Tüketim	1389. Vagon	1429. Yardımcı olmak
1310. Tepe	1350. Türbe	1390. Vali	1430. Yarım
1311. Tepsi	1351. Türk kahvesi	1391. Valiz	1431. Yarın
1312. Teras	1352. Ucuz	1392. Vapur	1432. Yasak
1313. Terazî	1353. Ucuz	1393. Var	1433. Yaş
1314. Tercih etmek	1354. Uçak	1394. Varmak	1434. Yaşamak
1315. Tercüman	1355. Uçurtma	1395. Vasıta	1435. Yaşlı

1316. Tereyağı	1356. Ufak	1396. Vatan	1436. Yatak
1317. Terk etmek	1357. Uğramak	1397. Vazo	1437. Yatak odası
1318. Terlemek	1358. Ulak	1398. Vedalaşmak	1438. Yatırım
1319. Terminal	1359. Ulaşım	1399. Vejetaryen	1439. Yatmak
1320. Terzi	1360. Umut	1400. Vermek	1440. Yavaş
1441. Yavru	1461. Yeşermek	1481. Yumurta	1501. Zihin açıklığı
1442. Yaya	1462. Yetişmek	1482. Yurt	1502. Zil
1443. Yayla	1463. Yetkili	1483. Yurtdışı	1503. Zirve
1444. Yaymak	1464. Yıkamak	1484. Yurtiçi	1504. Ziyafet
1445. Yaz	1465. Yıl	1485. Yuva	1505. Ziyaret etmek
1446. Yazar	1466. Yıl dönümü	1486. Yükleme	1506. Zor
1447. Yazdırmak	1467. Yılan	1487. Yüksek	1507. Zorunda olmak
1448. Yazı	1468. Yıldız	1488. Yürek	1508. Zurna
1449. Yazıcı	1469. Yırtıcı	1489. Yürümek	1509. Zürafa
1450. Yazmak	1470. Yoğun	1490. Yüzmek	
1451. Yeğen	1471. Yoğurt	1491. Yüzük	
1452. Yelek	1472. Yok	1492. Zaman	
1453. Yelken	1473. Yoksul	1493. Zarar	
1454. Yemek	1474. Yokuş	1494. Zarf	
1455. Yemekhane	1475. Yol	1495. Zayıf	
1456. Yenge	1476. Yolcu	1496. Zehir	
1457. Yeni	1477. Yorgun	1497. Zengin	
1458. Yer	1478. Yön	1498. Zevkli	
1459. Yerleşmek	1479. Yönetmek	1499. Zeytin	
1460. Yerli	1480. Yukarı	1500. Zeytinyağı	

Taranan üç kitaptan 1509 söz varlığı tespit edilip liste hâline getirilmiştir. Bu sözcükler tanımlanırken öğrencilerin düzeyleri göz önüne alınmalı ve cümleler mümkün olduğu kadar anlaşılır olmalıdır. Bildiri kapsamında 1509 söz varlığının hepsinin tanımına yer vermek mümkün değildir. Her harften seçilen bir sözcük, A1 düzeyinde hazırlanacak sözlüklere örnek teşkil etmesi için aşağıda tanımlanmıştır.

1. Akvaryum: Su canlıları için su kabı.
2. Bankamatik: Para çek-yatır makinesi.
3. Cüzdan: Küçük para çantası.
4. Çilingir: Anahtarcı.
5. Dayı: Annenin erkek kardeşi.
6. Eczane: İlaç dükkanı.
7. Fabrika: Üretim yeri.
8. Geçmiş olsun: Hasta kişilere söylenir. İyi bir dilektir.
9. Havaalanı: Uçakların yeryüzündeki hareket alanı.
10. Ispanak: Yeşil yapraklı bir sebze.
11. İnek: Dört ayaklı memeli bir hayvandır. Sütünden ve etinden yararlanır.
12. Jandarma: Ülkenin güvenliğinden sorumlu silahlı asker.
13. Kulak: işitme organı.
14. Lira: Türk para birimi.
15. Mantı: Hamurun içine et konur ve pişirilir. Türk mutfağına aittir.
16. Nesne: Cansız varlıkların genel adı.
17. Orman: Bol ağaçlık alan.

18. Öğretmen: Okullarda ders anlatır.
19. Papatya: Ortası sarı, yaprakları beyaz bir kır çiçeği.
20. Rektör: Üniversiteden sorumlu yönetici.
21. Saksı: İçi toprak dolu bitki kabı.
22. Şemsiye: Yağmurdan ve güneşten korur.
23. Tamir etmek: Bozuk nesneleri düzeltilmesi.
24. Ucu: Bir nesnenin fiyatının düşük olması.
25. Ütü: Sıcaklığıyla kıyafetleri düzeltir. Elektrikle çalışır.
26. Vermek: Bizdeki bir nesneyi, başkasına uzatmak.
27. Yardım etmek: Zor durumdaki bir canlıya iyilik yapmak.
28. Zengin: Parası çok kişi.

Yukarıda tanımlanan sözcükler seçilirken; akraba adı, eşya adı, hayvan adı, bitki adı, meyve - sebze adı, yemek adı, meslek adı, araç-gereç adı, kalıp ifade gibi farklı alanlardan olmasına özen gösterilmiştir. Sözcükler dışında, sözlükte bulunması gerektiği düşünülen diğer hususlara öneriler bölümünde detaylı yer verilecektir.

3) Sonuç ve Öneriler

Dillerin yabancı dil olarak öğretiminde, kişinin söz varlığının zenginleştirilmesi önemlidir. Dolayısıyla sözlükler de yabancı dil öğretiminde önemli bir işleve sahiptir. Çünkü söz varlığını zenginleştirmede kullanılabilecek kaynakların başında sözlükler gelir. Sözlükler iki dilli (Türkçe – İngilizce) olabileceği gibi sadece hedef dil kullanılarak da oluşturulabilir (Türkçe – Türkçe). Sadece hedef dil kullanılarak oluşturulacak A1 düzeyinde bir sözlüğün öğrenci için daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenci bir sözcüğün tanımını okurken farklı sözcüklerle de tanış olacaktır ve bağlamdan hareketle sözcüğü ya da sözcükleri öğrenmiş olacaktır. Turan ve Ege (2003) de, dilin bir bağlam içinde öğrenileceğini ve anlamdan kopuk olarak sözcüklerin yapısına odaklanmanın gereksiz ve zararlı olacağını söyler.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan sözcüklerin sıklığını ve düzeylere göre söz varlığını tespit eden, kaynak kitapları şekil ve içerik yönünden inceleyen, kitapların söz varlıklarını karşılaştırarak ortaya koyan, sözlüklerin nasıl olması gerektiğini açıklayan tezler (Demir,2012; Özcan, 2006) ve makaleler (Aydın ve Açık:2017; Açık, 2013) mevcuttur. Ne var ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için seviyelere göre hazırlanmış bir sözlük çalışması mevcut değildir.

Bu çalışmada, hedef dilde sözcük öğretiminin önemi ve yabancı dil öğretiminde sözlük kullanımının önemi üzerinde durulmuştur. Asıl amaç ise A1 düzeyinde oluşturulan bir sözlükte kullanılabilecek bir sözcük listesi sunmaktır. Gazi TÖMER (2015), Yedi İklim (2015) ve Yeni Hitit (2010) kitapları taranarak oluşturulan liste, bildirinin ikinci bölümünde sunulmuştur. Yine ikinci bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanacak bir sözlükte verilecek sözcük tanımlarının nasıl olması gerektiğine dair örnekler verilmiştir.

A1 düzeyinde oluşturulacak bir sözlük için şu şekilde öneriler getirilebilir:

- I. Renkler, isimleri ve görselleri ile sözlüğün arkasında verilebilir (Kırmızı - ●).
- II. Haftanın günleri, yılın ayları ve mevsimler bütünlüğü bozulmadan sözlüğün arkasında listelenebilir (Pazartesi / Salı / Çarşamba... Ocak / Şubat / Mart... İlkbahar / Yaz...).

III. Sık kullanılan zıt anlamlı sözcükler tablolaştırılıp karşıtlarıyla birlikte sözlüğün arkasında yer alabilir (Gelmek X Gitmek / Aşağı X Yukarı).

IV. Sık kullanılan eş anlamlı sözcükler farklı anlamlarıyla cümle içinde kullanılarak sözlüğün arkasına eklenebilir (“Al” yanaklı bir kız. / Masanın üzerindeki kitapları “Al”).

V. Ana yönler ve ara yönler görselleri ile birlikte sözlüğün arkasında bulundurulabilir (Batı  Doğu).

VI. Ülke isimleri, uyrukları, dillerinin isimleri ve bayrak görselleri sözlüğün arkasında tablolaştırılabilir:

Türkiye	Türk	Türkçe	
---------	------	--------	---

VII. Soru kalıpları cümle içinde kullanılarak sözlüğün arkasında verilebilir (Ne / Nerede / Kim / Nasıl... Kırıkkale’ye ne zaman geliyorsunuz?).

VIII. Meyve ve sebze isimleri yanlarında görsel kullanılarak sözlüğün arkasında listelenebilir.

IX. Zaman ifadeleri cümle içinde kullanılarak sözlüğün arkasında verilebilir (Daha sonra / Biraz önce / Şimdi... Ali henüz eve gelmedi.) .

X. Kişi ve işaret zamirleri sözlüğün arkasında yer alabilir (Ben / Sen / O / Biz / Siz / Onlar... Bu / Şu / O / Bunlar / Şunlar / Onlar...) .

XI. Sözlükte tanımı verilen sözcüklerin türü belirtilmeli ardından sözcük basit, anlaşılır ve günlük hayatla ilişkili olacak şekilde cümle içinde kullanılmalıdır (Ispanak: Yeşil yapraklı bir sebze / isim / Annem ispanak yemeği yaptı.) .

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) İçin Söz Dağarcığı Tespit Edilmesi. Abdurrahman Güzel İçin Armağan Kitabı. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi. Millî Eğitim. 134.
- Aslan, E. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Facebook Üzerinden Sözcük Öğretimi. 1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi, 23-34.
- Arı, G. (2006). Kelime Öğretimi (311-333), Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (Editör: Cemal Yıldız), Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, M. ve Açık, F. (2017). Tömer Kitaplarındaki Kelime Varlığı. International Journal of Language Academy.
- Barın, E. , Çobanoğlu, Ş. , Ateş, Ş. , Balcı, M. , Özdemir, C. (Ed) (2015). Yedi İklim Türkçe A1. Türkiye Diyanet Vakfı: Ankara.
- Barın, E. (2003).Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi. TÜBAR-XIII/Bahar, 311-317.
- Baş, B. (2011). Söz Varlığı İle İlgili Çalışmalarda Kullanılacak Ölçütler. TÜBAR-XXIX/Bahar, 28-61.
- Büyükkız, K. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21, 145-155.
- Budak, Y. (2000).Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi. Dil Dergisi. S. 92.
- Demir, T. (2012). Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Temel Düzey Ders Kitaplarının İçerik ve Şekil Yönünden İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul.

- Demirel, V.D. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Kelime Öğretiminde Farklı Kelime Gruplarının Kullanımının Etkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2/4, 286-299.
- Develi, H. Yıldız, C. Balcı, M. Gültekin, İ. Melanlıoğlu, D. (2017). Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı (I-II). Kesit Yayınları: İstanbul.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Gül Yayınevi: Ankara.
- Huang, D. (2003). Taiwanese university English majors' beliefs about English dictionaries and their dictionary strategy use. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Teksas Üniversitesi.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 27.
- Kurt, M. , Temur, N. (Ed) (2015). Yabancılar için Türkçe / A1 Temel Düzey. Salmat Basım Yayıncılık: Ankara.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt V, Sayı: 1, 30-45.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1, 13-23.
- Özcan, E. (2006). Başlangıç Düzeyinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Sözlükçe Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- TDK, (2005). Türkçe Sözlük (10. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayını: Ankara.
- Turan, F. ve Ege, P. (2003). Dil Sorunu Olan Çocuklar İçin Bütüncül Dil Yaklaşımı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi. 33.
- Uzun, N.E. (Ed) (2010). Yeni Hitit I Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitabı. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- ÜÇÖK, N. (1947). Genel Dilbilim (Lengüistik), Ankara Üniversitesi Dil, Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.

Yabancı Öğrencilerin Türkçe Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örnekleme)

Yasin KILIÇ¹

¹Yrd. Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği ABD, ykili@agri.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşleri çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Çalışma, 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulanmıştır.

Veri toplamak için tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte toplam 38 madde bulunmaktadır. Tutum ölçeğine cevap veren denekler üç ayrı grupta değerlendirilmiştir. Bu gruplandırma Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan ve farklı Türkçe lehçelerini konuşan öğrenciler, kültür olarak bize yakın olan ancak ana dili Arapça-Kürtçe olan öğrenciler ve Afrika kıtasının farklı ülkelerinden gelen öğrenciler şeklinde yapıldı. Öğrencilerin cinsiyetleri, ana dilleri, öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrendikleri ve bildikleri yabancı dil sayı bağımsız değişken, diğer 34 madde ise bağımlı değişken olarak değerlendirildi. Araştırma için hazırlanan tutum ölçeği toplam 51 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanmıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen bulgular SPSS 15.0 ile analiz edilmiş ve öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Değişkenler arasında farklılığı belirlemek amacıyla “bağımsız örneklem t testi” ve “tek yönlü ANOVA” testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada, Türk Cumhuriyetleri vatandaşlarının Türkçeyi daha kolay öğrendikleri, bu öğrencilerden sonra ise kültür olarak bize yakın olan Arapça-Kürtçe konuşan öğrencilerin Türkçeyi daha kolay öğrendikleri anlaşılmaktadır. Afrika kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere göre Türkçeyi daha zor öğrendikleri çalışmada çıkan sonuçlar arasındadır.

Genel olarak yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe eğitimi ile ilgili uygulamalara orta düzeyde olumlu bakmaktadır. Özellikle Afrika kökenli öğrenciler, kendilerine verilen Türkçe eğitimini yetersiz görmektedir. Kelime bilgisi noktasında da öğrencilerin memnuniyetsizlikleri söz konusudur. Ayrıca Türk dil bilgisi öğretimi konusunda da öğrencilerin yaklaşımı orta düzeyde olumludur.

Bugüne kadar genel olarak Türkçe eğitimi ana dili Türkçe olan öğrencilere verilmiştir. Akademisyenlerimiz yabancılara yönelik Türkçe eğitimi konusunu gündemlerine almamış ve bu alanda yetersiz kalmışlardır. Dolayısı ile yabancılara Türkçe eğitimi konusunda görülen eksikliklerin tespit edilerek, bu noksanlıkların giderilmesine yönelik uygulamalar yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, yabancı, tutum, öğrenci

Attitudes and Opinions of Foreign Students About Turkish Education (Ağrı İbrahim Çeçen University Sampling)

ABSTRACT

This research was conducted to determine the attitudes and opinions of foreign students studying at Agri Ibrahim Cecen University about Turkish.

In this research, attitudes and opinions of foreign students learning Turkish were analyzed with various variables. The study applied to foreign students studying at Agri Ibrahim Cecen University in the fall semester of 2016-2017 academic year.

Attitude scale was used as scale to collect data. There are a total of 38 items on the scale. The subjects who answered the attitude scale were evaluated in three groups. This grouping is done as follows: Students who live in Turkish Republics and speak different Turkish dialects; students who are close to us in the cultural sense but whose main language is Arabic-Kurdish and students from different countries of Africa. The gender of the students, their native language, how they learned the Turkic language and the number of foreign languages they learned were evaluated as independent variables while the other 34 attitude scale items were evaluated as dependent variables. Attitude scale prepared for the research was applied to total 51 foreign students.

Findings obtained from the attitude scale was analyzed with SPSS 15.0. The answers given by the students to the questions of the survey were interpreted by calculating the frequency, arithmetic mean and standard deviation values. In order to determine the difference between the variables, “Independent sample t-test” and “One-way ANOVA” tests

were applied and interpreted.

It is understood that citizens of Turkish Republics learn Turkish easily more easily. Following these students, it is understood that Arabic-Kurdish speaking students, who are close to us in cultural sense, learn Turkish easily more easily. It is among the results of research that students of African origin find it more difficult to learn Turkish than other students.

In general, foreign students have a moderate positive attitude towards practices related to Turkish education. Especially African students consider that Turkish education given to them is inadequate. Students are dissatisfied in terms of vocabulary knowledge. In addition, students' approach to the education of Turkish language grammar is moderate positive. Turkish language education has been given to students whose native language is Turkish until today. Our academicians have not taken the issue of Turkish education for foreigners into their agendas and they have been inadequate in this area. Thus, the deficiencies seen in Turkish education for foreigners should be identified and practices should be carried out to eliminate these deficiencies.

Keywords: Turkish education, foreign, attitude, student

GİRİŞ

Dil öğretiminin tarihi, insanlık tarihi kadar eskidir. Ekonomik, siyasî, sosyal, kültürel vb. sebeplerden dolayı toplumlar hem başka toplumların dillerini öğrenmişler hem de kendi dillerini yaymaya çalışmışlardır. Türkler de çok eski tarihlerden itibaren Türkçeyi yabancılara öğretmek için çok sayıda eser yazmışlardır. Yabancılara yönelik Türkçe dil eğitimi alanında yazılan ilk eserlerden bir 11. yüzyılda Araplara Türk dilini öğretmek amacıyla yazılan *Divanü Lügati't-Türk*'tür. Bu kitabın yazarı Kaşgarlı Mahmud, Türk dilinin bütün şive ve lehçelerini, inceliklerini öğrenmek amacıyla "Türk şehir ve bozkırları boyunca Türkler arasında dolaştı. Saygıdeğer bir Müslüman Türk olarak Arapları eğitti." (Kaçalın, M. S. 2008: 536). Türkçeyi Araplara öğretmeye, Türkçe'nin Arapçadan daha üstün bir dil olduğunu ispatlamaya çalıştı. (Çifci ve Yıldırım, 2012: 34). 1250 -1517 yılları arasında Ortadoğu'da hüküm süren Memlûk Devleti'nin tebaası Araplardan oluşmaktaydı. Devletin Türk hanedanlar tarafından yönetilmesi ülkede Türkçeye karşı ilgi artmıştır (Açık, 2008).

Yabancılara Türkçeyi öğretmek amacı ile yazılan diğer eser *Kitabü'l-İdrâk Li-lisâni'l- Etrak* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)'tır. Dilbilgisi ve Kıpçakça-Arapça sözlük şeklinde iki bölümden oluşan eser 1312 yılında Nasirüddin Ebu Hayan tarafında Kahire'de yazılmıştır (Bozkurt, 2005: 295-296). Mısır'da Kıpçakça Türkçesi ile yazılan diğer bir eser ise, *El-Kavaninü'l- Külliye Li-Zabti'l Lügati't-Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)'dır. 15. yüzyılın başlarında yazıldığı düşünülen eserin yazarı bilinmemektedir. Araplara Türkçeyi öğretmek için kaleme alınan eser 169 sayfa olup bir dilbilgisi kitabıdır (Barın, 2010: 122).

Türkçe ile birlikte farklı diller kullanılarak yazılan eserlerden biri de *Codex Cumanicus*'tur. 14. yüzyılda derlenen eser iki bölümden oluşmaktadır. Latince-Farsça-Kıpçakça ile yazılan eser,sözlük-metinler derlemesidir.Kitab ü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecnû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, Et- Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'llugâti't- Türkiyye, adlı eserler Kıpçak Türkçesi ile yazılmış olup, bu eserlerle yabancılara Türkçenin öğretilmesi amaçlanmıştır (İşcan, 2014: 16).

Karaman oğlu Mehmet Bey'in 15 Mayıs 1277 Perşembe günü yayımladığı "Bugünden sonra divanda, bargâhta, dergâhta, Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır" buyruğu, Türkçeye olan ilgiyi arttırmıştır (Özkan, 2014: 58). Bu tarihten sonra Türkçe ile yazılan eserlerde büyük bir artış görülmüştür

Ali Şîr Nevaî'nin 1499'da Türkçe'nin Farsçadan üstün olduğunu ispatlamak amacı ile kaleme aldığı *Muhakemetü'l-Lugateyn* adlı eser yabancılara yönelik yazılan en önemli eserlerden biridir (Bilgin, 2005: 397-398).

Uluslararası iletişim, kültürler arası alışveriş için yabancı dil eğitimi bir ihtiyaçtır (Bauer, vd. 2006:57-

58; Byram, 2008:1). Türkçe dünyada en çok konuşulan diller arasında beşinci sırada olmasına rağmen, yabancılara yönelik Türkçe eğitim ve öğretim çalışmaları fazla yaygınlaşmamıştır (Akalın 2005, 1). Ayrıca Türk diline ilişkin standart bir gramer yapısı da belirlenememiştir. (Ungan, 2006: 223).

Son yıllarda Türkiye’de Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik önemli çalışmalar yürütülmektedir. Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe eğitim ve öğretimi üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır. Türkiye’de 1950’den itibaren bu alan ciddi bir biçimde ele alınmaya başlanmıştır (Göçer; Moğul, 2011: 801).Çeşitli ülkelerden lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmek üzere ülkemize gelen öğrencilere Türkçe eğitiminin verilmesi için Türkiye’nin pek çok üniversitesinde Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi veya Türkçe Öğretimi Uygulama Merkezi (TÖMER) adları altında kurum oluşturulmuştur. Bu kurumlarda yabancı öğrencilere veya Türkçe öğrenmek isteyen bireylere Türkçe eğitimi verilmektedir (Göçer; Moğul, 2011: 807).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerini çeşitli değişkenlerle incelemek amaçlanmıştır.

Problem Durumu

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerine, Türk diline ve Türkçe öğretilmesine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek, ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe eğitiminde ne tür eksikliklerin bulunduğunu tespit etmek ve bu doğrultuda öneriler sunmak bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar arandı.

1. Türkçe lehçeleri, Arapça-Kürtçe ve Afrika dilleri ile konuşan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerine, Türkçeye ve Türkçe öğretilmesine ilişkin tutum ve görüşleri hangi düzeydedir ve bu öğrencilerin tutum ve görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin cinsiyetlerine ve bildikleri yabancı dil sayısına göre, Türkçe öğretilmesine, Türkçeye ve Türkçe dil becerilerine ilişkin tutum ve görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme biçimleri (Türkçeyi kendi kendine öğrenmiştir veya Türkçeyi öğrenmek için eğitim almıştır.) ile Türkçe öğretilmesine ve Türkçeye ve Türkçe dil becerilerine ilişkin tutum ve görüşleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Betimsel yöntemlerin uygulandığı araştırmanın bu bölümünde çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, araştırmada uygulanan istatistik teknik ve testlerin açıklanması gibi başlık ve konulara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada genel tarama modellerinden yararlanılmış ve problemi tespit etmek için betimsel yöntemler uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evreni Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi olup, araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu, Türk diline ve kültürüne yakınlıkları göz önünde bulundurularak sınıflandırılmıştır. Buna göre denekler, Türkçeyi kolay öğrenen Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrenciler; kültür olarak bize yakın olan Arapça-Kürtçe konuşan öğrenciler; kültür ve dil olarak bize uzak olan Afrika kökenli öğrenciler şeklinde kategorize edilmiştir. Tutum ölçeği rastgele yöntemle belirlenen AİÇÜ'nin farklı bölüm ve sınıflarında okuyan 51 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Tutum ölçeği örneklem grubuna elden ulaştırılarak uygulanmış ve toplanmıştır. Tutum ölçeğinin geçerliği, iki öğretim üyesinin görüşü alınarak sağlanmıştır. Ayrıca daha önce hazırlanan tutum ölçeği sorularından yararlanılmıştır (Arslan, 2011; Biçer; Çoban & Bakır, 2014; İşcan vd.2012).

Tutum ölçeği 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk 4 maddesi, bu araştırmada kullanılan değişkenler olup öğrencilerin kişisel bilgilerine (öğrencinin; cinsiyeti, bildiği yabancı diller, Türkçeyi nasıl öğrendiği, öğrencinin anadili) ilişkin soruları içermektedir. Bu değişkenler öğrencilerin şartları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Öğrencilerin bildiği yabancı dil sayısının ve onların anadillerinin değişken olarak belirlenmesinde 3'lü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin anadilleri dışında bildikleri dil sayısı (1), (2), (3) şeklinde derecelendirilmiştir. Öğrencilerin anadillerinin sınıflandırılıp derecelendirilmesinde, bu anadillerin Türkçeye ve Türk kültürüne yakınlığı göz önünde bulundurulmuştur. Türkçe lehçeler ile konuşan öğrenciler (3), Arapça-Kürtçe (Ortadoğu ülkelerinden gelen öğrenciler) konuşan öğrenciler (2), Afrika dillerini konuşan öğrenciler ise (1) numara ile derecelendirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri kız (1) erkek (2) şeklinde; öğrencilerin Türkçeyi nasıl öğrendiklerine ilişkin soruya verilen cevapların derecelendirmesi ise, kendi kendime (1), kurs veya Tömer vasıtasıyla şeklindeki cevaplar ise (2) ile derecelendirilmiştir.

Öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemek için 9'lu likert tipi şeklinde hazırlanan tutum ölçeği 34 madde ve 3 bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan bölüm, 14 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerin **Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşlerini** ölçmeyi amaçlayan tutum ölçeğinin birinci bölümündeki Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,969 olup güvenirliği oldukça yüksektir. Bu bölümde tutum ölçeğinin faktör yükü 494 ile 992 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,740, sd=91 p=,000 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçek istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin **Türkçeye ilişkin görüşlerini** ölçmeyi amaçlayan ikinci bölüm 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükü 512 ile 923 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,790, sd=15 p=,000 olarak bulunmuştur. Buna göre ölçek istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,942'dir.

Öğrencilerin **Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini** ölçmeyi amaçlayan üçüncü bölüm ise 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yükü 906 ile 991 arasında değişmektedir. KMO ve Bartlett's test sonucu 0,826, sd=91, p=,000 olup bu ölçek istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,978'dir.

Tablo 1. Tutum ölçeğinin derecelendirilmesinde esas alınan verilerin ağırlığı ve aritmetik ortalama aralıkları

Verilen Ağırlık	Aritmetik Ortalama Aralıkları	Katılma Düzeyi
1	1,00-1,88	Kesinlikle katılmıyorum
2	1,89-2,77	Katılmıyorum
3	2,78-3,66	Kısmen katılmıyorum
4	3,67-4,55	Kararsızım
5	4,56-5,44	Nadiren katılıyorum
6	5,45-6,33	Kısmen katılıyorum
7	6,34-7,22	Katılıyorum
8	7,23-8,11	Çok katılıyorum
9	8,12-9,00	Tamamen katılıyorum

Verilerin Analizi

Uygulama: Araştırma verileri “SPSS 15.0” paket programında çözümlenmiştir. Bu testin çarpıklık ve basıklık (skewness ve kurtosis) değerleri -1 ile +1 arasında değişmekte olup, örneklem grubuna uygulanan tutum ölçeğinin değerleri normal bir dağılım göstermiştir. Bu yüzden araştırmada parametrik testler uygulanmıştır.

Örneklem grubundan elde edilen verilerin çözümlemesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma uygulanmıştır. Verilerin çözümlemesi, öğrencilerin tutum ölçeği maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması üzerinden yapılmıştır. Örneklem grubunun tutum ölçeğine verdikleri cevapların **cinsiyetlerine ve Türkçeyi öğrenme durumlarına** (1. Kursta, bir kurumda, 2. Kendi kendime) göre farklılığını belirlemek amacıyla “bağımsız örneklem t testi” uygulanmıştır. Örneklem grubunun tutum ölçeği maddelerine verdikleri cevapların, **anadillerine ve bildikleri dil sayılarına** göre farklılığını belirlemek için ise “tek yönlü Anova” testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin görüşlerinin, cinsiyetlerine ve Türkçeyi öğrenme durumlarına göre dağılımını gösteren “bağımsız örneklem t testi” sonuçları.

Öğrenciler		N	$\bar{X}$	ss	sd	T	P
Türkçe Dil Becerilerine Göre	Kız (1)	19	4,6955	2,13502	49	0,561	0,578
	Erkek (2)	32	4,3996	1,61378			
	Kendisi (1)	23	2,9876	1,03075	49	-8,441	0,000*
	Kurs (2)	28	5,7602	1,26754			
Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri	Kız (1)	19	4,7544	2,17759	49	0,443	0,660
	Erkek (2)	32	4,5000	1,85978			
	Kendisi (1)	23	2,9348	1,09145	49	8,521	0,000*
	Kurs (2)	28	5,9583	1,38379			

Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri	Kız (1)	19	4,7134	2,25400	49	0,531	0,598
	Erkek (2)	32	4,4129	1,75862			
	Kendisi (1)	23	2,8944	1,09749	49	-8,417	0,000 *
	Kurs (2)	28	5,8642	1,36804			

*p<0,05

Tablo 2, öğrencilerin Türkçe eğitime ilişkin görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetleri ve Türkçeyi öğrenme durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığını göstermektedir.

Tablodaki sonuçlara göre araştırmaya 19 kız, 32 erkek öğrenci katılmıştır. Tutum ölçeğinde dil becerileri bölümüne cevap veren kız (= 4,6955, ss=2,13502) ve erkek (= 4,3996, ss=1,61378) öğrencilerin; okuma, konuşma, dinleme ve yazmaya yönelik tutumları orta düzeyde olumludur. “Bağımsız örneklem t testi” sonuçlarına (t=0,561, p=0,578>0,05) göre, cinsiyet değişkeni bakımından tutum ölçeğine verilen cevapların puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Aynı şekilde cinsiyet değişkeni bakımından öğrencilerin Türkçeye (kız: =4,7544, ss=2,17759), (erkek: =4,5000, ss=1,85978) ve Türkçe öğretimine (kız: = 4,71340, ss=2,25400), (erkek: = 4,4129, ss=1,75862) ilişkin görüşleri de orta düzeyde olumludur. Bu iki bağımlı değişken ile cinsiyet değişkeni arasında (t=0,443, p=0,660>0,05), (t=0,531, p=0,598>0,05), anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yukarıdaki sonuçlara göre, 28 öğrenci bir dil kursunda Türkçeyi öğrenirken, 23 öğrenci ise herhangi bir Türkçe hazırlık kursuna gitmeden Türkçeyi öğrenmiştir. Kursa gitmeyen öğrencilerin tutum ölçeğindeki dil becerileri bölümüne verdikleri cevapların aritmetik ortalaması düşük (=2,9876, ss=1,03075) düzeydeyken, kursa giden öğrencilerin, tutum ölçeğinin ilgili bölümüne verdikleri cevapların aritmetik ortalaması ise orta (=5,7602, ss=1,26754) düzeydedir. “bağımsız örneklem t testi” sonuçlarına (t=-8,521, p=0,000>0,05) göre, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları bakımından tutum ölçeğine verilen cevapların puanları arasında, Türkçe hazırlık kursu alan öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır. Yani kursa giden öğrencilerin Türkçeye yaklaşımları daha olumludur. Bu öğrenciler, Türkçe okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Aynı şekilde Türkçe öğrenme durumlarına göre, Türkçe hazırlık kursuna giden öğrencilerin Türkçeye(=5,9583, ss=1,38379) ve Türkçe öğretimine ilişkin sorulara verdikleri cevapların puanları(=5,8642, ss=1,36804) orta düzeydedir. Herhangi bir kursa gitmeyen öğrencilerin ilgili sorulara verdikleri cevapların puanları ise düşük (=2,9348, ss=1,09145), (=2,8944, ss=1,09749) düzeydedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri değişkeni (t=-8,521, p=0,000<0,05) ve Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri değişkeni (t=-8,417, p=0,000<0,05) ile öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumu değişkeni arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 3. Öğrencilerin Türkçe eğitime ilişkin görüşlerinin, anadillerine göre dağılımını gösteren “tek yönlü Anova” testi sonuçları.

Öğrenci	N	$\bar{X}$	ss	sd	T	P	
Türkçe Dil Becerilerine Göre	Afrika dilleri (1)	20	2,6179	,49826	2	0,099	0,000*
	Arapça, Kürtçe (2)	10	4,7071	,77478			
	Türkçe Lehçeleri (3)	21	6,2177	1,01179			

Türkçeye ilişkin görüşleri	Afrika dilleri (1)	20	2,5750	2,17759	2	0,299	0,000 *
	Arapça, Kürtçe (2)	10	4,6667	1,85978			
	Türkçe Lehçeleri (3)	21	6,4841	1,09145			
Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri	Afrika dilleri (1)	20	2,4607	,57446	2	0,112	0,000 *
	Arapça, Kürtçe (2)	10	4,7341	,69591			
	Türkçe Lehçeleri (3)	21	6,3912	,97406			

Tablo 3'e göre Afrika dillerini konuşan 20 öğrenci, Arapça ve Kürtçe konuşan 10 öğrenci ile Türkçe lehçelerini konuşan 21 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Afrika dillerini konuşa öğrencilerin Türkçe eğitimi ile ilgili tutum ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 2,4607 ile 2,6179 arasında değişmektedir. Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe eğitime ilişkin tutumları olumsuzdur. Arapça-Kürtçe konuşan öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların puan ortalaması 4,6667-4,7341 arasında değişmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe eğitime ilişkin tutumları orta düzeyde olumludur. Türkçe lehçelerini konuşan öğrencilerine tutum ölçeğine verdikleri cevapların puan ortalaması ise 6,2177-6,4841 arasında değişmekte olup, bu öğrenciler Türkçe eğitime ilişkin daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anova testi sonuçlarına göre, dil becerileri değişkeni ile ana dilleri değişkeni arasında Türkçe lehçeleri ile konuşan öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($sd=2$, homojenlik testi= $0,099$, $p=0,000 < 0,05$) bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri değişkeni ($sd=2$, homojenlik testi= $0,299$, $p=0,000 < 0,05$) ve Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri değişkeni ($sd=2$, homojenlik testi= $0,112$, $p=0,000 < 0,05$) ile öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumu değişkeni arasında Türkçe lehçeleri ile Arapça-Kürtçe konuşan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe eğitime ilişkin görüşlerinin, bildikleri yabancı dil sayısına göre dağılımını gösteren “tek yönlü Anova” testi sonuçları.

Öğrencilerin Bildikleri Yabancı Dil Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	sd	Homojenlik Testi	P	
Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşleri	1	5	5,8429	,49826	2	,111	0,215
	2	24	4,4435	,77478			
	3	22	4,2792	1,01179			
Türkçeye ilişkin görüşleri	1	5	5,7333	2,02622	2	,609	0,382
	2	24	4,5625	1,93357			
	3	22	4,3712	1,99200			

Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri	1	5	5,7429	1,83058	2	0,310	0,331
	2	24	4,4643	1,82764			
	3	22	4,3142	2,06660			

$p>0,05$

Tablo 4'e göre 5 öğrenci 1, 24 öğrenci 2, 22 öğrenci ise 3 yabancı dil bilmektedir. Öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalaması 4,2792 ile 5,8429 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutumları orta düzeyde olumludur. Anova testi sonuçlarına göre, öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı değişkeni ile diğer bağımlı değişkenler ($p>0,05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde okuyan yabancı öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu çalışmaya 19 kız, 32 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin Türkçe eğitimi ile ilgili tutum ve görüşleri orta düzeyde olumludur.

Afrika kökenli öğrenciler okulda gördükleri Türkçe dil eğitimini yetersiz görürken, diğer öğrenciler ise bu eğitimi orta düzeyde yeterli görmektedir. Bu öğrencilere göre öğretim elemanlarının yeterlikleri orta düzeydedir.

Güler'in (2012:130) çalışması bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Ona göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler, bu alanda istenen yeterliklere sahip değildir.

Öğrenciler, Türkçe dil becerilerine yönelik uygulamaları orta düzeyde yeterli görmektedir.

Bu çalışmaya katılan öğrenciler, Türkçe okuma, konuşma, yazma ve dinleme alanında kendilerini orta düzeyde başarılı görmektedir. Sallabaş (2012:2215) "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada konuşma alanında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmacıya göre, öğrenciler Türkçe konuşurken belli oranda kaygı duymaktadır, ancak bu kaygı yüksek değildir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler Türkçe dilbilgisi konularını ancak orta düzeyde anlayabilmektedir. Nitekim Göçer ve Moğul (2011:808), araştırmalarında yabancı öğrencilere yönelik Türkçe dil eğitiminde ciddi anlamda yetersizlikler bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada öğrencilere yönelik uygulanan 9'lu likert tutum ölçeği sonuçlarına göre, Türkçe dil eğitiminin yeterlik düzeyine ilişkin sorulara verilen cevapların aritmetik ortalaması 4 puan ile 6 puan arasında değişmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin Türkçe dil eğitimine ve bu eğitimde uygulanan yönteme ilişkin memnuniyetsizlikleri bulunmaktadır.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014:133) ile Özdemir (2013:2055) araştırmalarında, benzer bir tespitte bulunmuşlardır. Bu araştırmacılara göre, "Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyaller çağın koşullarına uygun değildir."

Bu çalışmada uygulanan "bağımsız örneklem t testi" sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile Türkçe eğitimine ilişkin değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu çalışma sonuçlarına göre 28 öğrenci bir kursta Türkçeyi öğrenirken, 23 öğrenci ise herhangi bir

Türkçe hazırlık kursuna gitmeden Türkçeyi öğrenmiştir. Kursa gitmeyen öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşleri olumsuzken, kursa giden öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşleri ise orta düzeyde olumludur.

Nitekim Çalışkan'ın "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi" adlı çalışması, bu araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmacı, yabancıların Türkçe kelimeleri öğrenirken yaşadıkları sorunları tartışmaktadır. (Çalışkan, 2010:273).

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, Türkçe kurslarına devam eden öğrencilerle herhangi bir kursa devam etmeyen öğrencilerin Türkçe eğitimine ilişkin tutum ve görüşleri arasında, kursa giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu araştırma Afrika dillerini konuşan 20 öğrenci, Arapça ve Kürtçe konuşan 10 öğrenci ile Türkçe lehçelerini konuşan 21 öğrenciye uygulanmıştır. Anova testi sonuçlarına göre, Türkçe lehçeleri ile Arapça-Kürtçe konuşan öğrencilerin Afrika dillerini konuşan öğrencilere göre Türkçe eğitimi hakkındaki tutum ve görüşleri daha olumludur ve bu grupların arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı araştırmada değişken olarak değerlendirilmiştir. Buna göre 5 öğrenci 1, 24 öğrenci 2, 22 öğrenci ise 3 yabancı dil bilmektedir. Anova testi sonuçlarına göre, öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısı değişkeni ile diğer bağımlı değişkenler ($p>0,05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, yabancılara yönelik Türkçe dil eğitiminin, kültür ve medeniyetimizi tanıtır ve sevdirmede önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre yabancılara Türkçe eğitimi alanında, gerek öğretmenler bazında, gerek Türkçe öğretimi alanında gerekse yöntem ve araç-gereç bakımından ciddi yetersizlikler bulunmaktadır. İlgili alanda eğitimi veren kurumların bu çalışmada tespit edilen eksiklikler doğrultusunda kendilerini revize etmeleri ciddi önem arz etmektedir.

Makalenin Bilimdeki Konumu (Yeri)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi/ Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

KAYNAKÇA

- Açık, Fatma (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “*Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*”
- Akalın, Ş (06.03.2017). <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php>
- Arsalan, A. (2011). A new group about teaching Turkish to foreigners: Refugees and refugee students. *Educational Research and Reviews*, 6(21), 1011. <http://www.academicjournals.org/ERR>, DOI: 10.5897/ERR11.165
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 121-136.
- Bauer, B., Debenedette, L., Furstenberg, G., Levet, S., & Waryn, S. (2006). Internet-mediated intercultural foreign language education: The Cultura project. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/doi?doi=10.1.1.556.4118&rep=rep1&type=pdf>
- Bıçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Journal of International Social Research*, 7(29).
- Bilgin, A. Azmi (2005). Ali Şîr Nevâî'nin (ö. 906/1501) Farsça ile Türkçe'yi bazı yönlerden karşılaştırdığı

- eseri. *İslam Ansiklopedisi*, cilt: 30. TDV.
- Bozkurt, Fuat (2005), *Türklerin Dili*, Kapı Yayınları, İstanbul.
- Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections (Vol. 17). *Multilingual Matters*.
- Çalışkan, N. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığını geliştirme: Kavramsal anahtarlar aracılığıyla deyim öğretimi. *Turkish Studies*, 5(4), 258-275. Doi Number : 10.7827/TurkishStudies.1773.
- Çifci, M. ve Yıldırım, Talip (2012) Kâşgarlı Mahmud'un Kullandığı Temel Propaganda Teknikler, *TÜBAR-XXXII-/2012-Güz*.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Güler, E. B. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde “Öğretmen” Unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 5 Issue 2*, p. 129-134, July 2012. http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/tubar32.2.ifci_musa.33-41.pdf
- İşcan, A., Şahin, E. Y., Varışoğlu, B., Kana, F., & Şengül, K. (2012). Hindistan’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Genç-Yetişkinlerin Öğrenme Geçmişlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- İşcan, Adem (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Editör Abdullah Şahin, Pegem Akademi Ankara.
- Kaçalin, M. S. (2008). Divanü Lugati’t-Türk Üzerine Birkaç Söz. *Türk Dili*, 5, 683, 528-542.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi Ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Özkan, M. (2014). Türkçenin Anadolu’da Yazı Dili Olarak Gelişmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 24(1), 53-73.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.

Ek 1.

“Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Eğitimine İlişkin Tutum ve Görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği)

TUTUM ÖLÇEĞİ FORMU

Kişisel Bilgiler
1. Cinsiyetiniz Erkek
2. Bildiğiniz yabancı diller: Türkçe lehçeleri () Arapça-Kürtçe () Afrika Dilleri
3. Türkçeyi nasıl öğrendiniz? Kursa gittim () Kendi kendime ()
4. Nerelisiniz ve anadiliniz nedir? Yazınız:
Öğrencilerin Türkçe dil becerileri ile ilgili öğrencilerin görüşleri
5. Türkçe konuşmak istiyorum.
6. Türkçeyi çok iyi konuşabildiğimi düşünüyorum.
7. Benimle Türkçe konuşabilen bir arkadaş bulmaya çalışıyorum.
8. İnsanlar kendi aralarında Türkçe konuşurken genellikle sıkılırım.
9. İnsanlar Türkçe konuşurken konuşulanı anlamaya çalışırım.
10. Türkçe konuşmaktan çekinirim.
11. Türkçe yazarak kendimi çok iyi ifade edebilirim.
12. Türkçe metinleri gerçekten iyi okuyabildiğimi düşünüyorum.
13. Türkçe becerimi geliştirmek için gazete, dergi, roman, hikâye, masal vb. yayın basılı yayınları okuyorum.
14. Türkçe yazmak istiyorum.
15. Arkadaşıma Türkçe mektup veya mesaj gönderiyorum.
16. Türkçe metinleri dikte ediyorum veya Türkçe metinleri özetliyorum.
17. Türkçe öğrenmek için Türkçe şarkı, türkü vb. dinliyorum.
18. Türkçemi geliştirmek için Türkçe televizyon kanallarını izliyorum.
Öğrencilerin Türk dili ile ilgili görüşleri
19. Türkçenin zor öğrenilen bir dil olduğunu düşünürüm.
20. Türkçe öğrenmek zor değildir.
21. Türkçe öğrenmenin zevkli olduğunu düşünüyorum.
22. Hayatımda çeşitli alanlarda Türkçeyi kullanabileceğime inanıyorum.
23. Türkçe bilmenin iş bulma konusunda şansımızı arttıracığını düşünüyorum.
24. Türkçe hakkında bilgimi arttırmak için daha fazla zaman harcamak istiyorum.
Öğrencilerin Türk dili ile ilgili görüşleri Öğrencilerin Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri
25. Öğretim görevlilerinin Türkçe anlattığı dersleri rahatlıkla anlıyorum.
26. Öğretim görevlilerinin dersleri anlatırken çok hızlı konuşmaları dersleri anlamamı engelliyor.
27. Öğretim görevlilerinin Türkçe anlattığı dersleri anlayamıyorum.
28. Öğretim görevlilerinin derste araç-gereç (projeksiyon, bilgisayar vb.) kullanmaları Türkçeyi daha iyi öğrenmemi sağlıyor.
29. Öğretim görevlileri, Türkçe derslerinde araç-gereç (projeksiyon, bilgisayar vb.) kullanıyorlar.
30. Türk dilbilgisi (gramer) konularını anlamakta zorluk çekiyorum.
31. Dilbilgisi (gramer) konuları anlaşılmasa da derslerde ve günlük hayatta pratik yaparak Türkçe öğrenilebilir.
32. Türkçe dil kursunda (okulda) güncel Türkçeyi öğrendim.
33. Akademik Türkçeyi Türkçe kursunda (okulda) öğrendim.
34. Türkçe dil kursunda (okulda) Türkçe konuşma uygulamaları yeterliydi.
35. Türkçe dil kursunda (okulda) Türkçe yazma uygulamaları yeterliydi.
36. Türkçe dil kursunda (okulda) Türkçe okuma uygulamaları yeterliydi.
37. Türkçe dil kursunda (okulda) Türkçe dinleme uygulamaları yeterliydi.
38. Türkçe dil kursunda (okulda) Türkçe kelime çalışmaları yeterliydi.

Türkiye’de Eğitim Gören Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğrenimlerindeki İhtiyaç Analizi

Aydın SÜRMELİ¹

¹Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, aydnsrml@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, Malatya ve Adıyaman’da faaliyetlerine devam eden TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli kursiyerlerin Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, Türkiye’de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki öğrenim ihtiyaçlarının belirlenmesi; bu ihtiyaçların cinsiyet değişkeni karşısında farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir.

Araştırma, Malatya ve Adıyaman’da bulunan TÖMER bünyesinde düzenlenen Türkçe kurslarında yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak için Iwai ve diğerlerinin (1999) Japanese language needs analysis isimli çalışmalarında kullandıkları anketten Türkçeye uyarlanan ve iki bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Ankete son şekli verilmeden önce uzmanların görüşleri alınarak anket yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmanın evreni; Malatya ve Adıyaman’da 2 merkez ve 213 kursiyer olarak belirlenmiş, örneklem olarak 2 merkezden 213 kursiyerden 68’ine ulaşılmıştır. Uygulama sonunda anket verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama ve t-testi kullanılmıştır.

İhtiyaç analizi ölçeğine göre Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları “Ticaret Yapma”, “Eğitim ve İş İmkânı”, “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” ile “Sınıf İçi İletişim Kurma” olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Özellikle “Eğitim ve İş İmkânı” ve “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” boyutu kursiyerlerin tercihinde ön plana çıkmaktadır. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar boyutunda kadınların Türkçe Öğrenme İhtiyacı’nın erkeklere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Dil İhtiyaç Analizi, Suriyeli Öğrenciler, TÖMER.

An Analysis of Requirement in Learning Turkish of Syrian Students Who Train in Turkey

ABSTRACT

This study aims to analyze the language needs of the Syrian trainees students learning Turkish in Malatya and Adıyaman TOMER. The main objective of the study is to determine the needs of Syrian students studying education in teaching Turkish in Turkey opposite gender of these needs is to determine whether there is a difference.

The study was carried out on the basis of Turkish courses organized by Malatya and Adıyaman TOMER. Iwai and others to collect data in this study (1999) Japanese language needs analysis is adapted from questionnaires used in their study of Turkish and was used questionnaire consisting of two parts. Survey questionnaires were revised by the opinions of experts before being finalized.

At the time this study was planned there were 213 students in Malatya and Adıyaman TOMER. In the sample, 68 out of 213 trainees from 2 centers were reached. At the end of survey data it has been transferred to a computer. For the analysis of the collected data SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) program is used. Percentage, arithmetic mean, t-test and were used to analyze the language needs of participants.

According to the needs analysis questionnaire, the language needs of the students learning Turkish in Malatya and Adıyaman TOMER were divided into four sub-dimensions including “Trading”, “Education and Jobs” and “Individual Interest and Needs” and “Class Internal Communication Setting”. Especially the “Education and Careers” and “Individual Needs and Interests” dimension comes to the fore in the preferences of the participants. Individual attention and sizes of women compared to men’s Turkish Learning Needs it has been identified that need more.

Keywords: Teaching Turkish with Foreign Language, Language Needs Analysis, Syrian Students, TÖMER.

1. GİRİŞ

Kültürler arası iletişim ve etkileşim arttıkça insanların yabancı dil öğrenme ihtiyacı, giderek daha

gerekli bir hâle gelmeye başlamıştır. Köklü geçmişe sahip olan dilimiz dünya dillerinden biridir. Ülkemizin son yıllarda kabuğunu kırması ve dış dünyada bir atılım sergilemesi tüm dünyada etkisini göstermekte; insanlar, ülkemizi tanımak ve dilimizi öğrenmek istemektedirler. Araştırmada Suriyeli öğrencilerin neden Türkçe öğrenmek istediklerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını bilerek öğretimin düzenlenmesinin dil edinim sürecini hızlandıracığı ve öğrenmenin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

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 yapılanmalar ile devam etmiştir. Zamanla birçok üniversiteye ihtiyaca bağlı olarak TÖMER'ler açılmış ve faaliyet göstermiştir. Bu çalışma ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir analiz çalışması yapılması amaçlanmaktadır.

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. Dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi ve öğretiminin bu doğrultuda düzenlenmesi dil öğrenim ve öğretim sürecini aydınlatmakta ve birbirini tamamlamaktadır (ÇANGAL, 2013: 4).

Bu araştırmanın temel amacı Malatya TÖMER ve Adıyaman TÖMER bünyesinde verilen Türkçe kurslarına ilişkin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Malatya TÖMER ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?

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

1. Malatya TÖMER ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Malatya TÖMER ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

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 Türkiye'de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencileri ele alan bir çalışma olması bakımından önemlidir.

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

Sınırlılıklar

Araştırmada var olan sınırlılıklar şu şekildedir:

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Malatya TÖMER ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinden 68 kursiyerle sınırlandırılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki ihtiyaçları uygulanan anketteki yönergelerde yer alan ihtiyaçlar ile sınırlandırılmıştır.

2.YÖNTEM

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

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma, Malatya TÖMER ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016:84).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışma Malatya ve Adıyaman Tömer olmak üzere toplam 2 merkezde gerçekleştirilmiştir. 2016-2017 verilerine göre iki merkezde eğitim gören kursiyer sayısı 213’tür. Dolayısıyla, araştırmanın evreni Malatya ve Adıyaman Tömer 2 merkez ve 213 kursiyer olarak belirlenmiş, örneklem olarak 2 merkezde 213 kursiyerden 68’ine ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplamak için kullanılmak üzere Çangal (2013) tarafından Boşnak öğrencilere uygulanmak amacıyla Türkçeye uyarlanan Iwai ve diğerlerinin (1999) Japanese language needs analysis adlı çalışmalarında kullandıkları anket kullanılmıştır. Çangal tarafından Boşnak öğrencilere uygulanan anket Suriyeli üniversite öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Anketin giriş bölümünde katılımcıyı tanımaya yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümde Türkiye’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yabancı dil öğrenme ihtiyaçlarını ayrı ayrı belirlemeye yönelik 24 soruya yer verilmiştir.

Ankete son şekli verilmeden önce Malatya TÖMER’de Türkçe öğrenen 8 kursiyer ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama neticesinde kursiyerler, anketin ihtiyaçları belirlemeye yönelik bir anket olduğunu belirtmiştir. Ankete uzmanların görüşleri alınarak son şekli verilmiştir.

Anketin birinci bölümünde kursiyerlere cinsiyet, meslek, yaş, ana dili, eğitim durumu, Türkçeyi ne kadar süredir ve hangi kurumlarda öğrendikleriyle ilgili 12 soru yöneltilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise

sosyolengüistik temelde belirlenmiş alanlara uygun olarak tanımlanan hedef görevleri soruşturan, tamamı 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiş 24 yönergeye yer verilmiştir.

2.4. 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 ve t-testi kullanılmıştır.

3.BULGULAR VE YORUM

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

3.1. Katılımcılar

Ankete Malatya ve Adıyaman TÖMER bünyesinde eğitim gören 72 kursiyer katılmıştır. Anketlerin değerlendirilmesinde, 4 kursiyer, anketi eksik doldurulduğu için değerlendirmeye dâhil edilmemiş, değerlendirme 68 kursiyerin anketi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlere ait katılımcı bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Kursiyer Profili

Kur	Yaş Grubu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Kursiyer Sayısı
A1.1	18-25: 9 26-30: 0 31-35: 0	Kadın: 9 Erkek: 9	Lisans: 18	18
A2.1	18-25: 3 26-30: 0 31-35: 0	Kadın: 3 Erkek: 0	Lisans: 3	3
A2.2	18-25: 9 26-30: 0 31-35: 1	Kadın: 4 Erkek: 6	Lisans: 9 Yüksek Lisans: 1	10
B1.1	18-25: 1 26-30: 0 31-35: 0	Kadın: 0 Erkek: 1	Lisans: 1	1
B1.2	18-25: 1 26-30: 1 31-35: 0	Kadın: 1 Erkek: 1	Lisans: 2	2
B1.3	18-25: 10 26-30: 3 31-35: 0	Kadın: 7 Erkek: 6	Lisans: 13	13
B2.2	18-25: 2 26-30: 1 31-35: 0	Kadın: 0 Erkek: 3	Lisans: 3	3
C1.1	18-25: 16 26-30: 1 31-35: 0	Kadın: 8 Erkek: 9	Lisans: 17	17

C1.2	18-25: 1 26-30: 0 31-35: 0	Kadın: 1 Erkek: 0	Lisans: 1	1
TOPLAM	18-25: 62 26-30: 6 31-35: 1	Kadın: 33 Erkek: 35	Lisans: 67 Yüksek Lisans: 1	68

Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin 18’i A1.1, 3’ü A2.1, 10’u A2.2, 1’i B1.1, 2’si B1.2, 13’ü B1.3, 3’ü B2.2, 17’si C1.1 ve 1’i C1.2 kurunda Türkçe öğrenmektedir. Çalışmaya katılan 68 kişiden 33’ü kadın, 35’i erkektir. Türkçe öğrenen 68 kişiden 62’si 18-25 yaş aralığında 6’sı da 26-30 yaş aralığındadır. Kursa devam eden öğrencilerden 2’si yüksek lisans, 66’sı lisans eğitimine devam etmektedir.

Suriyeli öğrencilerin Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenme süreleri şu şekilde tablolatırılmıştır:

Kursiyerlerin Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe Öğrenme Süreleri

	F	%
0-4 ay	27	39,7
4-8 ay	3	4,4
8-12 ay	7	10,3
1-2 yıl	24	35,3
3+ yıl	7	10,3
Toplam	68	100,0

Öğrencilerin 27’si 0-4 aydan beridir Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenmektedir. Bu kişiler % 94,4’ü A1 seviyesinde Türkçe kursuna devam etmektedir. 4-8 ay arası 3, 8-12 ay arası 7, 1-2 yıl arası 24, 3 yıl ve daha fazla zamandan beri Türkçe öğrenenler ise 7 kişidir. Öğrencilerin Malatya ve Adıyaman TÖMER’den farklı bir kurum veya çevrede Türkçe öğrenmeye başlayanlar bulunmaktadır. Bu kursiyerlerin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Kursiyerlerin Malatya ve Adıyaman TÖMER’den Farklı Olarak Bir Kurumda veya Çevrede Türkçe Öğrenme Durumları

	f	%
1. Hayır, öğrenmedim	39	57,4
2. Türkiye dışında bir Türkçe kursunda	6	8,8
3. Türkiye’de bir Türkçe kursunda	21	30,9
4. Aileden, arkadaşlarımdan, TV’den vs.	2	2,9
Toplam	68	100,0

Çalışma kapsamındaki öğrencilerden 29’u Malatya ve Adıyaman TÖMER’deki eğitim öncesi başka bir kurumda veya çevrede Türkçe öğrenmeye başlamış, 39’u ise Türkçe ile Malatya ve Adıyaman TÖMER’de tanışmıştır. Öğrencilerin 6’sı Türkiye dışında bir Türkçe kursunda, 21’i Türkiye’de bir Türkçe kursunda,

2'si aile, arkadaş, televizyondan, dizilerden Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Malatya ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencileri, eğitimleri sebebiyle kurs dışında da Türkçe pratik yapma imkânına sahiptirler. Kursiyerlerin Türkçeyi sınıf dışındaki kullanım alanlarına ilişkin dağılım şöyledir:

Kursiyerlerin Sınıf Dışı Ortamlarda Türkçeyi Kullanma Durumları

	f	%
1. İş hayatında	6	8,8
2. Günlük hayatta (alışverişte, toplu taşımada vs.)	42	61,8
3. Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken (TÖMER okutmanları, Türkçe konuşan arkadaşlar)	20	29,4
Toplam	68	100,0

Tabloya göre öğrencilerin 6'sı Türkçeyi iş hayatında 42'si günlük hayatta 20'si de Türkçe konuşan insanlarla sohbet ederken kullanma ihtiyacı hissetmektedir.

Suriyeli öğrencilerin ülkelerine döndükten sonra Türkiye'yi tekrar ziyaret etme isteklerine ilişkin dağılım aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Kursiyerlerin Sonraki Yıllarda Türkiye'yi Ziyaret Etme İstekleri

	f	%
1. Evet, iş için	33	48,5
2. Evet, bir turist olarak	6	8,8
3. Evet, akraba ziyareti için	9	13,2
4. Evet, Türkiye'ye yerleşmek için	18	26,5
5. Hayır, Türkiye'yi ziyaret etmek istemiyorum	2	2,9
Toplam	68	100,0

Ankete katılan 68 öğrencinin 66'sı ülkelerine döndükten sonra Türkiye'yi ziyaret etmek istemektedirler. 2 kişi ise Türkiye'yi ziyaret etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin 33'ü iş için, 6'sı turist olarak, 9'u sadece akraba ziyareti için, 18'i de Türkiye'ye yerleşmek için Türkiye'ye gitmek istemektedir.

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular Ve Yorum

Malatya ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Dil İhtiyaçları Hangi alt Boyutlarda Yoğunlaşmaktadır?

Uygulanmış olan yabancı dil öğrenme 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 aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Faktörler ve Ölçeğin Geneline Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Ortalama*	Standart Sapma
Ticaret Yapma (1. Faktör)	68	2,12	,654
Eğitim ve İş İmkânı (2. Faktör)	68	3,68	,563
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar (3. Faktör)	68	3,21	,857
Sınıf içi İletişim Kurma (4. Faktör)	68	4,05	,543
Ölçeğin Geneli	68	3,26	,378

*1-2,4 zayıf, 2,5-3,4 orta ve 3,5-5 iyi düzey.

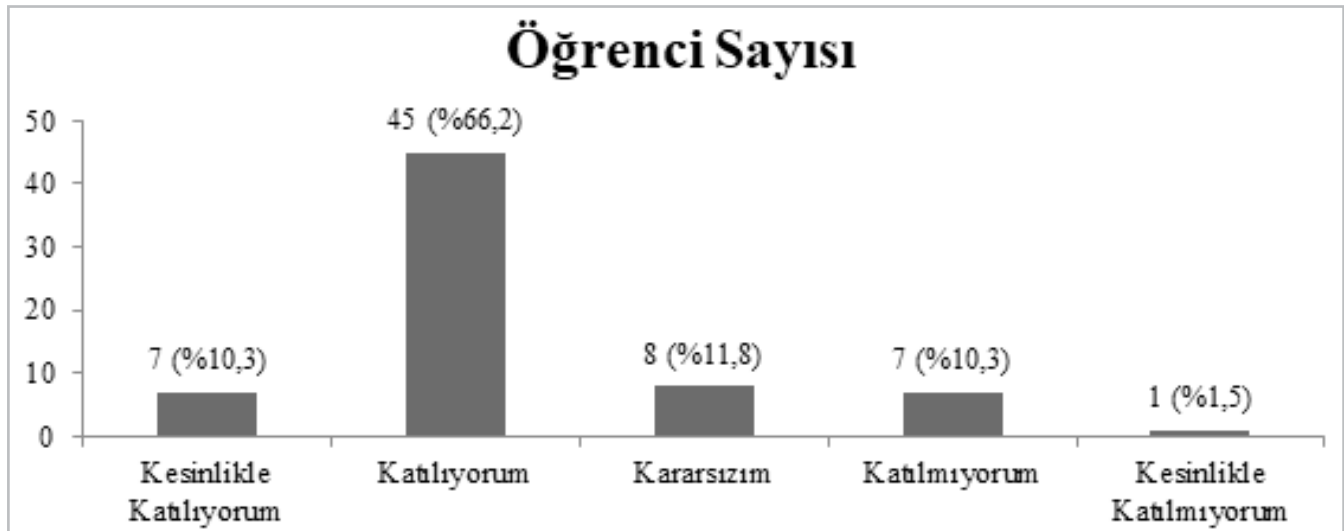
Tablo incelendiğinde ölçeğe yer alan faktörlerin yeterlik düzeylerini değerlendirmek için; ortalama puanları 1-2.4 arasında olanlar zayıf düzey, 2.5-3.4 arasında olanlar orta düzey ve 3.5-5 arasında olanlar da iyi düzey olarak tanımlanabilir.

Bu değerlendirme ölçütlerine göre, Türkçeyi Ticaret Yapma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin yeterlik düzeyi ortalama puanının (2.12) zayıf düzeyde olduğu söylenebilir. Eğitim ve İş İmkânı boyutuna ilişkin ortalama puanın (3.68) iyi düzeyde; Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanın (32.1) orta düzeyde, yine Sınıf içi İletişim Kurma boyutuna ilişkin ortalama puanın (4.05) iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneline bakıldığında öğrencilerin Türkçe Öğrenme ihtiyaçlarının yeterlik düzeyi puan ortalamalarının (3.26), iyi düzeye yakın olduğu belirlenmiştir.

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

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

1. Gerektiğinde Arap ziyaretçilere Türkiye’de rehberlik edebilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; ilgi çekici yerlerden bahsetme, yer yön tarif etme, uyarılarda bulunma).



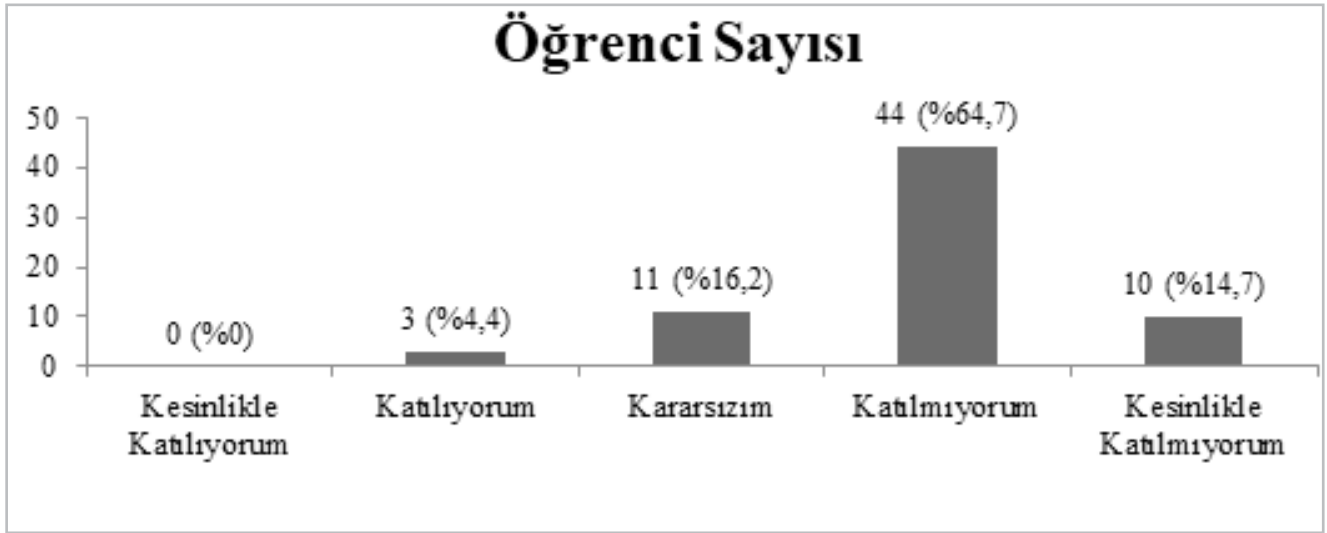
Şekil 1. Gerektiğinde Arap Ziyaretçilere Türkiye’de Rehberlik Edebilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Yukarıdaki grafiğe göre ankete katılan öğrencilerin sadece %12’si Türkiye’ye gelecek Arap ziyaretçilere rehberlik edebilmek amacıyla Türkçe öğrenmektedir. Öğrencilerin %76’sı rehberlik etmeyi düşünmemekte,

%12'si kararsız kalmaktadır.

Malatya ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin birinci öncelikleri okudukları bölümlerden mezun olup iş hayatına atılmak olduğu için Türkçe öğrenme ihtiyaçlarında rehbeliğin alt sıralarda olması doğaldır.

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

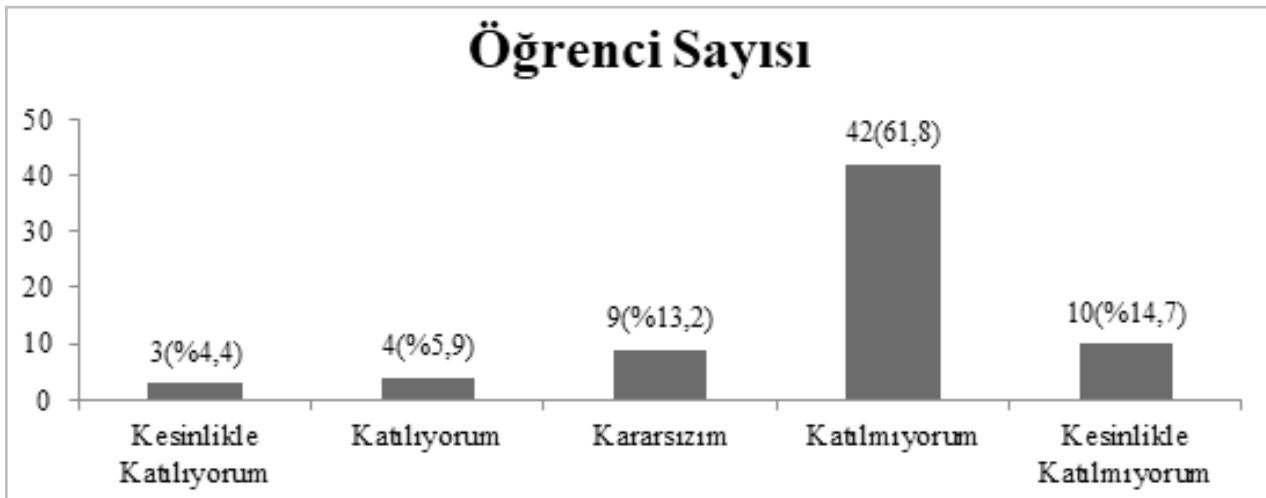


Şekil 2. Gerektiğinde Bir Oteldeki Arap Müşterilere Yardımcı Olabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Şekle göre öğrencilerin yalnızca %4'ü gerektiğinde bir oteldeki Arap müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %79'u bu yönergeye katılmamakta, %16'sı ise kararsız kalmaktadır.

Gerek Malatya ve Adıyaman'ın turistik özellikleri ile ön plana çıkmamaları gerekse de Suriyeli öğrencilerin birincil ihtiyaçlarının farklı olması böyle bir sonucun çıkmasında etkili olmuştur.

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

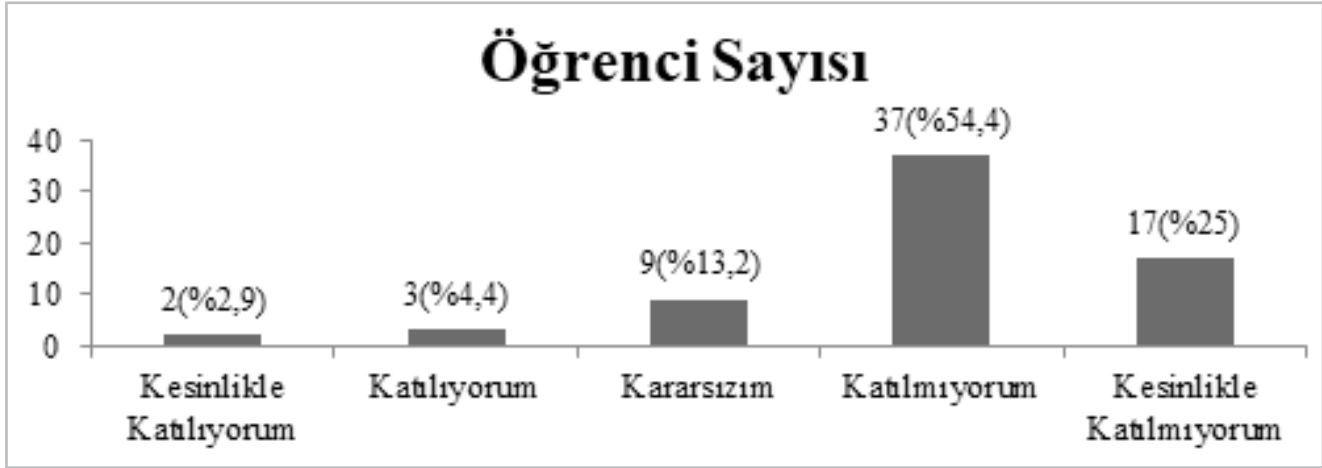


Şekil 3. Gerektiğinde Bir Perakendeci Dükkânında Arap Müşterilere Yardımcı Olabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Öğrencilerin %10'u bu durumu iş imkânı olarak görmekte ve gerektiğinde bir perakendeci dükkânında Türk müşterilere yardımcı olabilmek için Türkçe öğrenmektedir. Kursiyerlerin %72'si bu durumu öncelik olarak görmemekte ve yönergeye katılmamakta, %15'i ise kararsız kalmaktadır.

Malatya ve Adıyaman'da eğitimlerine devam eden öğrencilerin birinci öncelikleri kariyerlerini tamamlamak olduğundan doğrudan para kazandıracak faaliyetler yerine önce eğitimlerini tamamlamaya odaklanmış durumdadırlar.

4. Arap müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğreniyorum.

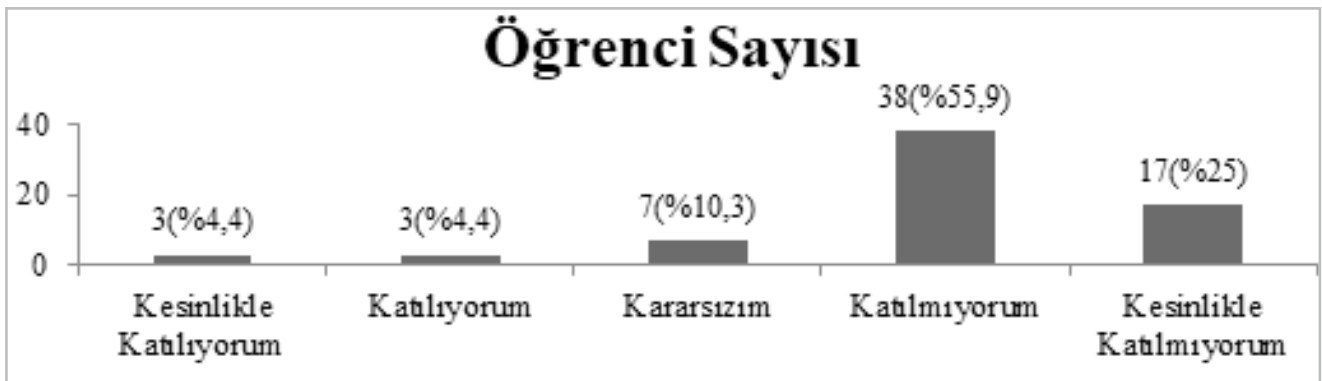


Şekil 4. Arap Müşterilere Alternatif Turlarda Yer Ayırtıp Onlara Bilet Satabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Kursa devam eden öğrencilerin %7'si Arap müşterilere alternatif turlarda yer ayırtıp onlara bilet satabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %79'u bu düşünceye aksine görüş bildirmekte, %13'ü de kararsız kalmaktadır.

Son yıllarda bölgemizde yaşanan olayla turizme de yansımıştır. Böyle bir durumda kursiyerlen bu amaçla doğrultusunda öğrenme isteklerinin az olması doğaldır.

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

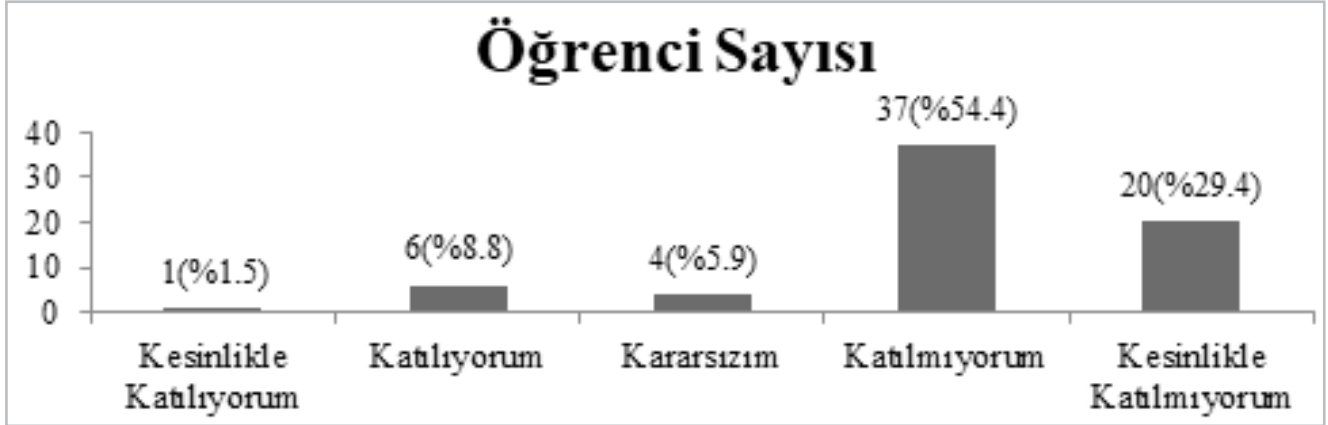


Şekil 5. Havaalanında Arap Müşterilerin/Ziyaretçilerin Giriş-Çıkış İşlemlerini Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin sadece % 9'u havaalanında Arap müşterilerin veya misafirlerin giriş-çıkış işlemlerini yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %81'i bu yönergeye katılmamakta, %10'u kararsız kalmaktadır.

Malatya ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları yerleri Arap turistlerin pek tercih etmemesi buralardaki havalimanlarının yolcu sayısının düşük olması nedeniyle öğrenciler bu yönergeye katılmamaktadır.

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



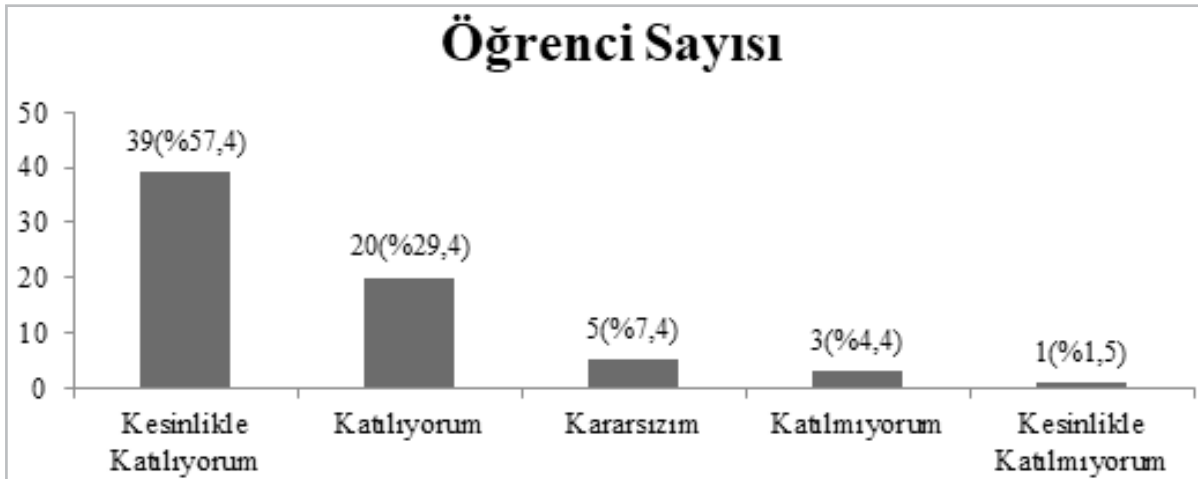
Şekil 6. Bir Restoranda Arap Müşterilere Servis Yapabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %10'u bir restoranda Arap müşterilere servis yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %84'ü bu yönergeye katılmamakta, %6'sı kararsız kalmaktadır.

Son yıllarda çeşitli sosyal olaylar nedeniyle ülkemize yerleşen Araplar zorunluluk gereği Türkçe öğrenmek durumunda kalmışlardır. Bunun yanında Suriye dışında diğer Arap ülkelerinden ülkemize gelen ziyaretçilerin Malatya ve Adıyaman'ı tercih etmemeleri öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu yönergeye olumsuz yaklaşımlarına neden olmuştur.

3.2.2. “Eğitim ve iş İmkânı” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

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

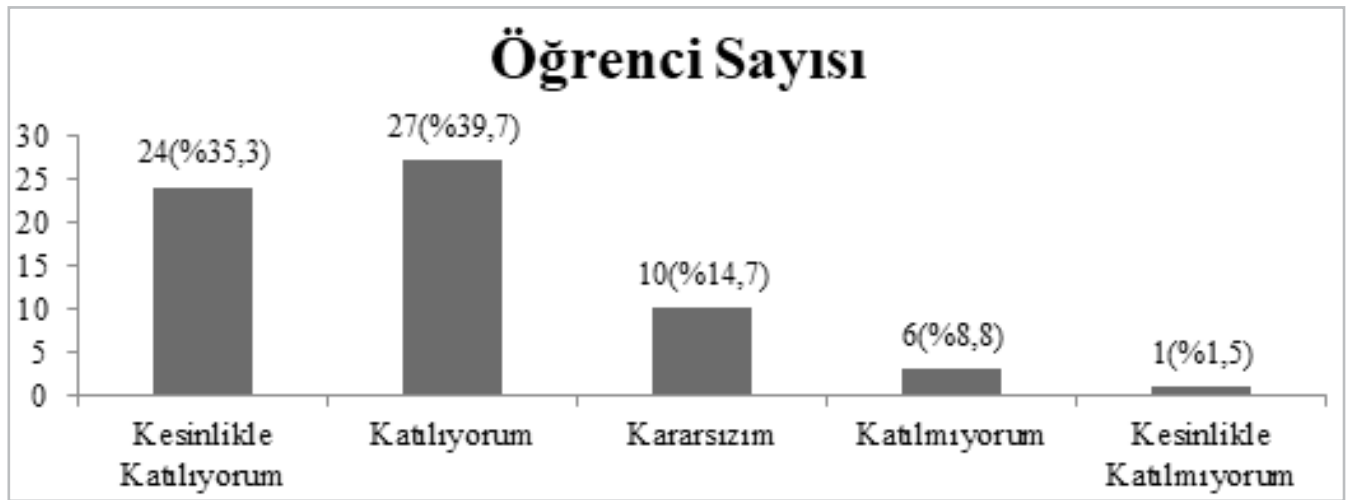


Şekil 7. Türkiye’de Yükseköğretim Kurumlarında Eğitim Almak için Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 7’de Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında eğitim almak istedikleri için Türkçe öğrenen kursiyerlerin olup olmadığı sorgulanmıştır. Ankete katılan öğrencilerin %87’si Türkiye’de yükseköğretim görmek için Türkçe öğrendiğini ifade etmiştir. Kursiyerlerin %6’sı Türkçe öğrenmeleri için böyle bir ihtiyaçları olduğunu düşünmemekte, %7’si de kararsız kalmaktadır.

Türkiye son yıllarda yeni açılan devlet ve vakıf üniversiteleriyle yükseköğretim noktasında ön plana çıkmaktadır. Türkiye kamplarda ve şehirlerde yaşayan Suriyeli öğrencilerin yüksek öğretime devam etmesi Türkçe’yi iyi bir şekilde konuşabilmesiyle mümkün olabilmektedir. Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler üniversitede Türkçe okutulan dersleri tam anlamıyla kavramak için kendilerini Türkçe öğrenmek durumunda hissetmektedir.

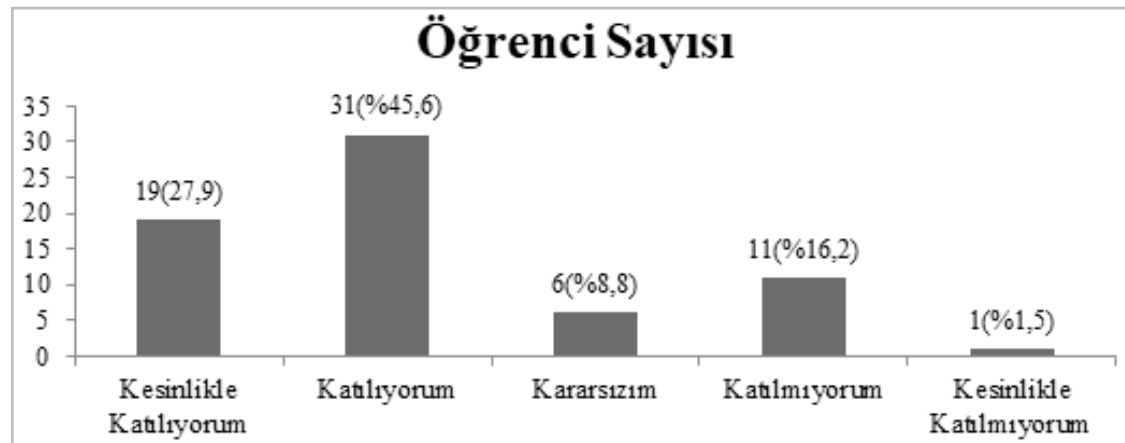
2. Uzmanlık alanıyla ilgili akademik ve teknik Türkçeyi anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 8. Uzmanlık Alanlarıyla ilgili Akademik ve Teknik Türkçeyi Anlayabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Şekil 8’de kursiyerlerin kendi alanlarıyla ilgili olarak akademik veya teknik Türkçeyi anlamayı hedefleyip hedeflemedikleri ölçülmüştür. Ankete katılanların %75’i Türkçenin kendilerine akademik veya mesleki anlamda bir şeyler katacağını düşünerek Türkçe öğrenmektedir. Kursa devam eden öğrencilerin üniversite eğitimine devam etmeleri böyle yüksek bir ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Öğrencilerin %10’u bu durumu ihtiyaç olarak görmemekte %15’i de kararsız kalmaktadır.

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

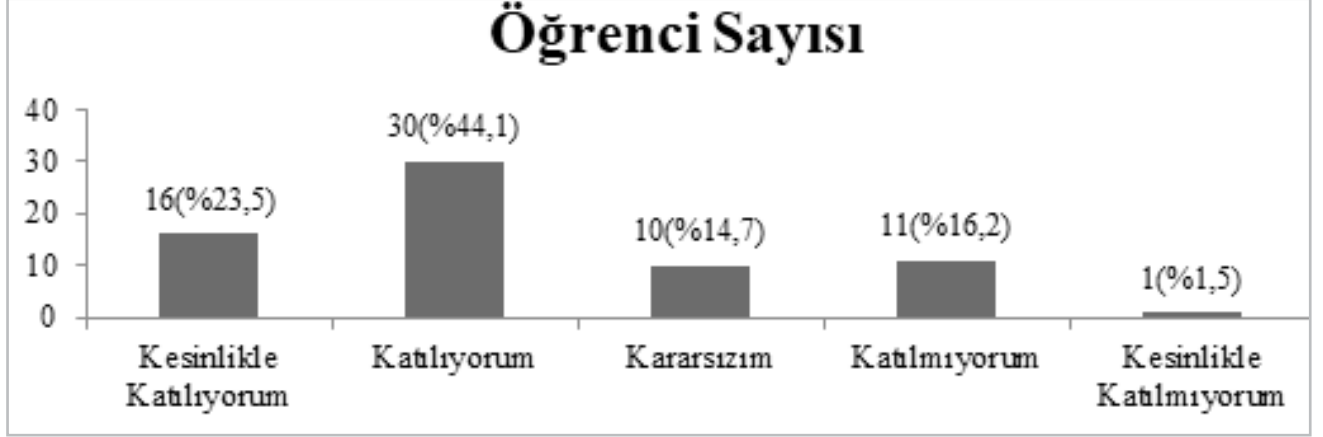


Şekil 9. Akademik Hedefler için Bilgisayarı Türkçe Kullanabilmek Amacıyla Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %73'ü akademik hedefler için bilgisayarlı Türkçe kullanabilmek amacıyla Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %18'i bu yönergeye katılmamakta, %9'u ise kararsız kalmaktadır.

Uzmanlık alanlarıyla ilgili olarak akademik ve teknik Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeli öğrencilerin, ankete vermiş oldukları cevaptan anlaşılabileceği üzere gerçekleştirecekleri akademik çalışmalar sırasında bilgisayarlarını Türkçe olarak kullanmak istedikleri anlaşılmaktadır.

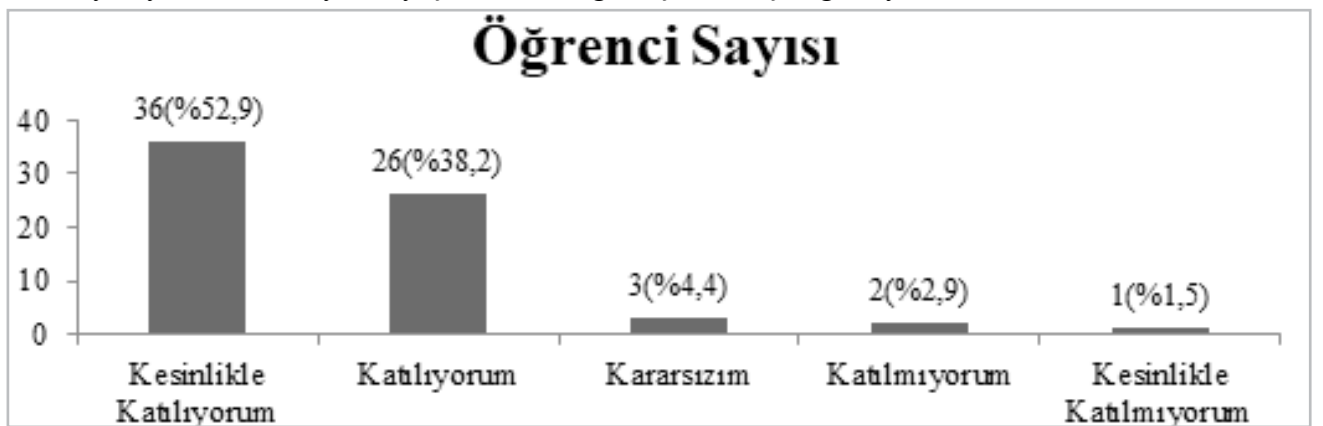
4. Resmi görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin; burs/iş görüşmesi).



Şekil 10. Resmi Görüşmelere Katılabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %68'i resmî görüşmelere katılabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %18'i bu yönergeye katılmamakta, %15'i ise kararsız kalmaktadır. Ankete katılan kursiyerler üniversite öğrencisidir. Bu açıdan bakıldığında öğrenciler bölümlerinden mezun olduklarında iş görüşmelerine başlayacaklardır. Türkiye'de çalışmaya karar öğrencilerin yapacakları iş görüşmeleri Türkçe olacaktır. Ankette "eğitim ve iş" başlığı altında yer alan maddeler oranla bu maddenin öğrenciler tarafından daha az kabul görmesi öğrencilerin öncelikle kariyerlerini tamamlamaya odaklanmasından kaynaklanıyor olabilir.

5. İlerleyen yıllarda Türkiye'de yaşamak istediğim için Türkçe öğreniyorum.

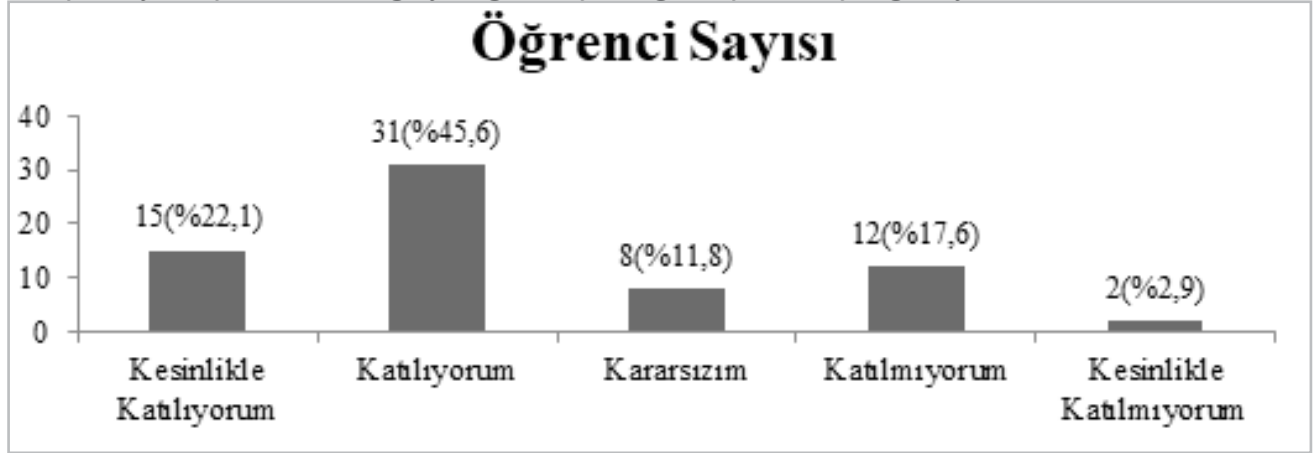


Şekil 11. İlerleyen Yıllarda Türkiye'de Yaşamak istedikleri için Türkçe Öğrenme Durumları

Suriyeli öğrenciler ülkelerindeki nedeniyle Türkiye'ye göç etmişlerdir. Öğrencilerin zamanlarını sadece kampta geçirmemekte çeşitli sosyal faaliyetlerle Türkiye'nin farklı bölgelerini gezme imkanı bulmaktadırlar. Kursiyerler arasında bundan sonra da Türkiye'de yaşamak isteyenlerin oranı %91'dir. Kursiyerlerin %5'i

Türkiye’de yaşamak konusunda kararsız kalmakta, %4’ü ise Türkçe öğrenmede bu durumu ihtiyaç olarak görmemektedir.

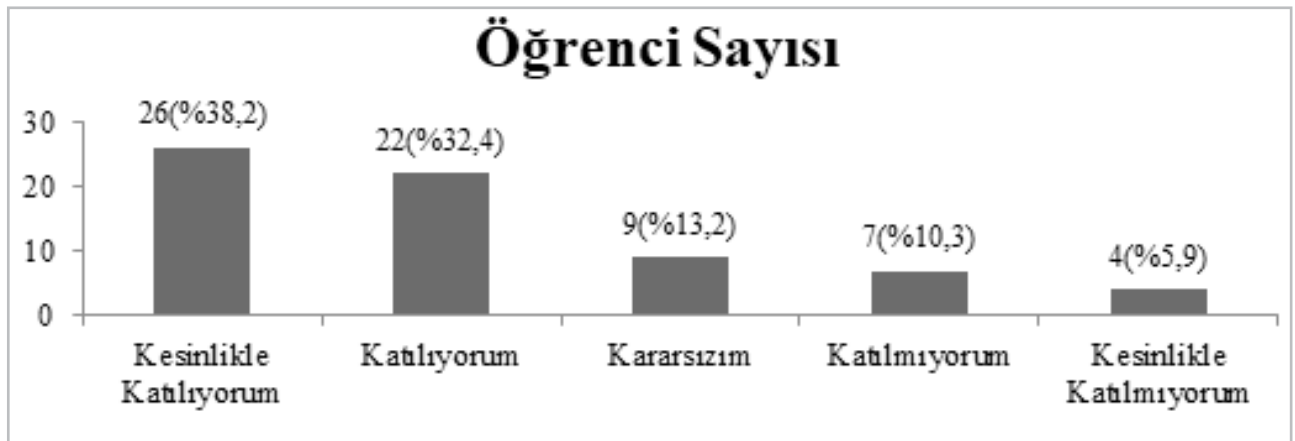
6. Türkçenin yeni iş imkânları sağlayacağını düşündüğüm için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 12. Türkçenin Yeni iş İmkânları Sağlayacağını Düşündükleri İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılanların %68’i Türkçe öğrenerek yeni iş imkânlarına kavuşacaklarını düşünmektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmının ilerleyen yıllarda Türkiye’de yaşamaya devam etmek istemeleri göz önünü alındığında iş imkanlarını genişletmek için de Türkçe öğrenmektedirler. Kursiyerlerin %23’ü Türkçenin kendilerine yeni iş imkânları sunacağını düşünmemekte, %12’si de kararsız kalmaktadır.

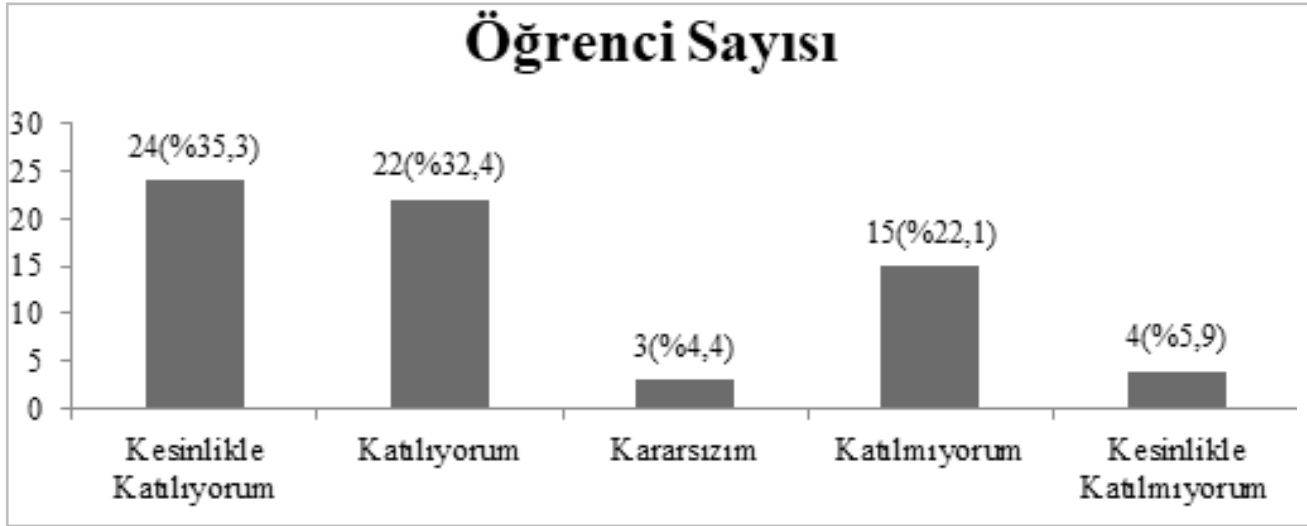
7. Türkiye’de alanımla ilgili bir meslekte çalışabilmek için Türkçe öğreniyorum.



Şekil 13. Türkiye’de Alanlarıyla ilgili Bir Meslekte Çalışabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Suriyeli öğrenciler Türkiye’de okudukları üniversiteden mezun olduktan sonra alanlarıyla ilgili iş bulabilmeleri için Türkçe’yi etkili bir kullanmaları gerekmektedir. Bunun bilincinde olan öğrenciler ankette yer alan ilgili soruya %71 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Ankete katılanların %16’sı yönergeye olumsuz yanıt vermiş, %13’ü de yönerge karşısında kararsız kalmışlardır.

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



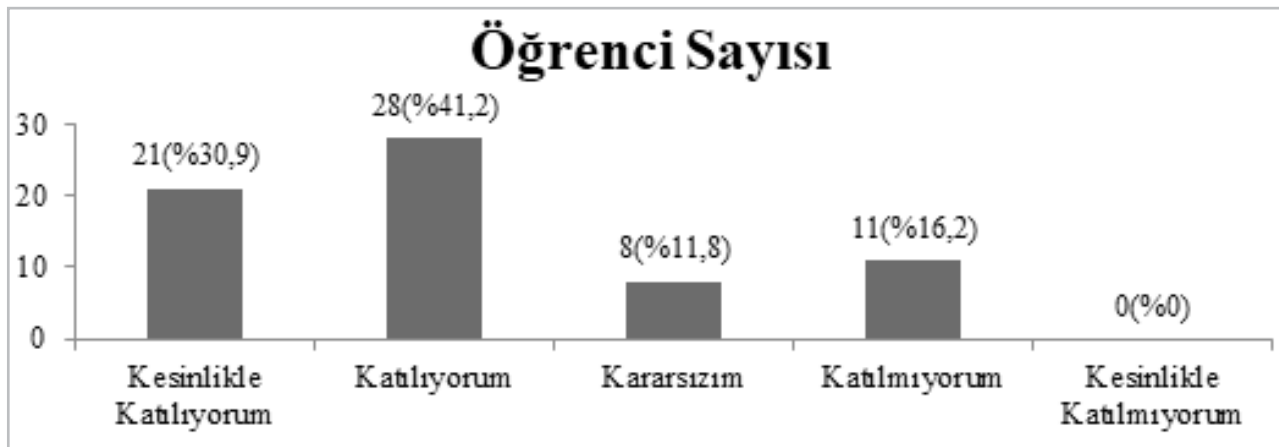
Şekil 14. Çalışma Hayatlarında İş Arkadaşları, Patronlar ve Müşterilerle İletişim Kurabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Öğrencilerin %68'i çalışma hayatlarında iş arkadaşları, patronlar ve müşterilerle Türkçe iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %28'si bu yönergeye katılmamakta, %4'ü ise kararsız kalmaktadır.

Kursiyerler bazıları ilerleyen yıllarda Türkiye'ye yerleşip yaşamlarına burada devam etmeyi düşünmektedirler. Bu açıdan bakıldığında öğrencilere Türkiye'de iş hayatına atılmayı hedefledikleri için iş bulma potansiyellerini arttırmak ve iş hayatlarında başarılı olabilmek için Türkçe öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmektedirler.

3.2.3. “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

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

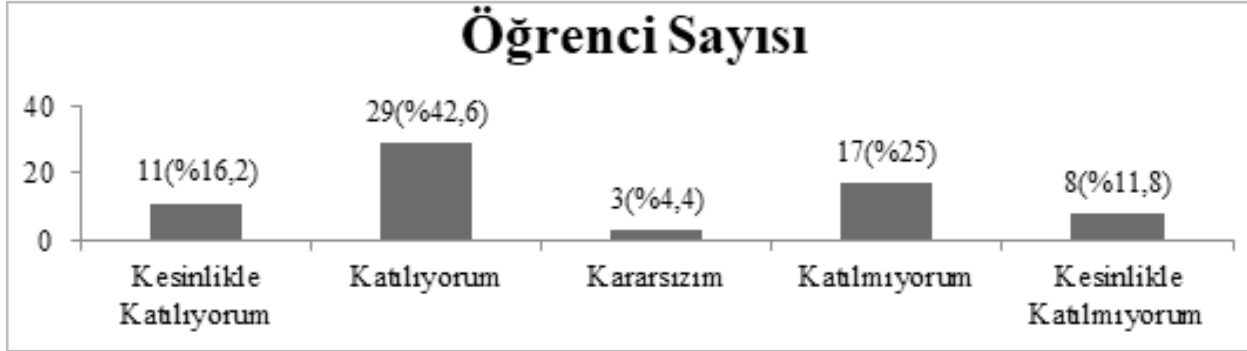


Şekil 15. Karşılaşacakları Türklerle Konuşabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan Suriyeli öğrencilerin %72'i karşılaşacakları Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %16'sı bu yönergeye katılmamakta, %12'si de kararsız kalmaktadır. Öğrenciler Türkiye'de her durumda insanlarla konuşabilmek için Türkçe öğrenmek zorundadır. Bundan dolayı

öğrencilerin büyük çoğunluğu karşılaştıkları Türklerle konuşabilmek için Türkçe öğrenme yönergesine olumlu cevap vermişlerdir. Yönergeye olumsuz cevap öğrencilerin bir kısmının “C” kuruna devam ettikleri görülmektedir. “C” kuruna devam eden öğrencilerin yönergeye olumsuz cevap vermeleri zaten yönergede belirtilen kazanımı edinmiş olmalarındandır.

2. Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğreniyorum.

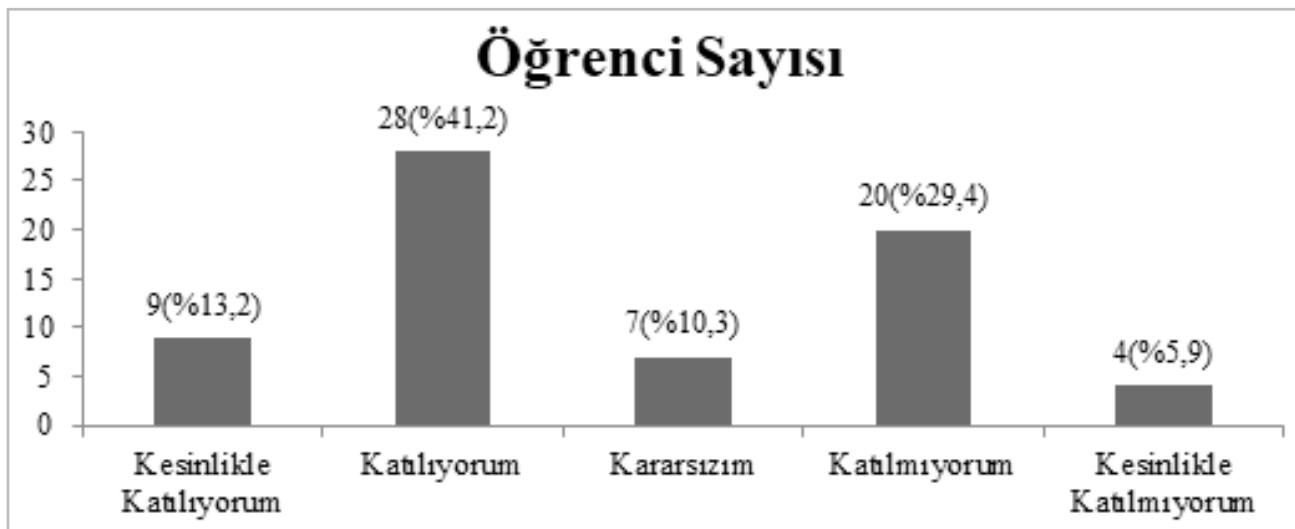


Şekil 16. Türk Kültürünü ve Tarihini Tanıyabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Grafikte görüldüğü gibi öğrencilerin %59'u Türk kültürünü ve tarihini tanıyabilmek için Türkçe öğrenmektedir. Ankete katılanların %36'sı Türk kültürünü ve tarihini öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmemekte, %4'ü ise konuyla ilgili olarak kararsız kalmaktadır.

Suriye ile Türkiye'de yaşayan insanlar arasında tarihten beri süregelen bir sosyal ilişki söz konusudur. Öğrencilerin büyük bir kısmı ortak kültürel değerlerden hareketle Türk kültür ve tarihine ilgi duymakta bu sebepten Türkçe öğrenmeyi ihtiyaç olarak görmektedir.

3. Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğreniyorum.



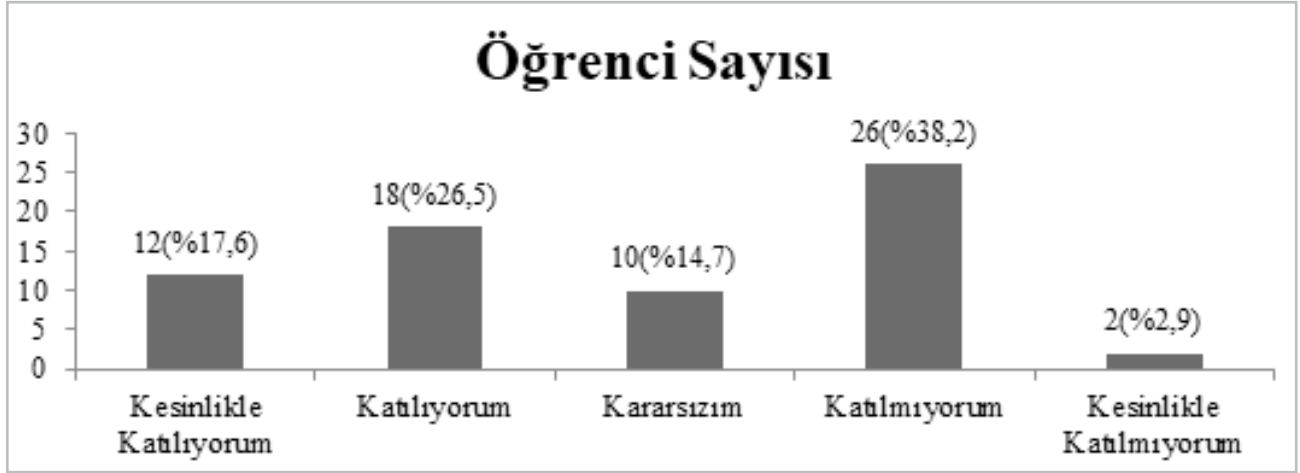
Şekil 17. Türk Dizilerini Anlayabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Şekilde görüldüğü üzere ankete katılan öğrencilerin %54'ü Türk dizilerini anlayabilmek için Türkçe öğrendiğini belirtmekte, %35'i ise bu duruma katılmamakta, %10'u da kararsız kalmaktadır.

Yabancı dil öğreniminde film ve diziler önemli bir yer tutmakta ve bu durum Türkçe için de geçerli olmaktadır (KIRBAŞ & DOĞANAY, 2015: 1052). Suriyeli öğrencilerin bir bölümü Türk dizilerini daha

iyi anlayabilmek için Türkçe öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmektedir.

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

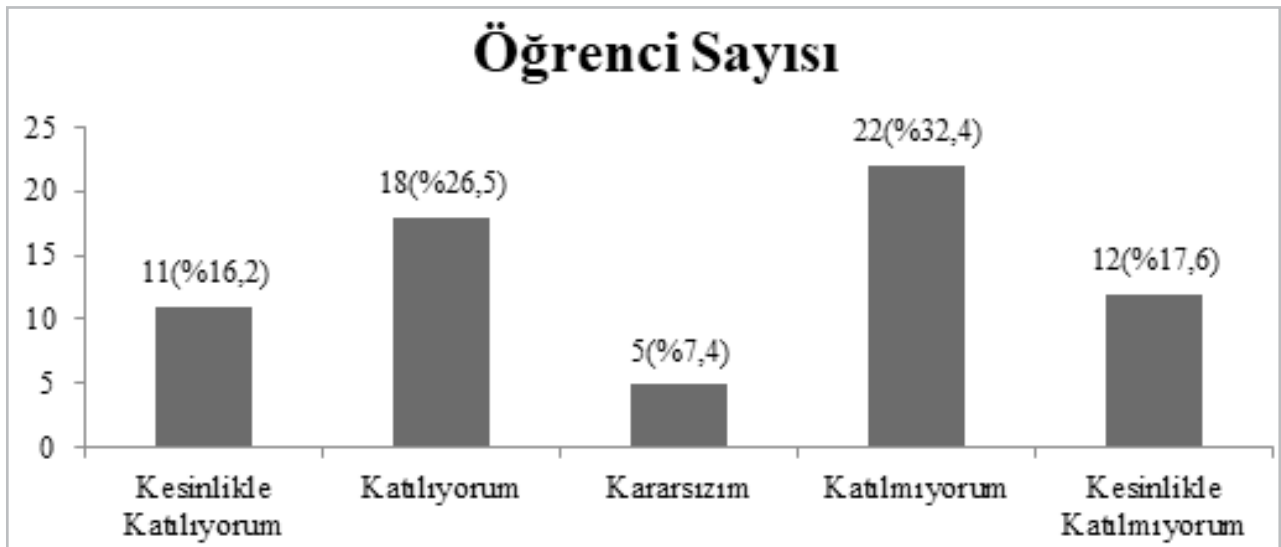


Şekil 18. Türkiye'yi ve Türkleri Yakın Hissettikleri için Türkçe Öğrenme Durumları

Kursiyerlerin %44'ü Türkiye'yi ve Türkleri yakın hissettikleri için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %41'i bu yönergeye katılmamakta, %15'i de kararsız olduklarını ifade etmektedir.

Suriye halkı ile Türk halkı arasında geçmişten günümüze gelen kültürel ilişkiler söz konusudur. Bu durum bazı Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesinde ihtiyaç olarak kendini göstermektedir. Öğrenci bir kısmı yukarıda belirtilen yönergeye olumsuz yanıt vermişlerdir. Öğrencilerin olumsuz yanıtlarında Türkiye'ye yeni gelmiş olmaları ve uyum sorunları etkili olabilir.

5. Türkiye'deki akrabalarım ile konuşabilmek için Türkçe öğreniyorum.



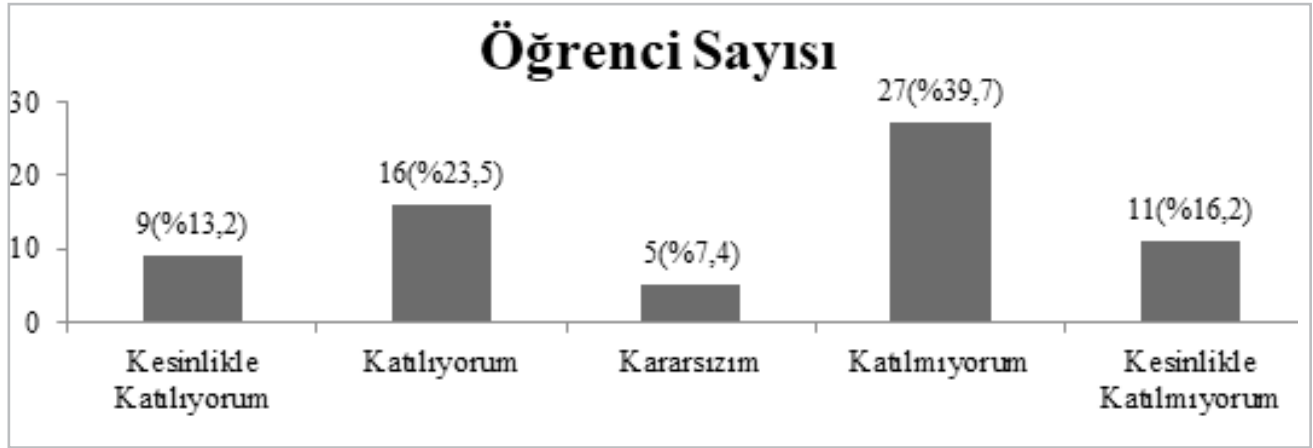
Şekil 19. Türkiye'deki Akrabalarıyla Konuşabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Suriyeli üniversite öğrencilerinin %42'si Türkiye'deki akrabalarıyla konuşabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %50'si bu yönergeye katılmamakta, %8'i kararsız kalmaktadır.

Malatya ve Adıyaman TÖMER'de eğitim gören Suriyeli öğrencilerin birçoğu Türkiye'deki akrabalarıyla

kendi anadilleri ile konuşmaktadır. Ancak öğrenciler özellikle Arapça konuşamayan küçük yaştaki akrabaları ile iletişim kurarken Türkçeyi kullanmak durumunda kalmaktadır.

6. Hobi olarak Türkçe öğreniyorum.

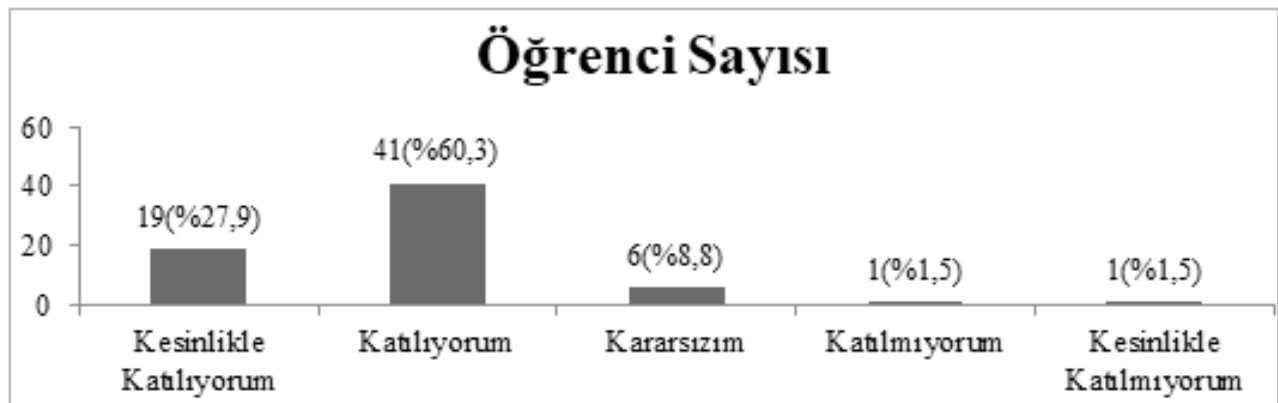


Şekil 20. Hobi Olarak Türkçe Öğrenme Durumları

Hobi insanların işi, meslek çalışması, asıl uğraşı dışında, dinlendirici bir iş olarak yaptığı, vakit geçirmek ve eğlenmek için gerçekleştirdiği etkinliklere denir (TDK, 2005). Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe Suriyeli üniversite öğrencilerinin %37’si Türkçeyi hobi olarak öğrendiklerini belirtirken, %56’sı bu yönergeye katılmamakta, %23’ü ise kararsız kalmaktadır.

3.2.4. “Sınıf İçi İletişim Kurma” Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

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

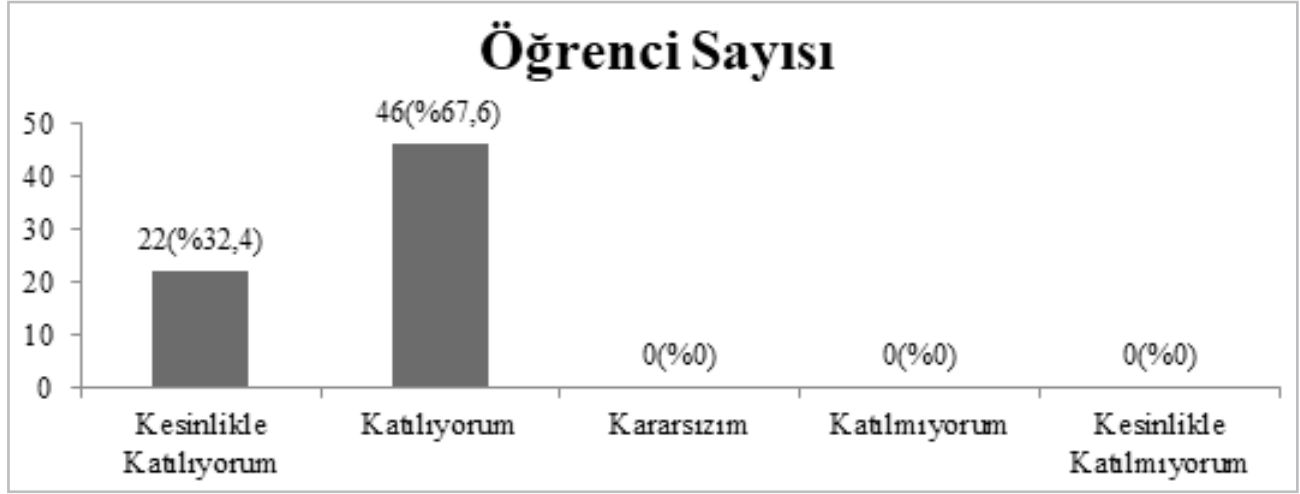


Şekil 21. Türkçe Olarak Sınıf İçi Genel Konuşmalar Yapabilmek İçin Türkçe Öğrenme Durumları

Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin %100’ü sınıf içerisinde genel konuşmalar yapabilmek için Türkçe öğreniyorum yönergesine olumlu cevap vermişlerdir. belirtmektedir. Türkiye’de üniversite eğitimi gören Suriyeli öğrenciler sınıf içerisinde hazırlıksız olarak genel konuşma

yapma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu sebepten öğrenciler yukarıda belirtilen yönergeyi bir ihtiyaç olarak görmektedir.

2. Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için Türkçe öğreniyorum (örneğin: sınıfta

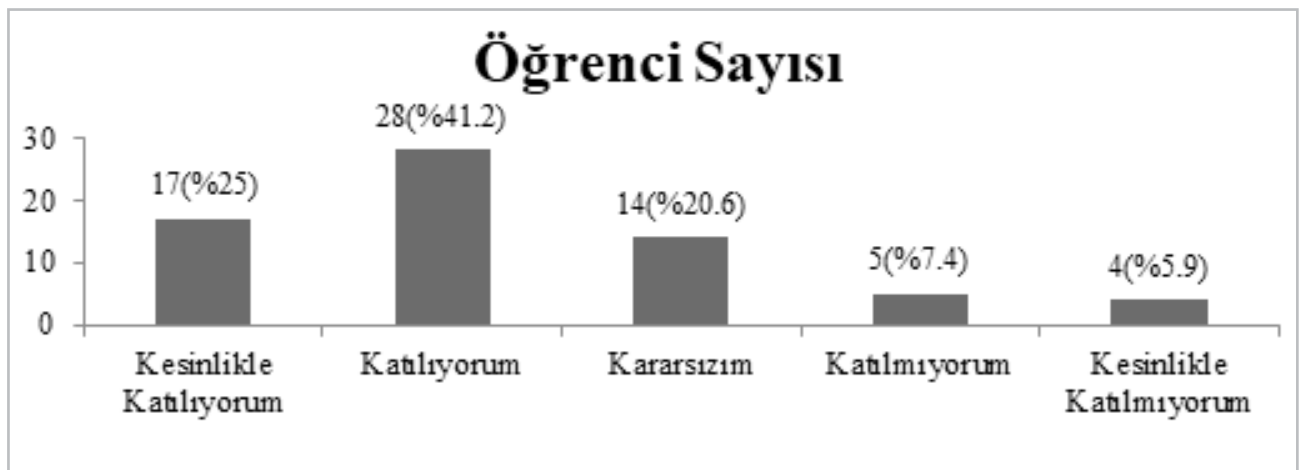


Şekil 22. Türkçe Olarak Sınıf içi Sunumlar ve Gösterimler Yapabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Öğrencilerin %88'i Türkçe olarak sınıf içi sunumlar ve gösterimler yapabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %3'ü bu yönergeye katılmamakta, %9'u ise kararsız kalmaktadır.

Kursiyerler gerek üniversitede eğitim gördükleri bölümde gerekse TÖMER'deki sınıf ortamında, hazırlamış oldukları çalışmalarını sunum ve gösterim yoluyla arkadaşları ile paylaşmak istemektedirler. Eğitim ve iş hayatına Türkiye'de devam etmeyi düşünen öğrenciler için sınıf içi hazırlıklı konuşma çalışmaları pratik yapma imkânı sunacak ve tecrübe kazanmalarını sağlayacaktır.

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



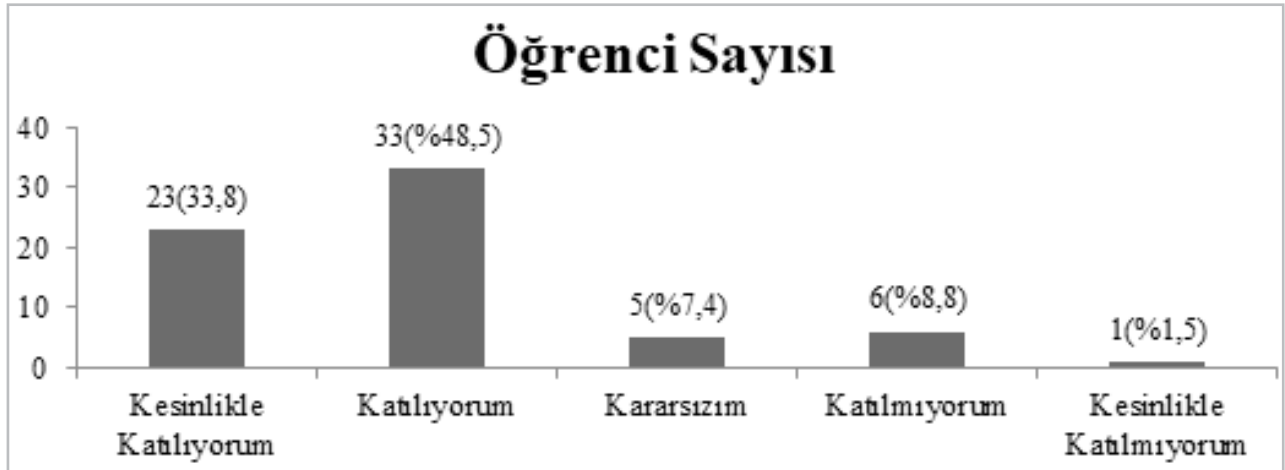
Şekil 23. Türkçe Olarak Sınıf Tartışmalarına Dâhil Olabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Ankete katılan kursiyerlerin %66'sı Türkçe olarak sınıf tartışmalarına dâhil olabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmekte, %13'ü bu yönergeye katılmamakta, %21'i de kararsız kalmaktadır.

Öğrencilerin sınıf içindeki tartışmalara hedef dil dahil olmasının dil eğitiminde önemli bir yeri vardır

(Köksal & Dağ Pestil, 2014:304). TÖMER bünyesinde Türkçe öğrenen öğrenciler de sınıf içerisindeki olası tartışma ortamlarında söz almak ve konuyla ilgili görüşlerini ifade edebilmek istemekte, bunu bir ihtiyaç olarak görmektedir.

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



Şekil 24. Türkçe Olarak Okutmanlarıyla İletişim Kurabilmek için Türkçe Öğrenme Durumları

Öğrencilerin %82'si Türkçe olarak okutmanlarıyla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmek istediklerini belirtmektedir. Ankete katılan kursiyerlerin %11'i bu yönergeye katılmamakta, %7'si ise kararsız kalmaktadır.

Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancılar Türkiye dışında Türkçe öğrenen öğrencilere göre doğal çevrede Türkçe pratik yapma imkânına daha fazla sahiptir. Türkiye'de Türkçe öğrenen kursiyerler günlük hayatta Türkçe pratik yapma imkanı bulsalar da okutmanları ile daha nitelikli iletişim kurabileceklerinden onlarla iletişim kurmayı hedeflemekte, bu sayede Türkçelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Malatya ve Adıyaman TÖMER'de Türkçe Öğrenen Suriyeli 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 aşağıdaki tabloda verilmiştir.

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

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Ticaret Yapma	Kadın	33	2,13	,700	-,136	66	,892
	Erkek	35	2,10	,618			
Eğitim ve İş İmkânı	Kadın	33	3,92	,556	,182	66	,856
	Erkek	35	3,95	,436			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Kadın	33	3,44	,829		66	,025*
	Erkek	35	3,98	,833			
Sınıf içi İletişim Kurma	Kadın	33	4,03	,510	,310	66	,758
	Erkek	35	4,07	,580			
Ölçeğin Geneli	Kadın	33	3,38	,375	1,762	66	,214
	Erkek	35	3,27	,313			

*p<,05 düzeyinde manidar

Tabloya bakıldığında Ticaret Yapma boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(66) = .892, p > .05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Eğitim ve İş İmkânı boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(66) = .856, p > .05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(66) = .025, p < .05]$ bayanların lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Sınıf içi İletişim Kurma boyutunda cinsiyete ilişkin olarak $[t(66) = .758, p > .05]$ anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ölçeğin genelinde ise kursiyerlerin cinsiyetine ilişkin olarak $[t(66) = .211, p > .05]$ 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 Suriyeli erkek öğrencilerin Türkçe Öğrenme İhtiyacının kadınlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe Öğrenen Suriyeli Üniversite Öğrencilerinin Dil İhtiyaçları Yaşa Göre Farklılaşmakta Mıdır?

Uygulamaya katılan kursiyerlerin yaş gruplarına göre ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevapların puan ortalamalarının değişimine ilişkin ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

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

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ticaret Yapma	Gruplar Arası	10.519	2	5.260	.334	.717
	Gruplar İçi	1023.172	65	15.741		
	Toplam	1033.691	67			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar Arası	34.709	2	17.355	1.112	.335
	Gruplar İçi	1014.276	65	15.604		
	Toplam	1048.985	67			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar Arası	27.039	2	13.519	.503	.607
	Gruplar İçi	1748.197	65	26.895		
	Toplam	1775.235	67			
Sınıf içi İletişim Kurma	Gruplar Arası	6.088	2	3.044	.636	.533
	Gruplar İçi	311.030	65	4.785		
	Toplam	317.118	67			
Ölçeğin Geneli	Gruplar Arası	3.306	2	1.653	.022	.978
	Gruplar İçi	4806.811	65	73.951		
	Toplam	4810.118	67			

$p < .05$ düzeyinde manidar. Yaş Grubu: “1= 18-25 yaş”, “2= 26-30 yaş”.

Yukarıdaki tabloda kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile yaş grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının, Ticaret Yapma $[F(2-67) = .334, p > .05]$, Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar $[F(2-167) = .503, p > .05]$, Eğitim ve iş imkanı $[F(2-67) = 1.112, p > .05]$, Sınıf içi İletişim Kurma $[F(2-67) = .636, p > .05]$ boyutlarında ve ölçeğinin genelinde $[F(2-67) = .022, p > .05]$ kursiyerlerin verdiği cevapların puan ortalamaları ile yaş durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç:

Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin anadil olarak kullanıldığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yürütülmektedir (GÖÇER & MOĞUL, 2011:801). 1950’li yıllardan sonra üniversiteler bünyesinde Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi ciddi biçimde ele alınmaya başlanmıştır Türkçe’nin öğretimi konusu son yıllarda büyük ölçüde önem kazanmıştır (İŞCAN, 2014: 19).

Son yıllarda birçok alanda önemli gelişmeler gösteren Türkiye diğer ülke vatandaşlarının dikkatini çekmiştir. Ülkemizin gelişmesiyle doğru orantılı olarak Türkçe de ilerleme kaydetmiş ve dünya çapında ilgi görmeye başlamıştır.

Türkçenin yabancılara öğretiminin kuramsal olarak ele alınması Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan TÖMER sayesinde olmuştur TÖMER’in Türkçe öğretimi süreçlerinde çağdaş yabancı dil öğretimi strateji, yaklaşım, metot ve tekniklerini temel alan ilk kuruluş olduğunu söylemek yanlış olmaz. TÖMER’in kurulmasıyla sınırlı da olsa yabancılara Türkçe öğretimi o dönemler açısından kuramsal ve nispeten bilimsel bir yaklaşımla ele alınmaya başlanmıştır (YILDIZ & TUNÇEL, 2014: 177).

İNÖNÜ-TÖMER Türk dilinin tarihsel gelişimi sürecinde konuşulan ve yazılan tüm eski ve yeni kollarını araştırmak, Türkçeyi ve yabancı dilleri öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerini geliştirerek bunları uygulamak, Türk topluluklarının, farklı coğrafyalarda oluşturdukları dil, tarih ve edebiyat eserleri gibi kültür eserlerini ve Türk kültürünün çevre kültürlerle olan dil münasebetlerini araştırmak, yabancılara Türkiye Türkçesini öğretmek ve bu alanla ilgili her türlü faaliyette bulunmak amacıyla 2011 yılında kurulmuştur. 2014 yılında kurulan Adıyaman-TÖMER çağdaş yöntem-teknikler ve teknolojik araçlarla dil öğretiminde; sosyal ve kültürel etkinliklerle Türkiye’nin ve Türk kültürünün tanıtımında bölgede öncülük eden bir kurumdur.

Yabancı dil öğretimi sürekli geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Bu durum bütün diller için geçerlidir. 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. Çalışmamız, bütün bu çalışmaların temelini oluşturan bir konuya, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmasına odaklanmaktadır.

Çalışmanın aşağıda verilen sonuçlarından hareketle Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi alanındaki boşlukların doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

1. İhtiyaç analizi ölçeğine göre Malatya ve Adıyaman TÖMER’de Türkçe öğrenen Suriyeli üniversite öğrencilerinin dil öğrenme ihtiyaçları “ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” olmak üzere dört alt boyutta incelenmiştir.

2. Ölçekte yer alan alt boyutların yeterli 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 yeterli düzeyi ortalama puanı zayıf düzeyde (2.12) çıktığı gözlenmektedir. Eğitim ve İş İmkânı boyutu (3.68) ve Sınıf içi İletişim Kurma boyutu (4.05) çalışma sonucunda iyi düzeyde olduğu tespit edilmektedir. Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar boyutu ise (3.21) ankette orta düzeyde çıkmaktadır. Ölçeğin geneline baktığımızda öğrencilerin yeterli düzeyi puan ortalamalarının 3.26 olduğu görülmektedir.

3. Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit edebilmek için ölçek sonuçlarına t-testi uygulanmıştır. 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 bayanların 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 Suriyeli bayan üniversite öğrencilerinin Türkçe Öğrenme İhtiyacının kadınlara oranla daha fazla olduğu söylenebilir.

4. İhtiyaç analizi çalışmalarında kullanılabilecek Türkçe bir ölçeğin olmamasından dolayı Iwai ve diğerlerinin hazırladıkları ölçekten hareketle bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmesi çalışmanın çıktılarından birisidir. Hazırlanan ölçeğin geçerliliğine 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.

4.2. Öneriler:

Bu araştırma Suriyeli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koyması açısından önemli olmakla birlikte kapsam açısından bakıldığında dar bir alanı kapsadığı görülmektedir. Çalışma, benzer çalışmalarla Türkiye genelinde hizmet veren diğer TÖMER'lerden seçilecek bir örneklerle daha geniş bir evrene ulaştırılmalıdır. Bu sayede daha geniş kapsamlı sonuçlara ulaşılmış olacaktır.

Malatya ve Adıyaman TÖMER örneklerinde Suriyeli öğrencilerin “Eğitim ve İş İmkânı” ve “Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar” boyutunun yabancı dil öğrenme ihtiyacı olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmamızı destekleyecek farklı ihtiyaç analizi çalışmalarının ışığında “Okul Türkçesi”, “Pratik Türkçe Konuşma Kılavuzu”, “Akademik Türkçe” gibi dar alanlarda yabancılara Türkçe öğretimini destekleyecek müfredat ve ders planları yapılmalı ve alana yönelik ders kitapları ve ek materyaller hazırlanmalıdır.

Eğitim ve İş İmkânı için Türkçe öğrenen Suriyeli öğrenciler ilerleyen yıllarda Türkiye’de iş bulup hayatlarını hayatlarını burada devam ettirmek istemektedir. Öğrencilerin hayatlarını burada devam ettirme ve üniversitede okudukları alanlara yönelik olarak çalışmayı planladıkları göz önünde bulundurularak “Mesleki Türkçe” ve “İş Türkçesi” alanlarına yönelik özel amaçlı çalışmalar gerçekleştirilmeli ve TÖMER’de verilen kurslar bu doğrultuda planlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies* , 797-810.
- İşcan, A. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi*. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 3-30). Ankara: Pegem Akademi.

- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., and Brown, J. D. (1999). *National Foreign Language Resource Center*. 20 Aralık 2016 tarihinde Japanese Language Needs Analysis: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden alındı
- Johns, A. M. (1991). English for Specific Purposes (ESP): Its history and contributions. *Teaching English as a second or foreign language* , 67-75.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kirbaş, G., ve Doğanay, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/Öğreniminde Dizi ve Filmler. *International Journal of Languages' Education and Teaching* , 1052-1061.
- Köksal, D., ve Dağ, A. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Eğitimi*. A. Şahin İçinde, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (s. 295-316). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldız, Ü., ve Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*. A. Şahin İçinde, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (s. 175-205). Ankara: Pegem Akademi.

17-19 MAYIS 2017

PROF. DR. METE CENGİZ KÜLTÜR MERKEZİNDE



1. ULUSLARARASI YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ BİLGİ ŞÖLENİ

Dilleri Farklı, Duyguları Aynı

Bildiriler E-Kitabı Proceedings E-Book

Uludağ Üniversitesi

I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilgi Şöleni

17-19 Mayıs 2017, Bursa

Bildiri E-Kitabı

Uludağ Üniversitesi Yayınları, 2018

ISBN: 978-975-93673-2-9

