

Türkiye, bölgesinin ve dünyanın önemli ülkelerinden biri olma yolunda yükselişe devam ederken Türkçe de gerek bölgesinde gerekse de dünyada öğrenilme zorunluluğu ve gerekliliği artan önemli dillerin başında yer almaktadır.

En geniş coğrafyada en çok kişi tarafından konuşulan dillerden biri olan Türkçenin öğretim tarihçesi, 11. yüzyıla dayansa da 20. yüzyılın sonlarında (1990'ların başında) Sovyetler Birliği'nin dağılması sonucu "Büyük Öğrenci Projesi" ile ivme kazanmış; kardeş, soydaş ve akraba topluluklara Türkçenin ortak dil olarak kullanılmasına katkıda bulunmak, kültür birliği sağlamak ve Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek amacıyla yapılan çalışmalar genişletilerek günümüze kadar gelinmiştir.

Günümüzde ise Türkçe, artık dünyanın çok farklı ülkelerinde öğretilen, dünyanın farklı milletleri tarafından öğrenilmek istenen bir dildir. Elinizdeki kitap, bir dünya dili olan Türkçenin *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)* adıyla Almanya'da ikincisi düzenlenen uluslararası kongresinin Türkçe olarak sunulan bildiri metinlerinden oluşmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti; Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türk Dil Kurumu gibi kurumlarının gayretleriyle Türkçenin yabancıllara öğretimini önemserken üniversiteleriyle de konunun akademik araştırmalarla desteklenmesinin önünü açmıştır.

Sakarya Üniversitesi olarak da böyle bir çalışmanın alana katkı sağlayacağını düşünerek Türkçenin yabancıllara öğretimini konusunda daha nice çalışmaların ve araştırmaların artacağını umut ediyoruz.

Bu tür çalışmalar arttıkça da Türkiye Cumhuriyeti'nin 2023 vizyonuna uygun, nitelikli yabancı yükseköğretim öğrencileriyle daha nitelikli bir Türkçe öğretimi ve böylece Türkçenin bilim dili olma yolunda hak ettiği yere ulaşacağını temenni ediyoruz.



# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

Editörler:

Doç. Dr. Alpaslan OKUR  
Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE  
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ



**SAKARYA**  
ÜNİVERSİTESİ

Sakarya Üniversitesi

**TÖMER**

Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi





# YABANCILARA TÜRKCÖ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

---

**Editörler:**

**Doç. Dr. Alpaslan OKUR**

**Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE**

**Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ**

Bu kitabın içeriği, 20-21 Mayıs 2016 tarihlerinde Almanya'da düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi" bildiri metinlerinden oluşmaktadır.

# Sakarya Üniversitesi

# TÖMER

Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

ISBN: 978-605-4735-82-2

Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları  
DESTEKLEYEN KURULUŞLAR





# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ARAŞTIRMALAR

---

**Editörler:**

**Doç. Dr. Alpaslan OKUR**

**Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE**

**Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ**

## DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal YILDIZ	Berlin Eğitim Müşaviri
Prof. Dr. Şeref ATEŞ	Yunus Emre Enstitüsü Başkanı
Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK	SAÜ Çeviribilim Bölümü
Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi TÖMER Müdürü
Yard. Doç. Dr. Bekir İNCE	SAÜ Türkçe Eğitimi Bölümü
Yard. Doç. Dr. Şaban KÖKTÜRK	SAÜ Çeviribilim Bölümü/Yunus Emre Enstitüsü

## BİLİM KURULU

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI	Rouen University/FRANSA
Prof. Dr. Şeref ATEŞ	Institute of Yunus Emre/TÜRKİYE
Prof. Dr. Fabrice BARTHELEMY	Université de Franche-Comté/FRANSA
Prof. Dr. Irmtraud BEHR	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/FRANSA
Prof. Dr. Yılmaz DAŞCIOĞLU	Sakarya Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. Hayati DEVELİ	İstanbul Üniversitesi-Yüksek Öğretim Kurumu/TÜRKİYE
Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ	İstanbul Medeniyet Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL	Başkent Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. Nazım İBRAHİM	Metodiy University/MAKEDONYA
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN	Türk Dil Kurumu/TÜRKİYE
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. Marie-Françoise MELMOUX-MONTAUBIN	Université de Picardie/FRANSA
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK	Sakarya Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. Katrin SAKS	Tartu University/ESTONYA
Prof. Dr. Suat UNGAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi/TÜRKİYE
Prof. Dr. Cemal YILDIZ	Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri/ALMANYA
Prof. Dr. Taisir Subhi YAMIN	University of ULM/ALMANYA
Prof. em. Éva Á. Csató JOHANSON	Uppsala University/İSVEÇ
Assoc. Prof. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi/TÜRKİYE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile Abdiu	Tiran University/ARNAVUTLUK
Assoc. Prof. Dr. Spartak Kadiu	Tiran University/ARNAVUTLUK
Assist. Prof. Dr. Bekir İNCE	Sakarya Üniversitesi/TÜRKİYE
Assist. Prof. Dr. Abdulhalim İNAM	Karabük Üniversitesi/TÜRKİYE
Dr. Sevim İNAL	Glasgow University/İSKOÇYA
Florence LEFEUVRE	Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/FRANSA

## SEKRETARYA

Neslihan Demiriz
Arş. Gör. Aysun Eroğlu
Arş. Gör. Safa Eroğlu
Arş. Gör. Rabia Gürbüz
Arş. Gör. Murat Topal



## ÖNSÖZ

---

**T**ürkçe, Dünya'nın en köklü dillerinden biri olup aynı zamanda en geniş coğrafyada en fazla nüfus tarafından konuşulan dillerden biridir. Özellikle son 15 yılda, Türkiye'nin gerek bölgede gerekse de Dünya sathında itibarının artması, bir güç haline gelmesi, Türkçenin ve Türkçe öğrenmenin önemini daha da arttırmıştır.

Dünyanın farklı ülkelerinden Türk üniversitelerine öğrenim görmek için taleplerin artması sonucunda pek çok Türk üniversitelerinde yabancıların Türkçe öğrenmesi işlevini yerine getiren Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER/DİLMER) açılması, Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışındaki öğrencilerin Türk Üniversitelerinde öğrenim görmelerini teşvik etmek için Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı aracılığıyla "Türkiye Burslusu" olarak bu öğrencileri desteklemesi, Yunus Emre Enstitüsü'nün sayısı her geçen yıl artan yurtdışındaki merkezlerini açarak buralarda Türkçeyi öğretmeleri ve Türk kültürünü tanıtmaya çalışmaları Türkçenin bir dünya dili olma yolundaki çalışmaların göstergesidir.

Diğer yandan, Türkiye üniversitelerinde "Yabancılar Türkçe Öğretimi" alanının bir disiplin alanı olarak lisansüstü programların açılması da bu alanın akademik anlamda ilerlediğinin göstergesidir.

Sakarya Üniversitesi olarak, böyle özel ve gelişmekte olan bir alana yönelik akademik etkinlikleri arttırmak hedefiyle çıktığımız yolda, 2015 yılından itibaren "**Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi/International Congress of Teaching Turkish as a Foreign Language (ICOTFL)**" adıyla her yıl düzenli olarak farklı bir ülkede konferans düzenleme kararı aldık ve ilkini Belçika'da gerçekleştirdik. İkincisini ise 2016 yılında Almanya'da gerçekleştirdik. İlk konferansa, bu alana yoğun ilgi duyan akademisyen ve uzmanların sayısı; ikinci konferansta katlanarak artmış, bu alanın akademik çevrede de gelişiminin göstergesi olmuştur.

Bütün bu faaliyetleri yaparken yalnız olmadığımızı, birçok kişi ve Kurumlardan destek aldığımızı da belirtmek isteriz. En büyük destek elbette bu alana akademik anlamda gönül vermiş Türkçe sevdalılarıdır. Konferansları düzenlediğimiz ülkelerdeki sivil toplum kuruluşları da önemli destekçilerimizden biridir. Ayrıca, her iki konferansta Yunus Emre Enstitüsü ve Türk Dil Kurumunun da destekleri göz ardı edilemez. Desteklerini bizlerden esirgemeyen kişi ve Kuruluşlara ve yöneticilerine bir kez daha teşekkür ederiz.

Elinizdeki kitap, Almanya'da ikincisini gerçekleştirdiğimiz konferansımızın Türkçe olarak yazılmış bildiri metinlerinden bir kısmını temsil etmektedir. Bir kısmı ise İngilizce olan metinlerden oluşmakta ve ayrı bir yayın olarak yayınlanacaktır/yayınlanmıştır.

Kitabın ve içindeki bilgilerin/bildirilerin alana katkı sağlamasını temenni ederek yeni yayınlarla karşınıza çıkmayı temenni ederiz.

**ICOTFL Düzenleme Kurulu adına**  
**Doç. Dr. Alpaslan OKUR**





# İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	5
KONGRE AÇILIŞ KONUŞMALARİ .....	9
<b>BİLDİRİ METİNLERİ</b>	
SÖZ VARLIĞINI TESPİT VE GELİŞTİRME PROJESİ (POSTER SUNUM) .....	15
<i>Murad Ali CEHRİ</i>	
YURT DIŞINDAKİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK HAZİR BULUNUŞLUKLARININ (UEYHB) DEĞİŞİMİ .....	17
<i>Arş.Gör. Burçin HAMUTOĞLU, Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM, Doç. Dr. Alpaslan OKUR</i>	
ALMANYA'DAKİ TÜRK ÖĞRETMENLERİN BU ÜLKEDE VERDİKLERİ TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR .....	27
<i>Prof. Dr. Cemal YILDIZ Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR</i>	
TÜRKÇE İÇİN 'KENDİ KENDİNE DERLEM PLATFORMU'NUN (KKDP) İNTERNET TABANLI TÜRKÇE YETERLİK SINAVI (İTS) YAZMA BECERESİ MODÜLÜNE EKLEMLENMESİ VE YAZMA HATALARININ BELİRLENMESİ TEMELİNDE ÖĞRENİCİ DERLEMİ ALTYAPISI .....	37
<i>Doç. Dr. Bülent ÖZKAN</i>	
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ORTA DÜZEY (B1, B2) DERS KİTAPLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ.....	49
<i>Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU</i>	
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİ İLE İLGİLİ VELİ GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ (FRANSA/NANCY ÖRNEĞİ).....	55
<i>Gülsüm ÖZEROL</i>	
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ BİÇİMSEL ÖZELLİKLERİ ....	69
<i>Prof. Dr. İsmail Güleç Dr. Engin ÖMEROĞLU</i>	
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ .....	85
<i>Arş. Gör. Hatice YURTSEVEN YILMAZ Arş. Gör. Demet GÜLÇİÇEK ESEN</i>	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE ANA DİL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ .....	97
<i>Okt. Burcu HARPUTOĞLU</i>	
ALMANYA VE TAYVAN'DA YABANCI DİL TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ GÖREV ODAKLI ÖĞRETİME GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	113
<i>Doç. Dr. Dursun KÖSE Okt. Ergün ÖZSOY</i>	
ÖNEM VE ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN LÂTİNCE İLE OSMANLI TÜRKÇESİNİN BENZERLİKLERİ.....	123
<i>Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN</i>	

TÜRKÇENİN ENTEGRASYON DİLİ OLARAK ÖĞRETİLMESİNE DAİR BULGULAR.....	129
<i>Prof. Dr. Murat DEMİRKAN Naci Serhat BAŞKAN</i>	
KAŞGARLI MAHMUT'UN ARAPLARA TÜRKÇE ÖĞRETMEK AMACIYLA YAZDIĞI DİVÂNÜ LÜGATİ'T-TÜRK ADLI ESERİNİN GÜNÜMÜZ SÖZLÜKLERİ VE DİLBİLGİSİ KİTAPLARIYLA YÖNTEMBİLİMSEL AÇIDAN KARŞILAŞTIRILMASI .....	143
<i>Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN Yrd. Doç. Dr. Murat DEMİR Öğr. Gör. Gürkan DAĞBAŞI</i>	
TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN “YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ” HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ .....	153
<i>Yrd. Doç. Dr. Hümeysra ÖZDEMİR ERDEM Doç. Dr. İlhan ERDEM</i>	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ KİP VE ZAMAN ANLAYIŞI DEĞERLENDİRMELERİ VE ÖNERİLERİ .....	161
<i>Yrd. Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN Doç. Dr. Helene Sanuner-LEROY</i>	
AFRİKA SAHRAALTI İSLAM COĞRAFYASINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE DİL POLİTİKASI.....	169
<i>Okt. Alaattin ÖZYER Arş.Gör. Kübra KARAKAYA ÖZYER</i>	
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME: PASSAU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ.....	177
<i>Sabriye KARATAŞ DEMİRTAŞ Ebru KARATAŞ ACER</i>	
ALMANYA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ DERSLERİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ VE SÖZLÜK KULLANIMI.....	185
<i>Salih SULAK</i>	
FİZİKSEL-DUYGUSAL-KÜLTÜREL YÖNTEME GÖRE YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	199
<i>Derya SARIŞIK Ezgi DUMAN KAYA</i>	
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME .....	215
<i>Öğr. Gör. Dr. Volkan KANBUROĞLU Arş. Gör. Ahmet AYCAN</i>	
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS/ÇALIŞMA KİTAPLARININ KÜLTÜRLERARASI DENEYİM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ.....	221
<i>Arş. Gör. Demet GÜLÇİÇEK ESEN Arş. Gör. Hatice YURTSEVEN YILMAZ</i>	
TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN YAZMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ (ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ) .....	235
<i>Prof. Dr. Muammer NURLU Arş. Gör. Türkan GÜLER ARI</i>	
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 (SINIRLI BAĞIMSIZ KULLANICISI) YARATICI YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK BİR İZLENCE ÖNERİSİ.....	245
<i>Yasemin KÖKSAL Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN</i>	
ÇİZGİ FİLMER ARACILIĞIYLA TÜRK SOYLULARA TÜRKÇE VE DEĞER ÖĞRETİMİ.....	265
<i>Yrd. Doç. Dr. Yasin Mahmut YAKAR Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan YILMAZ</i>	
KÜLTÜREL ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE REKLAM FİMLERİ İLE EMİR KİPİNİN ANLATIMI.....	275
<i>Yrd. Doç. Dr. Murat YİĞİT Esra YILMAZ</i>	
TÜRKÇENİN ALMAN EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ VE GELECEĞİ BERLİN'DE SUNULAN TÜRKÇE DERSLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME .....	283
<i>Prof. Dr. Cemal YILDIZ Okt. Reyhan THOMAS</i>	
FOTOĞRAFLAR.....	295



## KONGRE AÇILIŞ KONUŞMALARI

---

### ***Doç. Dr. Alpaslan OKUR (ICOTFL Düzenleme Kurulu adına):***

Sayın TDK Başkanım, Sayın Başkonsolosum, Saygıdeğer Hocalarım ve değerli katılımcılar, hepinizi saygıyla selamlıyor, Kongremize teşriflerinizden dolayı teşekkür ederek hoş geldiniz diyorum.

İlkini geçen yıl Belçika Gent Üniversitesi'nde düzenlediğimiz Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinin bu yıl da ikincisini Almanya'da düzenleyecek olmanın heyecanı ve gururu içerisinde karşınızda bulunuyoruz.

Yaklaşık 1 yıl önce Almanya'da düzenleme kararını aldığımız bu ikinci kongremiz için çalışmalara başlamış, 8 ay kadar önce sizlere duyurusunu yaparak sizlerin de yoğun ilgi göstermesi bizleri ayrıca mutlu kılmıştır. Mutlu kılmanın yanında bizleri üzmüştür, çünkü geçen yılki birinci kongremize 120 civarında alan hocalarımız tarafından başvuru var iken bu yılki ikinci kongremiz için 250 civarında başvuru olmuş ama maalesef zaman ve mekan sınırlılığından dolayı düzenleme kurulumuz ve hakemlerimiz tarafından en yüksek puanı alan 120 bildiriye kabul edebildiğimizi duyurmuştuk.

Sizlerle daha önce yaptığımız paylaşımlarda, kongremizi Ludwig-Maximilians-Universitesi ile ortaklaşa düzenleyeceğimizi duyurmuş fakat henüz 1 ay önce adı geçen üniversitenin tamamen bizim dışımızda gelişen ve bilimsel olmayan siyasi bir olayı gerekçe göstererek kongre ortaklığından geri çekilmesi bizleri zora soksa da tüm imkanlarımızı kullanarak kongreyi onlarsız yapma kararı aldık.

Durum böyle olunca, 120 olarak kabul ettiğimiz bazı bildiri sahipleri de katılmaktan vazgeçmiş, zaten yer ve zaman sınırlılığından dolayı yerlerine yeni bildiriler alamayarak kongre programımıza 96 bildiri ile devam etme kararı aldık. Son bir aydaki bu gelişmeler üzerine bizleri yalnız bırakmayan ve her türlü desteği sağlayan Berlin Büyükelçiliğine, Münih Başkonsolosluğuna ve Batı Avrupa'daki tüm sivil toplum kuruluşlarının Türkçe konusunda birleştiği bir platform olan Türkçem-Anadilim-Geleceğim (TAG) platformuna özellikle teşekkür etmek istiyorum.

Kongremiz, programımıza aldığımız 96 bildiri ile 2 gün sürecek ve bu bildiriler eş zamanlı olarak üç salonda sunulacaktır.

Kongremize başından beri desteklerini veren Sakarya ve Medeniyet Üniversiteleri Rektörlüklerine, Türk Dil Kurumuna, Yunus Emre Enstitüsüne ayrıca teşekkür etmek istiyorum. Yine ayrıca, kongremizin gerçekleşmesinde arka planda görünen ama en fazla emek sarfeden ismini tek tek sayamayacağım araştırma görevlilerimize ve Düzenleme Kurulu üyelerimize de teşekkür ederek verimli bir iki gün geçirmenizi temenni ediyorum, hepinizi tekrar saygı ile selamlıyorum.

### ***Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Berlin Eğitim Müşaviri):***

Sayın TDK Başkanı, Sayın Başkonsolos, Değerli Akademisyen Arkadaşlarım, Hanımefendiler, Beyefendiler, hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Birincisi geçen yıl Belçika Gent’de düzenlenen Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresinin bu yıl Almanya/Münih’te bir Alman Üniversitesinin de katkısıyla düzenlenecek olması hem ülkemizin Almanya’da temsilçisi olan Berlin Büyükelçiliğimizi hem de Eğitim Müşavirliğimizi heyecanlandırmıştı. Bu nedenle kongreye en üst düzeyde destek verme kararı aldık. Bu vesile ile Sayın Büyükelçimiz Hüseyin Avni KARSLIOĞLU’nun tüm katılımcılara tebrik ve selamlarını iletme isterim.

Uzun yıllardan beri burada yaşayarak Alman vatandaşlığına geçmiş olanlarla birlikte yaklaşık 3 milyon Türkçe konuşan vatandaşımızın bulunduğu ve 600 bin çocuğumuzun Alman eğitim sistemi içinde eğitim gördüğü Almanya’da, Türkçe ve dil eğitimi konusunda gerçekleşecek olan bir kongrede alanlarında uzman bir çok akademisyenin bu konuları tartışacak ve katkı sağlamaya hazır olmaları bizler açısından da bulunmaz bir fırsattı. Bundan kısa bir süre önce de Eğitim Müşavirliğimizin girişimi ile 3-4 Mart 2016 tarihlerinde Berlin Büyükelçiliğimizin ev sahipliğinde, Yunus Emre Enstitüsü, Türk Dil Kurumu ve Genel Dil Bilim Merkezi (Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, (ZAS)) ve 4 Alman üniversitesinin işbirliği ile Çok Dilliliğin Almanya Eğitim Sistemindeki Geleceği (Ana Dili Olarak Türkçe ve Rusça’nın Durumu) başlıklı uluslararası bir sempozyum düzenlendi. 300 kişiden fazla katılımcının ilgi gösterdiği ve dünyaca ünlü dilbilimciler ve eğitimcilerin konuşmacı olarak yer aldığı ve çeşitli çalıştayların da gerçekleştirildiği bu bilim şenliğinden sonra aynı temalarla yine Türk Üniversiteleri ve kurumlarının desteği ile bu sefer Almanya’nın en güneyindeki başka bir şehirde ikinci bir etkinliğin düzenlenmesi kurumlarımız ve akademisyenlerimizin bu konulara olan ilgi ve desteğinin önemli bir göstergesidir. Ancak sempozyum hazırlıklarının neredeyse bittiği bir aşamada işbirliği yapılan Ludwig-Maximilians-Universitesi’nin açıkça ifade ettiği siyasi gerekçelerle centilmenliğe ve bilimsel etiğe sığmayan bir şekilde kongreyi iptal etmek istemesi bizi şaşırtmıştır. Düzenleme Kurulu’nun bizimle ve Münih Başkonsolosluğumuzla da istişare ederek verilen emek ve yapılan masrafların heba edilmeden, kongrenin en iyi şekilde yapılmasına karar vermesi son derece isabetli olmuştur. Bundan dolayı başta Doç. Dr. Alpaslan OKUR ve Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ olmak üzere, sayın düzenleme kurulu üyelerini ve katkı sağlayan diğer üniversite ve kurumları tebrik ediyorum.

Genelde Avrupa, özelde ise Almanya’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yanında, özellikle Türk çocuklarının Türkçe ve genel eğitim sorunları konusunda iki uzman davetli konuşmacının hitap edecek olması, bildirilerin bulunması ve konunun ayrı bir çalıştayda ele alınacak olması bence son derece isabetli olmuştur. Böylece yukarıda zikretmiş olduğum Avrupa’daki Türk çocuklarının adeta kronikleşmiş eğitim sorunları tüm yönleriyle bir kez daha masaya yatırılacak olup elde edilecek sonuçlar uygulayıcılara ve karar vericilere yol göstermiş olacaktır.

Bu vesile ile verimli bir çalıştay diler saygılarımı sunarım.

***Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN (Türk Dil Kurumu Başkanı):***

Sayın Başkonsolosum, Sayın Eğitim Müşavirim, değerli bilim adamları ve iştirakçiler, hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum.

Gerek meslekten bir kişi olarak gerek Türk Dili adına idari vazife yüklenmiş bir memur olarak Sakarya Üniversitesi öncülüğünde düzenlenen bu kongrede bulunmaktan ve aranızda olmaktan memnunluk duyuyorum.

Ülkemiz dışında, dilimizin tabii olarak genişleyen sınırlarına destek vermek gayesiyle düzenlenen bir faaliyete emekleri ile katkıda bulunan herkese teşekkür ediyorum.

Türk Dil Kurumu olarak bu türlü bütün faaliyetleri seve seve destekleyeceğimizi ifade etmek istiyorum. Çünkü Türk Dil Kurumu olarak sadece Türkiye’de Türkçeye yönelik çalışmalarını desteklemekle kalmıyoruz, Türkçe öğretmeği bilhassa Türkçenin yabancılara öğretilmesini her daim destekleyeceğimizi belirtmek istiyorum.



Türkçenin geçmişi uzun zaman derinliğine indiği kadar sahası da geniş mekân coğrafyasına yayılmış bir dildir. Her dil başka dillerden kelime alır, başka dillere kelime verir. Sokak ve caddelerdeki işyeri adlarında yabancı kelime istilasını Türkçeyi tehditten önce kirletme izi olarak görmeliyiz. Hasar bırakmağa yüz tutması bir tehlikedir bir tehdittir. Bugün yakın ülkelerin işlek caddelerinde Türkçe işyeri isimleri, Türkçe kelimeler de göze çarpıyor değil.

Türk Dil Kurumu'nun vazifesi sadece tozlu raflardaki eski kitaplardan kelimeleri çıkararak bunların Türkçe olup olmadığı yönünde çalışmalar yapmak veya bu kelimeleri Türkçeye kazandırmak değildir. Bunlar tabii bir iş olarak elbette yapılacaktır Artık Türkçe öğretme adına ülke dışındaki çalışmalara da destek verme zamanıdır.

Programdan da görüldüğü kadarıyla Türkiye dışındaki Türkçeye, Türkçe öğretmeğe yönelik çalışmalar ve Türkçenin yabancılara öğretilmesine yönelik gayretler mevcut. Bu tür çalışma ve faaliyetlerin daha da arttırılmasını temenni ediyor hepinizi saygı ve sevgiyle selamlıyorum.



BİLDİRİ  
METİNLERİ

---





# SÖZ VARLIĞINI TESPİT VE GELİŞTİRME PROJESİ (POSTER SUNUM)

**Murad Ali CEHRİ\***

## **HEDEFLERİ**

İlköğretimden üniversite seviyesine kadar söz varlığını tespit edip geliştirerek;

Duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, Türkçeyi daha doğru ve etkili kullanabilen;

Okuduğunu anlayan, çözümleyen ve yorumlayan;

Kültür düzeyini artırmış, bilim ve teknolojiyi anlamlandıracak ve üretecek dil yeteneklerine sahip bireyler yetiştirmek;

Müfredat kitaplarının ve ders kitaplarının, söz varlığı çalışmaları doğrultusunda güncellenmesini sağlamak;

Özel sektör ve devlet kurumları tarafından yayımlanan kültür kitaplarının okunabilirlik seviyelerini tespit etmektir.

## **AMAÇLARI**

Türkçenin güncel (yazılı ve sözlü) söz varlığını tespit edip ilk ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilerin söz varlığını geliştirmek,

Farklı seviyelerde söz varlığı listeleri ve sözlükleri oluşturmak;

Öğretim programları, ders kitapları ve eğitim-öğretime yönelik kültür kitaplarının yazımı (telifi) ile radyo-televizyon programlarının yapımında söz varlığı sözlüklerinin esas alınmasını sağlamak;

Avrupa Ortak Dil Kriterleri'ne göre tasnif edilmiş söz varlığı sözlükleriyle yabancılara Türkçe öğretimini kolaylaştırmaktır.

## **FAALİYETLERİ**

Türkçe gibi sondan eklemeli diller olmalarının yanında PISA sınavlarında en yüksek başarıları elde etmiş bulunan Fince ve Korece üzerine yapılmış söz varlığı çalışmalarını, Türkçe söz varlığı çalışmalarıyla karşılaştırarak güvenilir ve yol gösterici bir literatür ve veri tabanı oluşturmak;

Güncel Türkçenin sıklık listelerini (derlemi) ortaya koymak,

Saha çalışmasıyla (öğrenci derlemleriyle) sınıf seviyelerine göre söz varlığını tespit etmek;

\* Proje Koordinatörü, Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Eğitim Araçları ve Yayınlar Daire Başkanlığı

Güncel Türkçenin sıklık listelerini ve öğrenci derlemlerini karşılaştırarak söz varlığını, sınıf seviyelerine göre tasnif etmek (anaokulundan 12. sınıfa kadar “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Listeleri” oluşturmak);

Anaokulundan 12. sınıfa kadar “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri” oluşturmak,

Ulusal (TEOG, PYBS vb.) ve uluslararası (PISA, PIRLS, TIMSS vb.) sınavların söz varlığı sözlüklerine göre hazırlanmasını ve tercüme edilmesini sağlamak;

Güncel Türkçenin sıklık listelerinden -Avrupa Ortak Dil Kriterleri ile öğrenci derlemlerini de dikkate alarak- A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerine ait “Kurlara Göre Söz Varlığı Listeleri” ve sonrasında “Kurlara Göre Söz Varlığı Sözlükleri” oluşturmak;

Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlik kitapları hazırlamak ve “Söz Varlığı Portalı” oluşturarak projeye yönelik mobil uygulamaları bu portalda kamuoyuyla paylaşmaktır.

## ÖNEMİ

Bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesiyle

Okuduğunu anlayan, çözümleyen, yorumlayan (üst düzey zihinsel becerileri edinmiş) öğrenciler yetiştirilecek;

Türkçe, yabancılar tarafından daha kolay öğrenilecek ve böylece Türkçenin uluslararası düzeyde yaygınlığı artacak;

Güncel Türkçenin “Derlem Sözlüğü” oluşturulacak,

İlk kez Türkçenin görsel-kavramsal sözlüğü (kelimeler arası ilişkiler grafiği) ortaya konmuş olacak (Genel Ağ’da kullanıma sunulacak),

“Söz Varlığı Portalı”nda projeye ilgili tüm veriler ve mobil uygulamalar kamuoyuyla paylaşılacak;

Söz varlığı çalışmaları, yazılı ve sözlü her türlü materyal için hem ölçüt (okunabilirlik vb. bakımından) hem de materyal olarak (FATİH, EBA, Z-Kütüphane projelerinde) kullanılacak;

Ulusal ve uluslararası alanda öğrenci başarılarımız artacak,

“Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri”yle öğrencilerin kendi seviyelerine göre üretilmiş materyallerle (kitap, dergi, e-kitap, z-kitap, e-dergi, e-içerik vb.) eğitim-öğretim görmesi sağlanacak,

“Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri”nin ölçme-değerlendirme araçlarında esas alınmasıyla sınav araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği artacak;

Bu proje kapsamında yapılacak derlem çalışmaları, Türkçe yapay zekâ araştırmalarına olumlu katkılar sağlayacak;

Türkiye’de ilk kez “Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri” ile “Kurlara Göre Söz Varlığı Sözlükleri” ortaya konmuş olacak,

“Sınıf Seviyelerine Göre Söz Varlığı Sözlükleri” ile “Kurlara Göre Söz Varlığı Sözlükleri” eğitim-öğretim sistemini olumlu yönde etkileyerek kalitesini artıracaktır.

# YURT DIŞINDAKİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK HAZIR BULUNUŞLUKLARININ (UEYHB) DEĞİŞİMİ

Arş.Gör. Burçin HAMUTOĞLU\*,  
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM\*\*,  
Doç. Dr. Alpaslan OKUR\*\*\*

**ÖZ:** Bu çalışmada yurt dışında bulunan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin değişimi (UEYHBD) tek grup ön test son test modeline dayanan deneysel desen ile incelenmektedir. Çalışma grubu 34 kadın, 12 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler frekans analizi ile belirlenmektedir. Ayrıca çalışma grubunun hazır bulunuşluk düzeylerinin değişimi Hung ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2010), Horzum ve Demir Kaymak (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖYHBÖ)" ile belirlenmektedir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ÇÖYHB ölçeğinde "Bilgisayar-İnternet Öz yeterliği(BİÖ)", "Öz-yönelimli Öğrenme (ÖYÖ)", "Öğrenme Kontrolü (ÖK)", "Öğrenmeye yönelik Motivasyon (ÖM)", "Çevrimiçi İletifim Öz yeterliği (ÇİÖ)", olmak üzere toplam 5 boyut vardır. Buna göre öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın ÖK' nü arttırmada önemli bir etkiye ( $p<.05$ ) sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca uygulama sonrasında, öğretmenlerin ölçeğin toplamından aldıkları puanlarda da anlamlı bir değişiklik olduğu gözlemlenmektedir ( $p<.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Eğitimi, Uzaktan Eğitim, hazır bulunuşluk,

## Giriş

Dünyanın neresinde olunursa olunsun etkileşimin en temel öğelerinden birisi dildir. Dil, düşüncelerin sözlü veya yazılı ifade edilmesine imkan veren bir araçtır. Bu aracın sözlükte aklımıza gelen ilk anlamı tat almaya yarayan bir organ olsa da, daha çok iki insanın birbirleriyle anlaşmasına yardımcı zengin etkileşime imkan veren iletişim öğesi olarak ifade edilmektedir. Senemoğlu'na göre (2013) dil, insana özgü ve güçlü bir iletişim aracı olup toplumsallaşmış semboller kümesidir. Ulusların bağımsızlıklarının simgesi olan, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin yazın dili olarak belirtildiği kültürel mirasın aktarıcısı olan dil devamlılığın vazgeçilmez unsurudur. Dil, hem zihinsel geliŐmenin göstergesi hem de anlamının aracıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008)

Dil sürekli gelişen dinamik yapısı ile sürekli etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim insanlar, hayvanlar, bitkiler arasında olduğu gibi teknolojik geliŐimlerle de kendisini göstermektedir. Dil sahip olduğu esnek

\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi

\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi

\*\*\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği

yapısı ve uluslardaki benzer gelişim özellikleriyle sürekli etkileşim halindedir. Şüphesiz ki coğrafik konunun bu etkileşim üzerinde yadsınamaz bir role sahiptir. Türkiye, sahip olduğu stratejik konumu ile tarih boyunca uygarlıklara misafirperver olmuş, birçok kültürü etkilediği gibi birçok kültürden de etkilenmiştir. Bu yüzden Türk dili çok kültürün rengini yansıtarak bu zenginliği içerisinde taşımaktadır. Bu kültürel zenginliğin küresel çapta paylaşılması şüphesiz ki önem arz etmektedir.

Günümüz gelişmiş teknolojik alt yapının desteği ile dünya küresel bir köy haline gelmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında herkesin hemen her şeyden haberi olmaktadır. Eğitim ortamlarında geleneksel sınıf anlayışının yerini çevrimiçi ortamların almasının küresellikte önemi büyüktür. Keegan (1998)' a göre uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli yararlarından birisi küreselleşmedir. Bu olgunun hissedilmesinde öğrenme yaklaşımlarındaki değişim şüphesiz büyük önem taşımaktadır. Yeni eğitim paradigmasının özünü öğrenene yönelik yaklaşımlar oluşturmaktadır (Erişti, 2010). Artık geleneksel eğitim anlayışının mozaığı günümüz öğrenen profiline uzaktır. Prensky (2005)'ye göre, içinde bulunduğumuz çağın öğrenenleri grup çalışmaları ve projeler üzerinden akranları ile çalışmak ve işbirlikli öğrenmek istemektedirler. Ayrıca üst düzey teknoloji kullanımı yeterliğine sahip öğrenenler için bilgi çok uzakta da olsa; erişim kolaydır (Selwyn, 2009). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler öğrenen profillerinin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde; bu uzaklıkların azalması ve farklı dillerin dünya üzerindeki etkileşimini artırması yönünde ilerlemektedir. Bu durum eğitim-öğretim ortamlarını duvarlar ötesine taşımaktadır.

Geleneksel sınıf anlayışının duvarları her geçen gün bir tuğla kaybetmektedir. Bunun yerini bilgi ve iletişim teknolojilerindeki kablosuz iletişim, bağımsız öğrenme, kendi istediği zaman öğrenme vb. kavramlar doldurmaktadır. Yüzyılı aşkın süredir İngiltere ve Fransa başta olmak üzere Avrupa' da deniz aşırı ülkelerde çalışan vatandaşlara düzenli olarak uzaktan eğitim verilmektedir (Gülbahar, 2012). Kimi görüşlere göre 21. yüzyıl okul ortamlarının çevrimiçi ortamlardır (Erişti, 2010). Dünya üzerinde öğrenme etkinlikleri bilgi ve iletişim alt yapısındaki gelişmelerle birlikte örgütlenmektedir. Öğrenme etkinliklerindeki eğitim öğretmeni ve öğrencinin farklı mekanlarda olduğu, hangi dilin konuşulduğu önemli olmaksızın iletişimin bilişim teknolojileri ile sağlandığı ortamlar yönündedir. Bireyler kendilerini gerek psikolojik gerekse fizyolojik olarak hazır hissettikleri zaman, duvarlar ötesi eğitim anlayışıyla öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2003), uzaktan eğitimin değişik öğrenme seviyesi ve yaşlarda farklı öğretim yöntem ve yaklaşımları ile farklı felsefi ve stratejik motivasyonlarla gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Uzaktan eğitimde aslında dünya üzerindeki her birey birbirine eşit uzaklıktadır. Çünkü kurumsal bir faaliyet olan uzaktan eğitimde farklı uzaklıklardaki bireyler iletişim teknolojileri ile bir araya getirilmektedir. Üç boyutlu sanal uygulamalardan Second Life, Active World gibi uygulamalar uzaktan eğitimde etkin olarak kullanılmaktadır (Horizon, 2007). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bireylerin birbirlerine uzaklığını sahip oldukları mobil cihaz ve internetin sunduğu özelliklerle ortadan kaldırmaktadır. Süral (2008), üç boyutlu sanal uygulamalar sayesinde uzaklık kavramının coğrafi olarak anlamını korurken iletişim/etkileşim açısından anlamını yitirmeye başladığı belirtmektedir. Yapılan araştırmalar ebeveyn, öğretmen ve diğer eğitimcilerin günümüz öğrenen profillerinden daha farklı teknolojileri kullandıklarını göstermektedir (Dede, 2004; Gee, 2003; Oblinger ve Oblinger, 2005; Prensky, 2001; 2006). Bu çalışmalar uzaktan eğitimdeki öğretmen ve öğrencilerinin etkileşime geçmelerinde kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemini ortaya koymaktadır.

Uzaklıklar birbirlerini anlamayan iki birey arasındadır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin kalitesi mesafe kavramından her geçen gün uzaklaşmaktadır. Burada önemli olan bireylerin en iyi şekilde nasıl etkileşime girdiğidir. Moore (1994) 'a göre öğretmen ve öğrenci arasındaki uzaklık yapı ve diyalog olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Diyalog, çift yönlü iletişimi, yapı ise uzaktan eğitim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama düzeyini ifade etmektedir. Bu durumda fizyolojik hazır bulunuşluk,



sosyolojik değerler ve psikolojik durumlar bu öğretmen ve öğrenci arasındaki uzaklığı etkileyebilmektedir. Öğrenci ve öğretmen arasındaki uzaklığın en aza indirilmesi sağlanabilecek çift yönlü iletişim ile mümkün olmaktadır. Holmberg (1995), etkileşim ve iletişim kuramında motivasyon ve memnuniyetin etkileşimin kalitesiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Konunun daha iyi anlaŐılması açısından uzaktan eğitimde “açıklık” ve “uzaktanlık” kavramının ele alınması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde açıklık öğrenenlere anlamlı ve kolay öğrenme ortamlarına eriŐme yöntemleri gibi birçok fırsat sunmaktadır (Süral, 2008). İngiltere’nin Açık Üniversitesi’nde (Open University) olduğu gibi öğrencilerin istediği zamanda veya mekanda öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alması da uzaktan eğitimdeki açıklık kavramına örnek verilebilir.

Uzaktan eğitimde “uzaktanlık” kavramında bireylerin coğrafik veya sosyal olarak birbirlerinden uzaktan olmaları söz konusu olabildiği gibi psikolojik faktörleri de içerdiği bilinmektedir (Dayan, 2007). Bireylerin psikolojik olarak güdülenmesi veya kendilerini öğrenmeye hazır hissetmesi uzaktanlık kavramı altındaki psikolojik faktörler arasında belirtilebilir. Süral (2008)’e göre güdülenme, hangi çeŐit eğitim ortamı olursa olsun, öğrenmenin en önemli bileŐenlerinden birisidir. Böylelikle birey uzaktan öğrenme ortamının uzaktanlık soğuğunda izole edilmiŐlik duygusundan sıyrılabilir. Bununla birlikte öğretim ortamının elveriŐliliđi, kullanılan materyallerin etkililiği, zamanın verimli kullanılması öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafelerin önemini azaltacaktır. Bu yüzden dünya üzerinde yaşayan birçok dil olsa da, birbirlerini anlayan bireylerin konuştuğu tek dil vardır.

Uzaktan eğitim; öğretmenleri içine alan öğretim ve öğrencileri içine alan öğrenim olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (Gülnar, 2003). Öğretmen-öğrenci etkileşimin bu kadar önemli olduğu, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin iletişim kanalları olduğu günümüz uzaktan eğitim ortamlarında öğretmenler önemli bir misyona sahiptir. Bilgi toplumunda öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini örgütleyen, öğrenme fırsatları oluşturan, öğrenmeye danıŐmanlık yapan, öğrenme sürecinde paydaŐ, öğrenciyle bilgi kaynakları arasında bir arabulucu gibi roller üstlenmektedir (Özarlan, 2008, p.55). Öğretmenlerin öğrencileri değişik mesafelerdeki uzaklıklardan alarak, herkese eşit mesafede oluŐturdukları uzaktan eğitim ortamlarına getirmeleri ciddi uzmanlık ve sorumluluk gerektiren bir durumdur. Çünkü uzaktan eğitim ortamları öğrenciler, eğitmenler ve çoklu ortam uygulamalarını içeren materyaller gibi pek çok bileŐeni içerisinde barındırmaktadır (Gülbahar, 2012). Bu bileŐenler birbirleriyle etkileşim içerisinde. Moore ve Kearsley’in (2005) uzaktan eğitim için geliştirmiş oldukları sistem modelinde etkileşim bütünü’nün önemli bir parçası olarak görülmektedir. Anderson (2008)’ a göre etkileşim öğrenciler, öğretmenler, diğer öğrenciler ve materyaller arasındaki süreçtir. Bu süreçlerde yaşanan etkileşimin düzeyi ve kalitesi öğrenmeyi de etkilemektedir.

Öğrenmeyi etkileyen birçok değişken daha bulunmaktadır Bunlardan bir tanesi öğretmenin uzaktan eğitim tecrübesidir (Moore ve Kearsley, 2005). Çünkü uzaktan eğitim ortamları öğretmenlere birçok sorumluluk yüklemektedir. Bu sorumluluklar ders öncesinde, ders sırasında ve ders sonrasında olmak üzere 3 Şekilde sınıflandırılmıştır (Gülbahar, 2012). Özellikle ders sırasında öğretmenin tutumu, davranışları, zamanında yaptığı dönütler ve teşvik edici yönlendirmeleri öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin kalitesini belirlemektedir. Varvel (2006) uzaktan eğitim ortamlarındaki öğretmenler ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri idari roller, bireysel roller, teknolojik roller, öğretim tasarımı rolleri, pedagojik roller, değerlendirme rolleri ve sosyal roller olmak üzere yedi kategoride isimlendirmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri olan dijital yerlilere Türkçe’yi doğru ve en etkili Şekilde anlatması için teknolojik yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu yüzden uzaktan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin hazır bulunluŐ düzeyleri önemli görülmektedir. Hazır bulunluŐ, bireyin ilgi, tutum, ön öğrenmeleri, güdülenmiŐlik düzeyleri, yetenek ve genel sağlık durumlarıyla ilgili bir kavramdır (Gibson ve Vinegradoff, 1986; Akt. Senemoğlu, 2013). Yani uzaktan eğitimde yeterli hazır bulunluŐ düzeyine sahip öğretmenler uzaktan eğitim ortamlarında ders vermeye isteklidir, ders verecek yeterli olgunluğa eriŐmiŐtir,

dersin içeriğinin nasıl iletileceği ile ilgili gerekli öğrenme kuramlarına hakim olup, genel sağlık durumu ders vermeyi engelleyecek şekilde değildir. Bu nedenler çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve değişimin gözlemlenmesi Türkçe öğreticilik becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

## Yöntem

Yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğreticilik becerilerinin arttırılmasını amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu ön test-son test modeline dayanan zayıf deneysel desene örnektir.

## Çalışma Grubu

Çalışma grubu 34 kadın, 12 erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Aşağıdaki Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te çalışma grubuna ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde %
Kadın	34	73,9
Erkek	12	26,1
Toplam	46	100,0

Tablo 2. Katılımcıların Öğretim Yaptıkları Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Frekans (f)
Okul öncesi (0-6)	6
İlköğretim (7-15)	35
Yetişkin eğitimi (16 ve üzeri)	10

Tablo 3. Katılımcıların Kullanmış Oldukları Ders Materyaline Göre Dağılımı

Kullanılan Ders Materyali	Frekans (f)
Bilgisayar	7
Kırtasiye malzemeleri	3
Görsel ve işitsel materyaller	2
Türkçe kitabı	2
Kitap	3
Bimer	3
Beyaz tahta	2
Televizyon	1
Hikaye,roman kitapları	3
Oyuncak	2
Boyama kitapları	1
Türkçe materyaller	1

Tablo 4. Katılımcıların Mezun Oldukları Alanlara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Alan	Frekans (f)	Yüzde %
Eğitim	19	41,3
Diğer	27	58,7
Toplam	46	100,0

Tablo 5. Katılımcıların Öğrettiği Derse Göre Dağılımı

Öğrettiği Ders	Frekans (f)	Yüzde %
Türkçe	11	23,9
Diğer	18	39,1
Her ikisi de	17	37,0
Toplam	46	100,0

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hung ve arkadaşları tarafından geliştirilen (2010), Horzum ve Demir Kaymak (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖYHBÖ)" kullanılmıştır. Veri toplama aracı 5'li likert tipi ölçek olup, 18 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçekten alacağı maksimum puan 90' dır. Ölçeğin beş faktörlü yapısı toplam varyansın %65'ini açıklamakta olup, maddelerin faktördeki yük değerleri .46 ve .90 arasında değişmektedir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ÇÖYHB ölçeğinde "Bilgisayar-İnternet Öz yeterliği(BİÖ)", "Öz-yönelimli Öğrenme (ÖYÖ)", "Öğrenme Kontrolü (ÖK)", "Öğrenmeye yönelik Motivasyon (ÖM)", "Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği (ÇİÖ)", olmak üzere toplam 5 boyut vardır. Ölçekteki 1. 2. ve 3. Maddeler BİÖ faktörüne hizmet etmektedir. Bu faktöre hizmet eden maddelerden birisi " Microsoft Office programlarının temel fonksiyonlarını kullanmada kendime güvenirim" maddesidir. Ölçekteki 4. 5. 6. 7. ve 8. Maddeler ÖYÖ faktörüne hizmet etmektedir. Bu faktöre hizmet eden maddelerden birisi " Bir öğrenme sorunuyla karőılaőtıđımda yardım isterim" maddesidir. Ölçekteki 9. 10. ve 11. Maddeler ÖK faktörüne hizmet etmektedir. Bu faktöre hizmet eden maddelerden birisi "Kendi öğrenme sürecimi yönetebilirim " maddesidir. Ölçekteki 12. 13. 14. ve 15. Maddeler ÖM faktörüne hizmet etmektedir. Bu faktöre hizmet eden maddelerden birisi "Öğrenmeye karşı motivasyonum var " maddesidir. Ölçekteki 16. 17. ve 18. Maddeler ÇBÖ faktörüne hizmet etmektedir. Bu faktöre hizmet eden maddelerden birisi "Duygularımı yazı ile ifade etmede kendime güvenirim " maddesidir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa değerlerine bakıldığında; bilgisayar/internet öz-yeterliği 0.87, öz-yönelimli öğrenme 0.77, öğrenci kontrolü 0.73, öğrenmeye yönelik motivasyon 0.70 ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği 0.83'tür.

### Verilerin Analizi

Çalışma grubundan toplanan veriler SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılma durumları dikkate alınarak, ön test son test arasındaki değişimin incelenmesinde ilişkili ölçümler için t-testi kullanılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Bilgisayar-İnternet Öz yeterliği(BİÖ-CISE) Alt Boyutuna ait İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	46	12,30	2,47	45	-1,61	,113
Son test	46	12,79	1,61			

Yurtdışındaki Türkçe öğretmenlerinin, Uzaktan Eğitime Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerini (UEYHBD) belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, Bilgisayar-İnternet Öz yeterliği (BİÖ) alt boyutunda anlamlı bir değişiklik olmadığı gözlemlenmektedir,  $t(45)=-1,61$ ,  $p>,01$ . Öğretmenlerin uygulama öncesi, UEYHBD puanlarının ortalaması  $X= 12,30$  iken, uygulama sonrasında  $X=12,79$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu, öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın BİÖ' ni arttırmada önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 2. Öz-yönelimli Öğrenme (ÖYÖ-SDL) Alt Boyutuna ait İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	46	20,69	3,72	45	-1,84	,071
Son test	46	21,52	2,74			

Yurtdışındaki Türkçe öğretmenlerinin, Uzaktan Eğitime Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerini (UEYHBD) belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, Öz-yönelimli Öğrenme (ÖYÖ) alt boyutunda anlamlı bir değişiklik olmadığı gözlemlenmektedir,  $t(45)=-1,84$ ,  $p>,01$ . Öğretmenlerin uygulama öncesi, UEYHBD puanlarının ortalaması  $X= 20,69$  iken, uygulama sonrasında  $X=21,52$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın ÖYÖ' yi arttırmada önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 3. Öğrenme Kontrolü (ÖK-LC) Alt Boyutuna ait İlişkili Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	46	11,63	1,97	45	-3,59	,001
Son test	46	12,43	1,68			

Yurtdışındaki Türkçe öğretmenlerinin, Uzaktan Eğitime Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerini (UEYHBD) belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, Öğrenme Kontrolü (ÖK) alt boyutunda anlamlı bir değişiklik olduğu gözlemlenmektedir,  $t(45)=-3,59$ ,  $p<,01$ . Öğretmenlerin uygulama öncesi, UEYHBD puanlarının ortalaması  $X= 11,63$  iken, uygulama sonrasında  $X=12,43$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu, öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın ÖK' nü arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.



Tablo 4. ÖĞrenmeye yönelik Motivasyon (ÖM-ML)  
Alt Boyutuna ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	46	18,20	2,04	45	,042	,967
Son test	46	18,19	1,65			

YurtdiŐındaki Türkçe öğretmenlerinin, Uzaktan EĞitime Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerini (UEYHBD) belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, ÖĞrenmeye yönelik Motivasyon (ÖM) alt boyutunda anlamlı bir değişiklik olmadığı gözlemlenmektedir,  $t(45)=,042$ ,  $p>,01$ . ÖĞretmenlerin uygulama öncesi, UEYHBD puanlarının ortalaması  $X= 18,20$  iken, uygulama sonrasında  $X=18,19$ 'a azalmıŐtır. Bu bulgu, öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın ÖM' nu arttırmada önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği (İÖ-OCSE)  
Alt Boyutuna ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	46	12,15	2,05445	45	-1,09	,278
Son test	46	12,43	2,00723			

YurtdiŐındaki Türkçe öğretmenlerinin, Uzaktan EĞitime Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerini (UEYHBD) belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, evrimii İletişim Öz yeterliği(İÖ) alt boyutunda anlamlı bir değişiklik olmadığı gözlemlenmektedir,  $t(45)=-,109$ ,  $p>,01$ . ÖĞretmenlerin uygulama öncesi, UEYHBD puanlarının ortalaması  $X= 12,15$  iken, uygulama sonrasında  $X=12,43$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu, öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın İÖ' ni arttırmada önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Uzaktan EĞitime Yönelik Hazır BulunuŐlukları Ölçeğinden (UEYHBÖ-TR) aldıkları Toplam Puana ait İlişkili Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Ön test	46	74,99	10,08	45	-2,15	,037
Son test	46	77,39	7,51			

YurtdiŐındaki Türkçe öğretmenlerinin, Uzaktan EĞitime Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerini (UEYHBD) belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, ölçeğin toplamından aldıkları puanlarda anlamlı bir değişiklik olduğu gözlemlenmektedir,  $t(45)=-2,15$ ,  $p<,01$ . ÖĞretmenlerin uygulama öncesi, UEYHBD puanlarının ortalaması  $X= 74,99$  iken, uygulama sonrasında  $X=77,39$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu, öğretmenlere UEYHBD'ni arttırmak için yapılan uygulamanın hazır bulunuşluğu arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

## Sonuç Tartışma

Çocuk ve gençlerin içinde buldukları bu kuşak “iş birliği kuşağı” olarak tabir edilmektedir (Tabscott ve Williams, 2008). Bu nedenle geleneksel eğitim anlayışı günümüz öğrenen profillerine hitap etmemektedir. Bireylerin dijital çağın nitelikli donanımları içerisinde dünyaya gelmeleri ve bir şeyleri dijital araçlar kullanarak; araştırarak gerçekleştirmeleri bunun en önemli gerekçeleri arasında gösterilebilir. Bilgiye anında erişen ve teknoloji eğitimlerinin ayrılmaz bir parçası olan günümüz öğrenen profilleri (Oblinger ve Oblinger, 2005; Philip, 2007, Akt. Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. and Gray, K., 2010) teknoloji kullanımında oldukça deneyimli olduklarından, öğrenme adına da yeterli motivasyona sahip oldukları düşünülmektedir.

Uzaktan eğitimde öğrenme etkinlikleri dünyada bir ağ üzerinde örgütlenmektedir. Bu ağ üzerindeki öğretmen ve öğrenciler iletişimi farklı bilişim teknolojileri ile sağlamaktadır. Öğrenciler, Facebook, Twitter, Myspace gibi araçları kullanarak iletişime geçerler, okul dersleri için de internetteki materyalleri kullanıp bilgi edinirler (Houston, 2011). Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamlarında sahip olması gereken yeterlikleri ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Özarlan, 2008; Varvel, 2006). Bu çalışmada öğretmenlerin sahip olması gereken teknolojik yeterlikler üzerinde durulmaktadır. Çünkü çağın öğrenen profillerine hitap edebilmek için uzaktan eğitim ortamlarındaki öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırlanışlıkları önemlidir.

Öğretmenlerin UEYHBD belirlemeye yönelik yapılan uygulama sonrasında, Öğrenme Kontrolü (ÖK) alt boyutu ile ölçeğin toplamından aldıkları puanlarda anlamlı bir değişiklik olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin UEYHBD’ni arttırmak için yapılan uygulama öğrenme kontrolünü ve öğretmenlerin UEYHBD’ ni arttırmada önemli bir etkiye sahiptir. Gunawardena ve Duphorne (2001) hazır bulunuşluk arttığında öğrenme deneyimlerinden memnuniyetin de arttığını vurgulamıştır. Bu bulgu ile öğretmenlerin uygulama sonrasındaki öğrenme deneyimlerinin memnuniyetlerini de arttığı söylenebilir. Ayrıca Fogerson (2005) için hazır bulunuşluk kendine güven ve memnuniyet için önemli bir ön koşuldur. Hazır bulunuşluğun alt boyutu olan öğrenme kontrolünün artması, öğretmenlerin uygulama sürecindeki deneyimlerinin kendilerine olan güvenlerini de arttırabileceği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğreticilik becerilerinin arttırılmasını amaçlayan bu çalışmada uygulama sonrasında öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin arttırdığı görülmektedir. Hazır bulunuşluğu etkileyen pek çok değişken ifade edilmektedir (Davis, 2006; fogerson, 2005; Gunawardena ve Duphorne, 2011). UEYHBD arttırmak için yapılan uygulamada öğrenmenin kontrolü de hazır bulunuşluk değişkenini arttırmada önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğrenme kontrolü, öğrenenlerin öğrenme materyallerindeki akışta, ihtiyaçlarına uygun olarak devam edebilmeleri ile çevrimiçi öğrenmelerinde sorumluluk alabilmelerini, öğrenme sürecini yönetebilmelerini ifade eden öz-yönelimli öğrenme ve kontrol olarak hazır bulunuşluğu arttırmada önemli görülmektedir (Kaymak ve Horzum, 2013).

## KAYNAKÇA

- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 30-45.
- Özarlan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları için Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri , Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gülнар, B. (2003). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (SUZEP ÖRNEĞİ). Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Holmberg, B. (1995). The sphere of distance education theory revisited. (ERIC Document reproduction Service No. ED386578).
- Houston, C. (2011). Digital Books for Digital Natives. Western Kentucky University, Bowling Green, KENTUCKY.

- Moore, M. G. (1994). Autonomy and interdependence. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 1-5.
- Süral, İ. (2008). Yeni Teknolojiler Işığında Uzaktan Eğitimde Açıklık, Uzaktanlık ve Öğrenme. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dayan, D. (2007). On Morality, Distance and the Other Roger Silverstone’s Media and Morality. *International Journal of Communication* 1 , p. 4.
- Horizon (2007), The Horizon Report 2007. 17 Şubat 2016 tarihinde [http://www.nmc.org/pdf/2007\\_Horizon\\_Report.pdf](http://www.nmc.org/pdf/2007_Horizon_Report.pdf) adresinden online olarak alındı.
- Gülbahar, Y. (2012). E-öğrenme (2.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1998). On definin distance education. In Stewart, D. Keegan, D. ve Holmberg, B(ed) *Distance education: International Perspectives*. London: Routledge.
- Odabaşı, H. F. (2010). Bilgi ve İletişim teknolojileri Işığında Dönüşümler. (Ed). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım evi.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. *Educational Leadership: Learning in the Digital Age*. 63 (4), 8-13.
- Simonson, M. R., Smaldino, S. E., Albright, M. ve Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a distance: Foundations of Distance Education* (2. Baskı). USA: Prentice hall.
- Varvel, V. E. (2006). Online Instructor Competencies, *Pointers & Clickers*, 7(6). [http://www.ion.uillinois.edu/resources/pointer-sclickers/2006\\_11/CompPointer.pdf](http://www.ion.uillinois.edu/resources/pointer-sclickers/2006_11/CompPointer.pdf) adresinden 17.02.2016 tarihinde online olarak erişilmiştir.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. (23.baskı) Ankara: Yargı yayınevi.
- Selwyn, N. (2009),”The digital native – myth and reality”, *Aslib Proceedings*, 61(4), 364 - 379 Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/00012530910973776>.
- Fogerson, D. L. (2005). Readiness factors contributing to participant satisfaction in online higher education courses. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Gunawardena, C. N., ve Duphorne, P. L. (2001). Which learner readiness factors, online features, and CMC related learning approaches are associated with learner satisfaction in computer conferences? Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part II. Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6),1–6.<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> adresinden 03.02.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Dede, C. (2004). Planning for “Neomillennial” Learning Styles: Implications for Investments in Technology and Faculty. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=E8D3449F877D71064810040C2EAC7CF8?doi=10.1.1.119.9896&rep=rep1&type=pdf> adresinden 20.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Gee, P. J. (2003). What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1).
- Oblinger, D. ve Oblinger, J. (2005). Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. <http://judicialaffairs.tamucc.edu/assets/IsItAge.pdf> adresinden 20.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Prensky, M. (2006). Adopt and Adapt: 21st-Century Schools Need 21st-Century Technology. [http://serko.pbworks.com/f/Adopt\\_and\\_Adapt.pdf](http://serko.pbworks.com/f/Adopt_and_Adapt.pdf) adresinden 20.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. ve Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication Technologies. *Computers & Education*, 54(4), 1202-1211.





# ALMANYA'DAKİ TÜRK ÖĞRETMENLERİN BU ÜLKEDE VERDİKLERİ TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Prof. Dr. Cemal YILDIZ\* Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR\*\*

**ÖZ:** Almanya Federal Cumhuriyeti'nde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretmeni sayısı 2013-2014 öğretim yılı itibarı ile 1047 kişidir. Bunların bir kısmı Alman yerel makamları tarafından mahalden, bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de görev yapan öğretmenler arasından seçilen öğretmenlerden oluşmaktadır. MEB tarafından Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü Dersi vermek üzere görevlendirilen öğretmen sayısı 510 kişidir. Gerek Türkiye'den gönderilen, gerekse Almanya'da mahalden atanan öğretmenler bir dizi sorunla baş edebilmek zorundadır. Bu çalışmada araştırmanın evrenini oluşturan ve bu ülkede görevli 1047 Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmeni içinde örneklem grubu olarak alınan 510 kişiye gönderilen ve açık uçlu üç ana sorudan oluşan anketten geri dönen 398 anket değerlendirilmiştir. Sorunlar ağırlıklı olarak velilerin ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği, görev yapılan okullardaki fiziki altyapının yetersizliği ve okul yönetimlerinin Türk öğretmenleri ile işbirliği konusundaki isteksizliği, öğretim materyallerinin yetersizliği gibi alanlarda gözlenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Almanya, Anadili Eğitimi, Türkçe ve Türk Kültürü, Köken dili

## GİRİŞ

Anadolu Üniversitesi Yurt Dışı Türkler Uygulama ve Araştırma Merkezi ile T.C. Berlin Eğitim Müşavirliği tarafından hazırlanan bu çalışmada, Almanya'da yaşayan T.C. vatandaşlarına ve Türk kökenlilere verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine yönelik olarak bir alan araştırması yapılmıştır. Araştırma kapsamında Almanya'daki Türk öğretmenlerin Almanya'da verdikleri bu dersin uygulanmasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Almanya'daki Türk nüfusunun artışı Türkiye ile Almanya arasında 1961 yılında imzalanan iş gücü anlaşmasından sonra olmuştur (Yıldız 2012: 7). Ülkedeki Türk nüfusu zaman içinde göçler ve bu ülkede doğan ikinci, üçüncü ve dördüncü kuşak çocuklara bağlı olarak sürekli artış göstermiştir. 2013 sonu itibarıyla Federal Yabancılar Kayıt Merkezi'nde kaydı olan T.C. uyruğuna sahip nüfusun sayısı 1 milyon 527 bin 118'e ulaşmıştır. Alman vatandaşlığına geçenlerle birlikte ülkede yaşayan Türkiye kökenlilerin sayısının üç milyona yakın olduğu söylenebilir.

Bu nüfusun Türkiye ile irtibatla kalmak istemesi ve kültürel değerlerin korunması yönündeki düşünceleri sosyal ve toplumsal dinamiklere yansımakta, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri asimilasyona karşı bir direnç olarak algılanmaktadır. Azınlık kültürünün ana akım kültürle uzun süre etkileşimi sonucunda

\* Türkiye Cumhuriyeti Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri, cemalyildiz@yahoo.com

\*\* Anadolu Üniversitesi Yurt Dışı Türkler Uygulama ve Araş. Mrk. Müdürü, mcakir@anadolu.edu.tr

azınlık grup kendi kültürünü koruma veya ana akım kültüre uyum sağlama seçeneklerinden birini tercih eder ve uyum sürecinin sonu ana akım kültür içinde erime veya asimilasyondur. Bununla birlikte azınlık kültürün taşıyıcılarının ana akım kültüre uyum sağlaması, bu bireylerin asimilasyona uğraması için bir önkoşul oluşturmaz (Bkz.: Ekşi vd 2015: 42). Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin asimilasyona karşı bir direnç olarak değerlendirilmesi, kendi kültürünü sürdürürken ana akım kültüre uyum sağlayamama kaygısından kaynaklanmaktadır. Öte yandan Berry (2006 ve 2011) tarafından ileri sürülen iki boyutlu modele göre ise öz kültürü sürdürme ve yeni kültürlerle etkileşim içinde olma iki ayrı boyutta ele alınmaktadır. Bu modele göre azınlık grup kendi kültürünü sürdürürken yeni kültüre de uyum sağlayabilir.

Türkiye Cumhuriyeti, Almanya’da uygulanan göçmenlerle ilgili asimilasyon stratejisine karşı bir “bütünleşme stratejisi” izlemektedir. Bütünleşme stratejisi, bireyin öz kültürünün özelliklerini ve değerlerini koruyarak ana akım kültürün değerlerini kabul etmesi ve ayak uydurmasıdır (Ekşi vd. 2015: 46). Bu da ancak ana akım kültürün kültürel çeşitliliğe yönelmesi; azınlık grubun özgürce seçimi ve baskın kültürü kabullenmesiyle gerçekleşebilir. Azınlık kültürün ana akım kültür grupları içinde ayrımcılığa uğraması halinde, göçmenlerin ana akım kültüre olan ilgileri zayıflayacak ve giderek dış etkileşimlere kapalı bir arka mahalle kültürü (Ghetto) ortaya çıkacaktır.

Berry (2008: 331’den aktaran Ekşi vd. 2015: 46), baskın grubun bireyi asimilasyona zorlaması halinde ayrılmanın, dışlamaya yönelmesi halinde ise marjinalleşmenin oluştuğunu belirtirken; toplumun büyük bir kısmının çeşitli kültürel grupları kabul etmesiyle toplumsal bütünleşmenin gerçekleştiğini ifade etmektedir. 2010 yılında Almanya, çok kültürlülük politikasının başarısız olduğunu belirtmiş (Hürriyet, 16.09.2010), yeni arayışlara girmiştir. Ülkede yabancılarla ilgili olarak izlenecek politikadaki zihin karışıklığının sonucu olarak kendi varlığını tehdit altında hisseden yerli halk yer yer PEDIGA (Patriotische Europäer Gegen die Islamisierung des Abendlandes) gibi oluşumlar başlatmıştır (Bkz.: Çakır 2015).

Türkiye Cumhuriyeti Devleti, Almanya’da yaşayan Türk vatandaşlarının Türkçe ve Türk kültürü ile bağının sürdürülebilmesi için yurt dışında yaşayan vatandaşlarına Türkçe ve Türk Kültürü derslerini vermeye başlamıştır (Karlsruhe Başkonsolosluğu 2015). Bu dersin öğretmenleri hem dil kaybını önlemeye çalışmakta hem de kültürün devamlılığı konusunda aracı görev üstlenmektedir.

### **Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri**

Türkiye ile Almanya arasındaki mevcut anlaşmalar çerçevesinde Türkçe ve Türk Kültürü dersi verilmektedir. Almanya Kültür Bakanları Ortak Komisyonu (KMK-Empfehlungen) 08.04.1976 tarihinde aldığı kararla eyaletleri bu derslerin uygulanması konusunda serbest bırakmıştır. Nitekim her bir eyaletin eğitim konusunda karar vericileri ana dili dersine farklı anlamlar yükleyerek birbirinden farklı uygulamaları hayata geçirmişlerdir (Hohmann 1982: 169).

“Ana dili tamamlama/takviye dersi” Almanya’da “Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht” adı altında haftada 2-5 saat arasında dil, tarih, coğrafya ve bazen din dersinden oluşan içerikle isteğe bağlı ek ders olarak açılmaktadır (Damanakis 1983). Bugün dersler daha çok alt sınır olan 2 saatlik zaman diliminde yapılmaktadır. Dolayısı ile bu ders Alman yerel makamlarının ilgi alanlarının dışında kalmış ve “çocukların eğitim hakları ihmal edilmiştir” (Damanakis 1983: 7).

Hohmann (1982: 169) yabancı çocuklarına verilecek anadili eğitiminin eğitim politikacılarının en öncelikli görevlerinden biri olduğuna dikkat çekmektedir. Çünkü dil eğitimi zaman içinde bireyin hem kültürel kimliğinin oluşmasına hem de yaşadığı çevrede konuşulan ikinci dil bilgilerinin aktarılmasına katkıda bulunmaktadır.

## **Türkçe ve Türk Kültürü Derslerini Veren Öğretmenler**

T.C. Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği verilerine göre 2013-2014 öğretim yılında Avrupa ülkelerinde görevlendirilen öğretmenlerimiz tarafından 155.369 öğrenciye Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmiştir. Bu dersler, geldikleri ülkelerde öğretmenlik eğitimi almış ve sadece Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermekle görevlendirilmiş kişiler ile Almanya'da doğup büyümüş ve Almanya'da öğretmenlik formasyonu almış göçmen kökenli bireyler tarafından verilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi uygulamada “üç değişik şekilde” verilmektedir: “Geçerli Bir Ders Olarak Anadili Eğitimi (Fach)”, “İkinci Yabancı Dil Olarak Anadili” ve “İki Dilli Eğitim”.

## **Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine Devam Eden Öğrencilerin Durumu**

2014 yılı Mikrozensus verileri göre Almanya genelinde yaklaşık 580.000 Türk vatandaşı öğrenci bulunmaktadır. Türk öğrenci grubunun Alman ve diğer azınlıklara göre akademik düzeyleri daha düşüktür. Dikkati çeken bir diğer önemli konu da Türk öğrencilerin %80'inin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam etmediği gerçeğidir. Bu durum Stölting ve arkadaşları (1980: 199) tarafından tanımlanan dil gelişim durumlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Buna göre öğrenciler, ya Almanca ve Türkçeyi eşit şekilde anadil düzeyinde (Bloomfield 1933: 55) kullanabilmekte (Äquilinguismus) ya da iki yönlü yarı dilli (Semilingualismus) olarak gelişmektedir.

Almanya'da yetişen ve iki dili eşit düzeyde edinememiş öğrencilerin en belirgin özellikleri değişik ortamlarda dil veya düzenek değiştirerek konuşmasıdır (Damanakis 1980; Tekinay 1982; Fthenakis vd. 1985). Yıldız (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, Türk çocuklarının % 63,3'ünün evlerinde; %61'inin okulda Türkçe ve Almanca karışık konuştukları, düzenek değiştirdikleri (code switching) tespit edilmiştir.

İstatistikler, Alman eğitim sistemi içinde yer alan Türkiye kökenli öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha düşük eğitim verilen okullara devam ettiğini göstermektedir (Bkz. Çakır 2001a; Çakır 2001b). Gymnasium'a devam eden Türk öğrencilerin oranı önceki yılların verilerine göre %5,7 iken bu oran Almanlarda %23'e yükselmektedir. 2014 yılı verileri mevcut durumun iyiye gittiğini göstermektedir (Çakır 2014). 2014 yılı verilerine göre Alman eğitim sistemi içinde yaklaşık 2,2 milyon yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan sadece %14'ünün Abitur veya Hochschulreife derecesi ile üniversitelere devam etme hakkını elde ettiği, üniversitelileşme oranının diğer uluslara göre çok daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Örneğin; ülkedeki Macarların %42,9 ve Polonyalıların %36 gibi büyük oranlarda üniversitelileştiği görülmektedir (Spiegel-Online 2015: URL). Okullarda Alman öğrencilerin daha başarılı olmasının nedenlerinden biri, Almanya'da verilen takviye dil derslerinin görece olarak diğer OECD ülkelerinin gerisinde kalmasıdır.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, hazırlanan nitel sorular üzerinden Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerin, bu dersin uygulanmasında yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymalarına fırsat vermek; geleceğe ilişkin yapıcı ve somut önerilerde bulunmaktır.

## **Araştırmanın Önemi**

Araştırmanın önemi aşağıda belirtilen amaçlardan dolayı anlam kazanmaktadır:

Almanya'da Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarında karşılaştığı yönetsel ve eğitsel sorunların tespit edilmesi,

Öğretmenlerin sorunlara bakış açısının tespit edilmesi,  
Derlenen sorunların çözümüne muhatap olacak idari personel için somut veri oluşturması.

### **Sorun**

Yapılan araştırma ile ortaya koyulması amaçlanan sorunlar aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

İlgili derse giren öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Bu derslerin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

Öğretmenlerin eğitim öğretim etkinlikleri dışında kalan sosyal hayatlarına ilişkin ne gibi sorunları vardır?

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, T.C. Berlin Eğitim Müşavirliği tarafından ulaşılabilen ve ankete dönüt veren öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırmadan elde edilen veriler tek kaynağa dayanmakta olup; araştırmaya öğrenci, veli ve okul yöneticileri gibi paydaşlar dâhil edilmemiştir.

Araştırma verileri 2014-2015 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma, anketi cevaplandıran öğretmenlerin kimliklerinin ve okullarının adlarının açıklanmaması ile sınırlıdır.

## **ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma ile durum saptamaya yönelik “betimsel” bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada kullanılan açık uçlu sorular ile durumsal betimleme yapılmaya ve benzer cevaplar kümelenerek frekans analizleri ile istatistiksel sonuçlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada uygulanan model “geriye dönük değerlendirme” özelliği taşımaktadır (Bkz.: Karasar 2013: 110).

### **Evren ve Örneklem**

Almanya’da görevli Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmeni sayısı 2013-2014 öğretim yılı itibarı ile 1047 kişidir. Bu öğretmenlerin tümü araştırma kapsamına alınmamış, evrenden küme örnekleme alınmış ve anket Türkiye’den gönderilen 510 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan bu 510 öğretmenden 398 adedi araştırmaya dâhil edilmiş, 112’si ise değerlendirme dışı bırakılmıştır.

### **Ölçme Aracı ve Uygulanması**

Araştırma için gerekli ölçme aracı, T.C. Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği tarafından hizmete özel kaydı ile geliştirilmiş ve Aralık 2014 içinde Berlin Eğitim Müşavirliğinin gözetim ve denetiminde uygulanmıştır. Cevaplama işlemi sırasında kimi öğretmenin yönelttiği sorular açıklanmış; bu süreçte, öğretmenlere Türkiye Cumhuriyeti ve onu temsil eden makamların görüşlerinin aktarılmasına, öğretmenlerin görüşlerini özgürce aktarmaları için uygun ortam oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

## Verilerin Çözümlemesi ve Raporlaştırılması

Verilen cevapların anonim olması için her bir anket formu numaralandırılmış, nitel verilerin çözümlemesi için içerik analizi yapılarak benzer cevaplar gruplandırılmış ve sonrasında ortaya çıkan nicel verilerin analizi için de istatistiksel teknikler, sayısal dağılımlar için frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamında toplanan verilerin çözümlemesi ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

### 1. Öğretmenlerin Haftalık Ders Yüğü

Araştırma anketinden derlenen verilere göre öğretmenlerin haftalık ders yüğü 8 ile 25 saat arasında değişmektedir. Anket sonuçlarına göre öğretmen başına düşen ders yüğü ortalaması **16,89 saat/hafta** olarak tespit edilmiştir. Bu oran 16 Aralık 2006 tarih ve 26378 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin hükümlerine uygun görünmektedir.

### 2. Öğrencilerin Derslere Devam Durumu

Anketleri değerlendirmeye alınan öğretmenlerden öğrencilerin devam durumuyla ilgili soruya cevap veren **358** öğretmenin verdiği bilgiye göre, toplam **28.417** öğrenci derse devam etmektedir. Yapılan analize göre öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 79,3 kişidir. Buradan bir çıkarım yapılacak olursa, Almanya genelinde MEB tarafından görevlendirilen 510 öğretmenin dersine 40.482 öğrenci katılmaktadır. Bu sayıya mahalden atanan 537 öğretmen de dâhil edilirse, toplam 1047 öğretmenin dersine 83.107 öğrenci devam etmektedir. Bu çıkarım doğru varsayılırsa 29.752 öğrencinin ilgili derslere devam etmediği ortaya çıkmaktadır. Özellikle Türkçe ve Türk Kültürü dersinin Alman yerel mevzuatı içinde yer almaması bu dersin diğer derslerden izole edilmiş şekilde yürütülmesine sebep olmaktadır. Bu derse ilginin artırabilmesi için, bu derslerin zorunlu hale getirilmesinde yarar olduğu belirtilmektedir (Damanakis 1983: 3).

Almanya'da bu derslerle ilgili olarak alınmış kesin bir yönetmelik bulunmamaktadır. Ancak bazı eyaletlerde kendiliğinden uygulamalar vardır. Örneğin; Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti 2010 yılında "köken dili" uygulamasını başlatmıştır. Buna göre "Sekundarstufe I" olarak nitelendirilen okullarda okutulacak bu ders mahalden atanan öğretmenler tarafından haftada 5 saat verilmekte ve not ortalamasına etki etmektedir.

### 3. Öğretmenlerin İdari Konularda Karşılaştığı Sorunlar

Bu soruya verilen cevaplar zaman, yer, teknoloji ve iletişim sorunları başlıkları altında değerlendirilmiştir.

#### 3.1. Ders Saatlerinin Uygun Olmaması

Ankete cevap veren 398 öğretmenin %40.70'i ders saatlerinin uygun olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir. Bu öğretmenlerin %68'i ise ders saatlerinin günün geç vakitlerinde olduğunu vurgulamaktadır.

#### 3.2. Mekân Sorunu

Ankete katılan öğretmenlerin %21.35'i ders yapılan mekânların eğitim-öğretime uygun ortamlar olmadığını belirtmektedir. Bu öğretmenlerin %26'sı kendilerine bu ders için mekân tahsisi yapılmadığını, %39'u tahsis edilen mekânların eğitim-öğretime elverişli olmadığını ve %35'i de bu ders için önceden derslik planlaması yapılmadığını vurgulamaktadır.

#### 3.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Ankete cevap veren öğretmenlerin %6.28'i kendilerine tahsis edilen dersliklerde eğitim teknolojisi altyapısı bulunmadığını belirtmektedir.



### 3.4. Derslere Gösterilen İlgi ve Yaşanan İletişim Sorunları

Yapılan araştırmayla elde edilen verilere göre, öğrenci ve veliler Türkçe ve Türk Kültürü derslerine karşı gerekli ilgiyi göstermemektedir. Öğretmenlerin %6.28'inin verdiği bilgi bu yöndedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin %15'i anadili bilincinin yetersiz olmasından bahsetmektedir. Anadili ile öğrenilen yabancı dildeki anlatım şekilleri ve dil bilgisel kalıplar dışında örneğin pragmatik öğeler bakımından da farklılıklar bulunduğu için bu süreçte öğreticinin öğrencilerde anadili bilincinin oluşması için öncü rol üstlenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okullarda kimi iletişim sorunları ile baş etme konusunda yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum hem öğretmenlerin “bambaşka bir eğitim yapmaya hazır olmalarından” (Ercan-Sakallı 2003: 174) hem de Almanca dil bilgisi yoksunluğundan kaynaklanmaktadır. Nitekim öğretmenlerin %2,92'si bu konuya dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin %3,90'ı meslektaşlarının kendilerine karşı olumsuz bir tutum içinde bulduklarını; %10,73'ü de okul yöneticilerinin kendilerine karşı olumsuz bir tutum içinde olduklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı iletişim sorunları arasında en belirgin olarak öne çıkanlardan biri öğretmenlerin değişik nedenlerden dolayı göreve geç başlamaları ve bu duruma bağlı olarak yaşadıkları sıkıntılardır. Öğretmenlerin %42,92'si, Almanya'daki görev yerine geç gitmeleri nedeniyle zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Berlin Büyükelçiliği'nden alınan bilgilere göre bu sıkıntı, atanan öğretmenlerin vize için toplu halde ve vakitlice başvurularına rağmen başvuru sonuçlarının gecikmeli olarak sonuçlanmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanı sıra aile birleşimi başvurularında, bazı durumlarda öğretmenin aile fertlerinden dil belgesi talep edilmekte ve öğretmenlerimizin aile birleşimi talepleri yetersiz gelir sahibi oldukları ileri sürülerek geri çevrilebilmektedir.

### 4. Türkçe Derslerinin Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlardan önde geleni öğretim materyallerinin eksikliğidir. Bu durumu gündeme taşıyan öğretmenlerin bütün örneklem grubu içindeki oranı %44.72'dir. Anketin görüş ve öneri belirtilmesi için ayrılan kısmında görüş bildirenlerin %16.81'i kullanılan öğretim materyallerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Orak Çerçeve Programı ölçütlerine göre hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu sorunun farkında olan MEB daha 2006 yılında Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programını (MEB 2006) hazırlatmıştır. Ayrıca MEB AB ve Yurt Dışı İlişkiler Genel Müdürlüğü bünyesinde oluşturulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından geliştirilmekte olan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1-10. Sınıflar) ders kitabı tamamlandıktan sonra, programa uygun olan diğer tamamlayıcı kaynakların da hazırlanacağı öngörülmektedir. Çünkü öğretmenlerin %35.42'si mevcut kitapların içeriğinin öğretim amacıyla uyumadığını belirtmektedir.

Anket sonuçlarında, velilerin derslere ilgisinin olmayışı %5.77 ve öğrencilerin motivasyon eksikliği %12.06 oranında olduğu belirtilmektedir. Veli ve öğrencilerin bu derslere ilgilerinin artırılması amacıyla MEB tarafından Almanya'nın değişik şehirlerinde Türkçe ve Türk Kültürü Taslak Öğretim Programı'nın tanıtımı ve öğretmen, veli ve Bakanlık temsilcilerinin katıldığı bilgilendirme toplantıları yapılmaktadır.

Her bir bireyin köken dilini iyi öğrenmesi, onların kültürel geçmişlerinin bilincinde olarak özgüvenlerini pekiştirmekte ve yaşadıkları sosyal çevreye aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Bu kadar önemli anlamlar yüklenen dersi verecek öğretmenlerin de ilke olarak “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretmeni” olarak üniversitelerin eğitim fakültelerinde özel olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

### 5. Sivil Toplum Kuruluşları İle Kurulan İlişkiler

Almanya'da Türklerin en büyük sivil toplum kuruluşu 890'ı aşkın bağlı derneğe ulaşan ve Alman dernekler yasalarına göre kuruluşunu tamamlamış olan Diyanet İşleri Türk İslam Birliği'dir. Yapılan kamuoyu araştırmalarına göre Almanya'daki Müslümanların %70'ini temsil etmektedir. Bu kuruluş Almanya



genelinde kendisine bağlı dernekleri koordine ederek, dini, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler yapan en büyük sivil toplum örgütüdür (Bkz.: DITIB 2015).

Almanya'da yaşayan Türkiye kökenli göçmenlerin eğitim-öğretim alanında da örgütlü olduğu söylenebilir. Burada Almanya Türk Veli Dernekleri Federasyonu, Almanya Türk Öğretmen Dernekleri Federasyonu ve Almanya Türk Öğrenci ve Akademisyenler Birliği gibi birçok sivil toplum kuruluşu mevcuttur.

Öğretmenler, yaşadıkları çevredeki Türk veya Türkiye kökenliler tarafından kurulmuş olan sivil toplum kuruluşlarıyla ilişkilerinin sınırlı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerden %59.12'si ilişkilerinde mesafeli durduklarını ve dolayısı ile bir sorun da yaşamadıklarını belirtmektedir. Ancak "sivil toplum örgütleri, açık veya gizli bir rekabet içerisinde olduklarından dolayı parçalanmış bir yapı görünümünden kurtulamamaktadırlar" şeklinde görüş bildiren öğretmenlerin oranı %10.31'dir.

Öğretmenlerin %5.95'i sivil toplum kuruluşlarındaki çalışanların "kendilerini şikâyet edip görevden aldırılacak memurlar olarak gördüğünden" rahatsız olduklarını belirtmektedir.

#### 6. Öğretmenlerin İletmek İstedikleri İlave Görüş ve Öneriler

Ankete katılan öğretmenlerden görüş bildirenlerin %16.81'i Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin Alman eğitim programında zorunlu derslere dâhil edilmesinin önemine değinmiştir. Öğretmenlerin %10.61'i Almanca dil bilgisinin olmamasını önemli bir eksiklik olarak değerlendirmekte ve görev yerine gitmeden önce Türkiye'de asgari B2 düzeyinde Almanca öğrenebilecekleri kursların açılmasını, bu kurslarda başarılı olanların yurt dışı görevlere gönderilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin %10.61'i maaşlarının gününde ödenmediğini, yapılan ödemelerin de yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmektedir. Dışişleri Bakanlığı bütçesinden ödenen gündeliklerin bazen bir hafta, bazen de iki hafta geciktiği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin %7.51'i Almanya'ya ilk gidişlerinde barınma sorunu yaşadıklarını, %2.25'i ise aile birleşimi ve çocuklarının okul hayatları ile ilgili problemlerle karşılaştıklarını belirtmektedir.

Öğretmenler, koordinatörlük görevi üstlenen öğretmenlerin görevlerini iş yoğunluğu nedeniyle tam olarak yerine getiremediklerini belirtmektedir.

Yurt dışında görevlendirilen öğretmenler gittikleri ülkelerdeki yerel mevzuata uyum sağlama konusunda sorun yaşamaktadır. Bunlardan öne çıkanlar arasında Türkiye'den alınan ehliyetlerin Almanya'da kullanılamaması (%3) ve bu ülkede evinde televizyon olsun olmasın herkesin ödemek zorunda olduğu 17,98 Euro tutarındaki televizyon katkı payı aidatıdır (%1.50). Öğretmenler hem altı ay süresince kullanabildikleri Türk ehliyetlerinin AB ehliyetine dönüştürülmesini hem de televizyon katkı payından muaf tutulmayı arzu etmektedir.

Öğretmenler, Almanya'nın değişik eyaletlerinde bulunan T.C. Dış Temsilciliklerinde eğitim işlerinden sorumlu olan görevlilerin MEB tarafından görevlendirilen eğitim ataşelerince değil de Dışişleri Bakanlığı personeli üzerinden yürütülmesinin yurtdışı hizmetlerindeki verimli çalışmaların sürdürülebilirliği konusunda kesintilere sebep olduğunu düşünmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan çıkarılan sonuçlar kısaca değerlendirilmiş ve geleceğe yönelik görüş ve öneriler sıralanmıştır.

## Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, Türkçe ve Türk kültürünün öğretimi konusunda Almanya’da görevlendirilen öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin yanı sıra görev yaptıkları bölgelerde bürokratik, toplumsal ve sosyal hayata ilişkin olumsuzluklarla da karşılaştıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmadan çıkarılan sonuçlar şöyledir:

Türkçeyi iyi kullanan, Türk kültürünü bilen bireylerin kimlik gelişimi ve özgüvenleri sağlıklı olacaktır, Almanın ikinci dil olarak öğrendikleri takdirde iki dilli ve iki kültürlü bireyler olarak yetişeceklerdir. Bu donanımda yetiştirilecek yurttaşlardan hem Türkiye’nin hem de Almanya’nın önemli kazanımları olacaktır.

Bu gerçeğe rağmen Alman makamlarının bu ülkede Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmesine karşı adeta örtük bir direnç gösterdiği gözlenmektedir. Bu direnç özellikle Türkiye’den gönderilen öğretmenlere verilecek çalışma ve oturma izinleri ile ilgili güçlüklerden de anlaşılmaktadır.

Alman makamlarının, öğretmenlerin istihdamı, derslik temini, derslerin zorunlu veya zorunlu seçmeli ders olarak tanımlanıp karneye dâhil edilmesi gibi sorunlara çözüm üretme konusunda işbirliğine dayalı bir tutum geliştirmesi beklenmektedir.

Almanya Federal Cumhuriyeti’ndeki karar alıcıların iyi planlanmadan, olumsuz sonuçları öngörülmeden hayata geçirilmiş uygulamaları Türkler hakkındaki olumsuz önyargıları ortadan kaldıracığına daha da pekiştirmektedir.

Uyum ile birlikte yaşamaya ilişkin politikaları hazırlayanlar, ellerindeki sanal kaleidoskopu bırakıp, yanı başlarındaki insanları görmemekte ve hayatın gerçekleriyle örtüşmeyen soyut zihinsel tasarımların peşinden koşmak için adeta ısrar etmektedir (Bkz. Çakır 2009b). Hâlbuki Almanya’da yaşayan Türkler dışlanmak değil; hayatın her aşamasında kabul görmek istemektedir.

Aile Birleşimi gibi çoğu defa “oldu-bitti” şeklinde hayata geçirilen birçok karar, Alman Anayasası’na, Avrupa Sosyal Yasası’nın 16. ve 19., İnsan Hakları Evrensel Beyanname’sinin 8. ve 14. maddelerine, Göçmen İşçiler Avrupa Antlaşması’nın 12. maddesine temelden aykırılık göstermektedir (Bkz. Güllapoğlu 1989: 89). Kamu görevi için ülkelerinde misafir ettikleri öğretmenlere çıkarılan sorunların da iyi analiz edilmesi gerekir.

## Öneriler

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre geliştirilen öneriler şunlardır:

MEB yurtdışı teşkilatı için Almanya’da faaliyet gösteren ve halen boş bulunan eğitim ataşelikleri için gerekli uzman personelin en kısa sürede atanması ve eğitim ataşeleri ile diğer idari personeli görev bölgelerindeki bütün paydaşlar ile bir araya getirecek “ortak akıl arama” konferanslarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin önemini artırılması için mevcut statüsünün gözden geçirilmesi gerekmekte ve eyaletler düzeyinde üst politika belgelerinde değişiklik yapılması için çalışma başlatılmalıdır.

Bu dersleri vermek üzere Almanya’ya gönderilen öğretmenlerin eyaletlerdeki okulların eğitime başlama tarihinden önce Almanya’da olacak şekilde işlemlerinin tamamlanarak ülkeye giriş yapmaları son derece önemlidir.

Türkçe dışında bir dilde kendini ifade gücünü çeken öğretmenlerin yurtdışına gönderilmemesi; gönderilen öğretmenlerin seçilmesiyle ilgili süreçlerin gözden geçirilmesi; gerekiyorsa üniversiteler ve MEB’in ilgili birimlerinin işbirliği ile alternatif yöntemler üzerinde çalışması gerekmektedir. Örneğin; Türkçe’nin

anadili olarak eğitimi, yabancı diller eğitimi gibi alanlardan mezun olanlar için YÖK tarafından akredite edilmiş bir “yabancı dil öğretimi” sertifika programı açılması sağlanabilir.

MEB mahalden öğretmen görevlendirilmesi konusunu bir an önce devreye sokarak, Almanya’da yetişen veya bu ülkede yaşayan nitelikli öğretmenler arasından Türkçe ve Türk Kültürü dersini vermeye uygun olanları görevlendirmelidir. Bu uygulama ile karşılaşılan dil, barınma, yıllık izin ve Alman meslektaşlarıyla kabul görme gibi pek çok sorunun kısa sürede aşılması sağlanacaktır. Bu mümkün değil ise, gönderilecek öğretmenlerin görev yapacakları ülkelerde konuşulan dille ilgili belirli bir süre yabancı dil kursuna tabi tutulması isabetli olacaktır.

Yurtdışına öğretmen olarak gönderilen personel belirli bir temsile sahip, devletimizin resmi memurudur. Bu nedenle öğretmenlerimizin taşıdığı göreve uygun olarak ehliyet değişimlerinin herhangi bir kursa veya harca tabi tutulmadan yapılması için gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.

Yurt dışında Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi alanında faaliyet gösteren özel eğitim kurumlarında hem dersi verecek öğretim elemanlarının niteliği hem de derslerin verileceği özel öğretim kurumlarının asgari standartlarının belirlenmesi yararlı olacaktır. Bu kurumların ilgili bakanlıkta kurulacak bir birim tarafından akredite edilmesi, buradan mezun olanlara verilecek dil yeterlilik belgelerinin bir standarda kavuşmasını sağlayacaktır. Türkçe dil bilgisi sınavlarının tek merkezden yapılması ve belli bir asgari standardın oluşturulması sağlanmalıdır.

Almanya’nın değişik şehirlerinde MEB’e bağlı olarak uluslararası standartlarda eğitim verilecek şekilde yapılandırılacak genel liseler ve meslek liselerinin açılması konusu üzerinde de ayrıca durulması gerekmektedir. Bu okullar Alman liselerinin müteakibi olacak; özellikle dil yetersizliği nedeniyle genel veya meslek eğitimi alamayan gençlerin hayata bağlanması için alternatif bir yol oluşturacaktır.

İstatistiklerde velilerin çocuklarının eğitim sorunları ile yeterince ilgilenemediği belirtilmektedir. Bu insanların bütün sorun ve sorumluluklarını bir yana bırakıp, çocuklarının eğitim durumuyla ilgilenmedikleri tezinin öne çıkartılması ve Türk göçmen çocuklarının eğitim düzeylerinin düşüklüğünün sorumluluğunu diplomasız göçmenlere ve bunların ailelerine yüklemek gerçekçi bir çözüm değildir. Üzerinde durulması gereken asıl konu, bu durumu değiştirmek için sorumlu diğer paydaşların neden yeterince etkin olmadığıdır.

Ebeveynlerin eğitim ve dil düzeylerinin yükseltilmesi için aile eğitim programlarına ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda göçmen ebeveynlerin ve çocuklarının dil ve eğitim düzeyinin yükseltilmesine yönelik destek programları geliştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- BERRY, J. W. (2011). Integration and Multiculturalism: Ways towards Social Solidarity. Papers on Social Representations. Volume 20. Ss. 2.1-2.21. (ISSN 1021-5573). URL: [http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20\\_02.pdf](http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_02.pdf) (son erişim: 10.09.2015).
- “BERRY, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. International Journal of Intercultural Relations, 32, 328-336.” (331’den aktaran Ekşi vd. 2015).
- BERRY, J. W. (2006). Acculturation: A conceptual overview. M. H. Bornstein ve L. R. Cote, (Ed.), Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development (pp. 13-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BLOOMFIELD, L. (1933). Language. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ÇAKIR, M. (16.01.2015). Avrupalı Müslümanlar ve Pegida. Blogspot: Dünden Sonra Yarından Önce. URL: <http://m-cakir.blogspot.co.at/2015/01/avrupal-muslumanlar-ve-pegida.html> (son erişim: 10.09.2015).
- ÇAKIR, M. (2014). “Die Förderung der Herkunftssprache von türkischstämmigen Kindern in Deutschland” Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Eğitim Fakültesi 30. Yıl Özel Sayısı. ss. 155-166 (ISSN 1303-0876).
- ÇAKIR, M. (2009b).”Avrupa İdeali Bağlamında Türk-Alman İlişkileri” İçinde: Nazmi Kozak (Yay.). Prof. Dr. Fermani Maviş Anı Kitabı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 1885 - TOİYO Yayın No: 13, , ss. 81-97.(ISBN 978-975-06-0582-6).
- ÇAKIR, M. (2001a). Göçün Kırkıcı Yılında Almancanın İkinci Dil Olarak Edinimini Etkileyen Kültürlerarası Olgular. Köln: Ultima Ratio Dizisi 01, (ISBN: 975-93537-0-9).

- ÇAKIR, M. (2001b) Soziale und bildungspolitische Rahmenbedingungen der Migration und der Stellenwert des Deutschen unter den Türken. Aachen: Shaker, (ISBN: 3-8265-9385-5).
- DAMANAKIS, M. (1983). Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. URL: file:///C:/Users/MacBook%20Pro/Downloads/Muttersprachlicher\_Unterricht.pdf (son erişim: 14.09.2015).
- DAMANAKIS, M. (1980). "Integrations- und Sprachprobleme griechischer Kinder", in: Ausländerkinder-Forum für Schule und Sozialpädagogik, Heft 3, S. 37-47 und Heft 4, S. 20-33.
- EKŞİ, H.; DEMİRCİ, İ.; YILDIZ, C., EKŞİ, F. (2015). Almanya'da Yaşayan Türk Göçmenlerin Aile Değerleri. Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt 13, No: 29, ss. 41-48.
- ERCAN-SAKALLI, N. (2003). Almanya'da Bir Türk Öğretmen Olmak. Hückelhoven: Verlag Anadolu (ISBN 3-86121-209-9).
- FTHENAKIS, W. E. u. a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- GORDON, M. M. (1964). Assimilation in American Life. London: Oxford University Press.
- GÜLLAPOĞLU, F. (1989). Avrupa'da Yaşayan Türklerin Geleceği – AT İle Bütünleşme Sürecine Olası Katkıları ve Serbest Dolaşım. Yurdakul Fidancı (Yay.). 30. Yılında Yurtdışındaki Türkler: Varolma Savaşımının Anatomisi. İstanbul: Türkiye Araştırmalar Merkezi – TÜSES Vakfı Konferansı (24-25 Ekim 1989) Bildirileri, ss. 88-92.
- HOHMANN, M. (1982): Schule als Ort der Integration: Nationale und internationale Erfahrungen, Möglichkeiten, Grenzen. J. Ruhloff (Yay.) (1982). Aufwachsen im fremden Land. Probleme und Perspektiven der «Ausländerpädagogik», Frankfurt/M. -Bern. ss.158-276.
- HÜRRIYET Gazetesi (16.09.2010). Merkel: Çok kültürlülük iflas etti. Hürriyet Online. URL: <http://www.hurriyet.com.tr/dunya/16062655.asp> (Son erişim: 05.09.2015).
- KARASAR, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler. 12. Basım. Ankara: Nobel
- KARLSRUHE BAŞKONSOLOSLUĞU (2015). Karlsruhe Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Uygulama Yönergesi. URL: <http://karlsruhe-meb.de/ttkdersleriuygulama.html> (Son erişim: 05.09.2015).
- KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder) (1976): Neufassung der Vereinbarung «Unterricht für Kinder ausländischer Arbeiter» (Beschluss vom 8.4.1976).
- MEB (2006). Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar). Haz.: Özel İhtisas Komisyonu. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- SPIEGEL-Online (2015). Bildung: Menschen ausländischer Herkunft haben häufiger Abitur als Deutsche. SPIEGEL-Online-Schulspiegel. URL: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/einwohner-mit-migrationshintergrund-haben-haeufiger-abitur-als-deutsche-a-1051979.html> (Son erişim: 14.09.2015).
- STÖLTING, W. v.d. (1980). Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden: Harrassowitz.
- TEKINAY, A. (1982): "Deutsche Einflüsse im Türkischen von Arbeitsmigranten". Deutsch lernen 3/ 82, S. 72-79.
- YILDIZ, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. URL: [http://dosya.marmara.edu.tr/aef/ydao/belgeler/2013belgeler/C.\\_YILDIZ\\_Yurt\\_D\\_ndaki\\_T\\_rk\\_ocuklar\\_na\\_T\\_rk\\_e\\_retimi.pdf](http://dosya.marmara.edu.tr/aef/ydao/belgeler/2013belgeler/C._YILDIZ_Yurt_D_ndaki_T_rk_ocuklar_na_T_rk_e_retimi.pdf) (Son erişim: 05.09.2015).

# TÜRKÇE İÇİN 'KENDİ KENDİNE DERLEM PLATFORMU'NUN (KKDP) İNTERNET TABANLI TÜRKÇE YETERLİK SINAVI (İTS) YAZMA BECERESİ MODÜLÜNE EKLEMLENMESİ VE YAZMA HATALARININ BELİRLENMESİ TEMELİNDE ÖĞRENİCİ DERLEMİ ALTYAPISI

Doç. Dr. Bülent ÖZKAN\*

**ÖZ:** Türkçe için Kendi Kendine Derlem Platformu (KKDP), dil araştırmacıların araştırma sorularına bağlı olarak biçimlendirilebilen, araştırmacıya özel, esnek, kolay ulaşılabilir, veri tabanı destekli ve araştırma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde raporlanabildiği bir derlem altyapısıdır. Söz konusu platform TÜBİTAK-1005-Ulusal Yeni Fikirler ve Ürünler Araştırma Destek Programı'nca desteklenen proje kapsamında oluşturulmuştur.

İnternet Tabanlı Türkçe Yeterlilik Sınavı (İTS) ise adayların Türkçe becerilerini ölçmek amacıyla 2011 yılından bu yana uygulanan dil becerisi belirleme sınavıdır. Sınav adayların dil becerilerini ölçmek amacıyla sözcük ve yapı bilgisi, okuma becerisi, dinleme becerisi, yazma becerisi ve konuşma becerisi düzlemlerinde yapılmaktadır.

Bu çalışma, KKDP altyapısı üzerinden İTS'ye katılan adayların yazma becerisi bölümünde ürettikleri metinlerin KKDP'ye eklenmesi ve adayların yazma becerisi bölümünde yazma hatalarının sistem üzerinden nasıl analiz edilebileceği üzerine bir tanıtım ve uygulamayı içermektedir. Bu anlamda çalışma öğrenici derlemi altyapısı örneği olarak da düşünülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kendi Kendine Derlem, Türkçe Yeterlik Sınavı, Derlem, Yazma Becerisi

## 1. GİRİŞ

Doğal Dil İşleme (DDİ) olarak da adlandırılan bilgisayarlı dilbilim, derlem adı verilen dil örnekçelerini temel alarak, uygulamalı dilbilimin (applied linguistics) paralelinde, başta sözlükbilim olmak üzere dil bilgisi, ağız, çeviri bilim, tarihsel dilbilgisi ve dilsel değişim, dil öğrenimi ve öğretimi, anlambilim, kullanımbilim, toplum dilbilim, söylem çözümlemesi, biçembilim ve yazınbilim çalışmalarında yoğunlukla kullanılmaktadır (McEnery vd., 2006 Kennedy 1998).

Bu çerçevede derlemlerin farklı araştırma soruları için, farklı amaçlar doğrultusunda oluşturulduklarını söylemek mümkündür. Derlem uygulamalarının sözü edilen uygulamalı dilbilimin alt çalışma alanlarından biri olan dil öğrenimi ve öğretimi alanında kullanımı en belirgin şekilde öğrenici derlemleri aracılığıyla gerçeklik bulur. Dili öğrenen bireylerin öğrenilen dilde performanslarını ve öğrenme durumlarını belirlemede öğrenici derlemleri oldukça işlevsel olarak kullanılmaktadır.

\* Mersin Üniversitesi



## **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, dil araştırmacıların araştırma sorularına bağlı olarak biçimlendirilebilen, araştırmacıya özel, esnek, kolay ulaşılabilir, veri tabanı destekli ve araştırma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde raporlanabildiği bir derlem altyapısı (KKDP) üzerinden bir öğrenici derleminin nasıl oluşturulduğu ve oluşturulan derlem üzerinden yazma hatalarının nasıl belirlenebileceğini araştırmacıların ilgisine sunmaktır.

## **Önem**

Bugün dilin doğal ortamlarından yazılı ve sözlü olarak elde edilen verilerle kendine özgü kuram ve uygulamalarla ortaya koyulan derlem, özellikle sezgisel örnekçelerden ve ikincil verilerden yalıtılmış ‘gerçek zamanlı’ dilsel verileri içermesi bakımından alana büyük katkılar sağlamaktadır (Özkan, 2010). Bu anlamda, uygulamalı dilbilimin yukarıda bir kısmı sıralanan alt dallarında araştırmacıların yürüttükleri derlem temelli çalışmalar, günümüzde dil çalışmalarında deneysel sonuçlara ulaşılmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çerçevede bir öğrenici derlemi üzerinden yazma hatalarının belirlenmesi alana yapacağı katkılar açısından önemlidir.

## **Sınırlılıklar**

Oluşturulan öğrenici derlemi, 2011-2015 yılları arasında İTS’ye katılan B2 düzey 49 öğrencinin İTS’nin yazma becerisi bölümünde “Bilgisayar kullanmak çocuklara yarardan çok zarar verir? Siz bu görüşe katılıyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevapları içermektedir. Ayrıca yazma hataları açısından tüm metinler çalışmanın bir uygulama olması nedeniyle incelenmemiş, sadece yapılabirlik çerçevesinde bir tanıtım amaçlandığı için uygulama basamakları tanıtılmıştır.

## **TANIMLAR**

### **İTS nedir?**

İnternet Tabanlı Türkçe Seviye Belirleme ve Yeterlik Sınavı (İTS), internet tabanlı olarak uygulanan, adayların Türkçe becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen Türkçe seviye belirleme ve sertifikalandırma sınavıdır. Sınav adayların Sözcük ve Yapı Bilgisi, Okuma Becerisi, Dinleme Becerisi, Yazma Becerisi ve Konuşma Becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş beş boyuttan oluşmaktadır. Ayrıca sınav yeterlilik, kur geçme ve deneme sınavı olarak 2011 yılından bu yana uygulanmaktadır. Öte yandan, İTS “Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme” kriterleri esas alınarak hazırlanan bir sınavdır.

### **KKDP nedir?**

KKDP, Türkçe üzerine çalışan dil/dilbilim araştırmacıları için araştırmacıların araştırma sorularına bağlı olarak biçimlendirilebilen, araştırmacıya özel, esnek, kolay ulaşılabilir, veri tabanı destekli ve bu çerçevede araştırma sonuçlarının sağlıklı bir şekilde raporlanabildiği bir derlem platformudur.

Platform temelde: Sözlük Bilim, Anlam Bilim, Sözcük Bilim, Söz Dizimi ve Biçim Bilim olmak üzere 5 farklı modül üzerine kurulmuştur. Sözü edilen modüller, ilgili alanlarda çalışmalarını yürüten araştırmacılara derlem oluşturma, bu derlem üzerinden verileri etiketleme ve bu verileri raporlama imkanı sunan ayrı ayrı yazılım kümeleridir. Bu çalışmada ise yukarıda yer alan modüllere ek olarak İTS’de katılımcıların ürettikleri metinlerden bir öğrenici derlemi oluşturulmuş ve bu öğrenici derleminde yazma hatalarının nasıl belirlenebileceği üzerine durulmuştur.



## Öğrenici derlemi nedir?

Öğrenici derlemleri (learner corpora) yabancı dil öğrencileri tarafından üretilen dilin derlem uygulamaları aracılığıyla sayısallaştırılması yoluyla oluşturulmaktadır. Bu anlamda, bir öğrenici derlemi yabancı dil öğrencilerinden elde edilen dilsel çıktılar olarak değerlendirilebilir (Baker vd., 2006). İyi düzenlenmiş bir öğrenici derlemi dillerin nasıl öğrenildiği ve dil öğrenme sürecine katkıda bulunma yollarını araştıran uygulayıcılar açısından son derece etkili bir kaynak kullanılmaktadır (Pravec, 2002).

Bu çalışmada, KKDP üzerinden örnek bir uygulamayla ortaya koyulan Öğrenici Derlemi Modülü yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin yazma hatalarının belirlenmesi açısından uygulamalarla tanıtılacaktır.

## Tanıtım ve Uygulama

KKDP öğrenici derlemi modülü tanılama paneli

KKDP üzerinde bir derlem oluşturulurken sistem üzerinde dört aşamalı bir yapılandırma söz konusudur. Bu aşamalar sırasıyla metadata tanılama, tabaka tanılama, metin girişi ve girilen metinlerle ilgili sayısal bilgiler sunan istatistik sayfasıdır. Bu aşamaların ayrıntıları aşağıda sunulmuştur (Şekil 1).

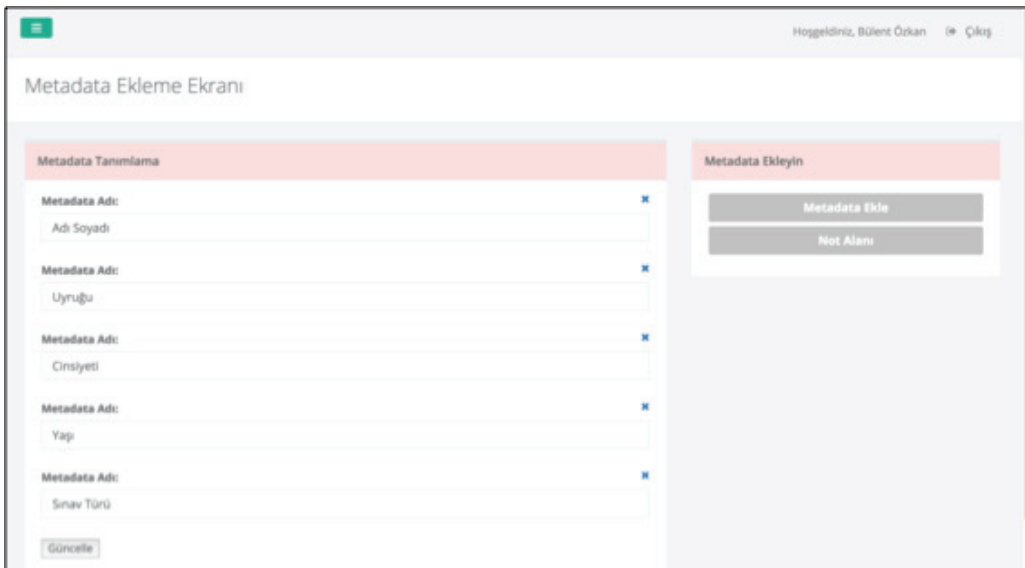


Şekil 1. Öğrenici Derlemi Modülü işlem aşamaları

### 2.1.1. Metadata tanılama

Oluşturulacak derlem için var olan araştırma soruları çerçevesinde neleri metadata olarak belirleyeceğimiz konusu önem taşımaktadır. Bu durum derlemde metadataların raporlanma aşamasında derlemde neyi yapılandırırırsak onu rapor olarak alabileceğimiz temelinde düşünülmelidir (Özkan vd, 2016).

Bu anlamda öğrenici derlemi üzerinde tanılanacak metadatalar literatürle belirli ölçütlere karşılık gelmekteyse de derlem oluşturulurken belirlenebilecek temel metadatalar veri sağlanan öğrencinin: adı soyadı, yaşı, uyruğu, cinsiyeti, bulunduğu dil beceri düzeyi, ne kadar zamandır dile maruz kaldığı, bildiği başkaca diller gibi araştırma sorularına göre de şekillenebilen bir özellik taşır. KKDP bu anlamda esnek bir metadata belirleme olanağını araştırmacılara sunmaktadır (Şekil 2).



Şekil 2. Metadata tanılama arayüzü

### 2.1.2. Tabaka tanılama

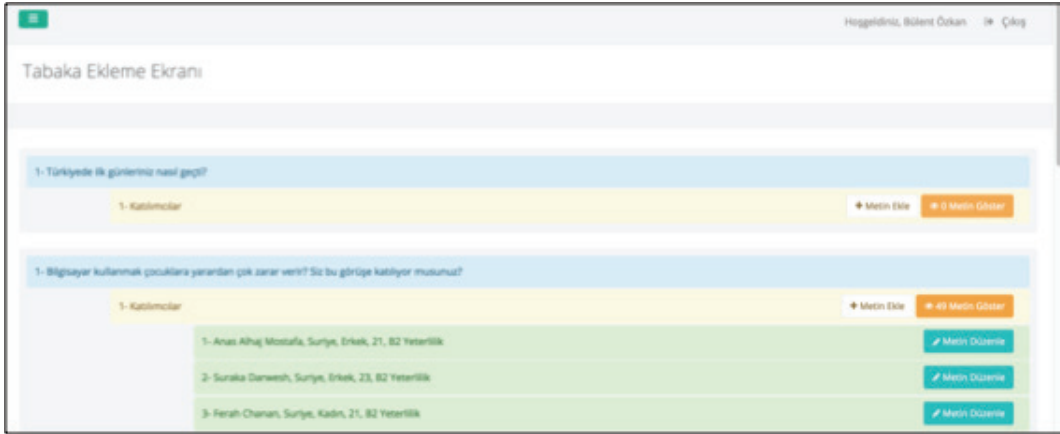
Bu panel üzerinden ayrıca Tabaka Tanılama, derlemde yer alan tabakaların belirlenmesine karşılık gelmektedir. Yine bu tanılama işlemi araştırma sorularına bağlı olarak oluşturulacak bir derlemin varlığına işaret etmektedir. Bu yapılandırma da esnek bir arayüzle araştırmacının kullanımına sunulmaktadır. Örnek bir uygulama için sınırlılıklar bölümünde belirtilen biçimiyle bir tabaka tanılama yoluna gidilmiş, soru bazlı bir tabakalama öngörülmüştür (Şekil 3).



Şekil 3. Tabaka belirleme arayüzü

### 2.1.3. Metin girişi

Metadata ve tabaka tanılama'nın ardından öğrencilerin ürettikleri metinlerin sisteme girişleri bu aşamada yapılmaktadır. Bu aşamada İTS'den alınan UTF-8 biçimli metin dosyaları sisteme Metin Ekle sekmesi kullanılarak ayrı ayrı eklenebilmektedir. Metin eklemelerde belirlenen ad soyad, cinsiyet, uyruk, seviye vb. metadata girişleri de yapılabilmektedir (Şekil 4).

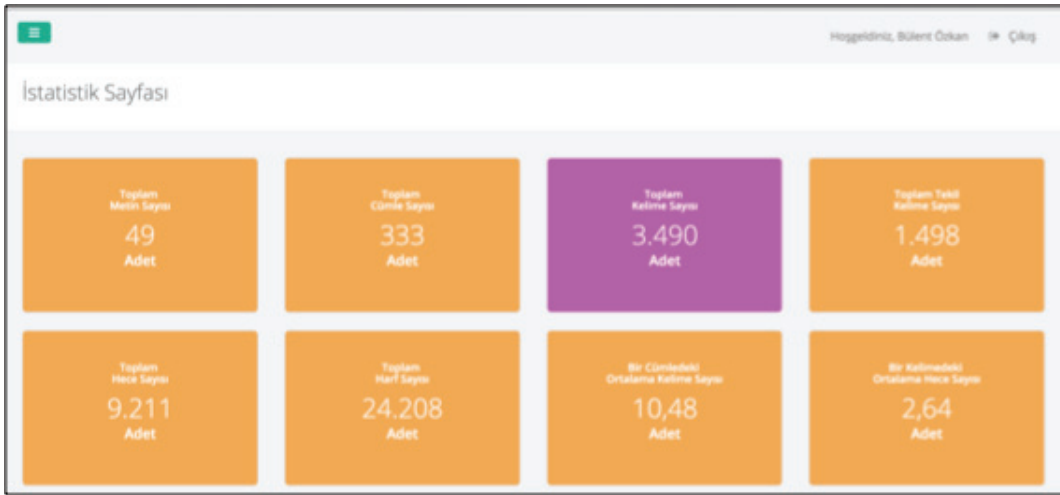


Şekil 4. Metin ekleme arayüzü

Metin ekleme aşamasında sistem otomatik olarak girilen metni sözbirimlerine ve cümlelere ayırmakta, metadata ve tabaka bilgisiyle birlikte sistem üzerinden veri tabanı kayıtlarını gerçekleştirilmektedir.

### 2.1.3. İstatistik sayfası

KKDP'ye girişi yapılan metinlerle ilgili basit/temel düzeyde sayısal veriler içeren istatistik sayfası oluşturulan derlemle ilgili bilgileri kullanıcıya sunabilmektedir. Bu veriler: toplam metin sayısı, toplam cümle sayısı, toplam kelime sayısı gibi sayısal verilerdir (Şekil 5).



Şekil 5. İstatistik sayfası arayüzü

KKDP öğrenci derlemi modülü metin (veri) işleme paneli

Derlemin oluşturulmasının ardından sistem üzerinden metin (veri) işleme aşamasına geçilmektedir. Veri işleme aşaması temelde 5 alt basamaktan oluşmaktadır (Şekil 6).



Şekil 6. Metin (veri) işleme arayüzü

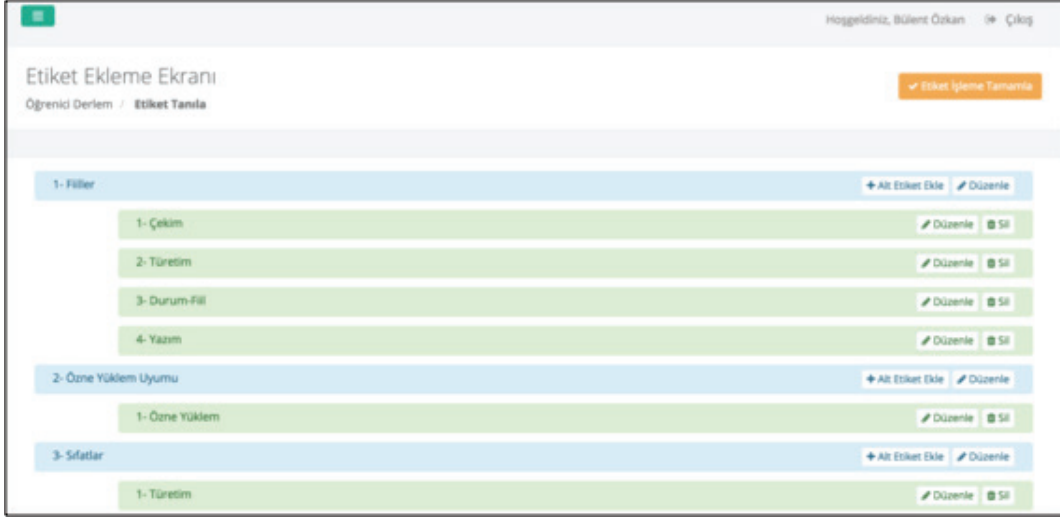
Bu aşamada sözbirimleri ve bunlara bağlı tanık cümleleri işaretlemek amacıyla etiket tanılama aşamasında, esnek etiketler belirlenebilmekte (Şekil 7); sözbirimleştirme aşamasında (Şekil 8); 'madde başlama' işlemi yapılmakta ve aynı ekranda sözbirimleştirme aşamasında hatalı yazımların gerçekte ne oldukları sorgulanarak denetlenebilmekte (Şekil 8); oluşturulan sözbirimler başka bir ekranda kontrol edilip düzenlenebilmekte (Şekil 9); cümle düzenleme aşamasında cümle bölümlenmelerinde hatalar mevcutsa bu hatalar giderilebilmekte (Şekil 10) ve hata analizinde etiket tanılama aşamasında belirlenen esnek etiketlerle işaretlemeler yapılabilir (Şekil 11 ve Şekil 12). Ayrıca bu ekranda işlenen veriler raporlanabilmekte (Şekil 13 - Şekil 16) ve bu raporlamalar dışa aktarılabilir.

Metin (veri) işleme aşamasında hata analizine dahil olan başka bir durum ise yanlış eşdizimliliklerin belirlenmesidir. Yanlış eşdizimliliklerin belirlenmesi öğrenci derlemlerinden elde edilen başlıca bir analiz olarak literatürde yerini almıştır. Sistem üzerinden eşdizim analizleri (Şekil 17) ve bunlara bağlı olarak raporlar (Şekil 18) oluşturularak yine bu raporlar dışa aktarılabilir.

Bu aşamaların ayrıntıları şu şekildedir:

## Etiket tanılama

Belirlenen araştırma sorusu çerçevesinde, sözcük türleri temelinde çekim, türetim, durum-yapı, yazım; özne-yüklem uyumu; tamlama vb. nitelikler esnek etiket tanılama sistemi üzerinden belirlenmektedir. Belirlenen bu etiketler, veri işleme (hata analizi) arayüzünde sözbirimler ve buna bağlı cümle yapılarının işaretlenmesi aşamasında işlev görmektedirler (Şekil 7).



Şekil 7. Esnek etiket belirleme arayüzü

## Sözbirimleştirme

Bu aşamada derlemde yer alan sözbirimler 'madde başlama' işlemine (sözbirimleştirme) tabi tutulmaktadır (Şekil 8). Hata analizinin dayandığı öncelikli yapı, yazım (imla) hatalarıdır. Bazı durumlarda bu yanlış yazımların sözbirimleştirilmesinde bağlam içinde görerek o sözbirimin gerçekte ne olduğuna karar vermek gerekebilir. Bu anlamda sözbirimleştirme arayüzünde bulanık yazımların da görülebileceği 'cümle içinde gör' aracı kullanılabilir (Şekil 9).



Şekil 8. Sözbirimleştirme arayüzü



Şekil 9. Bağlam (cümle) içinde sözcükbirim sorgulama arayüzü

Madde başlama işleminin ardından tüm çekimler bir madde başına bağlanmakta ve araştırmaya dahil edilebilmektedir (Şekil 10). Bu veri setleri düzeye göre sözcük türetim genişliğini tespit etmekte kullanılabilir.

Gövde	Kelimeler	İşlem
baba	baba, babaları, babalarının, babasının, babası, babası	Düzenle
bağmılık	bağmılık	Düzenle
bahçe	bahçeler	Düzenle
bak-	bakarkan, bakmamasına, bakması, bakmaya, bakmıyorlar, baktığımızda	Düzenle
bakımından	bakımında, bakımından	Düzenle
baş	baş, başına, başında, başına	Düzenle
başarısız	başarısız	Düzenle
başka	başk, başka, başka	Düzenle
başla-	başlamaları, başlar, başlayacak	Düzenle
bazen	bazan, bazen	Düzenle
bazı	bazı, bazı	Düzenle
beden	beden	Düzenle
belirli	belirli	Düzenle

Şekil 10. Ayrılan gövde (madde başı) görüntüleme arayüzü

### Cümle düzenleme

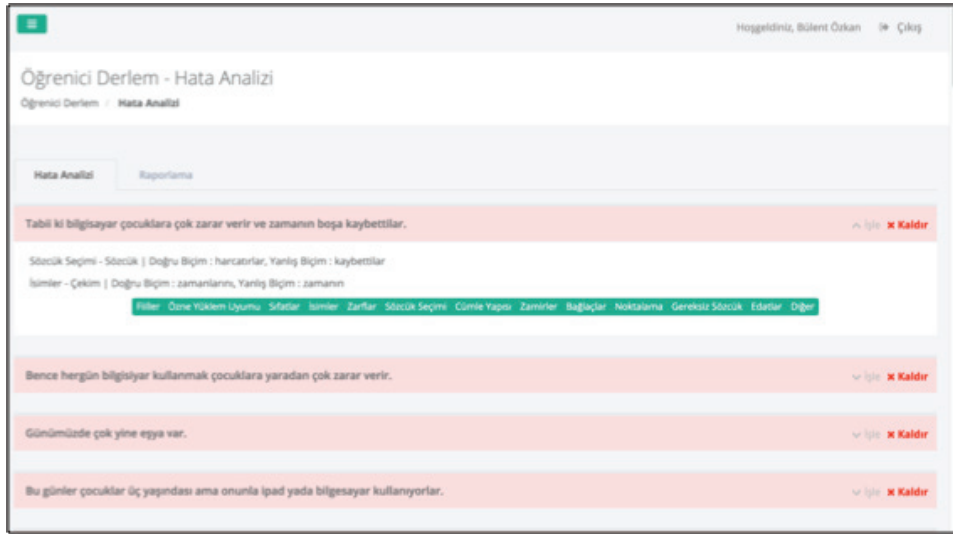
Cümle düzenleme arayüzü sistemden kaynaklı yanlış bölümlenmeleri gidermek amacıyla oluşturulmuş bir arayüzdür. Bu arayüzde cümleler bir öncekiyle birleştirilebilmekte ya da bloklanmış cümleler bölümlenebilmektedir (Şekil 11).



Şekil 11. Cümle düzenleme arayüzü

### Hata analizi arayüzü

Hata analizi arayüzünde etiket tanılama aşamasında belirlenen etiketler aracılığıyla cümle ya da söz-birimler doğru ve yanlış biçimleriyle sisteme kaydedilmekte (Şekil 12 ve 13) ve aynı ekranda yapılan bu kayıtlar raporlanabilmektedir (Şekil 14 - 16).



Şekil 12. Hata analizi arayüzü – I



Şekil 13. Hata analizi arayüzü – II



Öğrenci Derlem - Hata Analizi

Öğrenci Derlem / Hata Analizi

Hata Analizi Raporlama

Filtre Örne Yükleme Uyumu Sıfatlar İsimler Zarflar Sözcük Seçimi Cümle Yapısı Zamirler Bağlaçlar Noktalama Gereksiz Sözcük Edatlar Diğer

Word Aktar

Sıfatlar - Yazım

- Günümüzde çok yine eysa var.  
(Kaynak : Neuran Af Sayed İsa, Suriye, Kadın, 18, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : yeni
  - Yanlış Biçim : yine
- Bugünle çocukları bütün gün bilgisayar karşısında ve parkaya hıc çıkıyorlar.  
(Kaynak : Rama İleri Almazge, Suriye, Kadın, 15, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : bütün
  - Yanlış Biçim : bütün
- Bugünle çocukları bütün gün bilgisayar karşısında ve parkaya hıc çıkıyorlar.  
(Kaynak : Rama İleri Almazge, Suriye, Kadın, 15, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : karşısında
  - Yanlış Biçim : karşısında

Şekil 14. Hata analizi raporlama arayüzü (sıfat kullanımı yazım hataları)

Öğrenci Derlem - Hata Analizi

Öğrenci Derlem / Hata Analizi

Hata Analizi Raporlama

Filtre Örne Yükleme Uyumu Sıfatlar İsimler Zarflar Sözcük Seçimi Cümle Yapısı Zamirler Bağlaçlar Noktalama Gereksiz Sözcük Edatlar Diğer

Word Aktar

Sıfatlar - Tamlama

- Günümüzde çok yine eysa var.  
(Kaynak : Neuran Af Sayed İsa, Suriye, Kadın, 18, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : çok yeni
  - Yanlış Biçim : yeni çok
- Büyük hayatımızda bilgisayar önemli bir şeydir çünkü biz bilgisayar ve teknoloji aletleri çok kullanıyoruz her yerde kullanıyoruz.  
(Kaynak : Hussein Kadri, Irak, Erkek, 18, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : teknolojik aletleri
  - Yanlış Biçim : teknoloji aletleri

Şekil 15. Hata analizi raporlama arayüzü (sıfat kullanımı tamlama hataları)

Öğrenci Derlem - Hata Analizi

Öğrenci Derlem / Hata Analizi

Hata Analizi Raporlama

Filtre Örne Yükleme Uyumu Sıfatlar İsimler Zarflar Sözcük Seçimi Cümle Yapısı Zamirler Bağlaçlar Noktalama Gereksiz Sözcük Edatlar Diğer

Word Aktar

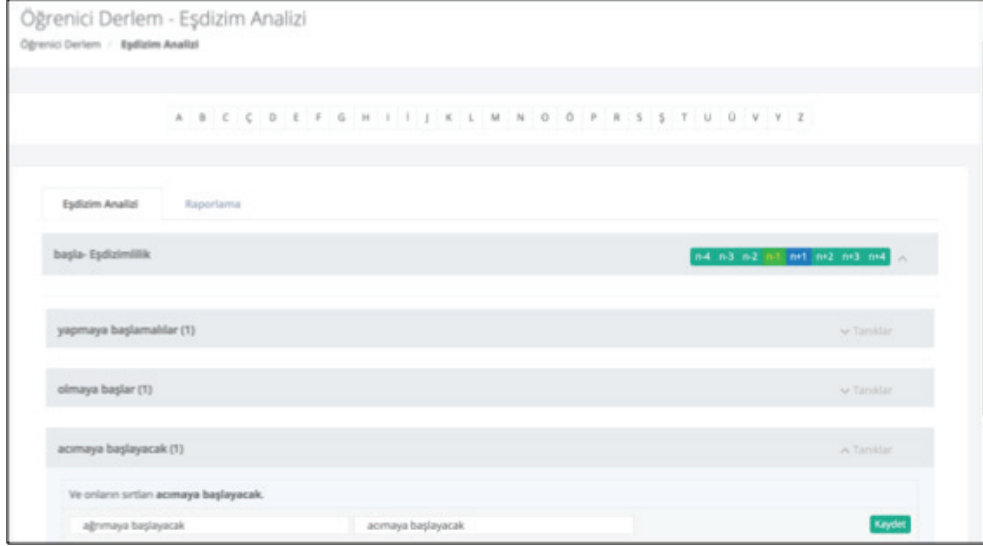
Zarfılar - Yazım

- Bu günler çocuklar üç yaşındası ama onlarla iPad yada bilgisayar kullanıyorlar.  
(Kaynak : Aresh Chanar, Suriye, Kadın, 21, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : Bu günlerde
  - Yanlış Biçim : Bu günler
- Bugünle çocukları bütün gün bilgisayar karşısında ve parkaya hıc çıkıyorlar.  
(Kaynak : Rama İleri Almazge, Suriye, Kadın, 15, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : bugünkü
  - Yanlış Biçim : bugünle
- Bugünle çocukları bütün gün bilgisayar karşısında ve parkaya hıc çıkıyorlar.  
(Kaynak : Rama İleri Almazge, Suriye, Kadın, 15, 82 Yaşında)  
  - Doğru Biçim : hiç
  - Yanlış Biçim : hıc

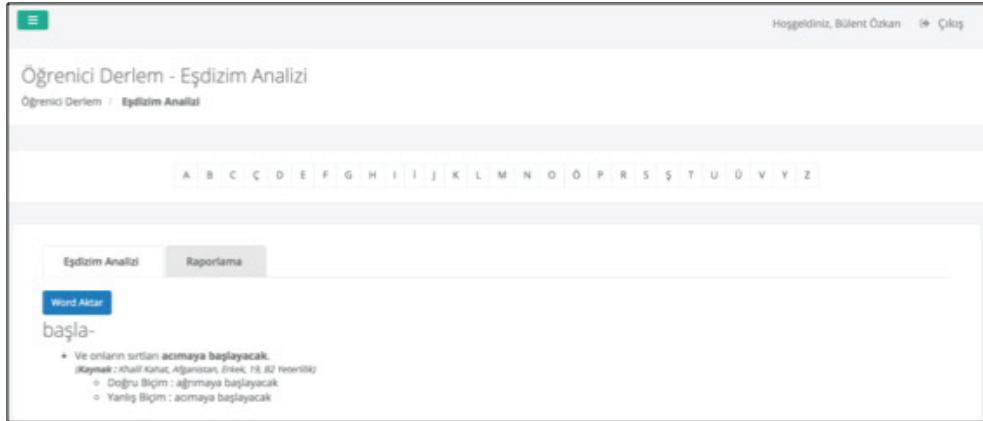
Şekil 16. Hata analizi raporlama arayüzü (zarf kullanımı yazım hataları)

## Yanlış eşdizimlik

Önce de bahsi edildiği üzere eşdizimli yapıların belirlenmesi dil öğretiminde başlı başına bir araştırma konusudur. Öğrenici Derlemi Modülü | n-4 ... n+4 | genişliğinde derlemde kayıtlı cümleleri listeleyebilmekte ve bu listelerden doğru ve yanlış eşdizimlilikler belirlenebilmektedir (Şekil 17). Ayrıca bu işlemler aynı arayüzde raporlanarak dışa aktarılabilir (Şekil 18).



Şekil 17. Eşdizim analizi veri işleme arayüzü



Şekil 18. Eşdizim analizi veri işleme arayüzü

## Sonuç ve tartışma

Derlem dilbilim uygulamaları bugün için uygulamalı dilbilim çerçevesinde karşımıza çıkan dilbilgisi, ağız, çeviri bilim, tarihsel dilbilgisi ve dilsel değişim, dil öğrenimi ve öğretimi, anlambilim, kullanımbilim, toplum dilbilim, söylem çözümlemesi, biçembilim ve yazınbilim gibi dilbilimin diğer alt dallarında araştırmacılara yeni olanaklar sunmaktadır (Özkan vd., 2016).

Geliştirilen platform (KKDP), Sözlük Bilim, Anlam Bilim, Sözcük Bilim, Söz Dizimi ve Biçim Bilim Modülü'nün yanında, bu çalışma için geliştirilmiş olan Öğrenici Derlemi Modülü araştırmacılara yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda öğretim ortamlarında aktarılan dil becerilerin geri dönütlerle beslenmesi açısından katkı sağlayamaya adaydır (Özkan vd., 2016).

Çalışma ayrıca Türkçe için geliştirilmiş olan ilk Öğrenici Derlemi altyapısı olması açısından da ayrı bir önem taşımaktadır.

Çalışmada KKDP'nin bu alan için nasıl kullanılacağına dair uygulama örneklerine yer verilmiş, dil/dilbilim çalışmalarının günümüzde olmazsa olmazı haline gelmiş bulunan bilgisayarlı dilbilim çalışmaları adına nitelikli bir uygulama örneği sunulmuştur.

### **Teşekkür**

“Türkçe için Kendi Kendine Derlem Platformu Oluşturma” başlıklı ve 114E791 proje numaralı bu çalışma, TÜBİTAK - 1005 - Ulusal Yeni Fikirler ve Ürünler Araştırma Destek Programı'nca desteklenmiştir. Katkıları için TÜBİTAK'a teşekkür ederiz.

### **KAYNAKLAR**

- Baker, Paul, Andrew Hardie ve Tony McEnery (2006). A Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh University Press.
- Kennedy, G. (1998). An Introduction to Corpus Linguistics. New York: Addison Wesley Longman Limited.
- McEnery, Tony, Richard Xioa, Yukio Tono (2006), Corpus-Based Language Studies An Advanced Resource Book, Routledge, New York.
- Özkan B. (2010). Türkçenin Öğretiminde Sıfatların Eşdizim Sözlüğü: Yöntem ve Uygulama. e-International Journal of Educational Research. Volume 1. No 2. Autumn 2010: 51-65.
- Özkan B., Tahiroğlu B. T., Oflazer K. (2016). “Türkçe için Kendi Kendine Derlem Platformu Oluşturma” projesi sonuç raporu. Proje no: 114E791. Mersin
- Pravec, Norma A. (2002). Survey of Learner Corpora. ICAME Journal No. 26.



# TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ORTA DÜZEY (B1, B2) DERS KİTAPLARINDA KELİME ÖĞRETİMİ: GAZİ ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU\*

**ÖZ:** İnsanlar arasındaki iletişimin en etkili aracı olarak kullanılan dilin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak muhataplarına öğretilmesi konusundaki çalışmalar son yıllarda büyük bir ivme kazanmıştır. Özellikle küreselleşme olgusuyla birlikte insanların bir coğrafyadan başka bir coğrafyaya ulaşma noktasındaki kolaylıklar da dikkate alındığında yabancı dil öğrenme ihtiyacı her geçen gün artmaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda Türkiye Türkçesini öğrenmeye hem yurt içinde hem de yurt dışında artan bir ilgi vardır. Bu ilgiye karşılık yurt dışında sayıları hızla artan Yunus Emre Enstitüsüne bağlı YETEM’lerde, yurt içinde ise üniversitelere bağlı TÖMER ve DİLMER’lerde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre hazırlanmış Temel (A1, A2), Orta (B1, B2) ve Yüksek (C1) düzey ders kitaplarıyla Türkiye Türkçesi yabancı dil olarak öğretilmektedir. Büyük özverilerle hazırlanan bu ders kitaplarında en çok dikkati çeken hususlardan biri de hiç şüphesiz kelime öğretimi konusudur. Dil öğretiminin yapı taşı diyebileceğimiz kelime öğretimi, bir dilin sadece yabancılara öğretilmesinde değil, ait olduğu toplumun bireylerinin mensubu oldukları ana dili öğretiminde de çok büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla yazılan ders kitaplarında kelime öğretimi konusu her düzeyde ayrı ayrı önem taşımaktadır. Ancak, incelediğimiz ders kitaplarında kelime öğretimi konusunun düzeylere uygun olarak ele alınmadığı, kelimelerin yer aldığı metinlerin seçiminde belli bir ölçek kullanılmadığı dikkatimizi çekmektedir. Bu tebliğimizde genelde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, özelde ise Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanları tarafından hazırlanan orta düzey (B1, B2) ders kitaplarındaki kelime seçimi ve öğretimi konusunu ele alacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, orta düzey (B1, B2), kelime öğretimi

## GİRİŞ

İletişimin en etkili aracı olan dil ve dilin yapıcı, anlamca en küçük birimi olan söz, sözcük veya kelime gerek ana dili öğretiminde gerekse yabancı dil öğretiminde evrensel anlamda en önemli araştırma konularından biri olmuştur. İnsanlık tarihinin başlangıcından itibaren söz, sözcük veya kelime hep olmuştur. Bu anlamda pek çok düşünür tarafından sözün, kelimenin önemi vurgulanmıştır. Bireylerin doğumdan itibaren çevresindeki seslerden hareketle anlamlı kelimeler türetme sürecinden itibaren dil edinimleri de öğrenmeye bağlı olarak gelişerek değişmiş; ilerlemiştir. Bu edinim sürecinde en önemli unsur hiç şüphesiz kelime öğretme ve öğrenmedir. Ana dili eğitiminin etkinlik alanlarından birini de kelime öğretimi oluşturur. Çocuğun sahip olduğu dilin zenginleştirilmesinde “kelime öğretimi” önemi oldukça fazladır denilebilir

\* Gazi Üniversitesi, ihsankalender@hotmail.com

(Özbay, 2013: 65). Bu nabağlı olarak gelişen kelime hazinesi de bir kişinin sahip olduğu dil birikiminin tanımlanmasında en önemli unsurlardan biridir (Karadağ, 2013: 55) Dünyadaki anadili öğretimi ve dilin yabancı dil olarak öğretimi noktasında pek çok araştırma yapılmış; yöntemler ve ölçekler geliştirilmiş; her iki öğretim türünde çok önemli mesafeler alınmıştır. Tebliğimizin problem durumunu oluşturan temel hususlardan olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve özelde kelime öğretimi konusunda son yıllarda gerek akademik olarak gerekse uygulamalı öğretim noktasında çok önemli mesafeler alındığı bir gerçektir.

Dil, her şeyden önce şuur işidir. Türk milletinin muhtelif kültür ve coğrafyalarda bulunmasına rağmen unutmadığı ve bugüne kadar getirdiği bir millî dili vardır (Güzel, 2010: 19). Dünyadaki en eski yazı dillerinden biri olan Türkçe ne yazık ki geçtiğimiz süreçte evrensel anlamda hak ettiği değeri ve yeri elde edememiştir. Dünyada bacasız endüstrinin en önemli ayaklarından olan dil öğretimi konusunda gerek hedef dilin dünya ölçeğindeki yeri, önemi gerekse ekonomik anlamdaki girdinin ülke ekonomisine katkısı çok büyüktür. Bu yönde, başta Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde dünyanın birçok ülkesinde açılan YETEM'ler olmak üzere, Türkiye'deki pek çok üniversitede faaliyete başlayan TÖMER ve DİLMER'ler aracılığıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki kurlara göre hazırlanan ders kitapları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yetişmiş uzman öğretim elamanlarının katkısıyla çok önemli mesafeler alınmıştır. Özellikle kronolojik olarak sıraladığımızda Ankara Üniversitesi TÖMER'in "Hitit", Gazi Üniversitesi "TÖMER'in Yabancılar İçin Türkçe" İstanbul Üniversitesi DİLMER tarafından hazırlatılan "İstanbul, Yabancılar İçin Türkçe" ve Yunus Emre Enstitüsünün "Yedi İklim" setleri çerçeve metinde tanımlanan seviyelere göre hazırlanmış; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bu çalışmalar gerek becerilere göre dil öğretimi noktasında gerekse Türkçenin hedef dil olarak öğretilme sürecinde, Türk kültürünün aktarımı hususunda da önemli bir görev üstlenmektedir.

Hazırlanan öğretim setleri incelendiğinde başta dış yapıya ait, kapak tasarımı, baskı, kâğıt kalitesi, grafik tasarım vb. unsurlarla içyapıya bağlı, seviyelere göre bölüm veya ünite adları, metinler, becerilere göre uygulama örnekleri vb. hususlar dikkati çekmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere belirtilen noktalarda birçok eksiklik tespit edilmiştir. Bu setler ayrıca, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili gerek üniversitelerin gerekse Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde açılan yüksek lisans ve doktora derslerinde, tez çalışmalarında incelenmektedir. Bu incelemeler sırasında dikkatimizi çeken en önemli konuların başında hiç şüphesiz kelime öğretimi gelmektedir. Kelime öğretimi sürecinin sadece ders kitaplarıyla sınırlı olmadığı farkındayız. Ayrıca, dil öğrenmek isteyen muhatapların öğrenme amaçlarına göre, geldikleri ülkelerin kaynak dilleri ve kültürlerine göre farklılık arz ettiğini belirtmeliyiz. Burada vurgulanması gereken diğer bir husus ise farklı coğrafyalardan farklı amaçlarla gelen öğrencilerin veya muhatapların kendi kaynak dillerinin yapısına göre öğrenmek istedikleri hedef dil Türkçenin yapısıyla nasıl bir etkileşim içinde olduklarıdır. Özellikle Uzakdoğu'dan gelen öğrencilerin tek heceli kaynak dile sahipken burada eklemeli bir dille karşılaşmaları, dilin yapısına ait özellikleri kavramaları büyük önem kazanmakta; bu durum bireyin öğrenme sürecine olumlu veya olumsuz etkide bulunmaktadır. Özellikle başlangıç düzeyi öğrencilerde bu tür öğrenme problemleriyle geçmişten günümüze çok yoğun bir şekilde karşılaşmıştır. Hatta bazı öğrenciler bu tür öğrenme zorluklarından etkilenerek öğrenimlerini yarıda keserek ülkemizden ayrılmışlardır. Bu noktada Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanları tarafından hazırlanan setin "Yabancılar İçin Türkçe, Giriş" kitabı hem Türkçeyi hiç bilmeyenler için hem de temel, basit kelimeleri öğrenme adına önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda kelime öğretiminin de ilk basamağı olarak değerlendirilebilir. "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni"ne göre "anlama, konuşma, yazma ve dinleme" becerisine göre hazırlanan kitap, gerek kelime öğretimi gerekse becerilere göre başlangıç düzeyi kazanımlarının sağlanmasında çok büyük katkı sağlamaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre YETEM, DİLMER ve TÖMER'ler tarafından hazırlanan kitaplar kelime öğretimi açısından incelendiğinde dahi aralarında nicelik ve nitelik bakımından



büyük farkların olduğu görülecektir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Gökçen Göçen'in Doç. Dr. Alparslan Okur danışmanlığında hazırladığı “Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı” adlı doktora tezinde niceliksel olarak verdiği söz varlığı sayılarında da önemli farklılıklar vardır. Gökçen'in hazırladığı tez çalışmasına göre “Gazi Üniversitesi TÖMER'in Yabancılar İçin Türkçe, Ankara Üniversitesi TÖMER'in Hitit, Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinin, İstanbul, Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” setlerinin temel sözcük sayısı ve farklı temel sözcük sayıları şöyledir:

Gazi Üniversitesi TÖMER	A1 TSS	A1 FTS	A2 TSS	A2 FTS	B1 TSS	B1 FTS	B2 TSS	B2 FTS	C1 TTS	C1 FTS
		12468	1871	14562	2226	19549	3214	25214	4046	29894
Ankara Üniversitesi TÖMER	13160	2037	20409	2921	51221	5688	32178	4572	32790	4740
İstanbul Üniversitesi DİL MERKEZİ	11772	1240	14229	2042	19656	2831	21121	3346	31724	4616

(Göçen, 2015)

Tabloya bakıldığında Gazi Üniversitesi TÖMER'e başlayan bir aday A1 düzeyinden C1 düzeyi sonuna kadar 15875 farklı temel sözcük, Ankara Üniversitesi TÖMER'e başlayan bir aday 19958 farklı temel sözcük, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezine başlayan bir aday ise 14075 farklı temel sözcük öğrenmesi tasarlanmıştır. Genel olarak bakıldığında Gazi Üniversitesi TÖMER ile İstanbul Üniversitesi TÖMER'in öğretim setlerindeki farklı temel sözcük sayısı arasında belirgin bir fark tespit edilmemişken, Ankara Üniversitesi TÖMER öğretim setindeki farklı temel sözcük sayısı yaklaşık 5000 kelime daha fazladır. Burada öncelikli olarak ele alınması gereken hususları şöyle sıralayabiliriz.

Kelimelerden örülen metinler A1 düzeyinden itibaren ne şekilde yazılmış, seçilmiş veya uyarlanmış?

Metinler hazırlamada öncelikle öğretilecek kelimelerin anlam açısından mı yapı bakımından mı seçilmiştir?

Bölüm, ünite veya temalardaki metinlerde kelime sayısı bakımından seviyelere göre belirli bir yöntem takip edilmiş midir?

Dinleme, konuşma, yazma ve anlama becerilerinde kelime öğretimine önem verildi mi?

Ülkemizdeki çalışmaların geçmişine bakıldığında özellikle 1990'lı yıllardan sonraki dönemlerde yazılan ilk kitaplardaki metinler genelde telif olmaktan ziyade derleme metinlerin uyarlanması şeklinde olmuştur. 2000 yılından sonraki setler ise dönemin şartlarına göre derlemeden ziyade başlangıç düzeyinden itibaren telif metinler yazılmaya çalışılmıştır. Özellikle Kasım 1991'de Avrupa Konseyi'nin yayımladığı “Diller İçin Avrupa Ortak Metni”ndeki kur tanımlarına göre ilk kitaplar 2005 yılından sonra yazılmaya başlanmış; şu anda da hâlihazırda bu kur tanımlarına göre yayımlanan kurumsal set sayısı son derece sınırlıdır. Bu setler de yukarıda belirttiğimiz üzere geçmiş yıllara göre önemli bir boşluğu doldurmaktadır; ama Türkçenin yabancı dil öğretimiyle ilgili süreçte muhatapların öğrenme amaçları ve beklentileriyle farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Örneğin; Suriye'den gelen göçmen çocukların ilk okuma yazma eğitimi için de bu setler kullanılmakta; dil öğrenme amacından belirli yeterlilikleri sağlamış lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyi akademik eğitim alacak öğrenciler için; bürokrasi, diplomasi, askeri ve tıp vb. alanlarda görev

almak isteyen muhataplara da bu setlerle öğretim yapılmaktadır. Bu tasnife daha farklı eklemeler yapılabilir. Burada vurgulamak istediğimiz, amaçlara göre muhataplara hedef dile ait kelimelerin yer aldığı setlerin hazırlanmasıdır. Bir diğer önemli husus da kelime öğretiminde doğruluğun yanında uygunluk ve geçerliliğe de dikkat etmektir (Açık, 2013: 489)

Bu doğrultuda Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanları tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe B1 ve B2 düzeylerinde hazırlanan kitapları kelime öğretimi açısından inceleyelim. Toplam 5 bölüm ve 92 sayfadan oluşan, çerçeve metinde Eşik Düzey'deki kazanımlara göre B1 (Orta Düzey) kitabındaki temel sözcük sayısı 19549 iken farklı temel sözcük sayısı 3214'tür. Kitaptaki sırayla anlama, konuşma, yazma ve dinleme kazanımlarına göre kelimeler çoğunlukla her bir bölümdeki 4 metin içinde verilmekle beraber diğer beceriler içine yerleştirilmiş metinlerle de yeni kelimeler öğretilmektedir. Anlama becerisinin yer aldığı bölümde, birinci etkinlikte metne ait sorularla birlikte kelime öğretimi gerçekleştirilirken, ikinci etkinlikte çoktan seçmeli sorularla (test) eş anlam, zıt anlam, boşluk doldurma, altı çizili ifadenin karşılığını bulma veya verilen kelime grubunun "Anlam olarak karşılığı değildir!" şeklinde etkinlikler yapılmaktadır. Konuşma becerisinin yer aldığı bölümde ise genel olarak bölümlerin tematik yapısına uygun olarak verilen diyalog metinleri ile bu metinlere bağlı kalıp konuşma ifadeleriyle diyalog çalışmaları yapılmıştır. Gazi Üniversitesi TÖMER'in hazırladığı setlerde kelime öğretiminin en yoğun yapıldığı etkinlikler yazma becerisine bağlı olanlardır. Bu etkinliklerde de yine bölümlerin tematik yapısına bağlı yeni metinlerle kelime öğretimi yapılırken; verilen resimlere uygun olarak boşluk tamamlama çalışmaları da bu yönde önemli katkı sağlamaktadır. Dinleme bölümünde ise sete ait CD'lerdeki seslendirilmiş metinlere ait çoktan seçmeli sorularla, diyaloga göre düzenlenmiş doğru x yanlış etkinlikleri dikkati çekmektedir. B1 düzeyindeki kelime öğretme etkinlikleri daha çok anlama ve yazma becerisinde görülürken yazma becerisindeki "kelimelerin uygun şekilde eşleştirilmesi ve cümlede kullanılması, verilen fotoğraf veya resimlerle ilgili cümle veya paragrafların yazdırılması" etkinlik açısından olumlu değerlendirilebilir. Ancak, 3214 farklı temel sözcüğün öğretildiği B1 kitabının her bir bölümünün sonunda muhatapların hangi kelimeleri öğrendiklerini veya öğreneceklerini bilmeleri çok büyük önem taşımaktadır. İstanbul, Yabancılar İçin Türkçe Seti'nde bu tür uygulamalar mevcuttur. Bu açıdan her bölüm sonunda kelime listelerinin verilmesi önem taşımaktadır. Gelişmiş ülkelerin dil öğretim setlerindeki uygulamaların da birçoğunun bu şekilde olduğunu vurgulamada fayda vardır.

Gazi Üniversitesi TÖMER öğretim elemanları tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey ders kitabı da B1 düzeyindeki gibi 5 bölüm ve 104 sayfadan ibarettir. B2 kitabı da etkinlikler ve bu etkinliklere bağlı kelime öğretimi açısından B1 düzeyindeki kitapla benzer özellikleri taşımaktadır. B2 kitabının en önemli özelliği, çerçeve metindeki yönergelere de uygun olarak öğretilen yeni kelime sayısında seviyeye göre artan bir seyir takip etmesidir. Bu kitapla Türkçe öğrenen bir birey 4046 yeni kelime öğrenebilecektir. B1 kitabına göre ise ilave ( $4046-3214= 832$ ) 832 yeni kelime öğrenecek olup B1+B2 ( $4046+3214= 7360$ ) 7360 farklı temel kelime öğrenecektir. B2 kitabının en önemli yönlerinden bir diğeri ise ağırlıklı olarak güzel sanatlar, kültür- sanat faaliyetleri, bilimsel çalışmalar şeklinde hazırlanmış olmasıdır. Şekil olarak B1 kitabındaki becerilere göre benzer etkinlik uygulamalarının yer aldığı B2 kitabında yukarıda belirttiğimiz alanlara göre yazılmış metinlerdeki kelimelerin anlamları, kelime grubu oluşturma ve verilen kelimelerle anlamlı cümle kurma çalışmalarına yer verilmiştir. Bu yönüyle baktığımızda mesleki veya belli alanlara yönelik Türkçe kelimelerin öğretimine yönelik çalışmaları daha sık görmekteyiz. Bir diğer etkinlik örneğinde, anlama becerisi içinde kelimelerin örnek metindeki anlamının dışındaki farklı şekillerine, yani bağlam dışı kullanımına da değinilmiştir. Ayrıca yazma becerisi içinde atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri verilen örnek metindeki kullanımları yanında, yakın anlamlı olanları da birlikte verilmiş, yazma becerisi içinde eşleştirme çalışmaları yapılarak deyimlerin birkaç cümleyle açıklanması istenmiştir. B2 kitabındaki kelime öğretimi etkinlikleri arasında artan seviyeye göre anlama becerisi içinde

kelimelerin çağrışım durumları da ele alınarak, örneklerle metindeki bağlamdan hareketle hangi kavramları çağrıştırdıkları sorulmuştur. Konuşma becerisi içinde ise tekerlemelerle kelime öğretimi etkinlikleri yapılmıştır. Diğer yandan karışık kelimelerden yararlanarak bir paragraf oluşturma çalışmaları da hem yazma becerisinin geliştirilmesi hem de kelimelerden anlamlı bir bütünlük oluşturulması açısından önemli etkinlikler olarak değerlendirilmektedir. B2 kitabının 3. Bölümünde anlama becerisi içinde metinde geçen kelimelerin yerine aynı anlama gelen veya yakın anlamı olan farklı kelimelerin kullanımı çalışması yaptırılmıştır. Burada birbiriyle anlam ilişkisi olan kelimelerin seçilerek eşleştirilmesi de kelime öğretimi açısından önemli görülmektedir. 4. Bölümün konuşma becerisi etkinliklerinde ise özelde tiyatroya ait terimleri sözlük anlamlarıyla eşleştirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak bakıldığında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ndeki kur tanımlarına göre hazırlanmış setler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda çok önemli bir görevi yerine getirmektedir. Geline noktanın geçmişe göre daha önemli olduğu gerçeğinden hareketle, farklı kurumlar tarafından hazırlanan setlerin aynı zamanda pek çok eksiklikleri de vardır. Bu eksiklikler içinde tebliğimizin problem durumunu oluşturan kelime öğretimi konusunda dahi nitelik ve nicelik açısından önemli farklılıklar vardır. Nicelik açısından Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan sette diğer iki kurumun yayınlarına göre ciddi farklar vardır. İncelediğimiz Gazi Üniversitesi TÖMER'in "Yabancılar İçin Türkçe" setinin kelime öğretimi açısından düzeylere göre kelime öğretimi noktasında hem kelime sayısı bakımından hem de tematik yaklaşıma göre hazırlanmış metinler açısından, doğrusal olarak başlangıçtan itibaren tedricen ilerlediğini görüyoruz. Bu noktada kelime öğretimi ile ilgili önerilerimizi şöyle sıralayabiliriz:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, hedef kitleye öğretilecek kelimelerin sayısı, düzeylere göre ortalama olarak kaç olmalıdır? Bu süreçte kelime öğretimi noktasında nasıl bir ölçek kullanmalıyız? Ayrıca öğretim sürecindeki hedef, niceliksel olarak belirli sayıda kelime öğretmek mi olmalı? Bütün bu sorulara başta Yunus Emre Enstitüsü olmak üzere ilgili üniversitelerin TÖMER ve DİLMER'leri ortak çalıştaylar düzenlemek suretiyle çözüm yolu geliştirmelidir.

Düzeyle göre haftalık ders akış çizelgelerindeki veya öğretim kitaplarındaki metinlerde ve bu metinlere göre hazırlanmış beceri merkezli etkinliklerde öğretilecek kelimeler belirli kriterlere göre tespit edilmeli ve ortak bir kelime listesi veya havuzu oluşturulmalıdır. Metinler uyarlamadan ziyade oluşturulan kelime listelerine göre te'lif olmalıdır.

Yunus Emre Enstitüsünün dünyanın pek çok yerinde açtığı kurslardan elde edilen verilerle Türkçeyi Türkiye'de hedef bir dil olarak öğrenen, dünyanın farklı bölgelerinden farklı dil ailelerinden kaynak dilleri olan, yapı ve köken bakımından farklılık arz eden dillere mensup muhatapların gerek kelime öğrenme gerekse hedef dile ait diğer hususları öğrenme süreçleri dikkate alınmalıdır. Yani herhangi bir ülkede açılan bir kursta -kendi ülkelerinde hedef dili öğrenme durumu tartışılrsa da- Türkçe öğrenenlerin başarı düzeylerinin birbirine yakın seyrettiği tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak da aynı kaynak dil mensuplarının aynı hedef dilleri öğrenme süreçlerinde daha sağlıklı ve yapıcı bir sonuca ulaşılmasını sağlar. Türkiye'ye Çin'den, Kenya'dan, Moğolistan'dan, Rusya'dan, Irak'tan ve İran'dan gelen öğrencileri, aynı düzeyde olmalarını dikkate alarak aynı sınıfa koymak, sağlıklı bir öğretim sürecini dolayısıyla da eklemeli dillerin sondan eklemeli diller grubunda yer alan Türkçe kelimelerin öğrenilme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir. Burada belki de yapı ve köken bakımından birbirine yakın dil ailelerine mensup bireyler ortak öğrenme sürecine alınabilir. Yani bükümlü/çekimli dillere mensup olan farklı kaynak dile mensup adaylar aynı sınıflara alınabilir.

Kelime öğretimi noktasında etkili olabilecek bir başka yöntem de bireylerin Türkçeyi öğrenme amaçlarına göre düzey belirlenmesi şeklinde olabilir. Akademik çalışma yapmak isteyenlere farklı tematik yaklaşımlar, diplomasıde, bürokraside, iş hayatında, gündelik hayatında vb. alanlarda hedef dili öğrenmek isteyenlere uygun kelime listeleri oluşturulmak suretiyle farklı setler hazırlanabilir.

Kelimelerin öğrenilip öğrenilmediğinin ölçülmesinde veya hangi anlamlarda öğrenildiğinin tespiti amacıyla; her bölüm veya ünite sonuna öğretilmesi hedeflenen farklı kelimeler listelenmek suretiyle öğrenme yeterlilikleri ölçülebilir.

Ölçme değerlendirme açısından düzeylere ve becerilerdeki etkinliklere, uygulamalara göre hazırlanmış ölçeklerle kelime öğretimi daha etkili hâle getirilebilir.

#### **KAYNAKÇA**

- Açık, F. (2013). Dil Politikaları Bağlamında Türkçenin Öğretimi. Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, Ankara: Grafiker Yay.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (2016). Yabancılar İçin Türkçe, Giriş. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER Yay.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (2016). Yabancılar İçin Türkçe, B1 Orta Düzey. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER Yay.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (2016). Yabancılar İçin Türkçe, B2 Orta Düzey. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER Yay.
- Göçen, G. (2015). Yabancılar İçin Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Güzel, A. (2010). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Öncü Kitap.
- Karadağ, Ö. (2013). Kelime Öğretimi. Ankara: Kriter Yay.
- Özbay, M. (2013). Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırma ve İncelemeler. Ankara: Öncü Kitap.

# TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSLERİ İLE İLGİLİ VELİ GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ (FRANSA/NANCY ÖRNEĞİ)

Gülsüm ÖZEROL\*

**ÖZ:** Bu çalışma, Fransa'nın Meurthe Moselle Bölgesi Nancy şehri ve çevresindeki okullarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında devam eden Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine ilişkin görüş ve beklentilerini ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada velilerin görüş ve beklentilerini elde etmek için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket sorularının hazırlanmasında Yıldız (2012)'ın Almanya örneği çalışmasında kullandığı sorulardan faydalanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları da anket ile bağlantılı olarak velilerin bu ders ile ilgili görüş ve beklentilerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkartmak amacıyla hazırlanmıştır. Anketlerin analizinde SPSS istatistik programı ile betimsel analiz tekniği kullanılmış ve sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ve görüşme verileri ise nitel veri içerik çözümlemesi analiz tekniği kullanılarak, benzer noktaların kodlanması ile analiz edilmişlerdir. Araştırmanın sonuçları Fransa Nancy ve Çevresi özelinde Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine ilişkin görüş ve beklentilerini ortaya koymaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri, Veli Görüş ve Beklentileri

## GİRİŞ

Dil eğitimi ve özellikle de ana dili eğitimi hem dilin hem de dil ile birlikte kültürel değerlerin aktarımında büyük bir öneme sahiptir. İşcan (2007) bireylerde bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma gibi yeteneklerin ana diline bağlı olarak geliştiğini ifade ederek ana dili eğitiminin önemini; bireyin, öncelikle ana dilinin kendisine sunduğu engin ifade olanaklarını kavraması gerektiğini ve bunun da ancak köklü bir ana dili eğitimiyle sağlanabileceğini belirtir.

Anadili eğitimi, diğer tüm alanlardaki eğitimin başarıya ulaşması için bir ön koşul niteliğindedir (Durmuşçelebi, 2007). Çotuksöken (2002: 11) anadili eğitiminin önemine değindiği çalışmasında öğrencilerde ana dili sevgisi ve bilincinin oluşturulmasına değinirken, “bu amaçla öğrencilere ana dilinin özellikleri, işleyiş ve kuralları örnekler aracılığıyla gösterilir ve sezdirilir, aynı zamanda öğrenciler konuşur ve yazarken anadilinin özelliklerini ve kurallarını doğru ve özenli kullanmaya yönlendirilir” ifadelerini kullanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kullandığı eğitim programlarının, materyallerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin ana dili öğretiminde büyük önem arzettiği belirtilebilir.

Öğretimi giderek önem kazanan Türkçe'nin Dünya dilleri arasında önemli bir yere sahip olduğu bilinmektedir. Dünyada pek çok ülkede üniversitelerde, elçiliklerde ya da özel kurumlarda anadil veya ikinci

\* Fransa Meurthe-et-Moselle Bölgesi Nancy ve Çevresi TTKD Öğretmeni, Dicle Üniversitesi EPÖ Doktora Öğrencisi

dil olarak öğretilen Türkçe'nin yurtdışındaki vatandaşlarımız için de öğretilmesi giderek daha önemli bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Fransa'da Türkçe Öğretimi 2 aşamada yapılmaktadır:

- Türkçe ve Türk kültürü öğretimi
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Güngör, 2015).

### **Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi**

Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu 2009 Fransa Raporu'na göre Fransa'da yaşayan vatandaşlarımızın sayısı yaklaşık olarak 508.000'dir. Fransa yasaları çift vatandaşlığa imkân tanıdığından, 84.000 civarında da çift uyruklu vatandaşımız bulunmaktadır.

Türk toplumunun eğitimde yaşadığı en büyük sorunlardan biri anadili ile kültürünü öğrenebilme sorunudur. Göçmen çocuklarının Fransız okuluna uyum sağlamaları ve kendi ülkelerine döndüklerinde oradaki uyumlarına katkıda bulunmaları için Fransa'da 1970'li yıllardan itibaren uygulanmaya başlanan ELCO (Enseignement de la Langue et Culture d'Origine) Anlaşması dâhilinde bu çocuklara yönelik ana dili eğitimi verilmektedir. Türkiye ve Fransa arasındaki Fransa'da Türkçe ana dili eğitiminin ilk olarak başladığı ELCO Anlaşması çerçevesinde Türk çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü dersleri verilmektedir.

Türkçe ve Türk kültürü dersleri 1978'den beri Fransız okullarında ve/veya Türk toplumunca kurulan dernekler bünyesinde, ilkökul birinci sınıf öğrencileri hariç, diğer öğrencilere istekleri çerçevesinde okul müfredatı dışında, okul saatleri içinde ve dışında verilmektedir. Liselerde ise Türkçe, seçmeli yabancı dil olarak okul müfredatlarında yer almaktadır (TBMM, Fransa Raporu, 2009).

Başlarda Fransız ders programlarına dahil olan bu dersler daha sonra çocukların asıl ders programlarından yoksun kaldıkları düşüncesi ile hafta içi akşam üzeri 16.30-18.00 arası ya da Fransa eğitim sisteminde ilk ve ortaokullarda dersin olmadığı çarşamba günleri ve cumartesi öğleden sonraları verilmektedir. Bu derslerden faydalanamayan öğrencilerin olmasının en büyük sebebi Türk nüfusunun dağınık bir coğrafyaya dağılmış olmasından kaynaklıdır. Anadil ve kültür derslerinin açılabilmesi için gerekli olan öğrenci sayısı 12 olarak belirlenmiştir. Türk nüfusunun az olduğu yerlerde yaşayan bu öğrenciler ELCO derslerinden faydalanamamaktadır (Akıncı, 2009).

ELCO derslerinden yararlanan öğrencilere ise Milli Eğitim Bakanlığının belirlemiş olduğu Türkçe ve Türk Kültürü programındaki temel beceriler ve temel değerler aktarılmaya çalışılmaktadır. Bu temel beceri ve değerler şu şekildedir:

#### **TEMEL BECERİLER**

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma



- Girişimcilik
- Sosyal katılım

#### TEMEL DEĞERLER

- Vatanseverlik
- Hoşgörü
- Farklılıklara saygı duyma
- Barış
- Kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık
- Misafirperverlik
- Dayanışma
- Sorumluluk
- Paylaşımçı olmak
- Dürüstlük
- Yardımseverlik
- Estetik duyarlılık

#### **(Güngör, 2011)**

ELCO derslerinde Milli Eğitim Bakanlığının 9.12.2008 tarih ve 9927 sayılı onayı ile hayata geçirilen “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” kapsamında hazırladığı ders kitapları kullanılmaktadır. “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi” Milli Eğitim Bakanlığının yurt dışındaki vatandaşlarımızın çocukları için hazırladığı en kapsamlı çalışma olmasına rağmen proje kapsamında oluşturulan öğretim programı ve ders kitaplarında temel alınan yaklaşım, içerik, amaçlar, öğrenme-öğretme süreci, dil anlatım ölçme ve değerlendirme gibi hususlarda birtakım eksiklikler mevcuttur (Şen, 2010).

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Fransa ortaöğretim sisteminde 12 tanesi birinci yabancı dil olarak okutulan 20’ye yakın dil vardır. Birinci yabancı dil olarak okutulan diller; Almanca, Arapça, Çince, Hollandaca, modern İbranice, İngilizce, İtalyanca, İspanyolca, Japonca, Lehçe/Leh dili (Polonya dili), Portekizce ve Rusçadır. İkinci yabancı dil olarak okutulan diller ise bu dillere ek olarak Türkçe ve Fransanın bölgesel dilleridir. 1994 yılında yayınlanan bir bakanlık kararnamesi ile Türkçe öğretimi; Fransız ortaöğretim programına 15. Resmi yabancı dil olarak yürürlüğe girmiştir (Akıncı & Jolly, 2010)

#### **ELCO Dersi Reform Çalışmaları**

2016 yılı Ocak ayında Fransa Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2016 yılı hazırlık programında ELCO dersleri ile ilgili çeşitli düzenlemelere gidileceği belirtilmektedir.

Bu rapora göre;

6 Mart 2015 tarihinde gerçekleşen bakanlık toplantısında Fransa Milli Eğitimi Fransa devletinin milli değerlerini, eşitliği ve halkın yararını korumak adına ELCO dersleri ile ilgili bir reform planlama kararı

almıştır. Bu reforma göre ELCO derslerinin yabancı dil olarak programa yansıtılması ve ülkeler ile anlaşmaların yenilenmesi planlanmaktadır (<http://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/rentree-2016.pdf>).

## YÖNTEM

Bu çalışma Fransa'nın Meurthe Moselle Bölgesi Nancy şehri ve çevresindeki okullarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında devam eden Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine ilişkin görüş ve beklentileri incelemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. 50 (34 Kadın 16 Erkek) öğrenci velisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma; 2015-2016 Eğitim Öğretim döneminde Nancy ve çevresinde Türkçe ve Türk Kültürü dersine devam eden velilerden çalışmaya katılmayı kabul eden veliler ile gerçekleştirilmiştir. 10 gönüllü katılımcı ile de nitel görüşme gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada velilerin görüş ve beklentilerini elde etmek için anket ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket sorularının hazırlanmasında Yıldız (2012)'ın Almanya örneği çalışmasında kullandığı sorulardan faydalanılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları da anket ile bağlantılı olarak velilerin bu ders ile ilgili görüş ve beklentilerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkartmak amacıyla hazırlanmıştır. Anket çalışması 50 öğrenci velisi ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme ise gönüllü 10 veli ile gerçekleştirilmiştir.

Anketlerin analizinde SPSS istatistik programı ile betimsel analiz tekniği kullanılmış ve sorulara verilen yanıtların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ve görüşme verileri ise nitel veri içerik çözümlemesi analiz tekniği kullanılarak, benzer noktaların kodlanması ile analiz edilmişlerdir. Veri toplamada nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

“Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri ile İlgili Veli Görüş ve Beklentileri (Fransa/Nancy Örneği)” başlıklı araştırma Nancy ve çevresinde çocukları Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden 34 Kadın 16 erkek, toplam 50 öğrenci velisi ile gerçekleştirilmiştir. Velilerin yaş dağılımları incelendiğinde %44'ünün 30-35 yaş aralığında %34'ünün 36-40 yaş aralığında buna göre araştırmaya katılan çoğu velinin 30-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. %64'ü Türkiye %18'i Fransa doğumlu olan bu velilerin eğitim düzeyleri incelendiğinde de %50'sinin lise mezunu, %20'sinin ilkökul mezunu, %12'sinin ortaokul yine %12'sinin üniversite mezunu %4'ünün ise yüksek lisans mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. Yaş dağılımı

	25-29	30—35	36-40	41-45	46-50	50 ve üstü
Frekans	1	22	17	7	2	1
Yüzde	%2	%44	%34	%14	%4	%2

Tablo 2. Doğum Yeri

	Türkiye	Fransa
Frekans	32	18
Yüzde	%64	%36

Tablo 3. Cinsiyet

	Kadın	Erkek
<b>Frekans</b>	34	16
<b>Yüzde</b>	%68	%32

Tablo 4. Eğitim Düzeyi

	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Y. Lisans	Diğer
Frekans	10	6	25	6	2	1
Yüzde	%20	%12	%50	%12	%4	%2

Velilere çocuklarının ilk olarak aile içinde hangi dili öğrendiği sorulmuştur. Bu soruya Tablo 5'te de görüldüğü gibi %54 Türkçe, %14 Fransızca, %30 Her ikisi ve %2 ise diğer (Kürtçe) yanıtını vermiştir.

Tablo 5. Çocuğunuz aile içinde ilk olarak hangi dili öğrendi?

	Türkçe	Fransızca	Her ikisini	Diğer (Kürtçe)
Frekans	27	7	15	1
Yüzde	%54	%14	%30	%2

Velilere çoğunlukla konuştukları dil ile ilgili sorulan sorularda ise; evde genellikle hangi dili konuşuyorsunuz sorusuna %54 genellikle Türkçe yanıtını verirken, %26 genellikle Fransızca yanıtını vermiştir. Karışık bir dil konuştuklarını ya da farklı dilleri konuştuklarını ifade eden velilerin oranı ise %18'dir. Bu soruya velilerin %2'si sadece Fransızca konuşuyoruz yanıtını vermiştir.

Tablo 6. Evinizde genellikle hangi dili konuşuyorsunuz?

	Genellikle Türkçe	Genellikle Fransızca	Sadece Türkçe	Sadece Fransızca	Diğer
Frekans	27	13	--	1	9
Yüzde	%54	%26	--	%2	%18

Çocuğunuz ile genellikle hangi dili konuşuyorsunuz sorusuna ise; %48 genellikle Türkçe, %32 genellikle Fransızca, %4 sadece Fransızca, %2 sadece Türkçe ve %14 ise diğer yanıtını vermiştir. Çocuklarınız genellikle kendi aralarında hangi dili konuşuyorlar sorusuna %72 genellikle Fransızca yanıtını verirken, %12 genellikle Türkçe, %10 sadece Fransızca, %6 ise diğer yanıtını vermiştir. Diğer yanıtını veren veliler çocuklarının daha çok Fransızca ve Türkçe karışık bir dil konuştuklarını belirtmişlerdir.

Tablo 7. Çocuğunuz ile genellikle hangi dili konuşuyorsunuz?

	Genellikle Türkçe	Genellikle Fransızca	Sadece Türkçe	Sadece Fransızca	Diğer
Frekans	24	16	1	2	7
Yüzde	%48	%32	%2	%4	%14

Tablo 8. Çocuklarınız kendi aralarında genellikle hangi dili konuşuyorlar?

	Genellikle Türkçe	Genellikle Fransızca	Sadece Türkçe	Sadece Fransızca	Diğer
Frekans	6	36	--	5	3
Yüzde	%12	%72	--	%10	%6

Velilerin çocuklarının Türkçe dersine devam etmesini istemelerindeki amaçların başında çocuklarının kendi ana dilini, kültürünü, tarihini tanıması (%98), ana dili eğitiminin diğer dillerin öğrenilmesi için şart olduğu (%40), kişisel gelişim için gerekli olduğu (%40), ileride zorluk yaşamaması için (%34), mesleki hayatında faydalı olacağı için (%26), Türkçe ve Fransızca'yı karıştırmaması için (%22), ileride Türkiye'ye dönme ihtimali olduğu için (%20) ifadeleri yer almıştır.

Tablo 9. Çocuğunuzun Türkçe dersine devam etmesini istemenizdeki amaçlarınız nelerdir?

	Frekans	Yüzde
a. Kendi ana dilini, kültürünü, tarihini tanıması için	49	%98
b. Ana dili eğitimi diğer dillerin öğrenilmesi için şart	20	%40
c. Kişisel gelişimi için	20	%40
d. İleride zorluk yaşamaması için	17	%34
e. Mesleki hayatında faydalı olacağı için	13	%26
f. Türkçe ve Fransızca'yı karıştırmaması için	11	%22
g. İleride Türkiye'ye dönme ihtimali olduğu için	10	%20

Çocuğunuzun Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için neler yapıyorsunuz sorusuna ise velilerin %6'sı "hiçbir şey yapmıyorum" yanıtını verirken; %78 Türkçe TV izletmek, %70 evde Türkçe konuşmak, %70 tatilde Türkiye'ye gitmek, %46 Türkiye'deki akrabalar ile iletişim kurmak, %38 radyo, müzik dinlemek, %24 kitap, gazete okumak %22 Türkçe oyunlar oynatmak, %18 sosyal faaliyetlere katılmak, %12 derneklere göndermek, %10 interneti kullanmak, %6 ise Türkçe özel ders aldirmek yanıtlarını vermişlerdir.

Tablo 10. Çocuğunuzun Türkçeyi daha iyi öğrenmesi için (okul dışında) neler yapıyorsunuz?

	Frekans	Yüzde
a. Türkçe TV İzletmek	39	%78
b. Evde Türkçe konuşmak	35	%70
c. Tatilde Türkiye'ye gitmek	35	%70
d. Türkiye'deki akrabalar ile iletişim kurmak	23	%46
e. Radyo, müzik dinlemek	19	%38
f. Kitap, gazete okumak	12	%24
g. Türkçe oyunlar oynatmak	11	%22
h. Sosyal faaliyetlere katılmak	9	%18
i. Derneklere göndermek	6	%12
j. İnternet	5	%10
k. Türkçe özel ders	3	%6
l. Hiçbir şey	3	%6

Araştırmanın bir diğer sorusunda çocuklarının Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorlukları değerlendiren veliler en büyük zorlukları sırası ile kelime hazinesi eksikliği (%48), Türkçe yazma, anlama, dilbilgisi eksikliği (%46), iki dili karışık konuşma (%42), Türk alfabesine hakim olmama (%28), telaffuz sorunu (%18), pratik yapma sorunu (%18), öğrendiklerini kullanmama ve uygulayamama (%16), özgüven eksikliği (%12) olarak tanımlamışlardır.

Tablo 11. Çocuklarınızın Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

	Frekans	Yüzde
a. Kelime hazinesi eksik	24	%48
b. Türkçe yazma, anlama, dilbilgisi eksikliği	23	%46
c. İki dili karışık konuşuyor	21	%42
d. Türk alfabesine hakim değil	14	%28
e. Telaffuz sorunu	9	%18
f. Pratik yapma sorunu	9	%18
g. Öğrendiklerini kullanmama ve uygulayamaması	8	%16
h. Özgüven eksikliği	6	%12
i. Sorun yok	5	%10

Velilere ankette son olarak çocuklarının Türkçeyi kullanma ile ilgili sorunlarının çözümüne yönelik önerileri sorulmuştur. Bu soruya velilerin %4'ü çocuklarının Türkçeyi öğrenme ile ilgili bir sorunu olmadığı yanıtını verirken, sunulan çözüm önerilerinin başında Türkçe konuşmak (%56), Türkçe derslerin zorunlu olması (%50), Türkçe kitap okumak (%50), lisede eğitimin devam etmesi (%38), Avrupa'daki Türkçe öğrenen çocuklara özel kitaplar vb. hazırlanması (%32), çocukların bilinçlendirilmesi, (%32) Türkçe derslerinin daha sistemli olması (%32), daha çok öğretmenin gelmesi (%30), Türkiye'nin daha fazla ziyaret edilmesi (%26), Türkçe eğitiminin ana okulda başlaması (%24), Türk tarih ve coğrafyasına derste ağırlık verilmesi (%24), ailelerin bilinçlendirilmesi (%18) ve İnternetin Türkçe kullanılması (%8) ifadeleri yer almaktadır.

Tablo 12. Çocuklarınızın Türkçeyi kullanma ile ilgili sorunlarının çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

	Frekans	Yüzde
a. Türkçe konuşmak	28	%56
b. Türkçe derslerin zorunlu olması	25	%50
c. Türkçe kitap okumak	25	%50
d. Türkçe ders saati arttırılmalı	22	%44
e. Lisede eğitim devam etmeli	19	%38
f. Avrupa'daki Türkçe öğrenen çocuklarımıza özel kitaplar vb. hazırlanmalı	16	%32
g. Çocuklar bilinçlendirilmeli	16	%32
h. Türkçe derslerinin daha sistemli olması	16	%32
i. Daha çok öğretmen gelmeli	15	%30
j. Türkiye'yi daha fazla ziyaret etmek	13	%26
k. Türkçe eğitimi ana okulda başlamalı	12	%24
l. Türk tarih ve coğrafyasına derste ağırlık verilmesi	12	%24
m. Aileler bilinçlendirilmeli	9	%18
n. İnterneti Türkçe kullanmak	4	%8
o. Sorun yok	2	%4

50 Veli ile gerçekleştirilen anketin ve elde edilen nicel verilerin dışında araştırmada 10 gönüllü veli ile de velilerin bu ders ile ilgili görüş ve beklentilerini daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkartmak ve nitel veri elde etmek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede velilere 10 soru sorulmuştur. Görüşme verileri nitel veri içerik çözümlemesi analiz tekniği kullanılarak, benzer noktaların kodlanması ile analiz edilmişlerdir. Görüşme sorularının analizine göre veliler Nancy ve çevresi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinden beklentilerini Türkçenin iyi öğretilmesi (f: 10), kültürün iyi öğretilmesi (f: 9), Türkçe ders saatinin arttırılması (f: 4), ana dilin unutturulmaması (f: 3), Türkçe derslerinin devamlılığı ve düzenliliği (f: 3), kültürel, sosyal etkinliklerin artması (f: 2), tarih ve coğrafya bilgileri verilmesi (f: 2) olarak belirtmişlerdir.

Tablo 13. Nancy ve Çevresi Türkçe derslerinden beklentileriniz nelerdir?

Yanıtlar	Frekans
Türkçenin iyi öğretilmesi	10
Kültürün iyi öğretilmesi	9
Türkçe ders saatlerinin arttırılması	4
Ana dilin unutturulmaması	3
Türkçe derslerinin devamlılığı ve düzenliliği	3
Kültürel, sosyal etkinliklerin artması	2
Tarih ve coğrafya bilgileri verilmesi	2

Velilere yöneltilen Nancy ve çevresi Türkçe derslerinden beklentileriniz nelerdir sorusuna verilen cevaplardan alınan alıntılar birkaçı şu şekildedir:

«Çocuğumun Türkçeyi anlayabilmesi ve anladığını akıcı bir şekilde konuşup karşısındakine aktarabilmesi ve anlaşılabilmesini, telaffuz sorunlarının giderilmesini ve ayrıca çocuklarımızın kim olduklarını ve nereden geldiklerini gelenek ve göreneklerimizi, ananelerimizi unutmamalarını, öğrenmelerini temenni ederim» (V 7).

«Çocuğumun kendi ana dilini, özünü unutmamasını isterim» (V 2).

«Türkçenin ayrıntılarının öğretilmesini, çocuğuma Türkçeyi daha iyi okuyup yazmasının öğretilmesini bekliyorum» (V 1).

Türkçe derslerinde kullanılan materyalleri uygun buluyor musunuz? Yanıtınız «hayır» ise ne tavsiye edersiniz? Ne gibi materyaller geliştirilebilir? Sorusuna ise velilerin 7'si uygun bulmuyorum, 3'ü ise evet uygun buluyorum yanıtını vermişlerdir. Önerileri sorulan veliler Fransa'ya özel kitapların (f: 5), iki dilli kitapların (f: 3) daha seviyeye uygun (f: 3) materyallerin geliştirilebileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 14. Türkçe derslerinde kullanılan materyalleri uygun buluyor musunuz? Yanıtınız «hayır» ise ne tavsiye edersiniz? Ne gibi materyaller geliştirilebilir?

Yanıtlar	Frekans
Evet	3
Hayır	7



Yanıtlar	Frekans
Fransa'ya özgü özel kitaplar geliştirilebilir	5
İki dilli kitaplar geliştirilebilir	3
Daha seviyeye uygun olabilir	2
Daha ayrıntılı olabilir	1

Bu soru ile ilgili velilerin ifadelerinden bazıları şunlardır:

«Kitaplar çocukların seviyesinin üzerinde bence buraya özel kitaplar geliştirilmeli» (V 4).

«Ders kitapları çocukların ilgisini çekecek şekilde hazırlanabilir» (V 7).

«Fransızca açıklamalar da olsa iyi olabilir» (V 1).

“Çocuğumun Türkçeyi anlayabilmesi ve anladığını akıcı bir şekilde konuşup karşısındakine aktarabilmesi ve anlaşılabilmesini, telaffuz sorunlarının giderilmesini ve ayrıca çocuklarımızın kim olduklarını ve nereden geldiklerini gelenek ve göreneklerimizi, anelerimizi unutmamalarını, öğrenmelerini temenni ederim» (V 7).

Türkçe ders saatini yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız «hayır» ise neden yeterli bulmuyorsunuz? sorusu ile ilgili görüşülen velilerden çoğu (f: 7) ders saatini yetersiz bulduğunu ifade etmiş ve bu sürenin dil öğrenmek için yetersiz bir süre olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 15. Türkçe ders saatini yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız «hayır» ise neden yeterli bulmuyorsunuz?

Yanıtlar	Frekans
Evet	3
Hayır	7

Yanıtlar	Frekans
Dil öğrenmek için yetersiz bir süre	7
Öğrenilenler pekiştirilemiyor	2
İki ders arası çok uzun	1

Velilerin bu soru ile ilgili verdikleri cevaplardan alıntılar şu şekildedir:

«Haftada bir buçuk saat ile dil öğrenilmez. Ders saatlerinin arttırılmasını istiyorum» (V 3).

«Daha fazla öğretmenle haftada daha fazla saat ders verilebilir» (V 6).

«İki ders arasında bir hafta süre olması bence çok fazla. Ayrıca dersin süresi de çok az» (V 2).

Türkçe derslerine çocuklarınızın seveerek katıldığını düşünüyor musunuz sorusuna görüşme soruları yöneltilen velilerin 8'i evet yanıtını verirken 2'si hayır yanıtını vermiştir. Hayır, yanıtını veren veliler genellikle ders saatlerinin ve günlerinin uygun olmadığını bu nedenle de çocuklarının derslere seveerek katılmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 16. Türkçe derslerine çocukların seveerek katıldığını düşünüyor musunuz?

Düşünmüyorsanız önerileriniz nelerdir?

Yanıtlar	Frekans
Evet	8
Hayır	2

Türkçe derslerine çocukların severek katıldığını düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız önerileriniz nelerdir? sorusuna verilen yanıtlardan alıntılar şu şekildedir:

«Çocuklar severek katılıyorlar. Gelen öğretmenin tavrı buna çok etkili oluyor» (V 5).

«Çocuğum biraz zorlanıyor. Dersler çarşamba günü olduğu için dinlenemiyor» (V 6).

Araştırmanın görüşme sorularından bir diğeri de Türkçe derslerinin çocuğunuza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz sorusuydu. Veliler bu soruya Türkçesi düzeliyor (f: 6), ana dilini öğreniyor (f: 3), kültürel değerlerimizi öğreniyor (f: 3), Türkçeyi seviyor (f: 2), Türkiye'yi tanıyor (f: 1), milli değerlerimizi öğreniyor (f: 1) şeklinde yanıt vermişlerdir.

Tablo 17. Türkçe derslerinin çocuğunuza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

Yanıtlar	Frekans
Türkçesi düzeliyor	6
Ana dilini öğreniyor	3
Kültürel değerlerimizi öğreniyor	3
Türkçeyi seviyor	2
Türkiye'yi tanıyor	1
Milli değerlerimizi öğreniyor	1

Türkçe derslerinin çocuğunuza ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz? Sorusuna verilen cevaplardan bazı alıntılar şu şekildedir:

«Ana dilini öğrenmesi, nereden geldiğimizi unutmaması, kültürümüzü ve tarihimizi öğrenmesi açısından çok faydalı» (V 7).

Türkçe derslerine gelen öğretmenleri yeterli buluyor musunuz sorusuna ise 2 veli sayı olarak yetersiz bulduğunu 8 veli ise yeterli bulduğunu belirtmiştir. Türkçe derslerini yeterli buluyor musunuz şeklindeki görüşme sorusuna ise 6 veli hayır, 4 veli ise evet yanıtını vermiştir. Türkçe derslerini yeterli bulmadıklarını ifade eden veliler ders saati arttırılmalı (f: 6), dersler entegre olmalı (f: 3), dersler notu etkilemeli (f: 2), seviye ve ihtiyaca uygun materyaller geliştirilmeli (f: 2) tavsiyelerinde bulunmuşlardır. Görüşülen velilerin tamamı Türkçe ve Türk kültürü derslerini gerekli bulurken; yine velilerin tamamı bu dersler ile ilgili zorluklar ve engellerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu engellerin aşılması ile ilgili tavsiyeleri ve eklemek istedikleri sorulan veliler; ders saatinin arttırılmasını (f: 6), velilerin desteğinin artmasını, veli bilgilendirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi gerektiğini (f: 4), seviye grupları yapılmasını (f: 3), iki dilliliğe yönelik özel çalışmalar yapılmasını (f: 2), ders zamanlarının değiştirilmesini (f: 2), sistemin değişmesini (f: 1), öğretmenlerin yaşadığı sorunların çözülmesini (f: 1) ilaveten lisede derslerin devam etmesini (f: 3), Türkçe ve Türk kültürü dersi ile ilgili resmi makamlarca bilgilendirme yapılmasını (f: 2), projeler gerçekleştirilmesini (f: 2), sosyal faaliyetlerin arttırılmasını (f: 2), kültürel öğelerin öğretilmesini (f: 2), Fransız makamlarının Türkçe derslerine daha fazla fırsat vermesini (f: 1) ve orta dereceli bir Türk okulunun bölgede açılmasını (f: 1) tavsiye etmişlerdir.

Tablo 18. Türkçe derslerini veren öğretmenleri yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız «hayır» ise neden? Tavsiyeleriniz nelerdir?

Yanıtlar	Frekans
Evet	8
Hayır	2

Türkçe derslerini veren öğretmenleri yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız «hayır» ise neden?

Tavsiyeleriniz nelerdir? sorusuna verilen cevapların bazıları şu şekildedir:

«Sayı olarak yetersiz buluyorum. Daha çok öğretmen gelmeli bence. Böylece daha çok çocuğun derse gelme imkanı olur» (V 8).

«Öğretmenimizin daimi olmasını istiyorum» (V 3).

Tablo 19. Türkçe derslerini yeterli buluyor musunuz? Geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz? Tavsiyeleriniz nelerdir?

Yanıtlar	Frekans
Evet	4
Hayır	6

Yanıtlar	Frekanslar
Ders saati artmalı	6
Dersler entegre olmalı	3
Dersler notu etkilemeli	2
Seviye ve ihtiyaca uygun materyaller geliştirilmeli	2

Türkçe derslerini yeterli buluyor musunuz? Geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz? Tavsiyeleriniz nelerdir? sorusuna velilerden bazıları şu şekilde cevap vermiştir:

«Daha planlı ve erken saatlerde olmalı ders saati artmalı» (V 1).

«Biraz daha dil bilgisi arttırılmalı ama çocukların seveceği tarzda» (V 9)

Tablo 20. Türkçe dersleri sizce gerekli mi?

Yanıtlar	Frekans
Evet	10
Hayır	-

Türkçe dersleri sizce gerekli mi? sorusuna verilen bir cevap şu şekildedir:

«Kesinlikle gerekli olduğunu düşünüyorum. Sadece biz Türkçeyi öğretemeyiz» (V 3).

Tablo 21. Size göre bu dersler ile ilgili zorluklar, engeller var mıdır?

Yanıtlar	Frekans
Evet	10
Hayır	-

Tablo 22. Bu engellerin aşılması ile ilgili tavsiyeleriniz nelerdir?

Yanıtlar	Frekanslar
Ders saatinin arttırılması	6
Velilerin desteğinin artması, veli bilgilendirme çalışmaları vb.	4
Seviye grupları yapılmalı	3
İki dilliliğe yönelik özel çalışmalar yapılması	2
Ders zamanları değiştirilmeli	2
Sistemin değişmesi	1
Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar çözülmeli	1

Bu engellerin aşılması ile ilgili tavsiyeleriniz nelerdir? sorusuna verilen cevaplardan yapılan alıntılar şu şekildedir:

«Türkçe ders saatinin arttırılmasını talep ediyorum» (V3)

«Velilerin hepsi bu derse sahip çıkmıyor kesinlikle veli bilgilendirmeler yapılmalı» (V2)

«Fransa ve Türkiye arası antlaşmalar ile sistem yeniden düzenlenmeli» (V8)

Tablo 23. Bunların dışında değinmek istediğiniz hususlar nelerdir?

Yanıtlar	Frekans
Ders saatinin arttırılması	6
Lisede derslerin devam etmesi	3
Türkçe ve Türk kültürü dersi ile ilgili resmi makamlarca bilgilendirme yapılması	2
Projeler gerçekleştirilmesi, sosyal faaliyetlerin arttırılması	2
Kültürel öğelerin öğretilmesi	2
Fransız makamlarının Türkçe derslerine daha fazla fırsat vermesi	1
Orta dereceli bir Türk okulu açılması	1

Bunların dışında değinmek istediğiniz hususlar nelerdir? sorusuna velilerin vermiş olduğu cevaplardan yapılan alıntıların bazıları şu şekildedir:

«Türkçe dersinin yurt dışındaki toplumumuz tarafından daha fazla ciddiye alınması için her ders yılı başlangıcı öncesinde bütün ailelere posta veya mesaj yolu ile gerekli tüm bilgilerin iletilmesi, bilgilerden kastım; nerede, ne zaman, hangi günler, hangi saatte v.b. Türkçe derslerinin olduğunun aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Gerekli tüm iletişim bilgilerimiz konsolosluklarda kayıtlı. Veliler zaten fazlası ile ilgisiz en azından bu yolla dersler hatırlatılmış olunur» (V 3).

«Uzun süreli projeler olmasını geziler vb. düzenlenmesini isterim» (V 7).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Nancy ve çevresinde çocukları Türkçe ve Türk Kültürü derslerine devam eden 34 Kadın 16 erkek, toplam 50 öğrenci velisi ile gerçekleştirilen “Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri ile İlgili Veli Görüş ve Beklentileri (Fransa/Nancy Örneği)” başlıklı bu çalışmada velilere Türkçe ve Türk Kültürü Dersleri ile İlgili görüşlerini belirlemeye çalışan çeşitli soruların yer aldığı bir anket uygulanmıştır. Yapılan anketin ardından velilere çeşitli görüşme soruları yöneltilmiştir.

Anket ve görüşme sorularından çıkan sonuca göre Nancy ve çevresindeki velilerin Türkçe ve Türk Kültürü dersinin gerekliliğine inandıklarını, bu dersin daha sistemli ve entegre olması gerektiğini düşündüklerini, özellikle ders saatlerinin artması gerektiğini istediklerini, Türkçenin dilbilgisi kurallarına göre kültürel değerler ile bir arada verilmesinin önemli olduğunu ayrıca velilerin bu derse daha çok önem vermesi gerektiğini düşündüklerini; bu konuda da gerekli tedbirlerin yetkili makamlarca alınması gerektiğini ifade ettiklerini belirtebiliriz.

Yıldız (2012) Yurtdışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Eğitimi (Almanya Örneği) başlıklı çalışmada göçmen öğrencilerin başarısında veli-okul işbirliğinin önemli olduğuna değinmiştir. Velilerin, çocuklarıyla ilgili tüm davranışlar üzerinde, ayrıca çocukların ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmasında etkili oldukları sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada Türkçe derslerine velilerin ve öğrencilerin çok fazla ilgi göstermediği belirtilmiştir. Bunun sebepleri arasında derslerin genelde birleştirilmiş sınıflarda yapılması

ve öğleden sonraları okulun boş olduğu saatlere konulması, bu derslerin sınıf geçmeyi etkilememesi gelmektedir, bu gibi sorunların derse devamı ve motivasyonu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir şekilde Akıncı (2007) yapmış olduğu araştırmasında velilere çocuklarının anadilini, kültürlerini öğrenmelerinin ne kadar faydalı olduğu anlatılsa da, velilerin birçoğunun umursamaz davranışlara devam ettiğini belirtmektedir. Akıncı (2007) bu duruma çözüm olarak ailelerin çoğunlukta ikâmet ettiği yerleşim merkezlerinde bulunan okullarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin sağlanmasını, Türk dilini ve kültürünü burada doğup büyüyen çocuklara aktarmayı kolaylaştıracak iki dilli kitapların ve okul gereçlerinin hazırlanmasını ve çocuklara dağıtılmasını, öğrencilerin ve velilerin her türlü eğitim sisteminden, değişen kanunlardan, yönetmeliklerden haberdar edilmesini önermiştir. Her iki çalışmanın sonuçları da gerçekleştirilen bu çalışma ile uyum göstermektedir. Benzer çalışmaların ve benzer sorunların tespiti ile bu sorunlara yönelik ortak çözüm önerileri ve çalışmalar gerçekleştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Akıncı , M. (5-6 Mayıs 2007). Fransa'da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri, II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- Akıncı, M. (2009). Fransa'da Türkçenin Anadili ve Yabancı Dil Olarak Eğitimi. Ankara: Anı Yayınları.
- Akıncı, M. & Jolly, A. (2010) Fransa'da Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar, 8. Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (2002). Türkçe Üzerine Denemeler ve Eleştiriler. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Durmuşçelebi, M. (2007). Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi-Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Güngör, T. K. (2011). Fransa'da Türkçe Öğretimi, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 140, 16-20.
- Güngör, T. K. (2015). Fransa'da Türkçe ve Türk Kültürü Derslerinin Mevcut Durumu, Öğretim Programı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar, International Journal Of Languages' Education And Teaching, Mannheim, Almanya. 2662-2668. DOI: 10.18298/ijlet.479
- İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. Erciyes Dergisi, 30, 5-6.
- Preparation de la rentree. (2016) Web: <http://www4.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/rentree-2016.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2010). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. Zeitschrift für die Welt der Türken, 2 (3), 239-253.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu, Fransa Raporu, (2009). Web: [https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa\\_raporu.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/fransa_raporu.pdf)
- Yıldız, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği), T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.





# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ BİÇİMSEL ÖZELLİKLERİ

Prof. Dr. İsmail Güleç\* Dr. Engin ÖMEROĞLU\*\*

**ÖZ:**Yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili faaliyetler son dönemlerde epey artmıştır. Gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında Türkçe Öğretim Merkezleri ve bu merkezlerde Türkçe öğrenenlerin sayısında hızlı bir yükseliş söz konusudur. YTÖ’de kullanılan ders materyalleri içinde en önemli olanı ise ders kitaplarıdır. Bu merkezlerde kullanılan ders kitaplarının niteliği, kaliteli bir Türkçe eğitimi için çok önemlidir. Ders kitapları biçimsel ve içerik olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Bu çalışmada ise sadece ders kitaplarının biçimsel yönü ele alınacaktır. Acaba bu merkezlerde kullanılan ders kitapları biçimsel olarak yeterli ve ihtiyacı karşılamakta mıdır? Bu çalışmada amaç; TÖMER’lerde en çok tercih edilip kullanılan dört farklı kitabın biçimsel, teknik özelliklerini bilimsel ölçütlere göre ortaya koymaktır. Bu, nitel betimsel bir çalışmadır. Bu çalışma için uzman görüşü alınarak bir görüşme formu, sormaca hazırlanmış, bu form ile konunun uzmanı; akademisyen, grafiker, matbaacı, yayınevi sahipleri/ çalışanları ile birebir görüşülerek uygulama yapılmıştır. Ayrıca ucu açık sorularla da durum tespiti yapılarak çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** YTÖ’de Kullanılan Kitaplar, Kitapların Biçimsel Özellikleri.

## GİRİŞ

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihini çok eskilere dayandırmak mümkün olmakla birlikte modern anlamda Yabancılara Türkçe Öğretimi Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezi TÖMER’in kurulmasıyla başlamıştır. Bu merkezin kurulması ile Yabancılara Türkçe Öğretimi kurumsal bir nitelik kazanmış o tarihten günümüze kadar pek çok merkez kurulmuştur. Bu gün, gerek vakıf gerek devlet üniversitelerine bağlı 85 adet Türkçe Öğretim Merkezi faaliyetini yürütmektedir. (Boylu ve Başar, 2016: 3015) Ayrıca Başbakanlığa bağlı 2007 yılında kurulan ve 2009 yılında faaliyete geçen Yunus Emre Enstitüsüne bağlı yurt dışındaki merkezlerde de yabancılara Türkçe öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal kullanımı büyük önem taşır ve dil öğretim materyalleri yabancıların Türkçeyi zevkli ve aynı zamanda kalıcı bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlar. (Er vd. 2012: 3) Bu bağlamda ders kitaplarının hem öğretmen hem de öğrenci açısından öğretime sağladığı katkı, kitap seçiminin önemini daha da artırmaktadır. (Duman ve Çakmak, 2011: 18) Kitaplar, hem biçimsel hem de içerik bakımından değerlendirilebilir. Kitaplarda biçimsel özellik en az içerik kadar önemlidir, hatta içerikten de önemli bir olgudur. Kitaptaki görsel düzenin oluşturulması, ders kitaplarının albenisini ortaya koyar. Buradaki eksiklik, daha baştan kitabın okuyucuya ulaşmasını engeller. (Kılıç ve Seven, 2011: 141)

\* İstanbul Medeniyet Üniversitesi, igulec@sakarya.edu.tr

\*\* Sakarya Üniversitesi, omeroglu@sakarya.edu.tr

## Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile Türkiye ve yurt dışındaki Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılan ders kitaplarının biçimsel özelliğini incelemek, kitapların biçimsel yönünü bilimsel ölçütlere göre değerlendirmektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Türkiye'deki çeşitli üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde ve yurt dışındaki Yunus Emre Enstitüsü'ne bağlı merkezlerde hâlen Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan dört farklı kitabın biçimsel yönünden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ele alınan kitaplar betimsel model temel alınarak yorumlanmıştır. Bu çalışma nitel betimsel bir çalışmadır. Araştırmada temel alınan betimsel model, araştırılmak istenen mevcut durumu ortaya çıkarmaya odaklıdır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. (Büyüköztürk vd. 2015: 22) Nitel analizler yoğun betimlemeye dayanır. (Patton 2014: 503) Betimsel çalışmalarda en önemli özellik var olan durumu kendi yapısı ve koşulları içerisinde olduğu gibi değişikliklere yer vermeden çalışmaktır. Betimsel modelle oluşturulan çalışmalarda mevcut durumla ilgili oluşturulan hipotezleri test etmek için evrenden veya örneklem grubundan veriler toplamayı gerektirir. Verilerin elde edilmesinde genel olarak anket, gözlem, görüşme, ölçek gibi bireyi tanıma teknikleri kullanılır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; kitap basım yayın, grafik-tasarım işiyle uğraşan yayınevi sahipleri, çalışanları, matbaacılar; grafik tasarım uzmanları ve bu konuda çalışan akademisyenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu alanda İstanbul, Kocaeli, Sakarya'da çalışan, deneyimli 60 uzman kişiden oluşmaktadır. Akademisyenler; Mimar Sinan, Sakarya ve Kocaeli Üniversitelerindedir.

Bu çalışmanın ders kitaplarına yönelik evreni ise Yabancılara Türkçe Öğretiminde (YTÖ) kullanılan A-I (temel) düzeyindeki ders kitapları oluşturmaktadır. Bu evrenden şu anda Türkçe Öğretim Merkezlerinde en çok kullanılan kitaplardan dört tanesi bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu kitaplar şunlardır:

- (1) Yedi İklim Türkçe A-1 (2015) Yunus Emre Enstitüsü Yayınları. Ankara
- (2) Yeni Hitit 1 Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2014) Ankara Üniversitesi TÖMER Yayınları. Ankara
- (3) Yabancılar İçin Türkçe A-1 (2015) Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları (7. Basım) Ankara
- (4) İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (2015) Kültür ve Sanat Basımevi (13. Baskı) İstanbul

### Çalışmanın Derecelendirme Ölçeği

Araştırmacı tarafından iki farklı form halinde yapılandırılmış olan ölçek "10'lu Likert" olarak düzenlenmiştir. Bu iki formda toplam 9 soru ile örneklemini oluşturan uzmanlara incelenen 4 farklı kitabı değerlendirmeleri istenmiştir.

10'lu Likert Ölçeğine göre düzenlenen birinci ölçekte; akademisyenler ve ticari işletmelerde çalışan grafik-tasarımcıların, araştırmaya konu olan kitapların; "Kapak Tasarımı, Sayfa Tasarımı, Renk Tasarımı, Yazı Karakteri ve Görsellik-Konu Uyumu"nun derecelendirmesi istenmiştir.

Yine 10'lu Likert Ölçeğine göre düzenlenen ikinci formda ise; yayınevi sahipleri/ çalışanları ve matbaacıların bu dört farklı kitabın; "Baskı Kalitesi, Cilt Kalitesi, Kâğıt Kalitesi, Kapak Kalitesini" derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçekte en yüksek puan 10, en düşük puan 1'dir.

## Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından iki ayrı formda geliştirilen toplam 9 soruluk 10’lu Likert Ölçeğine göre düzenlenmiş anketin; kitap basım, yayın, matbaa, tasarım işiyle uğraşan akademisyen ve uzmanlara uygulanmasıyla toplanmıştır. Bu veriler ışığında araştırmacı tarafından geliştirilen kriterlere göre örnekleme oluşturan kitaplar betimlenmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Yabancılara Türkçe Öğretiminde (YTÖ) kullanılan dört farklı kitabın biçimsel özellikleriyle ilgili farklı meslek elemanlarına (grafik tasarım uzmanları; akademisyenler ve ticari işletmelerde çalışan grafikçiler ile yayınevi sahipleri/ çalışanları ve matbaacılar) uygulanan araştırmacı tarafından hazırlanmış “10’lu Derecelendirme Ölçeği”nden elde edilen verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından incelenen kitaplar belirlenen ölçütlere göre betimlenmiştir.

1. Tablo: Kitapların Biçimsel Özellikleriyle İlgili Derecelendirme Ölçeğine Katılan Katılımcıların Demografik Verileri (n:60)

DEĞİŞKEN		N	%	TOPLAM
Cinsiyet	Kadın	6	10	60
	Erkek	54	90	
Yaş	20 – 30	12	20	60
	31 – 40	20	33,33	
	41 – 50	10	16,67	
	51 - üzeri	18	30	
İş Deneyimi	1 – 10 yıl	17	27,33	60
	11- 20 yıl	20	33,33	
	21 – 30 yıl	12	20	
	31 ve üzeri	11	18,34	
Meslek	Yayınevi sahipleri/ çalışanları	20	33,33	60
	Matbaacılar	10	16,67	
	Akademisyenler	9	15	
	Ticari İşletmelerdeki Grafikçiler	21	35	
Öğrenim Durumu (Akademisyen ve Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar için)	Lise	10	33,33	30
	Lisans	13	43,33	
	Yüksek Lisans	4	13,34	
	Doktora	3	10	

2. Tablo: Katılımcıların Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Akademisyenler ve Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar)

Katılımcılar	Kapak Tasarımı		Sayfa Tasarımı		Renk Seçimi		Yazı Karakteri		Görsellik - Konu Uyumu	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Akademisyenler	6,77	2,73	5,66	2,74	5,33	2,91	5,77	2,82	5,55	3,00
Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar	7,42	1,66	6,85	2,08	6,80	1,83	6,95	1,82	6,95	1,65

2. Tabloda Akademisyen ve Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının tasarım özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının kapak tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 6,77; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 7,42 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının kapak tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının sayfa tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 5,66; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,85 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının sayfa tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının renk seçimi ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 5,33; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,80 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının renk seçimini daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının yazı karakteri ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 5,77; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,95 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının yazı karakterini daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumu ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 5,55; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,95 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının görsellik– konu uyumunu daha iyi bulmuşlardır.

3. Tablo: Katılımcıların Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Yayınevleri Sahipleri /Çalışanları - Matbaacılar)

Katılımcılar	Baskı Kalitesi		Cilt Kalitesi		Kâğıdın Kalitesi		Kapağın Kalitesi	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Yayınevi Sahipleri/ Çalışanları	8,35	,93	8,85	1,18	8,30	1,21	8,70	,92
Matbaacılar	7,90	1,51	8,18	1,16	8,00	1,54	7,27	2,53

3. Tabloda Yayınevi Çalışanları ve Matbaacıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının biçimsel özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının baskı kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinden 8,35; Matbaacılar ise 7,90 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının baskı kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının cilt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinden 8,85; Matbaacılar ise 8,18 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının cilt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının kâğıt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,30; Matbaacılar ise 8,00 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının kâğıt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının kapak kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,70; Matbaacılar ise 7,27 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları) kitabının kapak kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

4. Tablo: Katılımcıların Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Akademisyenler/ Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar)

Katılımcılar	Kapak Tasarımı		Sayfa Tasarımı		Renk Seçimi		Yazı Karakteri		Görsellik - Konu Uyumu	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Akademisyenler	4,33	2,87	5,77	2,99	5,66	2,73	6,00	2,95	5,22	3,19
Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar	4,42	2,11	5,42	2,31	5,71	2,21	6,23	2,48	6,14	2,30

4. Tabloda Akademisyen ve Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının tasarım özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 4,33; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 4,42 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının sayfa tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,77; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 5,42 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Akademisyenler Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlere göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının sayfa tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının renk seçimi ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 5,66; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 5,71 puan vermişlerdir. Bu açıdan

bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının renk seçimini daha iyi bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının yazı karakteri ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 6,00; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,23 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının yazı karakterini daha iyi bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumu ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,22; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,14 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumunu daha iyi bulmuşlardır.

5. Tablo: Katılımcıların Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Yayınevleri Sahipleri /Çalışanları - Matbaacılar)

Katılımcılar	Baskı Kalitesi		Cilt Kalitesi		Kâğıdın Kalitesi		Kapağın Kalitesi	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Yayınevi Sahipleri / Çalışanları	8,40	,99	8,95	1,27	8,75	1,06	8,20	1,15
Matbaacılar	8,40	1,07	8,50	1,17	8,20	1,13	6,70	2,11

5. Tabloda Yayınevi Çalışanları ve Matbaacıların Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının biçimsel özelliklerine ilişkin olarak 10’lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının baskı kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinden 8,40; Matbaacılar ise 8,40 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları ve Matbaacılar Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının baskı kalitesini aynı bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının cilt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,95; Matbaacılar ise 8,50 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının cilt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının kâğıt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,75; Matbaacılar ise 8,20 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının kâğıt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinden 8,20; Matbaacılar ise 6,70 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak kalitesini daha iyi bulmuşlardır.



6. Tablo: Katılımcıların Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Akademisyenler/ Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar)

Katılımcılar	Kapak Tasarımı		Sayfa Tasarımı		Renk Seçimi		Yazı Karakteri		Görsellik - Konu Uyumu	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Akademisyenler	7,37	1,18	7,37	1,68	7,50	1,41	7,87	1,35	7,50	2,32
Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar	6,68	1,98	6,86	2,12	6,90	2,09	6,68	2,16	6,81	2,01

6. Tabloda Akademisyen ve Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlerin Yabancılar Türkçe Öğretiminde kullanılan Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının tasarım özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının kapak tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 7,37; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,68 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Akademisyenler Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlere göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının kapak tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının sayfa tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 7,37; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,86 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Akademisyenler Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlere göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının sayfa tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının renk seçimi ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinden 7,87; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,68 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Akademisyenler Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlere göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının renk seçimini daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının yazı karakteri ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,77; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,95 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının yazı karakterini daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumu ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 7,50; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,81 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Akademisyenler Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlere göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumunu daha iyi bulmuşlardır.

7. Tablo: Katılımcıların Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Yayınevi Sahipleri /Çalışanları - Matbaacılar)

Katılımcılar	Baskı Kalitesi		Cilt Kalitesi		Kâğıdın Kalitesi		Kapağın Kalitesi	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Yayınevi Sahipleri/ Çalışanları	8,30	1,45	7,55	1,50	8,15	1,42	8,65	,98
Matbaacılar	8,20	,91	8,30	,82	8,30	,67	7,40	1,42

7. Tabloda Yayınevi Sahipleri /Çalışanları ve Matbaacıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının biçimsel özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının baskı kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,30; Matbaacılar ise 8,20 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılara göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının baskı kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının cilt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 7,55; Matbaacılar ise 8,30 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Matbaacılar Yayınevi Çalışanlarına göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının cilt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının kâğıt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,15; Matbaacılar ise 8,30 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Matbaacılar Yayınevi Çalışanlarına göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının kâğıt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının kapak kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,65; Matbaacılar ise 7,40 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılara göre Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları) kitabının kapak kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

8. Tablo: Katılımcıların İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Akademisyen / Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar)

Katılımcılar	Kapak Tasarımı		Sayfa Tasarımı		Renk Seçimi		Yazı Karakteri		Görsellik - Konu Uyumu	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Akademisyenler	5,55	2,96	5,77	2,94	5,88	3,14	5,77	2,99	5,44	3,24
Ticari İşletmelerde Çalışan Grafik Tasarımcılar	5,90	2,40	6,33	2,26	6,47	1,99	6,28	1,84	6,47	1,77

8. Tabloda Akademisyen ve Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerlerin Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının tasarım özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak tasarımı ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,55; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 5,90 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler; Akademisyenlere göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının sayfa tasarımını ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,77; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,33 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler; Akademisyenlere göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının sayfa tasarımını daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının renk seçimi ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,88; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,47 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler; Akademisyenlere göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının renk seçimini daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının yazı karakteri ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,77; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,28 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler Akademisyenlere göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının yazı karakterini daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumu ile ilgili olarak akademisyenler ortalama 10 puan üzerinde 5,44; Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler ise 6,47 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Ticari İşletmelerde Çalışan Grafikerler; Akademisyenlere göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının görsellik – konu uyumunu daha iyi bulmuşlardır.

9. Tablo: Katılımcıların İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) Kitabına Yönelik yaptıkları Değerlendirmelere İlişkin Bulgular (Yayınevi Sahipleri /Çalışanları - Matbaacılar)

Katılımcılar	Baskı Kalitesi		Cilt Kalitesi		Kâğıdın Kalitesi		Kapağın Kalitesi	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS
Yayınevi Sahipleri, Çalışanları	8,15	1,53	7,85	1,46	8,20	1,23	8,00	1,55
Matbaacılar	8,20	1,31	8,40	1,17	7,90	1,66	7,70	1,76

9. Tabloda Yayınevi Sahipleri/Çalışanları ve Matbaacıların Yabancılara Türkçe Öğretiminde kullanılan İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının biçimsel özelliklerine ilişkin olarak 10'lu Derecelendirme Ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle;

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının baskı kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,15; Matbaacılar ise 8,20 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Matbaacılar Yayınevi Çalışanlarına göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının baskı kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının cilt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 7,85; Matbaacılar ise 8,40 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Matbaacılar Yayınevi Çalışanlarına göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının cilt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının kâğıt kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,20; Matbaacılar ise 7,90 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının kâğıt kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak kalitesi ile ilgili olarak yayınevi çalışanları ortalama 10 puan üzerinde 8,00; Matbaacılar ise 7,70 puan vermişlerdir. Bu açıdan bakıldığında Yayınevi Çalışanları Matbaacılar göre İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı A-1 (İstanbul Üniversitesi Yayınları) kitabının kapak kalitesini daha iyi bulmuşlardır.

Tablo 10: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Kapak Tasarımlarının Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	Yİ	7,225
2.	G	6,887
3.	İ	5,795
4,	YH	4, 393

10. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Kapak Tasarımlarının farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu kapak tasarımları açısından en iyi puanı “Yedi İklim Türkçe A-1 (Yunus Emre Enstitüsü Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 11: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Sayfa Tasarımlarının Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	G	7,013
2.	Yİ	6,493
3.	İ	6,162
4,	YH	5,525

11. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Sayfa Tasarımlarının farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu sayfa tasarımları açısından en iyi puanı “Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 12: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Renk Seçimlerinin Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	G	7,008
2.	Yİ	6,353
3.	İ	6,293
4,	YH	5,695

12. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Renk Seçimlerinin farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu renk seçimleri açısından en iyi puanı “Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 13: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Yazı Karakterlerinin Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	G	7,037
2.	Yİ	6,596
3.	İ	6,127
4,	YH	5,861

13. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Yazı Karakterlerinin farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu yazı karakterleri açısından en iyi puanı “Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 14: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Görsellik–Konu Uyumlarının Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	G	7,017
2.	Yİ	6,530
3.	İ	6,149
4,	YH	5,864

14. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Görsellik–Konu Uyumlarının farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu Görsellik–Konu Uyumları açısından en iyi puanı “Yabancılar İçin Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 15: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Baskı Kalitesi Açısından Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	YH	8,400
2.	G	8,260
3.	İ	8,259
4,	Yİ	8,200

15. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Baskı Kalitesinin farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu Baskı Kalitesi açısından en iyi puanı “Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 16: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Cilt Kalitesi Açısından Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	YH	8,800
2.	Yİ	8,230
3.	İ	8,000
4,	Yİ	7,800

16. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Cilt Kalitesinin farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu Cilt Kalitesi açısından en iyi puanı “Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 17: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Kâğıt Kalitesi Açısından Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	YH	8,540
2.	Yİ	8,200
3.	G	8,200
4.	Yİ	8,100

17. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Kâğıt Kalitesinin farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu Kâğıt Kalitesi açısından en iyi puanı “Yeni Hitit 1 (Ankara Üniversitesi Yayınları)” kitabı almıştır.

Tablo 18: YTÖ’de Kullanılan Kitapların Kapak Kalitesi Açısından Değerlendirilmesi

Sıralama	Kitaplar	Aldıkları Puan
1.	Yİ	8,200
2.	G	8,200
3.	İ	7,009
4.	YH	7,700

18. Tabloda YTÖ’de kullanılan dört farklı kitabın Kapak Kalitesinin farklı meslek elemanları tarafından 10’lu Derecelendirme Ölçeği ile değerlendirilmesi sonucu oluşan puanlamalar verilmiştir. Puanlamalar sonucu Kapak Kalitesi açısından en iyi puanı “Türkçe A-1 (Gazi Üniversitesi TÖMER Yayınları)” kitabı almıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

(1) Yabancılar Türkçe Öğretiminde Türkiye ve yurt dışındaki çeşitli merkezlerde en çok tercih edilip kullanılan dört kitabın biçimsel özelliklerinin değerlendirilmesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Örnekleme konu olan dört farklı kitabın katılımcılar tarafından aldıkları değerlendirme puanı hemen hemen eşit gibidir. Dolayısıyla kitaplar aldıkları puanlar ve diğer özellikleri ile biçimsel özellikleri bakımından yeterli ve ihtiyacı karşılayacak biçimde tasarlanmıştır. Aralarındaki farklar çok belirgin olmamakla birlikte yine de bazı özelliklerinin belirtilmesi gerekir.

Baskı kalitesine bakıldığında incelenen bütün kitapların ofset 4 renk baskı tekniği ile basıldığı görülmüştür.

Kitap ciltlerinin incelenmesinde Yİ ve YH kitapları formalı dikişli cilt olması bakımından diğer iki kitaplara göre daha dayanıklı tasarlanmıştır. G ve İ kitapları tutkallı kesme cilt olarak düzenlenmiştir. Bunda G ve İ’nin daha ince olması da etkindir.

Kitapların kâğıt özelliklerinde Yİ kitabı birinci hamur 90 gr; YH kuşe kâğıt 115 gr; G birinci hamur 90 gr; İ mat kuşe 90 gram olarak tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında dört kitap da kaliteli kâğıt kullanmış olmakla birlikte YH’de kullanılan kâğıt diğerlerine göre daha kalitelidir.



Kitapların kapak özellikleri incelendiğinde bütün kitapların karton kapak olarak tasarlandığı görülmektedir. Kapaklarda kullanılan kartonların gramajı ve baskı özellikleri değişmektedir. Yİ kitabı 350 gram; YH 300 gr; G 350 gr. Amerikan Bristol karton kapak; İ ise 200 gr kısmi kabartmalı Amerikan gofre se-lafon kaplı kapak olarak tasarlanmıştır.

(2) Kitapların değerlendirilmesi için ikinci formda ele alınan başlıklara göre incelendiğinde şu sonuç-lara ulaşılmıştır:

Kapak tasarımı açısından en yüksek puanı Yİ kitabı almıştır. Kitabın kapak tasarımında, İstanbul si-luetinin çizimi ve İstanbul'un önemli sembollerinden olan Şehir Hatları Vapurunun turkuaz, krem renkli bir zemin üstünde tasarlanması başarılı, yerinde bir uygulamadır. Kapak bu açıdan bakıldığında kültür aktarımı için uygun renk ve sembollerle düzenlenmiştir. Ayrıca kitap üzerindeki yazılar da okunaklı ve dikkat çekici özelliktedir. Kitaba Yedi İklim adının verilmesi çok iyi bir buluştur. "Yedi İklim" Aksoy'un (1988: 1112) Deyimler Sözlüğünde "Bütün dünya, her taraf" anlamındadır. Günümüzde Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler de dünyanın her yerinden, adeta yedi iklimden gelmektedir... Arka kapakta ise Yunus Emre Enstitüsünün iletişim bilgileri vardır.

YH kapak tasarımında, Ankara Üniversitesinin ambleminde olduğu gibi, Anadolu Uygarlıklarından biri olan Hititlere ait "Güneş Kursu" sembolünü kullanmıştır. Kapaktaki hâkim renkler mavi ve laciverttir. Yazılar mavi üzerine lacivert olarak düzenlenmiştir. YH kapak tasarımında en düşük puanı almıştır. Bunda da kapaktaki yazılarının belirgin olmaması renkler arasında kontrastın kullanılmaması önemli et-kendir. Kitap "Temel I" olarak düzenlenmiştir. ADP'ye göre A-1, A-2 kurunu bir arada bulundurmaktadır. Kitabın alt sol köşesinde Ankara Üniversitesinin amblemi vardır. Arka sayfasında ise Ankara Üniversite-sine bağlı çeşitli TÖMER'lere ait binaların fotoğrafı ve iletişim bilgileri vardır. Kitap adının Hitit olması tercih meselesidir, ancak Türkçe öğrenen birinin Türkçe öğrenmek için aldığı ilk kitapta, kitap kapağında Türk dili ve kültürü ile ilgili adla karşılaşması istenilen bir durumdur. Ankara Üniversitesinin amblemi dı-şında "Hitit" adının tercih edilmesi belki de evrensel kültürü ortaya koymak, uygarlıkların merkezi Ana-dolu'dur imajını vermek düşüncesi olabilir

G kitabında ise beyaz zemine lacivert yazıyla kitabın adı ve mavi tonların hâkim olduğu fotoğraf, fo-toğrafta da sınıfta ders dinleyen öğrenciler bulunmaktadır. Kapağın üst kısmında Gazi Üniversitesinin amb-lemi ve Gazi Üniversitesi Rektörlük binasının filigranı vardır. Kapaktaki yazılar okunaklıdır. Kitabın arka sayfasında ise Gazi Üniversitesi Rektörlük Binası, Gazi TÖMER'in iletişim bilgileri vardır.

İ kitabında kapak, gülkurusu rengindeki düz zemin üzerine kutucuklar halinde yerleştirilmiş küçük boy çeşitli fotoğraflarla süslenmiştir. Fotoğraflarda farklı milletlerden olduğu anlaşılan 7 erkek, 7 kadın vardır. Fotoğraflarda cins, ırk, milliyet gibi çeşitliliğe, dengeye dikkat edilmiştir. Ayrıca kapakta insan fotoğrafla-rının yanında İstanbul'daki Kız Kulesi ve arkasında Boğaziçi köprüsü bulunan Ortaköy Camii bulunmak-tadır. Kültür aktarımı bakımından bu iki fotoğraf yerinde tercihtir. Kitabın ismi "İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı"dır. İstanbul yazısı, kabartma beyaz renkli büyük boydur. Ancak hemen altında bulu-nan Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı yazısı ise daha küçük yazılmıştır. Yabancılar için Türkçe Ders Ki-tabı ibaresinin biraz daha büyük punto ile yazılması ilk bakışta ders kitabı olduğunun anlaşılabilmesi için daha iyi olurdu. Ayrıca Bu ibarede bulunan "için" edatı küçük harfle başlamalıydı. Zira Başlıklarda bütün sözcükler büyük harfle başlarken başlıklarda bulunan bağlaç ve edatlar küçük harfle başlar.

Sayfa tasarımı bakımından incelenen bütün kitaplar yeterli düzeydedir. Sayfa tasarımında en yüksek değerlendirme puanını alan Gazi TÖMER'in hazırladığı kitap almıştır. G'nin sayfa tasarımına bakıldığında sayfaların iki sütun halinde düzenlendiğini, kitapta özgün fotoğrafların yanında, özgün resim, karikatür ve şekillerle bezendiği görülmektedir. G'de büyük boy 12, orta boy 62 küçük boy 249 adet fotoğraf var-dır. Ayrıca 90 adet çeşitli resimler, çizimler, şekillerin yanında 3 adet de kavram haritası bulunmaktadır.

Sayfalarda öğrencilerin not almaları için gerekli boşluklar bırakılmıştır. G'nin en önemli özelliği sayfalarında diğer kitaplardakilerden daha fazla resim, karikatür, çizim, şekil gibi unsurların olmasıdır. Altı bölüm halinde hazırlanan G kitabında sayfa numaraları kitabın sağ üst kısmındadır. Sayfanın üst kısmında bölümlerin/ünitelerin farkını belirtmek için farklı renklerde düzenlenmiş şerit vardır. Her farklı renk ayrı bir bölümü/üniteyi ifade etmektedir. Dilimize Batı'dan giren "Ünite" sözcüğünün, "Bölüm" şeklinde adlandırılması da kitap yazarlarının Türkçeye gösterdiği hassasiyetin bir belirtisidir. G A-1 kuru ders kitabı 111 sayfa 6 bölüm/üniteden oluşmaktadır.

Değerlendirmede ikinci sırayı alan Yİ kitabında 192 sayfa, 8 bölüm/ünite vardır. Bu açıdan bakıldığında incelenen kitaplar içinde en kalın olan kitaplardandır. Sayfalar tek sütun olarak tasarlanmıştır. Büyük boy fotoğraflar 8, orta boy fotoğraflar 7 küçük boy fotoğraflar 370 tanedir. Fotoğrafların özgün olması için tanınmış bazı tiyatro sanatçıları kullanılmıştır. Sanatçılar bu fotoğraflarda modellik yapmışlardır. Fotoğrafların yanında 135 adet çeşitli resim, karikatür, şekil de kitabın görsel unsurlarını tamamlamıştır. Ayrıca 40 adet kavram haritası bulunmaktadır. Sayfa numaraları kitabın sağ alt köşesine yazılmıştır. Sayfa numaraları ve bölümler belirgin değildir. İncelenen kitaplar içinde en çok özgün resim, şekil, karikatür, çizim gibi unsurlarla desteklenen bu kitaptaki resim, karikatür ve çizimlerin sanki ilkökul seviyesindeki öğrencilere yönelik hazırlanmış çağrışımını doğurmaktadır. Kitaptaki görsellerin yetişkinlere hitap etmesi daha yerinde olurdu. Diğer bir olumsuz yanı ise kitapta kullanılan renklerin çok karmaşık ve dağınık olmasıdır. Sayfalarda kullanılan renkler çok parlaktır. Sıcak renklerin bu kadar bir arada olması gözü yormaktadır. Renklerdeki harmoniye, kontrasta dikkat edilmesi gerekirdi. Fotoğrafların, resim ve çizimlerin daha iyi olması, bölümlerin/ünitelerin, daha belirgin bir şekilde bir birinden ayrılması, her ünitenin ayrı renk ile belirlenmesi, sayfa numaralarının belirgin bir şekilde yazılmasıyla, kitabın biçimsel özelliğinin daha başarılı olmasını sağlanabilir.

Değerlendirmede üçüncü sırayı alan İ almıştır. İ, 112 sayfa ve 6 bölüm/üniteden oluşmaktadır. Kitapta her bölüm/ünite farklı renkte düzenlenmiştir. İ (A-1) de büyük boy 6 fotoğraf, orta boy 10, küçük boy 323 fotoğraf; 48 adet resim; 21 adet kavram haritası kullanılmıştır. Bölüm başlarındaki fotoğraflarda, kültür aktarımı için genellikle İstanbul'un tarihî, turistik mekânlarına yer verilmiştir. Fotoğrafların baskı kalitesi diğer kitaplara göre daha iyidir. Kitaplarda kullanılan fotoğrafların özgün olması gerekirken burada kullanılan fotoğrafların özgün olmadığı, fotoğraflardaki konu mankenlerinin de internet veya başka kaynaklardan alıntılandığı görülmektedir. İ'deki sayfalar kuşe olduğundan kitap üzerine not alma ve ölçme değerlendirme sorularını cevaplamak, kitap üzerine yazmak diğer kâğıtlara göre daha zordur. Bunlar kitabın eksik yanlarıdır. Ancak sayfalarının rahat açılması, ebadı ve sayfa sayısının azlığı kitabın kullanılabilirliğini arttırmış, hâlen Türkçe Öğretim Merkezlerinde en çok okutulan kitap olmuştur.

Ankara Üniversitesi TÖMER'in hazırlamış olduğu Temel 1 Yeni Hitit kitabında 12 ana bölüm/ünite, her bölümde de 3 ayrı başlık vardır. Kitap 199 sayfadır ve incelenen dört kitap içinde en kalın olanıdır. Sayfalar genellikle iki sütun olarak tasarlanmıştır. Kitapta 20 büyük boy, 106 orta boy, 342 adet küçük boy fotoğraf bulunmaktadır. Fotoğrafların bazıları özgün, bazıları değişik kaynaklardan alıntılama şeklindedir. Ayrıca YH'de 89 adet resim, şekil, karikatür, vardır. Buna ilave olarak özellikle dil bilgisi konuları için her bölümde toplam 63 adet kavram haritası kullanılmıştır. Kitap sayfa tasarımı bakımından başarılı, ancak kitabın boyutu ve kalınlığından, sayfaların rahat açılışını, kullanılabilirliğini engellemektedir. Ayrıca kitapta kullanılan bazı fotoğrafların özgün olmaması da kitabın olumsuz tarafıdır.

Kitaplardaki renkler okumayı kolaylaştırıcı, gözü yormayan ve sayfalardaki renk tercihlerinin bir biriyle uyumlu olması gerekir. İncelenen dört kitap da renk seçimi konusunda yeterlidir. G'ye baktığımızda her bölüm için ayrı renkte düzenlenmiş sayfa üstlerinde şerit bulunmaktadır. Renklerin gözleri yormadığını ve sayfalardaki renk uyumlarının yerinde olduğu söylenebilir.

Yİ'de renk seçimi yeterli gözükmeyle birlikte daha da geliştirilmesi gereken bir durumdur. Kitapların sayfalarında renk uyumuna dikkat edilmelidir. Bu kitaptaki renkler diğer incelenen kitaplara göre daha parlak ve karmaşıktır. Sayfa tasarımında genellikle sıcak, canlı renklerin tercih edilmesi gözü yormaktadır. Kitabın renk seçimindeki olumsuz yanı çok fazla canlı renklerin kullanılması ve renk uyumunun olmamasıdır. Ayrıca kitapta kullanılan fotoğrafların rengi baskıdan dolayı koyu çıkmıştır. Bu da fotoğrafların görsel kalitesini düşürmüştür.

İ'de renk olarak genellikle her bölüm/ ünite için ayrı renkler tercih edilmiştir. Bu renklerde bir uyumdan bahsedilebilir, ancak bazı renklerin baskısı koyu tonda olmuştur. Bu da sayfadaki bazı yazıların okunmasını güçleştirmektedir.

YH'de gerek kapak gerekse sayfa tasarımında hâkim renk mavidir. Mavinin yoğun olarak kullanıldığı bu kitap da renk seçimi bakımından başarılıdır. Renklerin daha açık tonda seçilmesi ile yazılar kolay okunmaktadır.

Yazı karakteri bakımından kitapları incelediğimizde, ele alınan kitapların yazı karakterinin, puntosunun, satır boşluklarının seviyeye uygun olduğu görülmektedir. Ancak G'deki yazıların daha silik ve okumayı zorlaştırıcı olduğu söylenebilir. İ'de ise koyu renklerin kullanıldığı bölümlerde bulunan yazılar da rahat okumayı zorlaştırmaktadır. Bu olumsuzlukların dışında incelenen dört kitapta yazı karakteri, punto ve satır aralıkları bakımından öğrenci seviyesine uygundur.

Görsellik konu uyumu bakımından incelenen dört kitapta yeterli seviyededir. 10'lu Likert Derecelendirme Ölçeğine göre aldıkları puanlar birbirine çok yakındır. Ancak yapılan sıralamada birinci G, ikinci Yİ, üçüncü İ, dördüncü sırayı YH almıştır.

Mükemmel, eksiksiz kitap yoktur. Ancak incelenen dört kitap, gerek basım gerek görsel tasarım özellikleri bakımından yeterlidir. Fakat daha da geliştirilebilir. Yukarıda tespit edilen eksiklikler üzerinde biraz daha çalışılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, Ö. A. (1988) Deyimler Sözlüğü. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Boylu, E. ve U. Başar (2016) Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 4, Sayı: 24, Mart 2016, s. 309-324 “Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı”
- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz, F. Demirel (2015) Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A. Yayınları (19. Baskı)
- (2011) Ders Kitabının Nitelikleri. L. Küçükahmet (Editör) (3. Basım) Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Er, O. N Biçer K. Ç. Bozkırlı. (2012) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, S. 51-69
- Kılıç, A. ve S. Seven (2011) Konu Analı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Pegem A. Yayınları
- Potton, M. Q (2014) Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çeviri Editörü: Bütün, M. ve B. Demir) Ankara: Pegem A. Yayınları



# TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Arş. Gör. Hatice YURTSEVEN YILMAZ\* Arş. Gör. Demet GÜLÇİÇEK ESEN\*\*

**ÖZ:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir işlevi olan ders kitaplarının niteliğinin sorgulanması onları daha iyiye ulaştırabilmek ve öğretim ortamını daha etkili kılmak açısından gereklidir. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders kitaplarının işlevi ve nitelikleri konusuna değinilmiş; uzun bir geçmişe sahip olan İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi konusundaki kaynaklardan ve alanyazından yararlanılarak ders kitaplarını değerlendirme ölçütleri oluşturulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, Ders Kitapları, Değerlendirme

## GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin denetlenmesi göz ardı edilmemesi gereken bir konudur. Çünkü ders kitapları, bir öğretim programı bulunmayan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında program görevini üstlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ve özgüvenlerine bağlı olarak kimi zaman sıkı sıkıya tutundukları ders kitaplarının hangi ilkeler göz önünde bulundurularak hazırlandığının sorgulanması kitabın başarısını belirleyebilmek, daha iyisine ulaşabilmek ve dersin etkililiğini artırmak açısından önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çalışmaların kültür aktarımı, dilbilgisel yapıların öğretimi, metinlerin, alıştırmaların ya da metin altı sorularının değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir (Aksoy, 2011; Apaydın, 1996; Hasekioğlu, 2009; Pirinç, 2010; Tunay, 2010; Türkmen, 1999; Ülker, 2007; Zenk, 2008; Toprak, 2011; Pilica, 2005; Şahin Gönül, 2007; Yavuz, 2003). Anadili olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin pek çok çalışma yapılmış, ders kitaplarını inceleme ölçütleri oluşturulmuştur. Oysa Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde böyle bir çalışmanın yapılmadığı dikkati çekmektedir. Bugün pek çok ülkede yabancı dil hatta ikinci dil olarak öğretilen İngilizcede bu konu üzerine pek çok çalışma yapılmıştır (Ansary ve Babaii, 2002; Lawrence, 2011; Tok, 2010; Miekley, 2005; Hood Cisar, 2000; Williams, 1983; Litz, 2005, vb.).

Bu çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesinde yararlanılabilecek bir ölçüt dizelgesi oluşturmaktır. Bu dizelgedeki ölçütler belirlenirken İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını değerlendirme ölçütlerinden ve alanyazından yararlanılmış; her bir madde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi açısından ele alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

\* Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, hyurtseven@uludag.edu.tr

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü, demetgulcicek@hotmail.com

## Yabancı Dil Öğretiminde Ders Kitapları

### Ders Kitaplarının İşlevleri

Ders kitapları yabancı dil öğretiminin olmazsa olmazı değildir; sadece araçtır. Ancak bazı durumlarda hem öğretmenler hem de öğrenciler için kurtarıcı olarak görülebilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin geçmişi azımsanmayacak kadar uzun olmasına rağmen, bu geçmişe bakıldığında Karababa (2010: 28)'nın da belirttiği gibi, ne yazık ki yabancılar Türkçe öğretimi konusunda ülkemizde çeşitli öğretim ortamlarına uygun hazırlanmış bir eğitim programının olmadığı görülmektedir. Öğretmenler işlenecek konuların içeriğini okutulan kitap ve öğretmen kitabı rehberliğinde yürütmektedir. Çoğu zaman öğretmenler için program demek ders kitabı ya da öğretmen kılavuz kitabı demektir.

Ders kitaplarının yabancı dil öğretimindeki işlevi üzerine pek çok farklı görüş vardır. Ders kitaplarının yararlarına değinen Edge ve Wharton (1998)'a göre, öğretmenler için öğretimin gerçek işlerini yapmaya odaklanmaları ve öğretim araç-gereci hazırlamak için enerjilerini dağıtmamaları açısından ders kitapları kolay erişilebilen kaynaklardır (Akt. Lawrence, 2011). Öğretim araç-gereci hazırlamak çok zaman ayrılması gereken bir iş olduğu için ders kitapları öğretmenler tarafından çoğu zaman daha çekici bulunmaktadır.

Ders kitabı bölümlerinin tasarlanması ve yapılandırılması derslerin nasıl yönetilebileceğine ilişkin öğretmene ve öğrenciye bir plan sağlayabilir (Hutchinson ve Torres, 1994). Özellikle göreve yeni başlamış öğretmenler için ders kitapları bir rehberlik ve etkinlik tasarımı sağlar; bu da sınıfta yapı ve kararlılık ölçütlerinin yanında mantıklı bir ilerlemenin garanti edilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin üzerinden çalışacağı ve eve götürerek çalışmasını ilerleteceği somut bir şeye sahip olma gereksinimleri ya da beklentileri karşılanır (Wen-Cheng, 2011). Ders kitapları olanakları içinde öğrenenleri, öğretmenlerin yetersizliklerinden ve eksikliklerinden korurlar (Litz, 2005). Özellikle iletişim becerileri zayıf olan öğretmenlerin iletişime dayalı yürütülmesi beklenen dil öğretimini ders kitapları aracılığıyla bu yönde güçlendirebilmesi olanaklı olabilir.

Ders kitapları aynı zamanda dil öğrenimini güdüleyen ve canlandıran birer araçtır (Allwright, 1982). Bu güdülemenin hem öğrenciler açısından hem de öğretmenler açısından olduğu söylenebilir. O'Neil (1982)'a göre öğrenciler ders kitabı üzerinden gelişimlerini izleyebilirler. Öğrenciler ders kitaplarını önceki öğrenmelerini gözden geçirmek için bir araç olarak kullanabilirler; yakın zamanda öğrenecekleri konulara kendilerini hazırlayabilirler. Ayrıca ders kitapları öğrenim araç-gereçlerinin iyi yapılandırılmış paketine erişimin en ekonomik ve uygun şekillerinden biridir. Dersin verimliliğini ve etkililiğini artıracak çeşitli uyarıların bir arada bulunması demektir. Ders kitapları şu üç nedenle bir seçenek olarak kullanılabilir:

1. Zaman ve para tasarrufu sağlamak için birçok kaynağın birleşimi olması,
2. Öğretmenin betimlemesinden daha etkili olabilecek resim ve görsel kaynaklar içermesi,
3. Sınıfa getirilmesi zor olabilecek her tür nesneyi içermesi (Gomez-Rodriguez, 2010: 332).

Sheldon (1988)'ın da belirttiği gibi; öğrencilerin kendi dil sınıflarında ve programlarında ders kitabı kullanımıyla ilgili beklentileri vardır, basılı araç-gerecin öğretmen tarafından hazırlananlara ya da eldeki araç-gerece göre daha güvenilir olduğuna inanırlar. O'Neill (1982)'a göre, ders kitapları öğrencilerin gereksinimlerine genellikle duyarlıdır; onlar için tasarlanmış olmasalar da para ve zaman açısından etkilidir, uyarlamaya ve doğaçlamaya olanak tanır. Ayrıca, ders kitapları yapılan yatırımlara hatırı sayılır bir kazanç sağlar; öğretmen tarafından hazırlanan araç-gereçler zaman, maliyet ve kalite olarak yetersiz olabilirken ders kitapları nispeten daha masrafsız olur ve daha az hazırlık zamanı ister. Böylece ders kitapları olası mesleki yükü azaltır ve öğretmenlerin daha faydalı uğraşlara zaman ayırmasına izin verir.

Ders kitapları öğrencilere okul konularında tercih edilen değerler, tutumlar, beceriler ve bu alandaki uzmanların görüşleri gibi resmi bilgileri sunar. Birer ticari ürün, siyasi nesne ve kültür temsilcileridirler.



Bu nedenle, üretimlerinin, içeriklerinin, dağıtımlarının nasıl ve kimler tarafından yapılacağı; öğretmenler ile öğrencilerin bunları nasıl kullanacağı belirlenmesi bir uzlaşmanın sonucudur (Wen-Cheng, 2011).

Tomlinson (2008)'a göre, ders kitapları derslerin nasıl işleneceği konusunda temel bir iskelet oluşturabilir; ancak gerçekte, çoğu öğretmen bu nedenle ders kitabına karşı bir güven geliştirir ve öğretimde yaratıcılıktan uzaklaşır, ders kitabının sunduğu içerik ve değerlere eleştirel yaklaşmaz. Her ne kadar ders kitapları öğretim ve öğrenmenin gelişimi konusunda öğrenciler ve öğretmenler için bir çerçeve görevi görsede hiçbir ders kitabı bireysel öğrenme türlerini, öğrenenler arasındaki farklılıkları ve çeşitli sınıf ortamlarının gereksinimlerini ele almaz. En kötüsü de öğretmen tamamen ders kitabına bağımlı hale gelebilir ve dersleri için hazırlık yapmaya zaman ayırmaz. Kitabındaki etkinliklerin ve ödevlerin her zaman kendininkinden daha iyi olduğuna inanabilir.

Ders kitaplarının zararlarına değinen Allwright (1982), içeriğe ilişkin bazı saptamalarda bulunur. Ders kitaplarının çok katı ve de genellikle yazarlarının önyargılarını; pedagojik, psikolojik ve dilbilimsel tercihlerini yansıttığını belirtir. Ders kitabının desteklediği eğitimsel yaklaşım öğrencilere dille ilgili yüzeysel kazanımlar ve öğrenme öğeleri dayatmanın yanı sıra öğretmenlere de uygun olmayan eğitici örnekler sunarak sınıf ortamını dolaylı olarak etkileyebilir. Bu nedenle ders kitapları aslında yaklaşımları, süreçleri ve dil öğrenme/öğretme yöntemlerini sınırlar ve denetler. Dahası, ders kitaplarında sergilenen pedagojik ilkeler çelişkili, tutarsız, yatırımcıların çıkarlarına ve sömürü sermayeye bağlı olarak güncelliğini yitirmiş olabilir.

### **Ders Kitaplarının Nitelikleri**

Yabancı dil öğretiminde kullanılan/kullanılacak kitapların taşınması gereken niteliklerin neler olduğu konusunda pek çok görüş vardır. Barın (2004)'a göre, ders kitabı, çalışma kitabı, kitapla ilgili özel sözlükler, kaset ve cd'ler yabancılara Türkçe öğretimi alanında deneyimli uzmanlar tarafından yazılmalı; çocuklarla yetişkinler için ayrı ayrı setler hazırlanmalıdır. Ders kitabı, ilk ünitesinden itibaren dört temel dil becerisine eşit oranda yer vermelidir. Kitabın ilk bölümlerinde kurgu metinler de yer almalıdır. Çünkü burada amaç, öğretilecek bilgilerin yer aldığı metinlerin olmasıdır. Ayrıca ders kitabındaki örnek cümleler ile çalışma kitabındakiler aynı olmamalı; daha çok sözcük öğretebilme açısından farklılık göstermelidir.

Kontrollü, anlamlı ve iletişimsel alıştırmaların üçünün de ders kitaplarındaki çeşitli ünitelerin sıralamasında yer alması beklenmektedir; çünkü öğrencilerin sürecin sonunda iletişimsel dilin kullanıldığı bağımsız araştırmalardan önce, ilk olarak kolay mekanik etkinliklerle çalışmalar yapmaya gereksinimleri vardır. Bu sebeple eğer ders kitapları dil yeterliğini geliştirecek şekilde tasarlanırsa, bu üç alıştırmaya türüne içerikte dengeli bir şekilde yer verilmesi beklenir (Gomez-Rodriguez, 2010: 332).

Duman, (2013)'a göre, yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanmış ders ve çalışma kitaplarındaki alıştırmalar tekrar yapmak için en kolay ulaşılabilen ders aracıdır. Malzeme sayısı ve çeşidi arttıkça tekrar artacak, öğrenme kalıcı hale gelecektir. Türkçe öğrenen bir yabancı, öğretmenin sınıfta verdiği bir sözcüğü, yazılı bir malzemede tekrar okursa, dinlediği bir şarkıda tekrar duyarsa, hatta o sözcüğü cümlede kullanırsa unutması daha zorlaşacaktır. İletişimsel yöntemde belirtildiği gibi, öğrenci öğrenme sürecinin ne kadar içinde olursa, öğrenme o ölçüde başarıya ulaşır. Yabancılara Türkçe öğretmek için hazırlanan ders araç-gereçleri de öğrenciyi edilginlikten çıkarıp etkin hale geçirci özellikte olmalıdır.

Ders kitaplarında kullanılan sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının öğrencinin düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir. En önemlisi de kullanılan dilbilgisi yapılarının ve sözcüklerin dil öğretimin temel ilkeleri göz önüne alınarak seçilmesi ve düzenlenmesidir. Barın (2004), Demirel (2012) ve İnce (2013)'nin belirttiği yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri şunlardır:

Dört temel becerinin geliştirilmesi,

Dil öğretiminin planlanması  
 Basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğrenilmesi,  
 Bir seferde tek bir yapının sunulması,  
 Verilen bilgi ve örneklerin yaşama uygunluğu,  
 Öğrencileri etkin kılma,  
 Bireysel farklılıkların dikkate alınması,  
 Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma,  
 Kullanılan (güncel) dilin öğrenilmesi,  
 Sesletime (Telâffuza) önem verme,  
 Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının sunulması,  
 Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi,  
 Öğrencilerin bildiği sözcüklere dayanarak yeni cümleler kurma,  
 Dil ile birlikte kültürün verilmesi,  
 Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi,  
 Öğretilmeyenlerin sorulmaması,  
 Öğrencinin öğreneceği kadar bilgi verilmesi,

### **Yöntemin belirlenmesi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ders kitabı hazırlayanlar ve ders kitabı seçecek olan uygulayıcılar sözü edilen ilkeleri göz önünde bulundurmalıdır. Özellikle kitapta kullanılan sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının basitten karmaşığa doğru ilerlemesi, zorluk düzeyinin aşamalı olarak artması gerekmektedir. Bir ünite de tek bir kalıp verilmeli, önceki bilgilerin kalıcılığından emin olunduktan sonra yenilerine geçilmelidir.

Gün, Akkaya ve Kara (2014) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarıyla ilgili şu sonuçlara ulaşmışlardır:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları hazırlanırken içerik kadar tasarım da dikkate alınmalı ve içeriğe uygun, öğrenme ortamlarını kolaylaştıracak tasarımlar tercih edilmelidir.

Günümüzde sadece ders kitapları tek başına yeterli değildir. Bu nedenle yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının teknolojik araç gereçlerle birlikte kullanılması önemlidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarında öğrenci seviyesine uygunluk ölçütleri göz önünde bulundurulmalıdır. Güncel ve eğlenceli örneklerin kullanılması, yabancı dil öğretiminde kendini kanıtlamış ulusal ve uluslararası kuruluşlardan yardım alınması, kitapların temel dil becerilerine göre yeniden düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Ders kitaplarının sınıftaki Türkçe öğretimiyle uyumlu olabilmesi için içeriğin sürekli yenilenmesi gerekmektedir.

Ders kitapları yalnızca dil öğretim araçları değildir. Bir ders kitabı hazırlanırken onun kullanıcılarına kişisel ve sosyal yönden ne gibi etkilerde bulunacağı da iyi düşünülmelidir. Güzel (2010:112)'in belirlemesine göre, başta öğretim programları olmak üzere öğretim malzemesi olarak öğrencilere sunulan her türden ders kitabı ve araç gereci, bireye kültürler arası sevgi, hoşgörü iletileri içermeli, onun kişisel benliğini geliştirmeye katkıda bulunarak millî düşünce dünyasını oluşturmaları, oradan da evrensel düşünce dünyasına doğru ufuklar açmalıdır. Ders kitabının, kişinin hem kendi kültür ve düşünce dünyasına hem de

diğerlerine eleştirel yaklaşmasını sağlayabilmesi, açık görüşlü düşüncelere sahip bireylerin toplumlara kazandırılması demektir.

Yabancı dil öğretiminde aynı zamanda kültür aktarımı söz konusudur çünkü dil ve kültür birbirinden ayrılmaz öğelerdir. Ancak bu aktarımın nasıl ve ne kadar yapılacağı dikkat edilmesi gereken bir konudur. Özellikle öğrencilerin kendi kültürleriyle karşılaştırabilecekleri ortak konular üzerine odaklanılabilir. Türkçeyi Türkiye’de öğrenenler açısından günlük yaşamlarını kolaylaştıracak ve topluma uyum sağlama-larına yardım edecek bir kültür aktarımının yararlı olabileceği söylenebilir. Duman (2013)’a göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için hazırlanmış ders kitaplarının Türkçe öğrenenlere Türk kültürünü de öğret-mesi planlanmalıdır. Ancak Türk kültürünü öğretmek adına asıl hedef olan dil öğretimi ikinci plana atıl-mamalı, kültürel öğeler ders kitabına anlamlı ve dozunda yerleştirilmelidir. Türk kültüründen uzak bir ya-bancı dil olarak Türkçe kitabı düşünülemez.

Tasarım özellikleri açısından bakıldığında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitapların hem kapak ve sayfa tasarımı hem de ünitelerinin düzenlenişi öğrencinin ilgi ve gereksinimlerini karşıla-yacak nitelikte olmalıdır. Tasarım olarak hoşuna gitmeyen, ilgisini çekmeyen bir ders kitabı ile öğrencinin sıkça iletişim kurması olanaklı değildir. Ders kitabının öğrencide Türkçe öğrenme ya da çalışma isteğini artırması beklenmektedir. Başka bir önemli nokta da ders kitaplarında kullanılan görsellerin niteliğidir. Kullanılan görsellerin yüksek estetik kalitede olması, anlamlı ve açık olması öğrenenin öğrendiklerini an-lamlandırmasına yardım etmesi açısından önemlidir. Resimler, fotoğraflar, karikatürler, resimlemeler (il-lüstrasyonlar), şekiller öğrenciyi kitaba yaklaştırmalı ve belli bir amaca hizmet etmelidir. Metni somutlaş-tırmak amacıyla konulan görsellerin metin ile birebir örtüşüp örtüşmediğine dikkat edilmelidir. Örneğin Türkiye’deki bir evi anlatan metnin yanına yurtdışındaki bir ev görseli koymak kitabın gerçekliğini yitir-mesine neden olabilir. Ayrıca görselin sayfadaki yerinin de metne yakın olması gerekmektedir. Böylece, öğrenenler kolaylıkla metni zihinlerinde canlandırabilir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçütleri**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan/kullanılacak ders kitaplarını değerlendirme çalış-malarının eksikliği bu alanda bir boşluk yaratmaktadır. Oysa uzun yıllardır sürdürülen İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, kullanılan ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar ve uygulayıcı-lar pek çok ölçüt belirlemiş ve ölçek geliştirmiştir (Hood Cisar, 2000, Ansary ve Babaii, 2002; Garinger, 2002; Miekley, 2005; Rahimy, 2007; Tok, 2010; Mukundan, Nimehchisalem, Hajimohammadi, 2011; So-ori, Kafipour ve Soury, 2011; AbdelWahab, 2013; Mcdonough, J., Shaw, C. ve Masuhara, H., 2013; Solak, Eken ve Bayar, 2015; vd.). Bu değerlendirme ölçütlerinin farklı ulamlara ayrıldığı görülmektedir. Örneğin Miekley (2005)’in hazırladığı değerlendirme ölçütleri şu başlıklar altında toplanmıştır:

1. Ders Kitabı
  - A. İçerik
  - B. Sözcükler ve Dilbilgisi
  - C. Etkinlikler ve Alıştırmalar
  - D. Kitabın Çekiciliği ve Fiziksel Görünüşü
2. Öğretmen Kılavuz Kitabı
  - A. Genel Özellikler
  - B. Artalan (Geçmiş) Bilgisi
  - C. Yöntemsel Rehber
  - D. Tamamlayıcı (Ek) Alıştırmalar ve Araç-gereçler

## Bağlam

Bir başka araştırmacı Hood Cisar (2000) ise ölçütleri “İletişim”, “Kültürler”, “Bağlantılar”, “Karşılaş-tırmalar” ve “Topluluklar/Ortak Yönler” olarak 5 ulama ayırmaktadır. Tok (2010), öğretmenlerin ders ki-taplarını değerlendirmelerini istediği çalışmasında kullandığı ölçütleri şu başlıklar altında toplamıştır: Dü-zenleme ve Tasarım, Etkinlikler, Beceriler, Dil Türü, Konu ve İçerik, Toplu Bakış.

Yabancı dil öğretimi alanında ders kitaplarıyla ilgili değerlendirme çalışmaları sıklıkla yapılmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde her birinin kendi içinde farklı başlıklara ayrıldığı ve içeriklerinin değiştiği görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını değerlendirme ama-cıyla bir ölçüt dizelgesi hazırlamayı amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sunması ve ders kitabı hazırla-yıcılarına yol gösterici olması beklenmektedir.

## YÖNTEM

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılacak ders kitaplarını değerlendirme ölçütlerinin oluş-turulduğu bu betimsel araştırmada verilerin toplanması için belgesel tarama yapılmış ve elde edilen veriler doküman incelemesi ile ulamlara ayrılmıştır. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını değerlendirmek için oluşturulmuş dizelgelerden çevrimiçi ağda erişime açık olanların tümün-den (Hood Cisar, 2000, Ansary ve Babaii, 2002; Garinger, 2002; Miekley, 2005; Rahimy, 2007; Tok, 2010; Mukundan, Nimehchisalem, Hajimohammadi, 2011; Soori, Kafipour ve Soury, 2011; AbdelWahab, 2013; Mcdonough, J., Shaw, C. ve Masuhara, H., 2013; Solak, Eken ve Bayar, 2015) ve alanyazından yararlanı-larak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek ders kitabı değerlendirme ölçütleri dizel-gesi oluşturulmuştur. Yapılan çözümlenme sonucunda 77 madde, 8 başlık altında toplanmıştır. Bu madde-ler 2 dil uzmanı, 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 3 alan uzmanının görüşü doğrultusunda yeniden düzenlenmiş; dizelge 55 maddeye düşürülmüş ve maddeler 6 başlık altına toplanmıştır.

## BULGULAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını değerlendirmek amacıyla hazırlanan ölçütler dizelgesinde “İçerik”, “Etkinlikler ve Alıştırmalar”, “Sözvarlığı ve Dilbilgisi”, “Dil ve Anlatım”, “Tasarım” ve “Kültür” başlıkları altında toplanan 55 madde vardır.

“İçerik” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Ders kitabının içeriği öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte midir?

Ders kitabında çeşitli temalara yer verilmekte midir?

Ders kitabının içeriği mantıklı bir biçimde yapılandırılmış mıdır?

Ders kitabındaki okuma parçaları dilin güncelliğini yansıtmakta mıdır?

Ders kitabında yazınsal türlere örnekler verilmekte midir?

Ders kitabında yer alan metinlerde cümle türleri örneklenmekte midir?

Ders kitabının içeriği öğrenenler için ilgi çekici midir?

Ders kitabında yer alan görseller, şekiller ve tablolar içeriğin somutlaştırılmasını sağlamakta mıdır?

Ders kitabında kavramlar ve yapılar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru verilmekte midir?

Ders kitabı ses ve teknik niteliği yüksek sesli materyallerle desteklenmekte midir?

Ders kitabının yanında kullanışlı posterler, bilgi kartları vs. gibi destekleyici araç gereçler yer almakta mıdır?

“Etkinlikler ve Alıştırmalar” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Ders kitabında yer alan etkinlikler ve alıştırmalar, dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesini sağlamakta mıdır?

Etkinliklerde bireysel çalışmalara, eşli (ikili) çalışmalara ve grup çalışmalarına yer verilmekte midir?

Etkinlikler, öğrenenlerin özgün ifadeler oluşturabilmesine olanak sağlamakta mıdır?

Etkinlikler ve alıştırmalar üzerinde kolayca değişiklikler ya da eklemeler yapılabilmekte midir?

Etkinliklerde, öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi kurallarını ve sözcükleri kullanmalarını sağlayacak durumlar yaratılmakta mıdır?

Alıştırmalar, metnin eleştirel düşünülmesine katkıda bulunmakta mıdır?

Etkinliklerin ve alıştırmaların nasıl yapılacağını açıklayan anlaşılır yönergeler var mıdır?

Ders kitabındaki etkinlikler ilgi çekici midir?

Etkinlikler bağımsız öğrenmeyi (öğrenen özerkliğini) desteklemekte midir?

Etkinlikler, öğrenenlerin sınıfın dışında da Türkçe konuşmalarına olanak tanımakta mıdır?

Ders kitabındaki etkinlikler ve alıştırmalar yeterince çeşitlilik göstermekte midir?

Ders kitabı, öğrenenlerin ve öğretmenlerin etkinlikleri yerelleştirmesine olanak sağlamakta mıdır?

“Sözvarlığı ve Dilbilgisi” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Ders kitabında yer verilen dilbilgisi konularında eksik ve yanlış bilgiler yer almamakta mıdır?

Dilbilgisi kuralları, öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, kolaydan zora vb.) uygun, anlamlı bir düzen içinde verilmekte midir?

Ders kitabında, yeni sözcükler çeşitli yöntemlerle (eşlemeli, açıklamalı vb.) sunulmakta mıdır?

Ders kitabındaki metinlerde yer alan yeni sözcükler, metnin anlaşılabilirliğini bozmakta mıdır?

Yeni sözcükler daha sonraki ünitelerde/konularda anlamlarının ve kullanımlarının pekiştirilmesi için tekrar edilmekte midir?

Ders kitabında kullanılan sözcükler ve dilbilgisi yapıları öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermekte midir?

Ders kitabının sonunda bir söz dağarcığı ve terimler dizelgesi (sözlük) var mıdır?

Ders kitabında, Türkçenin kalıp yapıları ve kural dışı olan durumları örneklenmekte midir?

Dilbilgisi yapıları okuma ve dinleme metinleriyle bağlantılı bir biçimde verilmekte midir?

“Dil ve Anlatım” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Ders kitabında anlatım bozuklukları var mıdır?

Ders kitabında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyulmakta mıdır?

Ders kitabında kullanılan dil, günlük yaşamda öğrencilerin karşılaşılabilecekleri güncellikte midir?

Ders kitabında doğru sesletim (telaffuz) vurgulanmakta mıdır?

Ders kitabının bütününe bakıldığında dil ve anlatımda bir tutarlılık olduğu görülmekte midir?

“Tasarım” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Kitabın kapağı ilgi çekici midir?

Ders kitabında kaliteli bir kâğıt kullanılmış mıdır?

Ders kitabının ciltlemesi sağlam mıdır?

Ders kitabı iyi bir baskı kalitesine sahip midir?

Ders kitabında kullanılan görseller yüksek estetik kalitede midir?

Ders kitabı, amaca uygun bir tasarıma sahip midir?

Ders kitabında kullanılan görseller konular ile doğrudan ilişkili midir?



Ders kitabında kullanılan grafikler, şekiller, tablolar öğrenenler için uygun boyutlarda mıdır?

Başlıkların, simgelerin, işaretlerin, italik yazıların vs. kullanımında tutarlık var mıdır?

Ders kitabında kullanılan yazı biçimi öğrenenler için uygun boyutta ve biçimde midir?

Ders kitabında uyaran (Resimler, fotoğraflar, karikatürler, resimlemeler, kısa filmler vb.) çeşitliliği var mıdır?

Ders kitabının büyüklüğü öğrenenlerin yaş düzeyine uygun mudur?

“Kültür” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

İçerik, Türk kültürünü öğretmede bir araç görevi görmekte midir?

Ders kitabında, farklı etnik gruplarla ilgili olumsuz yargılar yer almakta mıdır?

“Değerlendirme” başlığı altında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

Ders kitabında yer alan değerlendirme bölümleri ve alıştırmaları yeterli midir?

Ders kitabı, öğrencinin kendini değerlendirmesine olanak sağlamakta mıdır?

Ders kitabında yer alan değerlendirme çalışmaları amaca uygun mudur?

Ders kitabında yer alan değerlendirme çalışmaları öğrenenlerin yaş düzeyine uygun mudur?

## TARTIŞMA

Etkili bir dil öğretimi için öğretmenlerin denetiminde pek çok araç-gereç kullanılabilir. Ders kitapları da bu araçlardan yalnızca biridir. Ders kitapları, kolay ulaşılabilir olması, yaygın bir şekilde kullanılması, tema ve konulara uygun metinlerden oluşması, öğrenci seviyesine uygun olması, görsel zenginliği, öğrenci çalışma kitabıyla uyumu ve ölçme-değerlendirme çalışmalarıyla dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. İçerdikleri bilgi ve görsellerle öğrenenlerin ilgisini çekme ve onları öğretilen konulara yöneltme, bilgiye bizzat öğrencilerin ulaşmalarına ortam hazırlama ve yönlendirmeleriyle öğretimi bireyselleştirme gibi önemli işlevleri vardır (Göçer, 2007). Ancak şu unutulmamalıdır ki hiçbir kitap dil öğretimi için tek başına yeterli değildir (Barın, 2004). Öğretmenlerin ders kitaplarına birebir bağlı kalarak kendi yaratıcılıklarını öldürmeleri, kitabı sorgulamadan kullanıp yanlışlarını görmezden gelmeleri, derse hazırlık yapmadan girmeleri ders kitabının bütün yararlarını ortadan kaldıracak ve Türkçenin öğretimini olumsuz yönde etkileyecektir. Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin ders kitaplarına ne kadar bağlı olduğunu göstermektedir. Gün, Akkaya ve Kara (2014)'nın araştırmasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre öğretmenlerin %40'ı yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kitaptaki sayfa sırasına göre işlemektedir. %20'si temel seviye ve anlama dersleri için düzeye uygun kitap ve metinler seçtiklerini, % 20'si ise içeriği destekleyici farklı araç gereçler ve metinler kullandıklarını belirtmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları çoğunlukla konuları ve alıştırmaları derslerde kullandıkları kitaplardaki sırayla işlemektedir. Bu sonuçlar kitapların niteliğinin sorgulanması gerektiğini bir kez daha kanıtlamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geçmişten günümüze 200'ü aşkın kitabın kullanıldığı görülmektedir (Göçer, Tabak, Coşkun, 2012). Türkiye'de ve yurtdışında pek çok merkezde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmekte ve bu merkezlerde bir öğretim programı olmadığı için dersler ders kitabının doğrultusunda işlenmektedir. Söz konusu kitaplar ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olmak üzere farklı dil seviyeleri için (A1, A2, B1, B2, C1, C2 vb.) hazırlanmaktadır. Bu nedenle yatırımcılar için büyük bir piyasa olan bu alanda pastadan payını almak isteyen pek çok kişi/kurum vardır. Ancak ticari amaçlarla niteliğin göz ardı edilmesi dil öğretiminin başarısını olumsuz yönde etkileyecek ve daha uzun süreli zararlara neden olacaktır. Ders kitabı hazırlayanların ve onu kullanacak olanların önceliği yalnızca nitelik olmalıdır.



## SONUÇ

Pek çok araca göre daha ekonomik olduğu, daha kolay erişilebildiği ve daha az hazırlık istediği için dil öğretiminde sıklıkla başvurulmuş ders kitaplarının belirli ölçütlere göre değerlendirilip uygulayıcılar tarafından seçilmesi dil öğretiminin niteliğini artıracaktır. Zaten zor bir süreç olan yabancılara Türkçe öğretimini kolaylaştırmak yerine zora sokan ya da gerekli yararı sağlamayan, kurumun amaçlarına ve öğrencilerin gereksinimlerine uymayan bir ders kitabı ile başarılı bir öğrenme ortamı oluşturulamaz. Bu nedenle ders kitabı seçenler ve hazırlayanlar bu alanda yapılmış çalışmalarını inceleyerek titiz bir tutum sergilemelidir. Bu çalışmada hazırlanan değerlendirme dizelgesi bu açıdan uygulayıcılara, kurs yöneticilerine ve ders kitabı hazırlayanlara yol gösterici olabilir.

## KAYNAKLAR

- Abdelwahab, M. M. (2013). Developing an English Language Textbook Evaluative Checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1 (3), 55-70.
- Aksoy, B. (2011). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Türk İmgesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allwright, R. (1982). 'What Do We Want Teaching Materials For?' *ELT Journal*, 36 (1).
- Ansary Hasan ve Babaii, E. (2002). Universal Characteristics of EFL/ESL Textbooks: A Step Towards Systematic Textbook Evaluation. *The Internet TESL Journal*, VIII (2).
- Apaydın, Z. (1996). *Türkçe Öğreniyoruz ve The New Cambridge English Course 1 ders kitapları alıştırmalarına çözümleyici ve eleştirel bir yaklaşım*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2004). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Güz, (1).
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, G. B. (2013). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*,1(2),1-8.
- Garinger, D. (2002). *Textbook Selection for the ESL Classroom*. ERIC.
- Gomez-Rodriguez, L. F. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language : Do They Really Help to Develop Communicative Competence. *Educ.Educ.*, 13 (3), 327-346.
- Göçer, A. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi*. *Dil Dergisi*, cilt.137, 30-46.
- Göçer, A., Tabak, G. ve Coşkun, A. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kaynakçası*. TÜBAR-XXXII Güz.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi*. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (6), 1-16.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hood Cisar, S. (2000). *Standards-based Textbook Evaluation Guide*. <http://people.umass.edu/dmartine/teachingsampleunit/STANDARDS%20for%20impresiones.pdf> adresinden 25.04. 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Hutchinson, T. ve Torres, E. (1994). *The Textbook as Agent of Change*. *ELT Journal*, 48 (4).
- İnce, B. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur). *Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirme'nin Önemi ve Gereği*. (Haz. İ. Halil ALTINOK ve Yaşar YENİÇERİOĞLU) T.C. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı. Marmaris, 06-08 Nisan 2010.

- Lawrence, W. P. W. (2011). Textbook Evaluation: A Framework For Evaluating The Fitness Of The Hong Kong New Secondary Scholl (NSS) Curriculum. City University of Hong Kong: Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of master arts.
- Litz, R.A. David (2005). Textbook Evaluation And ELT Management: A South Korean Case Study. Asian EFL Journal (E.T.05.05.2013) [http://faculty.ksu.edu.sa/umerazim/Documents/Litz\\_thesis.pdf](http://faculty.ksu.edu.sa/umerazim/Documents/Litz_thesis.pdf)
- Mcdonough, J., Shaw, C. ve Masuhara, H. (2013). Materials and Methods In Elt: A Teacher's Guide. (3rd Ed.). Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Miekley, J. (2005). ESL Textbook Evaluation Checklist. The Reading Matrix, 5,(2).
- Mukundan, J., Nimehchisalem, V. And Hajimohammadi, R. (2011). Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist: A Focus Group Study. International Journal of Humanities and Social Science, 1 (12), 100-106.
- O'Neill, R. (1982). Why Use Textbooks? ELT Journal 36 (2).
- Paradowski, M. B. (2003). Foreign Language Textbook Evaluation Chart. <http://sciencebin.wordpress.com/article/foreign-language-textbook-evaluation-2qpvtzotrhy1-36/> adresinden 4.04.2016 tarihinde erişilmiştir.
- Pilica, B. (2005). Türkiye'de Türkçenin ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde ve Öğrenilmesinde Ders Kitabının Rolü: Bir Vaka Çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pirinç, D. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçların incelenmesi ve öğretimi -Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı orta 2 örneğinde-, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rahimy, R. (2007). A Coursebook Evaluation. ESP World, 6, Issue 2 (15). Retrieved from <http://www.esp-world.info/contents.html>.
- Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT Textbooks and Materials. ELT Journal. 42 (2).
- Solak, E., Eken, H ve Bayar, A. (2015). Yabancı Dil Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. The Journal of Academic Social Science Studies, 38, 121-133.
- Soori, A., Kafipour, R. and Soury, M. (2011) . EFL Textbook Evaluation and Graphic Representation. European Journal of Social Sciences, 26 (3).
- Şahin Gönül, S. (2007). Intercultural Communicative Competence: The Assessment of A Turkish Teaching Set for Foreign Adult Learners, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tok, H (2010). TEFL Textbook Evaluation: From Teachers' Perspectives. Educational Research and Review, 5 (9).
- Tomlinson, B. (2008). English Language Learning Materials. London: Continuum.
- Toprak, F. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyalogları Üzerine Bir Değerlendirme. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29, 11-24.
- Tunay, A. (2010). Avrupa Dil Çerçevesi'nin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına uygulamasının değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜRKMEN, Z. (1999). Yabancı Dil (İngilizce) Ders Kitapları Yoluyla Öğrencilere Sunulan Kültürel Öğeler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülker, N. (2007). Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuz, N. (2003). Yabancı Dil Olarak Almanca ve Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Bazı Ders Kitaplarının Dilsel Yönelendirme Açısından Çözümlemesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Zenk, O. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Oluşturmacı Kuramın İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wen-Cheng, W. (2011). Thinking of the Textbook in the ESL/EFL Classroom. English Language Teaching, 4, (2).
- Williams, D. (1983). Developing Criteria for Textbook Evaluation. ELT Journal, 37(3), 251-255.

**Ek: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarını Değerlendirme Dizelgesi**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
<b>A. İÇERİK</b>					
1. Ders kitabının içeriği öğrenenlerin gereksinimlerini karşılayabilecek niteliktedir.					
2. Ders kitabında çeşitli temalara yer verilmektedir.					
3. Ders kitabının içeriği mantıklı bir biçimde yapılandırılmıştır.					
4. Ders kitabındaki okuma parçaları dilin güncelliğini yansıtmaktadır.					
5. Ders kitabında yazınsal türlere örnekler verilmektedir.					
6. Ders kitabında yer alan metinlerde cümle türleri örneklenmektedir.					
7. Ders kitabının içeriği öğrenenler için ilgi çekicidir.					
8. Ders kitabında yer alan görseller, şekiller ve tablolar içeriğin somutlaştırılmasını sağlamaktadır.					
9. Ders kitabında kavramlar ve yapılar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru verilmektedir.					
10. Ders kitabı ses ve teknik niteliği yüksek sesli materyallerle desteklenmektedir.					
11. Ders kitabının yanında kullanışlı posterler, bilgi kartları vs. gibi destekleyici araç gereçler yer almaktadır.					
<b>B. ETKİNLİKLER ve ALIŞTIRMALAR</b>					
1. Ders kitabında yer alan etkinlikler ve alıştırmalar, dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesini sağlamaktadır.					
2. Etkinliklerde bireysel çalışmalara, eşli (ikili) çalışmalara ve grup çalışmalarına yer verilmektedir.					
3. Etkinlikler, öğrenenlerin özgün ifadeler oluşturabilmesine olanak sağlar.					
4. Etkinlikler ve alıştırmalar üzerinde kolayca değişiklikler ya da eklemeler yapılabilir.					
5. Etkinliklerde, öğrencilerin öğrendikleri dilbilgisi kurallarını ve sözcükleri kullanmalarını sağlayacak durumlar yaratılır.					
6. Alıştırmalar, metnin eleştirel düşünülmesine katkıda bulunur.					
7. Etkinliklerin ve alıştırmaların nasıl yapılacağını açıklayan anlaşılır yönergeler vardır.					
8. Ders kitabındaki etkinlikler ilgi çekicidir.					
9. Etkinlikler bağımsız öğrenmeyi (öğrenen özerkliğini) desteklemektedir.					
10. Etkinlikler, öğrenenlerin sınıfın dışında da Türkçe konuşmalarına olanak tanır.					
11. Ders kitabındaki etkinlikler ve alıştırmalar yeterince çeşitlilik göstermektedir.					
12. Ders kitabı, öğrenenlerin ve öğretmenlerin etkinlikleri yerelleştirmesine olanak sağlar.					
<b>C. SÖZVARLIĞI VE DİLBİLGİSİ</b>					
1. Ders kitabında yer verilen dilbilgisi konularında eksik ve yanlış bilgiler yer almamaktadır.					
2. Dilbilgisi kuralları, öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, kolaydan zora vb.) uygun, anlamlı bir düzen içinde verilmektedir.					
3. Ders kitabında, yeni sözcükler çeşitli yöntemlerle (eşlemeli, açıklamalı vb.) sunulmaktadır.					
4. Ders kitabındaki metinlerde yer alan yeni sözcükler, metnin anlaşılabilirliğini bozmamaktadır.					
5. Yeni sözcükler daha sonraki ünitelerde/konularda anlamlarının ve kullanımının pekiştirilmesi için tekrar edilmektedir.					
6. Ders kitabında kullanılan sözcükler ve dilbilgisi yapıları öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermektedir.					
7. Ders kitabının sonunda bir söz dağarcığı ve terimler dizelgesi (sözlük) vardır.					

8. Ders kitabında, Türkçenin kalıp yapıları ve kural dışı olan durumları örneklenmektedir.					
9. Dilbilgisi yapıları okuma ve dinleme metinleriyle bağlantılı bir biçimde verilmektedir.					
<b>D. DİL ve ANLATIM</b>					
1. Ders kitabında anlatım bozuklukları yoktur.					
2. Ders kitabında yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyulmaktadır.					
3. Ders kitabında kullanılan dil, günlük yaşamda öğrencilerin karşılaşılabilecekleri güncelliktedir.					
4. Ders kitabında doğru sesletim (telaffuz) vurgulanır.					
5. Ders kitabının bütününe bakıldığında dil ve anlatımda bir tutarlılık olduğu görülür.					
<b>E. TASARIM</b>					
1. Kitabın kapağı ilgi çekicidir.					
2. Ders kitabında kaliteli bir kâğıt kullanılmıştır.					
3. Ders kitabının ciltlemesi sağlamdır.					
4. Ders kitabının baskı kalitesi iyidir.					
5. Ders kitabında kullanılan görseller yüksek estetik kalitededir.					
6. Ders kitabı, amaca uygun bir tasarıma sahiptir.					
7. Ders kitabında kullanılan görseller konular ile doğrudan ilişkilidir.					
8. Ders kitabında kullanılan grafikler, şekiller, tablolar öğrenenler için uygun boyutlardadır.					
9. Başlıkların, simgelerin, işaretlerin, italik yazıların vs. kullanımında tutarlık vardır.					
10. Ders kitabında kullanılan yazı biçimi öğrenenler için uygun boyutta ve biçimdedir.					
11. Ders kitabında uyaran (Resimler, fotoğraflar, karikatürler, resimlemeler, kısa filmler vb.) çeşitliliği vardır.					
12. Ders kitabının büyüklüğü öğrenenlerin yaş düzeyine uygundur.					
<b>F. KÜLTÜR</b>					
1. İçerik, Türk kültürünü öğretmede bir araç görevi görmektedir.					
2. Ders kitabında, farklı etnik gruplarla ilgili olumsuz yargılar yer almamaktadır.					
<b>G. DEĞERLENDİRME</b>					
1. Ders kitabında yer alan değerlendirme bölümleri ve alıştırmaları yeterlidir.					
2. Ders kitabı, öğrencinin kendini değerlendirmesine olanak sağlamaktadır.					
3. Ders kitabında yer alan değerlendirme çalışmaları amaca uygundur.					
4. Ders kitabında yer alan değerlendirme çalışmaları öğrenenlerin yaş düzeyine uygundur.					

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE ANA DİL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖĞRENME STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Okt. Burcu HARPUTOĞLU\*

**ÖZ:** Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının çeşitlilik kazanması, bu ders kitaplarındaki uygulamaların değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmanın araştırma soruları şöyledir:

Türkiye’deki devlet üniversitelerinin TÖMER birimlerinde en yaygın olarak kullanılan yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı hangisidir?

Bu ders kitabında öğrenme stratejilerinin oranı, kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitapları, öğrenme stratejilerinin kullanımını bakımından ne kadar ilişkilidir?

Mevcut yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin kullanımını desteklemek için ne tür alıştırmalar geliştirilebilir?

Çalışma için kaynak tarama ve ders kitabı incelemesi yapılmış, elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacı tarafından örnek alıştırmalar geliştirilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, ana dil Türkçe ders kitabı olan M.E.B. Türkçe Hazırlık ders kitabında, yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı olan Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabına göre hem daha fazla stratejinin hem de daha çeşitli strateji türünün kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle Türkiye’deki devlet üniversitelerinde en fazla kullanılan yabancı dil olarak Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme stratejileri konusunda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür.

Bu çalışma kapsamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe ders kitabında noksanlığı tespit edilen öğrenme stratejilerine yönelik alıştırmalar önerileri sunulmuştur. Çalışma, bu yönde yapılacak çalışmaların çeşitlendirilmesi ve bundan sonra oluşturulacak yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin mevcut ihtiyacı karşılayacak şekilde tasarlanması açısından önem taşımaktadır.

**Anahtar sözcükler:** yabancı dil olarak Türkçe, öğrenme stratejileri, ders kitapları, TÖMER

## GİRİŞ

Strateji kelimesi sözlükte “1. İzlem. 2. Bir ulusun veya uluslar topluluğunun, barış ve savaşta benimsemiş politikalara destek vermek amacıyla politik, ekonomik, psikolojik ve askerî güçleri bir arada kullanma bilimi ve sanatı, sevkülceş.” anlamlarıyla öne çıkmaktadır (TDK, 2013). Günlük yaşamın neredeyse her alanında ihtiyaç duyulan strateji, meşgul olunan işin belirli bir hedefe yönelik seçilmiş olan yolunu gösteren

\* İngilizce Hazırlık Programı, Yabancı Diller Bölümü, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi [bieli@fsm.edu.tr](mailto:bieli@fsm.edu.tr)

harita gibidir. Elinizde size yol gösteren bir haritanın bulunması, varacağınız noktayı nasıl netleştiriyorsa; bir işi tamamlamak için benimseyeceğiniz doğru strateji de hedefinize ulaşma yolunu o derece kısaltacaktır.

Öğrenme eyleminin amaçlarının bilinmesi; yalnızca kullanılacak stratejinin doğru seçilmesini değil, aynı zamanda kullanılan stratejinin süreç sonunda amaca uygun olup olmadığının değerlendirilmesini de mümkün kılar. Morrison (2003), insanların, dünyayı anlamlandırma süreçlerini pozitif yönde etkilemeyi ve toplum içindeki günlük etkinliklerinde istedikleri derecede başarılı olabilmeyi amaçladıkları için öğrenim sürecine girdiklerini ve sadece yapmak için değil aynı zamanda olmak için de öğrenim sürecinde yer aldıklarını ifade etmiştir (s. xi). Morrison bu sözleriyle öğrenme amaçlarının hem ‘değişim’ hem de ‘başarma ihtiyacı’ değişkenleri üzerinde durmuş, kişinin içinde bulunduğu koşulları iyileştirme ve sahip olduğu becerileri geliştirme çabalarını öğrenme süreci kapsamında değerlendirmiştir.

Öğrenmenin tek yönlü bir eylem olmadığı, öğrenen kişinin de belli roller üstlendiği bu interaktif süreci Morrison şöyle tarif etmektedir (a.g.e, s. xiii):

“Herkes kendi öğrenme sürecini kendi gerçekleştirir. Bu, kendimize ve işverenimize verdiğimiz bir söz gibidir –yaşam boyu öğrenme yoluyla kalıcı bir şekilde en iyi performansınızı elde etmek için verdiğiniz bir söz. Bunu eğer siz gerçekleştirmezseniz, bu oyunda eğer rol almazsanız, sadece arkanıza yaslanırsınız ve size itilen bilgiyi tüketmeyi tercih ederseniz bu ‘öğrenme’ olmaz; ‘öğretim’ olur.”

Buna göre bireyler kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur. Aksi takdirde sadece kendisine sunulan hazır bilgileri hafızasına hapseden ve bilgiyi işleme ya da sorgulama noktasında hiçbir rol üstlenmeyen öğrenen grubu ile karşı karşıya kalınacaktır. Son yüzyılda benimsenen öğretim yaklaşımı, modelleri ve tekniklerinin ortak noktalarından birinin “öğrenen özerkliği” olduğu düşünülürse, bu senaryonun destek görme ihtimali oldukça düşüktür. Çünkü öğrenen özerkliği denildiğinde öğrencinin kendi öğrendikleri, öğrenme şekli ve hızı üzerinde söz sahibi olması anlaşılmaktadır. Bunun mümkün olması için de öğrencinin hangi bilgi ve/veya beceriyi en iyi hangi strateji ile öğrendiğinin farkındalığını edinmesi gerekmektedir.

Bilgi aktarımı şeklinde gerçekleştirilen ‘öğretim’ kavramının önemini yitirip, kendi öğrenmesinden kendisi sorumlu olan bireyin öne çıktığı günümüzde öğrenme; yaşamın belirli bir dönemine sıkışıp kalmaktan kurtulmuş, tüm evrelerinde gerçekleşebilen bir süreç haline gelmiştir. ‘Yaşam boyu öğrenme’ başlığı altında değerlendirilen bu yaşam becerisini şöyle özetlemek mümkündür:

“Çocukluk ve gençlik döneminde, aile içinde, okulda, yükseköğrenim ve diğer eğitim süreçlerinde edindiğimiz bilgi, beceri ve anlayış unsurları hayat boyu devam etmeyecektir. Öğrenmeyi yetişkinlik dönemi ile bütünleştirmek, yaşam boyu öğrenmeyi uygulamaya koyma yolunda önemli bir role sahiptir. ... Yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi bir bütün olarak beşikten mezara aralıksız devam eden bir düzlem gibi görür ... Temel eğitim ... öğrencilerin ‘öğrenmeyi öğrenme’ lerini ve öğrenmeye karşı pozitif davranış geliştirmelerini sağlamalıdır.” (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000, s.7)

Brüksel’de Avrupa Birliği Toplulukları Komitesi tarafından ortak bildirisi yayımlanan yaşam boyu öğrenme, temelinde doğumdan ölüme dek devam eden bir öğrenme sürecini anlatmaktadır. Öğrenmenin bu şekilde ele alındığı bir dönemde, öğrenme sürecinde işe koşulan stratejiler ile ilgili yapılan çalışmalar da önem kazanmıştır.

Öğrenme stratejilerinin, öğrenme stilleri ile de doğrudan bağlantılı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen ya da dersin içinde kullanılması zorunlu kılınan birtakım strateji faktörleri etki etmediği sürece, öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun stratejileri kullanmaya eğilimlidir (Oxford, 2003, s.9). Ayrıca Oxford, öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerinin varlığından haberdar edildiklerinde öğrenme stillerini zenginleştirebileceklerini de söylemiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerine en uygun strateji seçmeleri, kullanılan öğrenme stratejisinin verimliliğini artırmakta iken öğrenilen farklı stratejilerin bilgisi de öğrencilerin öğrenme stillerinin yelpazesini genişletmektedir.



Yabancı dil öğrenme stratejilerini “öğrencinin yapılandırdığı ve öğrenmeyi doğrudan etkileyen dil sisteminin gelişimine katkıda bulunan stratejiler...” olarak değerlendiren ve bu stratejileri doğrudan stratejiler olarak bilişsel, üst-bilişsel ve dolaylı stratejiler olarak iletişimsel, toplumsal stratejiler olarak sınıflandıran Wenden ve Rubin’in (1987), bu çalışmalarında öğrenme stratejilerinin 3 ayrı özelliğine değindikleri görülmektedir (s. 23). Birinci özellik, öğrenme stratejilerini öğrenen kişinin kendisinin seçtiği, düzenlediği ve geliştirdiğidir. Vurgulanan ikinci özellik, kullanılan stratejilerin öğrenmeyi doğrudan etkilediğidir. Bu durumda öğrenme stratejilerinin, en az kullanılan materyaller ve aktiviteler kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bu stratejilerin son olarak değinilen niteliği ise dilin gelişimine katkıda bulunmalarıdır.

O’malley ve Chamot (1990), Wenden ve Rubin gibi öğrenme stratejilerini sınıflandırırken bilişsel, üst-bilişsel ve toplumsal stratejilerden bahsetmiştir. Fakat bu stratejileri doğrudan veya dolaylı olarak sınıflandırmamışlardır. Araştırmacılar üst-bilişsel stratejileri, dil ve dilin öğrenim süreci hakkında düşünme ve fikir yürütme olarak değerlendirmiş ve bu stratejileri, diğerlerinden daha üst seviyede olmaları açısından önemle vurgulamışlardır. Dili öğrenme ve kullanma sürecini ise büyük ölçüde etkileyen stratejiler bilişsel stratejilerdir. Öğrencinin dil öğrenme aktivitelerinde düşünce ve prensipleri düzenlemesi, dikkatini bu aktivitelere yönlendirmesi, bu aktivitelere katılmaya istekli olması, kendi kendini yönetebilmesi, dil öğreniminde gerçekleştireceği görev için dil etkinliğini önceden planlaması, kendi kendini gözlemlemesi, öncelikle dinleyerek bilinçli olarak konuşmayı ertelemesi ve kendi kendini değerlendirmesi üst-bilişsel stratejiler olarak sıralanabilir. Bilişsel stratejileri ise; tekrar etme, ilgili dil kaynaklarını kullanabilme, çeviri yapma, dil öğelerini benzer yönlerini temel alarak gruplandırma, not alma, çıkarımda bulunma, küçük dil öğelerini birleştirerek yeni bütünler oluşturma, hatırdaki kalıcılığı artırmak için bilgiyi görselleştirme, duyduğunu söyleyebilme, anahtar sözcükler üzerine çalışma, kelime ya da dil grubunu anlamlı bağlamlar içinde kullanabilme, yeni bilgiyi zihinde var olan eski bilgilerle ilişkilendirebilme, önceden sahip olunan bilgileri yeni dil öğelerini öğrenmede kullanabilme, yeni kelimelerin anlamlarını tahmin etmek için var olan bilgiden yola çıkarak anlam çıkarma gibi dil öğrenme sürecinde birincil öneme sahip olduğunu belirttikleri akademik çalışma becerileri ile ifade etmişlerdir. Bu iki araştırmacı, bilişsel ve üst bilişsel stratejilere ek olarak bir üçüncü stratejiden daha bahsetmişlerdir: toplumsal stratejiler. Toplumsal stratejiler, adından da anlaşılacağı gibi, dilin kullanımını sosyal bağlamda değerlendiren ve dil öğrenme sürecini bu yönde etkin kılmayı hedefleyen stratejilerdir. Bunlar ikili olarak ya da grup çalışmalarında birlikte çalışma, anlaşılmayan bir konu için arkadaşlarından veya öğretmeninden açıklama isteme, dil öğrenme sürecinde önemli bir faktör olan duyguları kontrol edebilme stratejileri olarak sıralanmaktadır (Chamot, 2004, s. 17; Tok, 2007, s. 192).

Öğrenme stratejileri alanındaki araştırmaları kendi döneminden sonraki pek çok çalışmaya konu olan Oxford’un çalışmaları ise yalnızca 90’lı yılların dil öğretimine yön vermekle kalmamış, öğrenme stratejileri konusunda yapılan güncel çalışmalarda da sıkça yer almıştır. Oxford (1990), dil öğrenimi hakkında yaptığı araştırmada “...öğrencilerin öğrenilen dili içselleştirmek, saklamak, geri getirmek ve kullanmak için –genellikle bilinçli olarak– işe koştukları özel hareketler, davranışlar, basamak ve teknikler...” olarak bahsettiği stratejileri bu ve bundan sonraki çalışmalarında daha da detaylandırarak bu alanda büyük bir boşluğu doldurmuştur. Bu çalışmalar; stratejilerin nitelikleri, basamakları ve çeşitlerine vurgu yapmıştır. Yukarıdaki tanımda da yine stratejiler, öğrenci tarafından bilinçli olarak seçilen yollar olarak nitelendirilmiştir.

Görüldüğü gibi Oxford’un strateji çalışması hem dil becerilerini geliştirmek için yapılan dil etkinlikleri hem de dil öğrenme süreciyle ilgili duygu, düşünce ve planlamalar ile ilgilidir. Bu stratejilerin doğru şekilde kullanılması, öğrenilen

Oxford (a.g.e), öğrenme stratejilerinin şu şartlar olgunlaştığında başarıya ulaşacağını bildirmiştir:

- Stratejinin yabancı dildeki göreve uygun olması
- Stratejinin öğrencinin öğrenme stili tercihlerine uygun olması
- Öğrencinin stratejiyi etkili biçimde kullanıp ilgili diğer stratejilerle ilişkilendirebilmesi (s. 8).

Yukarıdaki maddelerden de anlaşılacağı üzere, strateji kullanımı öğrenme stilleri ile sıkı bir ilişki halindedir; kullanılacak strateji yabancı dilde gerçekleştirilecek olan dil görevinin doğasına uygun olmalıdır ve öğrenci seçtiği stratejiyi doğru biçimde kullanabilmelidir. Öğretmen, öğrencinin kendine uygun öğrenme stillerini keşfetmesi ve bunlara uygun stratejilerin hangileri olabileceği konusunda ona rehber olabilir. Öğrencinin hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağını doğru biçimde seçebilmesi için öncelikle öğrenme amaçlarını bilmesi gerekir. Strateji kullanımı önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda gerçekleştiğinde olumlu sonuçlar elde etme olasılığı artar.

Cohen (2000) yabancı dil öğrenme ve kullanma süreçlerini ayrı ayrı ele almış ve öğrenme sürecinde işe koşulan stratejileri, dili kullanma sürecinde faydalanılan stratejilerden ayrı değerlendirmiştir. Dil öğrenme stratejilerini bilişsel, üst bilişsel, duyuşsal ve toplumsal (sosyal) stratejiler olarak sınıflandırırken dil kullanım stratejilerini ise telafi stratejileri, prova stratejileri, örtme stratejileri, iletişimsel stratejiler başlıkları altında değerlendirmiştir.

1975 yılındaki taslak çalışmasında Stern iyi bir dil öğrencisinin kullanması gereken öğrenme stratejilerini listelemiş ve bu sınıflandırmasını 1992’de 5 ana başlıkta toplayarak bu süreçte yapılan çalışmalara paralel bir sonuca varmıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından sınıflandırmaları yapılan öğrenme stratejilerinin ortak özellikleri şöyle sıralanabilir (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000; Cohen, 2000; O’Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990; Stern, 1975, 1992; Wenden ve Rubin, 1987):

Stratejiler öğrenme sürecini zenginleştirmekte ve daha eğlenceli hale getirmektedir.

Öğrenme stratejileri yaşam boyu öğrenmeyi desteklemektedir.

Öğrenme stratejileri bilginin içselleştirilmesi için oldukça önemlidir.

Öğrenme stratejilerini kullanacak olan birey öncelik sahibidir; yani kendi öğrenmesinden kendisi sorumludur.

Seçilen strateji öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir.

Her strateji her öğrenme durumu için aynı etkiyi gösteremeyeceğinden doğru strateji seçimi, ancak öğrenme amaçlarının netleştirilmesi ile gerçekleşmektedir.

## YÖNTEM

Çalışma kapsamında Türkiye’deki devlet üniversitelerinde yabancı öğrencilere Türkçe dersi veren Türkçe Öğretimi, Araştırma ve Uygulama Merkezlerine (TÖMER) tek tek ulaşılmış, bu birimlerde hangi ders kitaplarının okutulduğu bilgisi edinilerek Türkiye genelinde devlet üniversitelerinin TÖMER’lerinde en yaygın olarak tercih edilen ders kitabı belirlenmiştir. Araştırmaya Türkiye’deki mevcut 103 devlet üniversitesinin tamamı dahil edilmiş, 50 devlet üniversitesinde 2013-2014 yılı itibarıyla böyle bir birimin olmadığı ve bu 50 üniversitenin 4’ünde (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi) TÖMER biriminin açılması kararının bir sonraki akademik yıl için onaylandığı belirlenmiştir. Fakat bu üniversitelerin henüz aktif olarak kullandığı bir ders kitabı olmadığından bu üniversiteler de listelenirken TÖMER birimi olmayan üniversiteler kapsamında ele alınmıştır.

Sonuç olarak üniversitelerden bazılarının kendi bünyelerinde derledikleri çeşitli materyalleri kullandıkları, bazılarının tek bir ders kitabı veya serisini tercih ettiği, diğerlerinin ise birden fazla ders kitabından faydalandıkları görülmüştür. Anadolu Üniversitesi Türkçe Sertifika Programı kapsamında ise belli bir ders kitabı değil de çevrimiçi derslerde hazırlanan videolardaki durumlar üzerinden dersler işlenmektedir. Dokuz Eylül Üniversitesi’nde ise A1 ve A2 dışındaki seviyeler için DEDAM bünyesindeki öğretim elemanları tarafından hazırlanan ders materyalleri kullanılmaktadır.

Hacettepe Üniversitesi'nde iki ana ders kitabına ek olarak Türkçe Konuşalım I-II kitapları okutulmaktadır. Ege Üniversitesi'nde çeşitli dilbilgisi kitaplarının yanı sıra üniversitenin kendi yayınladığı Yabancılar İçin Türkçe Metinler Okuyorum Öğreniyorum kitabı kullanılmaktadır. İzmir Yabancılar İçin Türkçe ders kitabının A1 ve A2 seviyesi Dokuz Eylül Üniversitesi'nde kullanılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti, 4 üniversite (Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi) tarafından ya ana ders kitabı ya da yardımcı kitap olarak kullanılmaktadır. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe 8 üniversite (Atatürk Üniversitesi, Batman Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi) tarafından kullanılmaktadır. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti 12 üniversite (Ankara Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İzmir İleri teknoloji Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Nevşehir Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi) tarafından okutulmaktadır.

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe 23 üniversite (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Ardahan Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Uşak Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesi) tarafından kullanılmaktadır. Devlet üniversitelerinde kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe ders kitapları ile ilgili temel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablodaki ders kitapları, en fazla üniversite tarafından tercih edilen kitaptan en az tercih edilene göre listelenmiştir.

**Tablo 1.** Devlet Üniversitelerinde Kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Temel Özellikleri

	Kullanan Üniversite Sayısı	Seviyeler	Çalışma Kitabı	CD	Ek Materyal
Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe	23	A1, A2 B1, B2 C1	Yok	Var	Yok
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti	12	Temel Orta Yüksek	Var	Var	Öğretmen Kitapları (1. ve 2. seviye için)
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	8	A1, A2 B1, B2	Var	Var	Yok
Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti	4	A1, A2 B1, B2 C1, C2	Var	Var	Öğretmen Kılavuz Kitabı Okuma Kitapları
İzmir Yabancılar İçin Türkçe	1	A1, A2	Var	Var	Yok
Yabancılar İçin Türkçe Metinler Okuyorum Öğreniyorum	1	Tek Kitap (Seviye Belirtilmemiş)	Yok	Yok	Yok
Türkçe Konuşalım	1	I, II	Yok	Yok	Yok

Sonuç olarak Türkiye genelinde devlet üniversitelerinin TÖMER'lerinde en yaygın olarak tercih edilen ders kitabının, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı olduğu belirlenmiştir. Bu kitap Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru

Metni (Avrupa Dil Portfolyosu)'ne göre hazırlanmış olup A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde beş seriden oluşmaktadır.

Öğrenme stratejileri, öğrencilerin akademik başarılarını ve motivasyonlarını artıran unsurlardan biridir. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini açık veya örtük olarak kullandıkları öğrenme durumlarında bu stratejileri kullanmadıkları durumlara veya bunları kullanmayan öğrencilere göre daha başarılı olmuştur ve öğrenmeye daha istekli oldukları görülmüştür (Belet ve Yaşar, 2007; Deryakulu, 2004; Rubin, 1975). Ayrıca yaş faktörünün dil öğrenme sürecinde başarıyı ve öğrenmeye olan isteği artırıp artırmadığına yönelik çalışmalarda anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmaların (Hamurcu, 2002) yanı sıra, pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı çalışmaların da (Bekleyen, 2006) olduğu görülmüştür. Bu nedenle, seviye ve dil yeterliliği arttıkça öğrenme stratejilerini kullanım oranının da arttığı varsayımından yola çıkılarak, bu çalışma için Türkiye'deki devlet üniversitelerinin TÖMER'lerinde en yaygın olarak kullanılan Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabının en ileri seviye kitabı olan C1 seviyesindeki ders kitabı inceleme kapsamına alınmıştır.

Türkiye'de hazırlık sınıflarının zorunlu olduğu ortaöğretim kurumlarında anadil Türkçe konuşucuları için kullanılan Türkçe ders kitabı, öğrenme stratejileri bağlamında incelenen yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı ile karşılaştırılmak üzere seçilmiştir. Analiz için bu ders kitabının seçilmesinin birinci nedeni, bu iki ders kitabının seviyelerinin denk olmasıdır çünkü M.E.B. Ortaöğretim Ders Kitabı da C1-C2 seviyesindedir. İkinci neden ise her iki ders kitabının da hazırlık sınıflarında okutuluyor olmasıdır. İncelenen iki ders kitabının hedef aldığı gruplardan birinin yabancı, diğerinin ise Türk öğrencilerden oluşması ise karşılaştırılan iki ders kitabının farklılık parametresini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ders kitaplarını değerlendirme sürecinde kullanılan öğrenme stratejilerinin listesi ise Stern (a), Wenden ve Rubin (b), O'malley ve Chamot (c), Oxford (d) ile Cohen'in (e) sınıflandırmalarının sentezlenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri (Stern, Wenden, Rubin, O'malley, Chamot, Oxford, Cohen)

<u>Bilişsel Stratejiler</u>	Açıklama/ Doğrulama (b) Tahmin Etme/ Tümevarımsal Çıkarım -Tümdengelimsel Muhakeme (b) Pratik Yapma (b), (d), (e) Ezberleme (b), (e) İzleme (b) Tekrar Etme (c), (d) İlgili Kaynakları Kullanabilme (a), (c) Çeviri Yapma (c) Gruplandırma (c), (e) Not Alma (c), (d) Sonuç Çıkarma (c) Görselleştirme (c)	Duyduğunu Söyleyebilme (c) Anahtar Sözcükler Üzerine Çalışma (c) Kelimeyi Bağlam İçinde Kullanabilme (c) İlişkilendirme (c) Aktarma (c) Anlam Çıkarma (c), (e) Sebepler Gösterme (d) Analiz Yapma (d) Özet Çıkarma (d) Sentez Yapma (d) Taslak Çıkarma (d) Yeniden Düzenleme (d)
<u>Üst-Bilişsel Stratejiler</u>	Planlama (b), (c), (d), (e) Öncelik Verme (b) Amaç Belirleme (a), (b) İhtiyaç Belirleme (d) Kaynaklara Ulaşma (d) Kaynakları Organize Etme (d) Program Yapma (d) Seçme ve Kullanma (b)	İleri Düzeyde Düzenleyiciler (c) Dikkati Yönlendirme (c) Seçici Dikkat (c) Konuşmayı Erteleme (c) Kendi Kendini Yönetme (c) Kendi Kendini Gözlemleme (c), (d) Kendi Kendini Değerlendirme (a), (c), (d), (e) Stratejileri Değerlendirme (d)

Bellekle İlgili Stratejiler	Bağlantı Kurma (d) Sesleri Kullanma (d) Görselleri Kullanma (d) Ses ve Görselleri Kullanma (d) Bedensel Hareketlerden Yararlanma (d) Mekanik Materyaller Kullanma (d)
Toplumsal Stratejiler	Birlikte Çalışma (c) (İkili ve Grup İçinde Çalışma) Açıklama İsteme (a), (c), (d), (e) Duygularını Kontrol Edebilme (a), (c), (e) Soru Sorma (d) Yardım İsteme (d) Ana Dil Konuşucularıyla İletişim Kurma (a), (d), (e) Kültürel ve Sosyal Kuralları Keşfetme (d)
Duyuşsal Stratejiler	Stres Düzeyinin Farkında Olma (d) Duyguları Hakkında Konuşma (d) Kendi Kendini Ödüllendirme (d) Derin Nefes Alma (d) Olumlu İçsel Konuşmalar Yapma (d)
Telafi Stratejileri	Tahmin Etme (d) Eş Anlamlı Kelimeler Kullanma (d) Farklı Kelimelerle İfade Etme (a), (d), (e) Jest ve Mimikleri Kullanma (a), (d) Boşluk Doldurucuları Kullanma (d)

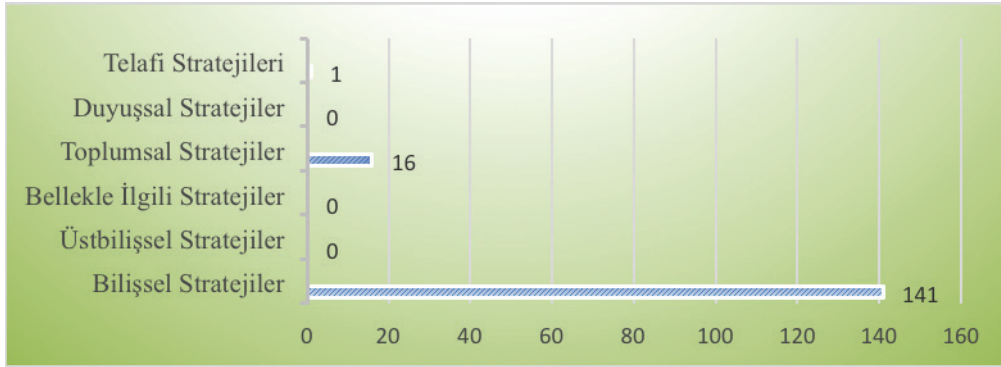
## BULGULAR

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı serisinin C1 seviyesindeki öğrenme strateji kullanımı incelendiğinde, kitabın tamamında öğrenme stratejilerinin açık bir şekilde verilmediği tespit edilmiştir. Bu ders kitabında 4 dil becerisinde de en fazla kullanılan strateji türü bilişsel stratejilerdir. Okuma ve yazma becerilerinde bilişsel stratejiler dışında öğrencilerin kullanabileceği ya da geliştirebileceği başka bir strateji türü kullanılmamıştır. Konuşma ve dinleme becerilerinde ise bilişsel stratejiler dışındaki strateji türleri kısıtlı oranda kullanılmıştır.

Bu kitaptaki etkinliklerin öğrenme stratejileri temelinde tasarlanmadığını söylemek mümkündür. Çalışmanın bulgularına göre belirli türdeki etkinlikler belirli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır fakat bu stratejiler çoğu zaman bilişsel alanın ötesine geçememektedir. Kitabın etkinlikleri üstbilişsel, yani öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerini sağlayacak stratejilerin kullanımını desteklememektedir. Kitapta bilişsel stratejilerin yer almasına rağmen bellekle ilgili hiçbir stratejinin bulunmaması dikkat çekmektedir. Dil öğrencisinin dil öğrenme süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinin farkına varmasına ve bunları olumlu yönde geliştirmesine olanak sağlayacak duyuşsal stratejilere de kitapta yer verilmemiştir. Son olarak öğrencilerin dili öğrenme ve kullanma sürecinde anlamadıkları, bilmedikleri veya henüz öğrenmedikleri bir kelime, ifade ya da dilbilgisi kullanımıyla başa çıkabilmek için geliştirmeleri gereken telafi stratejileri de kitapta yalnızca bir defa kullanılmıştır. Kitaptaki strateji uygulamalarının genel dağılımını Grafik 1’de incelemek mümkündür.

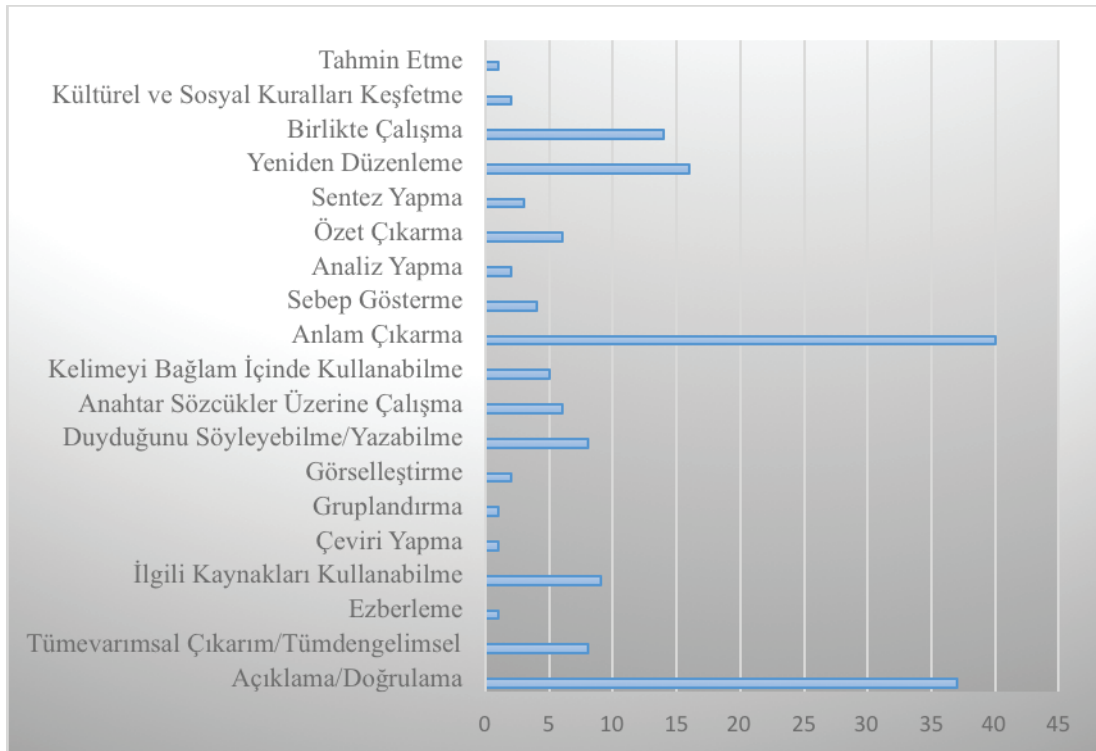


Grafik 1. Gazi TÖMER Ders Kitabındaki Etkinliklerde Strateji Kullanım Oranları (Strateji Ana Başlıkları)



Kitabın genelindeki öğrenme stratejilerinin uygulama oranları öğrenme stratejilerinin alt başlıkları ile incelendiğinde daha detaylı bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Grafik 2).

Grafik 2. Gazi TÖMER Ders Kitabındaki Etkinliklerde Strateji Kullanım Oranları (Strateji Alt Başlıkları)



Grafik 2'de de görüldüğü gibi Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı serisinin C1 seviyesinde dört dil becerisi bağlamında en fazla uygulama alanı bulunan öğrenme stratejileri anlam çıkarma ve açıklama/doğrulama stratejileridir. Bu iki strateji de bilişsel stratejilerdir.

Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında okuma becerisi etkinliklerinde en fazla kullanılan strateji, bilişsel stratejilerden anlam çıkarma stratejisidir. Bu dağılım okuma becerisinin temel amacına uygun düşmektedir. Okuduğunu anlama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında yine bilişsel stratejilerden olan açıklama/ doğrulama, tümevarımsal çıkarım/ tümdengelim muhakeme ve görselleştirme stratejileri 1 defa; anahtar sözcükler üzerine çalışma ve analiz yapma stratejileri de 2 defa kullanılmıştır. Okuma etkinliklerinde kullanılması hedeflenen stratejiler



bilişsel stratejilerin ötesine geçmemektedir. Okuma becerisi için hazırlanan alıştırılmalar üstbilişsel, bellekle ilgili, toplumsal, duyuşsal stratejiler ile telafi stratejilerinden hiçbirini içermemektedir.

Konuşma becerisinde en fazla kullanılan strateji, bilişsel stratejilerden açıklama/doğrulama stratejisidir. Bu dağılım da konuşma becerisinin temel amacına uygun düşmektedir. Konuşma becerisi için açıklama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında yine bilişsel stratejilerden olan ezberleme stratejisi, kelimeyi bağlam içinde kullanabilme ve yeniden düzenleme stratejileri ile telafi stratejilerinden tahmin etme 1 defa; bilişsel stratejilerden tümevarımsal çıkarım/ tümdengelimsel muhakeme ve özet çıkarma ile toplumsal stratejilerden kültürel ve sosyal kuralları keşfetme 2 defa; bilişsel stratejilerden anlam çıkarma ve sebep gösterme stratejileri 3 defa; yine bilişsel stratejilerden olan ilgili kaynakları kullanabilme stratejisi 8 defa; toplumsal stratejilerden birlikte çalışma stratejisi 13 defa kullanılmıştır. Birlikte çalışma stratejisinin açıklama/doğrulama stratejisinden sonra konuşma etkinlikleri için en fazla kullanılan strateji olması da konuşma becerisinin temel gereksinimlerine uygun düşmektedir. Zira konuşma becerisini geliştirmek için ikili ya da grup içinde çalışmalar yapılması gerekmektedir.

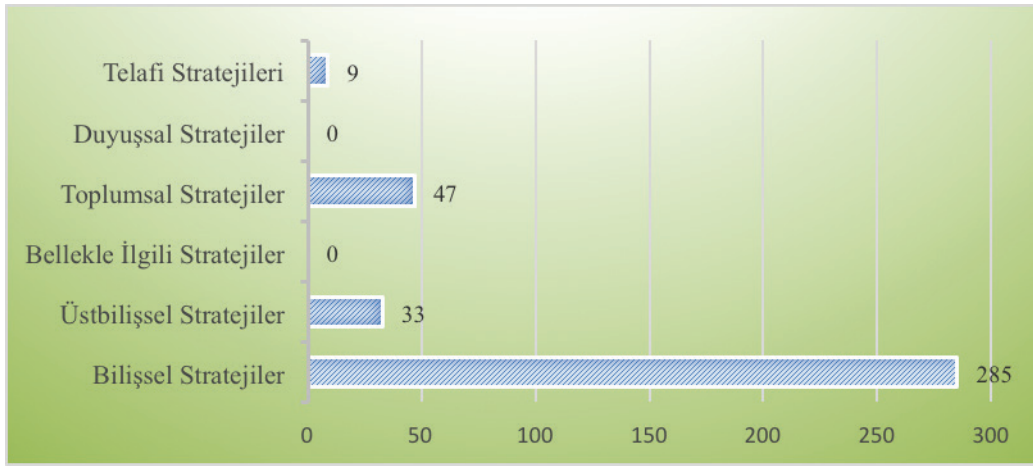
Yazma becerisinde de, konuşma becerisinde olduğu gibi, en fazla kullanılan strateji bilişsel stratejilerden açıklama/doğrulama stratejisidir. Bu sonuç konuşma becerisi gibi üretimsel bir beceri olan yazma becerisinin temel amacına uygun düşmektedir. Açıklama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında bilişsel stratejilerden ilgili kaynakları kullanabilme, çeviri yapma, gruplandırma ve anlam çıkarma stratejileri 1 defa; tümevarımsal çıkarım/ tümdengelimsel muhakeme, anahtar sözcükler üzerine çalışma ve sentez yapma stratejileri 3 defa; kelimeyi bağlam içinde kullanabilme ve özet çıkarma stratejileri 4 defa; yeniden düzenleme stratejisi ise 15 defa kullanılmıştır. Yazma etkinliklerinde kullanılması hedeflenen stratejiler bilişsel stratejilerin ötesine geçmemektedir. Yazma becerisi için hazırlanan alıştırılmalar üstbilişsel, bellekle ilgili, toplumsal, duyuşsal stratejiler ile telafi stratejilerinden hiçbirini içermemektedir. Yeniden düzenleme stratejisinin açıklama/doğrulama stratejisinden sonra yazma etkinlikleri için en fazla kullanılan strateji olması yazma becerisinin temel gereksinimlerine uygun düşmektedir. Zira yazma becerisini geliştirmek için öğrencinin yazdıklarını düzenleyebilme becerisini geliştirmesi gerekmektedir.

Dinleme becerisinde en fazla kullanılan strateji bilişsel stratejilerden anlam çıkarma stratejisidir. Bu dağılım dinleme becerisinin temel amacına uygun düşmektedir. Dinlediğini anlama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında yine bilişsel stratejilerden olan görselleştirme, anahtar sözcükler üzerine çalışma, sebep gösterme ile toplumsal stratejilerden birlikte çalışma stratejileri 1 defa; tümevarımsal çıkarım/ tümdengelimsel muhakeme stratejisi 2 defa; açıklama/ doğrulama stratejisi 6 defa; duyduğunu söyleyebilme/yazabilme stratejisi ise 8 defa kullanılmıştır. Dinleme etkinliklerinde kullanılması hedeflenen stratejiler bilişsel stratejilerin ötesine geçmemektedir. Yalnızca 1 defa toplumsal stratejilerden birlikte çalışma stratejisi kullanılmıştır. Dinleme becerisi için hazırlanan alıştırılmalar üstbilişsel, bellekle ilgili, duyuşsal stratejiler ile telafi stratejilerinden hiçbirini içermemektedir.

M.E.B. Hazırlık Türkçe ders kitabındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı incelendiğinde de öğrenme stratejilerinin açık bir şekilde verilmediği tespit edilmiştir. Ders kitabında 3 dil becerisinde de en fazla kullanılan strateji türü bilişsel stratejilerdir. Bilişsel stratejiler dışındaki strateji türleri ise kısıtlı oranda kullanılmıştır. Ders kitabında dinleme becerisine yönelik hiçbir etkinlik bulunmamaktadır bu sebeple bu ders kitabı 3 dil becerisi üzerinden değerlendirilmiştir.

Bu ders kitabındaki etkinliklerin de öğrenme stratejileri temelinde tasarlanmadığını söylemek mümkündür. Çalışmanın bulgularına göre belirli türdeki etkinlikler belirli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine olanak sağlamaktadır fakat bu stratejiler bilişsel alanın ötesine çoğu zaman geçmemektedir. Kitabın etkinlikleri üstbilişsel, yani öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerini sağlayacak stratejilerin kullanımını yalnızca kendi kendini değerlendirme stratejisi bağlamında desteklemektedir. Bu ders kitabında da bilişsel stratejilerin yer almasına rağmen bellekle ilgili hiçbir stratejinin bulunmaması dikkat çekicidir. Dil öğrencisinin dil öğrenme süreciyle ilgili duyu ve düşüncelerinin farkına varmasına ve bunları olumlu yönde geliştirmesine olanak sağlayacak duyuşsal stratejilere de kitapta hiç yer verilmemiştir. Son olarak öğrencilerin dili öğrenme ve kullanma sürecinde anlamadıkları, bilmedikleri veya henüz öğrenmedikleri bir kelime, ifade ya da dilbilgisi kullanımıyla başa çıkabilmek için geliştirmeleri gereken telafi stratejilerinden tahmin etme stratejisi de kitapta yalnızca okuma-anlama etkinliklerindeki kelime alıştırmaları için kullanılmıştır. Kitaptaki strateji uygulamalarının genel dağılımını Grafik 3'te incelemek mümkündür.

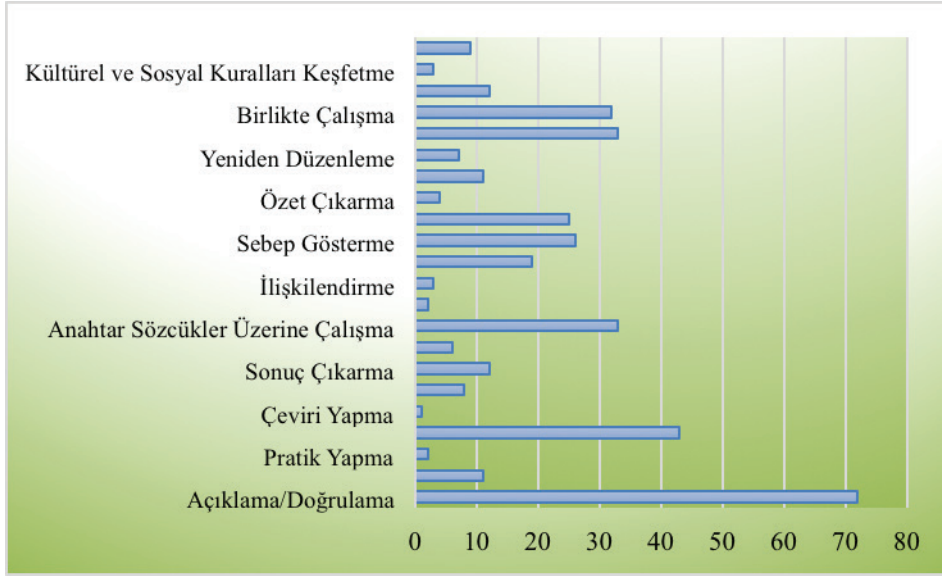
Grafik 3. M.E.B Hazırlık Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Strateji Kullanım Oranları (Strateji Ana Başlıkları)



Grafik 3'te görüldüğü gibi kitaptaki toplam strateji kullanımının %76'sını bilişsel stratejiler oluşturmaktadır. Onun ardından %13 ile toplumsal stratejiler gelmektedir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşime geçtiği, ana dil konuşucuları ile iletişim kurduğu; öğrenilen dilin içinde bulunduğu kültürel ve sosyal kuralları keşfettiği bu strateji türünün aktif hale getirilmesi, öğrenilen dilin gerçek hayata yaklaşması bakımından oldukça önemlidir. Üst bilişsel stratejilerin genel strateji kullanım oranlamasında %9 paya sahip olduğu görülmüştür. Telafi stratejilerinin ise yalnızca %2 oranında kitapta yer aldığı saptanmıştır. Öte yandan bellekle ilgili ve duyuşsal stratejilerin incelenen ders kitabındaki etkinliklerin hiçbirinde kullanılmadığı görülmüştür.

Kitabın genelindeki öğrenme stratejilerinin uygulama oranları öğrenme stratejilerinin alt başlıkları ile incelendiğinde daha detaylı bir sonuç ortaya çıkmaktadır (Grafik 4).

Grafik 4. M.E.B Hazırlık Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Strateji Kullanım Oranları (Strateji Alt Başlıkları)



Grafik 4'te görüldüğü gibi M.E.B. Hazırlık Türkçe ders kitabında üç dil becerisi bağlamında en fazla uygulama alanı bulunan öğrenme stratejileri açıklama/doğrulama stratejileridir. Bu strateji ise yine bilişsel bir stratejidir.

M.E.B. Hazırlık Türkçe ders kitabındaki okuma-anlama becerisi etkinliklerinde en fazla kullanılan strateji bilişsel stratejilerden açıklama/doğrulama stratejisidir. Açıklama/doğrulama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Bunun dışında yine bilişsel stratejilerden olan gruplandırma ve görselleştirme 2 kez; tahmin etme/ tümevarımsal çıkarım -tümdengelimsel muhakeme ve yeniden düzenleme 3 kez; özet çıkarma 4 kez; analiz yapma 6 kez; sebep gösterme 7 kez; anlam çıkarma 16 kez; ilgili kaynakları kullanabilme 21 kez ve anahtar sözcükler üzerine çalışma stratejisi de 25 kez kullanılmıştır. Üst bilişsel stratejilerden kendi kendini değerlendirme stratejisi kitaptaki okuma-anlama etkinliklerinde 24 defa kullanılmıştır. Bunun dışındaki üst bilişsel stratejiler okuma-anlama etkinliklerinde kullanılmamıştır. Toplumsal stratejilerden birlikte çalışma stratejisi 11 kez; ana dil konuşucularıyla iletişim kurma 6 kez; kültürel ve sosyal kuralları keşfetme stratejisi ise 2 kez kullanılmıştır. Telafi stratejilerinden yalnızca tahmin etme stratejisi kitaptaki okuma-anlama etkinliklerinde 9 defa kullanılmıştır. Kitaptaki okuma becerisi etkinlikleri bellekle ilgili ve duyuşsal stratejileri içermemektedir.

Konuşma becerisinde en fazla kullanılan strateji, okuma-anlama becerisinde olduğu gibi yine bilişsel stratejilerden açıklama/doğrulama stratejisidir. Bu dağılım ise konuşma becerisinin temel amacına uygun düşmektedir. Konuşma becerisi için açıklama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında yine bilişsel stratejilerden olan görselleştirme ve yeniden düzenleme stratejileri 1 kez; pratik yapma, sonuç çıkarma, anahtar sözcükler üzerine çalışma ve ilişkilendirme stratejileri 2 kez; anlam çıkarma 3 kez; tahmin etme/ tümevarımsal çıkarım -tümdengelimsel muhakeme ve analiz yapma 7 kez; ilgili kaynakları kullanabilme 9 kez ve sebep gösterme stratejisi de 12 kez kullanılmıştır. Üst bilişsel stratejilerden kendi kendini değerlendirme stratejisi 7 defa kullanılmıştır. Toplumsal stratejilerden ana dil konuşucularıyla iletişim kurma 3 defa; birlikte çalışma stratejisi ise 10 defa kullanılmıştır. Birlikte çalışma stratejisinin konuşma etkinlikleri için en fazla kullanılan stratejilerden biri olması konuşma becerisinin temel gereksinimlerine uygun düşmektedir. Zira konuşma becerisini geliştirmek için ikili ya da grup içinde yapılan çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

Yazma becerisinde de, kitaptaki diğer iki beceri türünde olduğu gibi, en fazla kullanılan strateji bilişsel stratejilerden açıklama/doğrulama stratejisidir. Bu sonuç konuşma becerisi gibi üretimsel bir beceri olan yazma becerisinin temel amacına uygun düşmektedir. Açıklama etkinliklerinin sıkça kullanılması öğrencilerin bu stratejiyi kullanmalarını teşvik edecek ve bu stratejide kendilerini geliştirmelerini sağlamalarına olanak sağlayacaktır. Bunun dışında bilişsel stratejilerden tahmin etme/ tümevarımsal çıkarım -tümdengelsel muhakeme, çeviri yapma ve ilişkilendirme stratejileri 1 kez; kelimeyi bağlam içerisinde kullanabilme 2 kez; görselleştirme ve yeniden düzenleme 3 kez; gruplandırma ve anahtar sözcükler üzerine çalışma 6 kez; sebep gösterme 7 kez; sonuç çıkarma 10 kez; sentez yapma 11 kez; analiz yapma 12 kez ve ilgili kaynakları kullanabilme stratejileri 13 kez kullanılmıştır.

Ders kitabında dinleme etkinliklerine yer verilmemiştir. Bu sebeple M.E.B. Ortaöğretim Türkçe Hazırlık Sınıfı ders kitabı, dinleme becerileri kapsamında öğrenme stratejileri bakımından değerlendirilememiştir.

Her iki ders kitabında da örneğine rastlanmayan öğrenme stratejileri için araştırmacı tarafından alıştırmalar örnekleri sunabilmek için ileri seviye yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları taranmış ve yabancılar Türkçe öğretimine uyarlanabilecek örnekler araştırmacı tarafından aşağıdaki gibi uyarlanmış veya yeniden hazırlanmıştır. Bu yönde oluşturulan alıştırmalar aşağıdaki gibi örneklendirilmiştir.

Bilişsel stratejilerden not alma stratejisi için Language Leader Advanced ders kitabının 78. sayfasında yer alan 9. alıştırma örnek alınmıştır.

*≈ 'Eleştirel düşünme becerisi' üzerine konuşma yapan öğretmeninizi dinleyiniz. İkili gruplar halinde önemli noktaları not alınız. Daha sonra notlarınızı diğer gruplarla karşılaştırınız.*

Yine bilişsel stratejilerden taslak çıkarma stratejisi için Solutions Upper Intermediate ders kitabındaki 13. sayfada yer alan 5., 6., 7. ve 8. alıştırmalar örnek alınmıştır:

*≈ Dinlediğiniz hikâyeye ilgili bir kompozisyon yazacaksınız. İkili gruplar halinde çalışınız ve birinci paragraf için beyin fırtınası yapınız.*  
*≈ İkinci, üçüncü ve dördüncü paragraflar için notlar alınız.*  
*Ne oldu?/ Neden?/ Ne zaman ve nerede?/ Kimler vardı?/ Nasıl hissettin?*

Üst bilişsel stratejilerden öncelik verme stratejisi için bir etkinlik önerisi olarak aşağıdaki alıştırma örneği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

*≈ Aşağıdaki konulardan en çok zorlandığınızı seçiniz ve sınıfta sunmak üzere 15 dakikalık bir ders anlatımı şeklinde hazırlık yapınız.*  
*Geçmiş zaman kipleri*  
*Anlatım bozuklukları*  
*İsim tamlamaları*  
*Noktalama işaretleri*

Yine üst bilişsel stratejilerden olan kaynaklara ulaşma stratejisi için bir etkinlik önerisi olarak aşağıdaki alıştırma örneği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır:

*≈ Cumhuriyet öncesi Türk ressamı hakkında sınıf içinde bir çalışma yapılacaktır. Bunun için bir ön hazırlık yapınız ve ilgili yerleri ziyaret ediniz.*

Bellekle ilgili stratejilerden bağlantı kurma stratejisi için bir etkinlik önerisi olarak aşağıdaki alıştırma örneği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır:

≈ Aşağıda çift olarak verilen kelimeler arasında bağlantı kurarak bir hikâye oluşturunuz.  
Hikâyenin ilk cümlesi aşağıda verilmiştir.

kedî – yağmur

ceket – araba

kolye – makarna

lamba – bilgisayar

sonbahar – sergi

O gün yolunda gitmeyen bir şeyler sezmişim. \_\_\_\_\_

Yine bellekle ilgili stratejilerden görselleri kullanma stratejisi için bir etkinlik önerisi olarak aşağıdaki alıştırmaya örneği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır:

≈ Aşağıdaki cümleleri resimlere göre tamamlayınız.

Köpek nerede?

Köpek kulübenin \_\_\_\_\_.

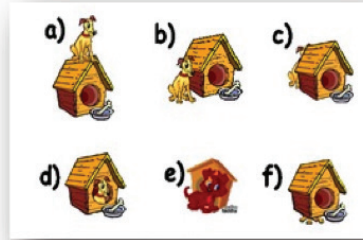
Köpek kulübenin \_\_\_\_\_.

Köpek kulübenin \_\_\_\_\_.

Köpek kulübenin \_\_\_\_\_.

Köpek kulübenin \_\_\_\_\_.

Köpek kulübenin \_\_\_\_\_.



Toplumsal stratejilerden yardım isteme stratejisi için bir etkinlik önerisi olarak aşağıdaki alıştırmaya örneği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır:

≈ Beş kişilik gruplar halinde çalışınız. Elinizdeki görev kartında yazan ve tarifini öğrenmeniz gereken yeri bulmak için gruptaki arkadaşlarınıza sorular sorun. (Sorumuzun cevabı yalnızca bir arkadaşımızın kâğıdında yazıyor.) Kullanabileceğiniz ifadeler:

Pardon, ... nerede?

Kusura bakmayın, bilmiyorum.

... adresini arıyorum.

... 'a gitmek için doğru yolda mıyız?

... haritada gösterebilir misiniz?

Duyuşsal stratejilerden olumlu içsel konuşmalar yapma stratejisi için bir etkinlik önerisi olarak aşağıdaki alıştırmaya örneği araştırmacı tarafından

≈ Aşağıdaki formu bitirdiğiniz ünite için doldurunuz.

• Öğrendiğim şeyler: \_\_\_\_\_.

• En iyi yapabildiğim etkinlikler: \_\_\_\_\_.

• En kısa sürede kavradığım konu: \_\_\_\_\_.

• Geliştirdiğim beceri(ler): \_\_\_\_\_.

• En sevdiğim konu: \_\_\_\_\_.

Telafi stratejilerinden farklı kelimelerle ifade etme stratejisi için Interchange 3 ders kitabındaki 3. sayfada yer alan 4b alıştırmaya örnek alınmıştır:



☞ Aşağıda verilen kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz. Anlamını bilmediğiniz kelimeler için sözlük kullanabilirsiniz.

<i>katı</i>	<i>a. değişik yorumlara elverişli</i>
<i>sponsor</i>	<i>b. bir görevi yerine getirme gücü olan, etkisi olan</i>
<i>yeterli</i>	<i>c. huy, yaradılış, tabiat</i>
<i>esnek</i>	<i>d. hoşgörüsüz, acımasız</i>
<i>mizaç</i>	<i>e. elindeki parayı harcamaya kıyamayan</i>
<i>cimri</i>	<i>f. bir etkinliğin maddi yönünü üstlenen kimse</i>

☞ Yukarıdaki tanımların üstünü kapatınız. İkili gruplar halinde çalışınız. Sıra ile bu kelimeleri farklı kelimelerle anlatmaya çalışınız.

## TARTIŞMA

Bu çalışmanın bulgularına göre, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde en fazla kullanılan yabancı dil olarak Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme stratejileri konusunda yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Bu çalışmada bu eksikliği giderme yönünde bir adım atılmış ve çalışmanın son bölümünde noksanlığı tespit edilen öğrenme stratejilerine yönelik alıştırmalar önerileri sunulmuştur. Bu yönde yapılacak çalışmaların çeşitlendirilmesi ve bundan sonra oluşturulacak yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin mevcut ihtiyacı karşılayacak şekilde tasarlanması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada incelenen Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı, Türkiye genelindeki devlet üniversitelerine ulaşılarak tespit edilmiş, vakıf üniversiteleri bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Ayrıca yapılan araştırma sonucunda yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanım oranının, dil seviyesi ve yeterliği ile doğru orantılı olduğu görülmüştür; yani seviye ilerledikçe ve başarı düzeyi arttıkça öğrenme stratejilerini kullanma oranı da artmaktadır (Lan ve Oxford, 2003; Belet ve Yaşar, 2007; Griffiths, 2007). Bu sebeple devlet üniversitelerinde en fazla kullanılan ders kitabı olduğu tespit edilen Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı serisinin en ileri seviyesi olan C1 seviye ders kitabı üzerine çalışılmış, bu kitap setinin diğer seviyeleri (A1, A2, B1, B2) çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu yönde yapılacak daha fazla çalışma, elde edilen sonuçları desteklemek açısından önem taşımaktadır.

## SONUÇ

Çalışma kapsamında incelenen her iki ders kitabında kullanılan toplam öğrenme stratejilerinin %80'i bilişsel stratejilerdir. Bunun dışında kullanılan stratejiler %6 ile üst bilişsel stratejiler, %12 ile toplumsal stratejiler ve %2 ile telafi stratejileridir. Her iki kitapta da hiç kullanılmayan stratejiler; bellekle ilgili stratejiler ve duyuşsal stratejilerdir.

İncelenen bu iki ders kitabındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı karşılaştırıldığında ise ana dil Türkçe ders kitabı olan M.E.B. Türkçe Hazırlık ders kitabında, yabancı dil olarak Türkçe ders kitabı olan Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe ders kitabına göre hem daha fazla stratejinin hem de daha fazla strateji türünün kullanıldığı görülmüştür. M.E.B. Hazırlık ders kitabında toplam 22 farklı strateji türü kullanılırken Gazi TÖMER ders kitabında toplam 19 farklı strateji türü kullanılmıştır. Ayrıca M.E.B. Hazırlık ders kitabının tamamında öğrenme stratejileri için toplam 374 örnek tespit edilmişken Gazi TÖMER ders kitabında bu sayı 166 olarak belirlenmiştir.

Her iki ders kitabında da örneğine rastlanmayan öğrenme stratejileri için araştırmacı tarafından alıştırmalar örnekleri sunabilmek için ileri seviye yabancı dil olarak İngilizce ders kitapları taranmış ve yabancılar Türkçe öğretimine uyarlanabilecek örnekler araştırmacı tarafından aşağıdaki gibi uyarlanmış veya yeniden hazırlanmıştır.



Yapılan bu çalışma ile ders kitaplarının dil öğrenimi sürecindeki önemi bir kez daha görülmüş, öğrenenin merkeze alındığı günümüz eğitim anlayışında yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının hazırlanması sürecinde dikkate alınması gereken önemli öğelerden birinin de öğrenme stratejileri olduğu vurgulanmıştır.

## KAYNAKÇA

- A Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brüksel.
- Bekleyen, Nilüfer (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Dil Öğrenme Stratejileri Kullanımı, Dil Dergisi, Ankara Üniversitesi TÖMER, 132, s. 28-37.
- Belet, Ş. Dilek, Şefik Yaşar (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3 (1), s. 69-86.
- Chamot, Anna Uhl (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching, Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 1:1, National University of Singapore, Singapur, s. 14-26.
- Cohen, Andrew D. (2000). Strategies in Learning and Using a Second Language. Addison Wesley Longman Limited.
- Deryakulu, Deniz (2004). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38, s. 230-249.
- Griffiths, Carol (2007). Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions, ELT Dergisi, Oxford Üniversitesi Yayınları, 61:2.
- Hamurcu, Hülya (2002). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, s. 127-134.
- Lan, Rae, R. L. Oxford (2003). Language Learning Strategy Profiles of Elementary School Students in Taiwan, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41, s. 339-379.
- O'malley, J. M., A. U. Chamot (1990). Language Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge Üniversitesi Yayınları, Cambridge.
- Oxford, R. L. (1990). Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know. Heinle & Heinle, Boston.
- Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview, Learning Styles & Strategies/Oxford, GALA, s. 1-25.
- Morrison, Don (2003). E-learning strategies- how to get implementation and delivery right first time, John Wiley & Sons Ltd., İngiltere.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us, TESOL Quarterly, 9, s. 41-51.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the Good Language Learner?, Canadian Modern Language Review, 31. sayı.
- Stern, H. H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford, Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük, (2013, 1 Aralık)
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.529bac9bbc7044.83933915](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.529bac9bbc7044.83933915) adresinden erişilmiştir.
- Tok, Hidayet (2007). Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, Elazığ, s. 191-197.
- Wenden, A., J. Rubin (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology, Learning Strategies in Language Learning, New Jersey.



# ALMANYA VE TAYVAN'DA YABANCI DİL TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ GÖREV ODAKLI ÖĞRETİME GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

**Doç. Dr. Dursun KÖSE\***  
**Okt. Ergün ÖZSOY\*\***

**ÖZ:** Bu çalışmada, ana dili Çince olan Tayvanlı lisans öğrencileri için Tayvan Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı ile Almanya'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik hazırlanmış Kolay Gelsin Turkish für Anfänger kitapları Willis, Ellis ve Skehan'ın görev odaklı öğretim modellerine göre karşılaştırılmıştır. Her iki kitaptan seçilen birer ünitenin ilk dokuz etkinliği değerlendirme kapsamına alınmış, etkinliklerin görev türleri, girdi odaklılığı, anlam odaklılığı, gerçek yaşamdaki dil kullanımı, dilsel beceri ve bilişsel süreç özelliklerini ne ölçüde içerdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmaya konu alınan etkinliklerin, görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası betimlemelere uygunluğu belirlenmiş ve öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe, Görev Odaklı Öğretim, Ders Kitabı, Ortak Başvuru Metni

## GİRİŞ

Eğitim öğretim ortamlarında, öğrenci merkezli yaklaşımla sürdürülen uygulamalar geçerliliğini ve güvenilirliğini korumaktadır. Ders araç ve gereçlerinin ya da ders programlarının öğrenci merkezli eğitim ortamlarının önceliklerine göre tasarlanması, öğretmenin sunduğundan ya da sunmak istediğinden çok öğrencinin gereksinimlerinin ön planda tutulması, hedeflenen becerilerin daha kısa sürede öğrencilere kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Diller için Ortak Başvuru Metni, dil öğretim süreçlerinin merkezine, hedef dilin-dilbilgisel ve sesbilimsel özellikler gibi- kendine özgü öğretim önceliklerinden çok öğrencinin o dilde, yaşadığı sosyal çevre içindeki gündelik gereksinimlerine öncelik verilmesi gerektiğini belirtmektedir (CEF, 2001, 14). Bazı araştırmalar (Akbal, 2008; Dilidüzgün, 2009; Carless, 2002; Yaylı ve Yavuz, 2008) görev odaklı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ders programlarının öğrencinin dil öğrenimine karşı geliştirdiği tutumu ve başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler, merkezinde kendilerinin olduğu bir öğretim ortamı karşısında daha olumlu tavırlar geliştirmektedirler ve dolayısıyla bu durum öğrenme başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda ders kitabı seçimi de bu açıdan önemlidir. Yurtiçinde ve yurtdışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar (Ankara Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER vb.) farklı ders kitapları kullanmaktadırlar. Hedefleri

\* Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı. dkose@mehmetakif.edu.tr

\*\* Augsburg Üniversitesi Türkçe Okutmanı. e.ozsoy@gmail.com

yabancılara Türkçe öğretmek olan bu kurumların yaptıkları kitap seçimi, öğrenci profiline ve öğrencilerin beklentilerine göre farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın konusu; anadili Çince olan Tayvanlı lisans öğrencileri için kullanılan Türkçe Öğreniyorum kitabı ile anadili Almanca olan ve Augsburg Üniversitesi'nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencileri için kullanılan Kolay Gelsin kitabı görev odaklı dil öğretim modellerine göre değerlendirilmesidir. Bilimsel araştırma ve çalışmaların uygulamaya dönük olarak kullanılabilmesi ve araştırmalardan yararlanılabilmesi için özellikle Türkçe öğretiminde kullanılan literatürün bilimsel araştırmalar ışığında ele alınarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı dil öğretimi alanındaki araştırmalar ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları ve etkinliklerin incelenmesi ve elde edilen bulgulardan yararlanılarak yeni öneriler getirilmesidir.

## KURAMSAL TEMELLER

Araştırma, Willis (1996), Ellis (2003) ve Skehan (1998) tarafından geliştirilen görev odaklı dil öğretim modellerinden yararlanılarak yapılmıştır. Araştırma ayrıca, Skinner tarafından geliştirilen Yapılandırmacı Yaklaşım, Vygotsky'nin Sosyo Kültürel Kuramı, Vygotsky ve Bruner'in Etkileşim Kuramı ve Piaget'in Bilişsel Kuramı temeline dayanmaktadır. Dilidüzgün (2009, 275), Yapılandırmacı Yaklaşımı "Skinner'in davranışçılığını temel alan öğretmen merkezli, ezber-eğilimli ve tebeşir-tahta ikilisinden oluşan bir eğitimden bilişsel teoriye dayalı bir eğitime olan paradigma değişimini gösterir. Öğrenme, aktif, yaratıcı ve karşılıklı bir etkileşim süreci olmalı, uyarlayarak öğrenme üretken öğrenmeyle birleştirilmelidir. Dil öğretiminde de, bilginin idraki, üretimi ve eski bilgilere dayanılarak oluşturulmasında beceriler kadar dil süreci ve öğrenme edinci stratejileri geliştirme gereklidir. Yapılandırmacılık, öğrencilerin ilgi, istek ve geçmiş bilgileri temelinde, grup çalışmalarıyla kendi kendilerini ve stratejilerini sorgulayarak uzman öğrenci durumuna geldikleri ideal sayılan bir yaklaşımdır" şeklinde açıklamaktadır.

Buluş yoluyla öğrenmenin temsilcilerinden Bruner (1974), öğrenmeyi etkin duruma getiren unsurların başında konuya ilgi, başarıma isteği ve grup çalışması olduğunu belirtir. Bu nedenle ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Etkinliklerin grup çalışmalarıyla yapılması da öğrenci başarısını artıracığı bilinmektedir. Grup çalışmalarının, öğrencilerin hedeflenen davranış değişikliklerinin kazandırılmasında etkin bir rolü vardır. Öğrencilerin grup çalışmalarında etkileşim halinde olmaları öğrenme arzusunu güçlendirmekte ve başarıda farkındalık yaratmaktadır.

## ORTAK BAŞVURU METNİ VE GÖREV ODAKLILIK

Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), öğretim programları, ders kitapları, sınavlar, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır (Köse, 2008, 2). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hazırlanan ders kitaplarının da Ortak Başvuru Metni'ne uygun olarak hazırlandığını söyleyebiliriz. Ortak Başvuru Metni, görev odaklı yaklaşımı benimsemektedir. Zira Ortak Başvuru Metni'nin özünde iletişimsel edinç olgusu yatmaktadır. İletişimsel edinç, bir dil toplumu ile iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olma anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bu edinç, yalnızca dilbilimsel ve toplumbilimsel iletişim ve etkileşim kurallarını değil, aynı zamanda iletişim olayları ile etkileşim işlemlerinin bağlam ve içeriğinin temelini oluşturan kültürel kuralları ve bilgileri de içermektedir. Yine bu edinç, her hangi bir dilin yalnızca dil örgüsünü bilmeyi gerektirmemektedir. İletişimsel edinç belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir (Aktaş, 2004, 46).

Ortak Başvuru Metni'nin benimsediği görev odaklı yaklaşım, dili kullanan ve hedef bir dili öğrenenleri birer sosyal aktör olarak görür. Ortak Başvuru Metni bu aktörleri, belirli ortamlarda ve özel söylem

gerektirecek durumlarda yerine getirmeleri gereken ve sadece dille sınırlı olmayan görevleri bulunan toplum üyeleri olarak görür. Bu durum Ortak Başvuru Metni'nin genel anlamda görev odaklı yaklaşımı benimsediğini söyleyebiliriz. Bu görev ya da eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alır ve bu sosyal bağlamın parçasıdır. Söylemlere anlam kazandıran da bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için ise bireyin, kendi bilişsel becerileri kullanarak eylemleri gerçekleştirmesi durumunda yüklendiği görevlerden söz ediyoruz demektir. Bu yüzden görev odaklı yaklaşım, sosyal bir aktör olan bireyin sahip olduğu bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini kapsama alanına alır. Bireyler, görevleri yerine getirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya metin almaya (anlamaya) yönelik süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda, çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Bu eylemlerin yönetilmesi durumunda yetenekler ya pekiştirilmiş ya da değişikliğe uğratılmış olur (CEF, 2001, 14-15).

## GÖREV ODAKLI ÖĞRETİM MODELİ

Dilidüzgün (2009, 274-290), "Metin-odaklı görevler" ile ilgili çalışmasında, Willis'in görev odaklı dil öğretim yöntemi ile ilgili açıklamasına yer verir: Willis'e göre görev odaklı dil öğretim yöntemi, insanların dil öğrenim koşulları temel alınarak gerçek dil kullanım durumları oluşturulmadan, sadece dil odaklı/yapısal alıştırmalarla dilin öğrenilemeyeceğini savunmaktadır (Willis, 1996, 1). Ayrıca Akbal da (Akbal, 2008, 60), Willis'in (Willis, 1996, 40) görev odaklı dil öğretim modeline atıfla görev odaklılığı "yabancı dil öğreniminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin öğrenim süreci içinde hem çeşitliliğe hem de güvene ihtiyaçları vardır. Çeşitlilik, farklı türdeki konularla, metinlerle ve etkinliklerle sağlanabilir. Güvenlik ise öğrenenlerin öğrenme sürecinde izlenecek aşamaları bilmeleri, bir sonraki çalışmada ne yapmaları gerektiğini tahmin edebilmeleri ile mümkündür. Bu nedenle görev odaklı dil öğretiminde sınıf içi sürecin nasıl işleyeceğini gösteren bir yol bulunmaktadır. Buna görev odaklı dil öğretim modeli de diyebiliriz" şeklinde tanımlamaktadır.

Willis'in görev odaklı öğretim modelinin üç aşamadan oluştuğunu görmekteyiz. Bu aşamalar görev öncesi betimlemeleri, görev, planlama ve raporlama aşamalarının oluşturduğu görev döngüsü ve çözümleme ve uygulama aşamalarından oluşan dile odaklanma bölümüdür. Tablo 1, Willis'in görev odaklı öğrenme modelini göstermektedir.

Table 1. Willis'in Görev Odaklı Modeli

Görev Öncesi		
Konunun tanıtılması		
Konunun anlaşılmasına yardımcı olacak yapılar, sözcükler, kalıp sözler vb. vurgulanması		
Görev yönergelerinin açıklanması		
Görev Döngüsü		
Görev	Planlama	Rapor
İkili ya da grup çalışması şeklinde verilen görevin gerçekleştirilmesi	Görevin ne şekilde gerçekleştirileceği, elde edilen bulgular, kararlar vs. öğrenciler tarafından hazırlanır	Elde edilen raporlar sınıfa sunulur, raporlar karşılıklı olarak değiştirilir ve sonuçlar üzerinde karşılaştırma yapılır
<b>Dile Odaklanma</b>		
<b>Çözümleme</b>		<b>Uygulama</b>
Öğrenciler, okuma ya da dinleme metinlerindeki belirli özellikleri inceleyerek tartışır		Öğretmen, çözümleme esnasında ya da sonrasında öğrencilere yeni sözcük, sözcük grupları ve kalıpların kullanımıyla ilgili alıştırmalar yaptırır

Skehan (1998) ve Ellis'in (2003) görev odaklı öğrenim modellerinde de yine Willis'in modelinde olduğu gibi modelin görev öncesi, görev sırası ve görev sonrası olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu görmekteyiz. Skehan, görev öncesi aşamasını öğretme, bilinçlendirme ve planlama alt başlıkları ile tanımlarken Ellis bu aşamayı benzer bir görevi yerine getirme, örnek bir model sunma, görev olmayan hazırlık etkinlikleri ve stratejik planlama olarak değerlendirir. Görev sırasında yapılacakları Skehan; dikkati kullanma, dikkat ve genişletilmiş görev gidişatı Ellis ise görev performansı seçenekleri ve süreç seçenekleri alt başlıkları ile açıklamaktadır. Görev sonrası ise Ellis; hataları gözden geçirme, bilinçlendirme, üretim ve alıştırmaya etkinlikleri ve uyarı etkinlikleri şeklinde tanımlarken Skehan görev sonrasında dikkat dengesini değiştirme, yansıtma ve pekiştirme olarak gruplandırmaktadır. Tablo 2, Skehan'ın, Tablo 3, Ellis'in görev odaklı modelini göstermektedir.

Tablo 2. Skehan'ın Görev Odaklı Öğretim Modeli

Görev Öncesi	Görev Sırası	Görev Sonrası
Öğretme	Dikkati Kullanma	Dikkat dengesini değiştirme
Bilinçlendirme	Dikkat ve Görev Gidişatı	Yansıtma
Planlama		Pekiştirme

Tablo 3. Ellis'in Görev Odaklı Öğretim Modeli

Görev Öncesi	Görev Sırası	Görev Sonrası
Benzer bir görevi yerine getirme	Performans seçenekleri	Hataları gözden geçirme
Örnek bir model sunma	Süreç seçenekleri	Bilinçlendirme görevleri
Görev olmayan hazırlık etkinlikleri		Üretim- alıştırmaya etkinlikleri
Stratejik planlama		Uyarı etkinlikleri

Eğitim öğretimin; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları, okuma becerisini kazandırmada okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerinde olduğu gibi Willis, Skehan ve Ellis'in görev odaklı öğretim modelleri de üç aşamadan oluşmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda, derse giriş aşamasındaki (ön hazırlık, hazır bulunuşluk, motivasyon) uygulama, ders sırasında kazanımların verilmesi (uygulama) ve ders sonundaki değerlendirme aşamaları üç ana bölümden oluşmaktadır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin "göreve" dayalı olmasını kolaylaştırmak için görev türlerinin de belirlenmesi gerekir. Tablo 4, Görev türlerini ve bilişsel süreç aşamalarını göstermektedir. (Dilizdüzgün, 2009; Akbal, 2008).

Tablo 4. Görev Türleri

Görev Türü	Bilişsel Süreç
Listeleme	Beyin fırtınası/ Bilgileri bulma
Sıralama/ Ayırma	Sıraya koyma, düzenleme, yerleştirme, sınıflandırma
Eşleştirme	Dinleme/ okuma eşleştirme
Karşılaştırma	Benzerlikleri/ farklılıkları bulmaya dayalı oyunlar
Sorun çözme	Çözümleme, akıl yürütme, karar verme
Deneyimleri paylaşma	Öyküleme, betimleme, düşünce ve tutumları keşfetme ve ifade etme
Projeler/ Yaratıcı görevler	Beyin fırtınası, bilgi bulma, sıralama vb. süreçlerin bileşimi



Görev odaklı dil öğretiminde dil kullanımıyla beraber bilişsel süreçleri de işleterek bir anlam oluşturma ve bir sonuca ulaşma hedeflenmektedir. Bu olası sonuç tamamlanmış bir liste ya da sonlandırılmış bir öykü vb. bir ürün ya da seçme, sıralama, sınıflama, karşılaştırma vb. işlemleri kapsayan dilsel ve bilişsel süreç olabilmektedir (Dilidüzgün, 2009; Ellis, 2003).

Araştırmaya konu edilen Kolay Gelsin ve Türkçe Öğreniyorum yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ne ölçüde görev türlerini ve bunlara bağlı olarak bilişsel süreç aşamalarını içerdiği belirlenmiş ve değerlendirilmiştir.

## **TÜRKÇE ÖĞRENİYORUM VE KOLAY GELSİN YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE**

Türkçe Öğreniyorum yabancılar için Türkçe ders kitabı anadili Çince olan Tayvanlı lisans öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Bu nedenle kitaptaki kimi dilbilgisel açıklamalar Çince ile yapılmıştır. Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümü tarafından A1 ve A2 düzeyinde birinci sınıflar için hazırlanan kitap kendi içinde ders kitabı ve alıştırmaya kitabı olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ders ve alıştırmaya kitabı ayrı ayrı kitaplar olmayıp tek kitap içinde toplanmıştır. Altı ana ünitelerden oluşan kitabın alt ünitelerdeki etkinlikleri genel olarak dilbilgisel konu bağlamında kurgulandığı görülmektedir. Kitaptaki etkinliklerin, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük hazırlandığını söyleyebiliriz. Ünitelerdeki etkinliklerin büyük ölçekte gerçek yaşamdaki dil kullanımlarını içermesi, kitabın iletişimsel yaklaşım yöntemine göre hazırlandığını göstermektedir.

Kolay Gelsin Türkisch für Anfänger (Yabancılar İçin Türkçe) kitabı Alman Klett yayınevi tarafından A1 ve A2 düzeylerinde anadili Almanca olan Türkçe öğrenenler için hazırlanmıştır. Kitaptaki yönergeler ve dilbilgisi açıklamaları Almanca yazılmıştır. Kolay Gelsin, ders kitabı ve alıştırmaya kitabı olarak ikili biçimde düzenlenmiştir ve her iki kitabın da ayrı dinleme CD'leri kitaba ek olarak konulmuştur. Kitapta, konusu ve diyalogları gerçek hayattan alınma ayrı bir temayı işleyen toplam on beş ünite ve üç tekrar ünitesi vardır. Kitap, Ortak Başvuru Metni ilkeleri uyarınca ve dinleme, okuma, konuşma, ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlanmış, ayrıca dilbilgisi konularına yer verilmiş, kelime öğretimine önem verilmiştir. Kitapta ülke ve kültürü hakkında her ünite sonunda bir sayfa Almanca bilgiye yer verildiği görülmektedir.

## **YÖNTEM**

Araştırmanın sınırlanması amacıyla, değerlendirme kapsamına alınan her iki kitaptan sadece bir ünite seçilerek karşılaştırılmıştır. Kitaplara ek olarak kullanılma olasılığı bulunan öğretmen kitabı, alıştırmaya kitabı, ders programı ya da öğretmen ders notları değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın evrenini Kolay Gelsin kitabındaki 3. Ünitelerin ilk dokuz etkinliği ile Türkçe Öğreniyorum kitabındaki 2. Ünitelerin ilk dokuz etkinliği oluşturmaktadır. Bu çalışmada yanıt aranacak sorulardan bazıları şunlardır: Her iki kitapta; 1. Etkinliklerin öğrencinin öğrenmesine dönük katkısı var mıdır? 2. Etkinlikler anlam odaklı öğrenmeye dönük olarak mı hazırlanmıştır? 3. Etkinlikler gerçek yaşamdaki dil kullanımlarını içeriyor mu? 4. Etkinlikler dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kapsar nitelikte midirler? 5. Etkinlikler iletişimsel dil edincine (dilbilgisel edinç, anlambilimsel edinç, edimbilimsel edinç) dönük olarak hazırlanmış mıdır?

Bu çalışmada, Türkçe Öğreniyorum ve Kolay Gelsin yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler girdi odaklı, anlam odaklı, gerçek yaşamdaki dil kullanımını içerip içermediği, dilsel beceri ve bilişsel süreç özelliklerine göre değerlendirilmiştir. Akbal, Nunan (1989) ve Ellis'in (2003) girdi kavramını şu şekilde aktarmıştır. Görevi oluşturan temel unsurlardan olan girdi unsuru, görev öncesi sunulan herhangi bir veri olarak tanımlanmaktadır. Bu girdi resim, harita, grafik gibi görseller; mektup, gazete yazısı,

afiş gibi yazı kaynaklar ya da video, film, belgesel gibi işitsel- görsel kaynaklar olabilir. Bununla birlikte girdinin sözcük ya da tümce boyutunda çözümlenebilir olması öğrencinin görevi anlamasını, gerçekleştirmesini ve böylelikle sonuca ulaşmasını sağlamaya uygun ölçüde olmalıdır (Akbal, 2008, 131-132). Ayrıca etkinliklerin anlam odaklı olması, gerçek yaşamdaki dil kullanımlarını içermesi, dilsel becerileri geliştirmeye dönük olması ve bilişsel süreçleri içermesi ile dilin iletişimsel özelliğini ön plana çıkarmaktadır.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki tablolar aracılığıyla açıklanmıştır. Tablo 5, Kolay Gelsin yabancılar için Türkçe ders kitabının üçüncü ünitesindeki etkinliklerin görev odaklı öğretim ölçütlerine göre hazırlanıp hazırlanmadığını göstermektedir.

Tablo 5, Kolay Gelsin kitabının üçüncü ünitesinin birinci etkinliğinin girdi ve anlam odaklı ölçütleri ile örtüştüğünü göstermektedir. Birinci etkinliğin gerçek yaşamdaki dil kullanımını içermesi, dilsel bir beceriyi kapsaması (konuşma becerisi) da yine bu etkinliğin görev odaklı öğretim ile örtüştüğünü göstermektedir. Ayrıca üçüncü ünitenin 2, 3, 4 ve 7. etkinlikleri de belirtilen görev odaklı ölçütleri kapsadığı görülmüştür. Ancak üçüncü ünitenin beşinci etkinliği, anlam odaklı ve gerçek yaşamdaki dil kullanımı özelliklerini içermemektedir. Aynı şekilde üçüncü ünitenin sekizinci ve dokuzuncu etkinlikleri de tamamen dilbilgisi etkinliği olarak hazırlanmış olup şimdiki zaman olumlu olarak verilmiş tümceleri olumsuz haline getirmeyi amaçlamaktadır. Dokuzuncu etkinlikte eylem kökleri verilmiş. Öğrencilerin bu eylem köklerini şimdiki zaman ekleri ile tamamlamaları istenmiştir.

Örneğin; 8. Etkinlik: Bu öğretmen çok çalışıyor. Bu öğretmen çok çalışmıyor.  
Gözlükçü kitap satıyor...

9. Etkinlik: 1. İzmir'de (oturmak- siz) \_\_\_\_\_? – Hayır, ...  
2. Büroda (çalışmak- sen) \_\_\_\_\_? – Hayır, ...

Tablo 5. Kolay Gelsin Kitabındaki Etkinlikler

	Girdi Odaklı	Anlam Odaklı	Gerçek Yaşam Dil Kullanımı	Dilsel Beceri	Bilişsel Süreç
E1	evet	evet	evet	evet	evet
E2	evet	evet	evet	evet	evet
E3	evet	evet	evet	evet	evet
E4	evet	evet	evet	evet	evet
E5	evet	hayır	hayır	evet	evet
E6	hayır	hayır	hayır	evet	evet
E7	evet	evet	evet	evet	evet
E8	hayır	hayır	hayır	hayır	evet
E9	hayır	hayır	hayır	hayır	hayır

Tablo 6, Türkçe Öğreniyorum yabancılar için Türkçe ders kitabının ikinci ünitesindeki etkinliklerin görev odaklı öğretim ölçütlerine göre hazırlanıp hazırlanmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Türkçe Öğreniyorum Kitabındaki Etkinlikler

	Girdi Odaklı	Anlam Odaklı	Gerçek Yaşam Dil Kullanımı	Dilsel Beceri	Bilişsel Süreç
E1	hayır	hayır	evet	hayır	evet
E2	evet	hayır	evet	evet	evet
E3	evet	hayır	evet	evet	evet
E4	hayır	hayır	evet	evet	evet
E5	hayır	hayır	evet	evet	evet
E6	hayır	hayır	evet	hayır	evet
E7	hayır	hayır	evet	evet	evet
E8	hayır	hayır	evet	evet	evet
E9	evet	evet	evet	evet	evet

Türkçe Öğreniyorum kitabındaki ikinci ünitenin ilk dokuz etkinliği içerisinde göze çarpan ilk unsur etkinliklerin biri hariç diğerlerinin anlam odaklı ölçütlerine göre hazırlanmamış olmasıdır. Bunun nedeni ise etkinliklerin yönergelerinin verilmemiş olmasıdır. Örneğin birinci etkinlikte bir diyalog verilmiş ancak öğrencilerin bu diyalog bağlamında hangi görevlerde bulunacakları belirtilmemiştir. Nunan (1989), Skehan (1998), Ellis (2003) ve Willis (2007) görevlerin öğrenenlerin dikkatini dilin biçimsel özelliklerinden ziyade anlamsal özelliklerine çekmeye çalışan, öğrenenler arasında iletişimin sağlanmasının altını çizen özellikte olmasını belirtmektedirler. Görevlerin yeterince açıklanmamış olması yapılan etkinliğin ulaşılmak istenen hedeflerin gerçekleşmesinde olumsuzluklara neden olabilecektir.

Türkçe Öğreniyorum kitabındaki ikinci ünitenin ilk dokuz etkinliği içerisinde dikkati çeken diğer bir unsur da 1, 4, 5, 6, 7 ve 8. etkinliklerin girdi odaklı özellikleri içermemesidir. Durmuş, Krashen (1985) ve Ellis'in (2003) girdi odaklı öğretim ile ilgili görüşlerine yer verir. "Dil edinim sürecinde insanın dili, tek bir yolla yani iletilen mesajları alarak veya anlaşılır dilsel girdiye maruz kalarak edinebileceği görüşü kabul edilmektedir. Bu hükmü tekrarlayan Ellis'e göre (2003, 26), dilsel girdi öğrencinin karşısına yazılı veya sözlü biçimde çıkabilir. Sözlü dilsel girdi durumu, karşılıklı etkileşim bağlamında veya tek taraflı söylem bağlamında gerçekleşebilir. Bu noktada dilsel girdi, öğrencilerin dil edinim sürecinde öğrenebildiklerinin içinde, duyduğu veya maruz kaldığı dilsel verilerdir (Durmuş, 2013, 1293). Türkçe Öğreniyorum kitabının ikinci ünitesindeki etkinlikler genel olarak gerçek yaşamdaki dile ve dilsel becerilere yönelik özellikleri içermesine rağmen etkinlik öncesinde verilmesi gereken girdi ve anlam odaklı bileşenleri içermediği görülmüştür. Tablo 7, Kolay Gelsin ve Türkçe Öğreniyorum adlı ders kitaplarının görev odaklı öğretime dönük özellikleri ne oranda içerdikleri ya da içermediklerini göstermektedir.

Tablo 7. Görev Odaklı İçerik Oranları

	Kolay Gelsin		Türkçe Öğreniyorum	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Girdi Odaklılık	%67	%33	%33	%67
Anlam Odaklılık	%44	%56	%11	%89
Gerçek Yaşam Dil Kullanımı	%61	%39	%89	%11
Dilsel Beceriler	%78	%22	%80	%20
Bilişsel Süreç	%71	%29	%100	%0
Görev Odaklı Genel	%69	%31	%64	%36

Bu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde Tablo 7’de de görüldüğü gibi Kolay Gelsin kitabının üçüncü ünitesinin %69 oranında görev odaklı öğretime uygun olarak hazırlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Türkçe Öğreniyorum kitabında ise bu oran %64’tür. Türkçe Öğreniyorum kitabındaki dokuz etkinliğe bakarak kitaptaki etkinliklerin özellikle gerçek yaşamdaki dil kullanıma dönük olarak (%89) hazırlanmış olduğunu söyleyebiliriz. Kolay Gelsin kitabında ise bu oran %61’dir.

## SONUÇ

Ders kitapları, ders araç-gereçleri içerisinde önemli bir yere sahiptir. Hazırlanan ders kitaplarının, belirlenen eğitim- öğretim hedeflerine cevap vermesi kadar öğrenci beklentilerini de karşılama bakımından önemlidir. Belirli bir yönteme dayandırılarak hazırlanmış ders kitapları, hedefe ulaşmada iyi birer yol göstericilerdir. Ders kitapları içeriğinde ya da ek ders malzemesi olarak hazırlanan araçların (görsel araçlar, işitsel araçlar, görsel-işitsel araçlar, teknoloji destekli araçlar) hedeflenen kazanımların sağlanmasında önemli rolü vardır. İletişimsel Yaklaşım temeline dayandırılan çalışmalar, hazırlanan programların, ders içeriklerinin ve ders kitaplarının öğrenci başarısını olumlu yönde geliştirdiği alanyazında yapılan çalışmalarla kanıtlanmıştır. Aynı şekilde, görev odaklı öğretim modellerine göre hazırlanmış etkinliklerin, öğrencinin, hedeflenen davranış değişikliğine ve kazanımlara ulaşmada olumlu yönde etkisi olduğu da bilinmektedir.

Bu çalışmada, buldukları coğrafyada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iki farklı öğrenci profiline göre hazırlanmış ders kitapları incelenmiştir. Ana dili Çince olan Tayvanlı öğrenciler için Tayvan Ulusal Chengchi Üniversitesi Türkçe Bölümü tarafından hazırlanan Türkçe Öğreniyorum kitabı ile Almanya’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik hazırlanmış Kolay Gelsin kitaplarından, aynı dilbilgisel içerikte olan dokuz etkinlik değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde;

Türkçe Öğreniyorum ve Kolay Gelsin yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi sonucunda, araştırma kapsamına alınan etkinliklerde beklenen görev odaklı öğretim ilkeleri genel anlamda karşılanmış olsa da özellikle Türkçe Öğreniyorum kitabındaki etkinliklerde yönergelerinin verilmemiş olması görev odaklı öğretime uymamaktadır. Araştırmanın sonuçlarından en belirgin olanı her iki kitaptan seçilen dokuz etkinliğin görev odaklılık bakımından %70’in altında olduğu görülmektedir.

Etkinliklerin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken husus, Willis’in de belirttiği gibi dilin öğretiminde dilin yapısal kullanımından ziyade öğrenen kişinin öğrendiği dili kendi yaşamında kullanabilmesidir. Bu açıdan bakıldığında Kolay Gelsin kitabının % 61 oranında Türkçe Öğreniyorum kitabının %89 oranında bu ölçütleri kapsadığını söyleyebiliriz. Türkçe Öğreniyorum kitabındaki etkinlikler büyük ölçüde gerçek yaşamdaki dil kullanımını içermektedir.

Türkçe Öğreniyorum ve Kolay Gelsin yabancılar için Türkçe ders kitabındaki dokuz etkinliğin, öğrencinin öğrenmesine dönük katkısı vardır. Bu katkı görev odaklı öğretim modeline göre değerlendirildiğinde Kolay Gelsin kitabının % 69 oranında Türkçe Öğreniyorum kitabının %64 oranında bu ölçütleri kapsadığını söyleyebiliriz.

Türkçe Öğreniyorum ve Kolay Gelsin kitaplarındaki dokuz etkinliğin dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir. Ancak Türkçe Öğreniyorum kitabındaki giriş etkinlikleri diyaloglarında, yönergelerin olmaması etkinliğin hangi beceriyi kazandırmaya dönük olarak hazırlandığı bilgisini vermemektedir. Sınıf içi uygulamalarda, yönergesi olmayan bu tür etkinliklerin tamamen öğretmenin kişisel tercihinin göre işlendiği tahmin edilmektedir. Yönergesi olmayan etkinliklerin, görev türleri ve bilişsel süreç açısından görev odaklı öğretime uymadığı görülmüştür.

**KAYNAKÇA**

- Akbal, B. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12, 45-58.
- Bruner, J. S. (1974). Toward a Theory of Instruction. Belknap Press.
- Carless, D. (2002). Implementing Task-Based Learning with Young Learners. ELT Journal. Oxford University Press. Vol. 56/4, 389-396.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 274-290.
- Durmuş, M. (2013). İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Özgün ve Değiştirilmiş Dilsel Girdi Üzerine. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/1, 1293.
- Ellis, R. (2003). Task- Based Language Learning and Teaching. Oxford University Press.
- European Council (2001). Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assesment. Cambridge University Press.
- Kolay Gelsin (2010). Turkish für Anfänger, Klett.
- Köse, D. (2008). İletişimsel Dil Edinci Açısından Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe. 6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı. 04-06 Temmuz, Niğde.
- Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman.
- Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge University Press.
- Skehan, P. A. (1998). A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press.
- Türkçe Öğreniyorum (2015). Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümü Yayınları.
- Willis, J. (1996). A Framework for Task-Based Learning. Essex, Longman.
- Yaylı, D., Yavuz, M.A. (2008). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Uygulanmasına İlişkin Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24.





# ÖNEM VE ÖZELLİKLERİ BAKIMINDAN LÂTİNCE İLE OSMANLI TÜRKÇESİNİN BENZERLİKLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN\*

**ÖZ:** Her dönem ve çağda etkili olmuş diller, kültürler ve uygarlıklar vardır. Bilim, teknoloji, sanat, eğitim, yönetim vd. ne kadar gelişirse gelişsin her yenilik, gelişme ve değişimde mutlaka geçmişten etkilenmeler söz konusudur. Aralarında zaman, yer/coğrafya ve meydana getirenleri bakımından farklar olmasına rağmen benzer diller, kültürler ve uygarlıkların olduğu bilinmektedir.

Bugün Batı dilleri, kültürleri ve uygarlığının ulaştığı seviye yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçeklikte eski Yunan ve Grekçe ile Roma ve Lâtincenin rolü büyüktür. Batı kültürleri ve uygarlığında özellikle dillerinin oluşması ve gelişmesinde Lâtincenin etkisi göz ardı edilemez. Benzer bir durum da Doğu'da ve İslâm dünyasının gelişmesinde vardır. Osmanlı, Doğu-İslâm dünyasının gelişmesinde etkili olmuştur. İslâm dini ve uygarlığının yayıldığı uzun süreç ve coğrafyada tutunmasında özellikle Osmanlı devleti ve Osmanlı Türkçesinin etkisi ve rolü vardır.

Aralarında yapı ve köken bakımından farklılıklar olan Lâtince ve Osmanlı Türkçesi, etkileri ve etkilenmeleri bakımından benzerlikler arz etmektedir. Bu çalışmamızda; Lâtince ile Osmanlı Türkçesinin önem ve özellikleri bakımından benzerlikleri üzerinde durulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğu, Batı, Lâtince, Osmanlı Türkçesi, benzerlik

## GİRİŞ

Bugünkü Batı'nın gelişmişliğinde birçok etken söz konusudur. Bu etkenlerden bazılarının Avrupa kıtasının dışından olduğu bilinmektedir. Bunlarla birlikte eski Yunan ve Roma'nın etkisi çok büyüktür. Batı/Avrupa kültürleri ve uygarlığının gelişmesinde Eski Yunan ve Roma'nın etkisi bariz olarak görülürken bunlarda da Anadolu, Mısır ve Mezopotamya'nın etkisi vardır. Hiçbir gelişme yoktur ki kendinden öncekilerden etkilenmiş ve sonrakilerin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde etkili olmamış olsun. Batı kültürleri ve uygarlığında özellikle roman dillerinin oluşması ve gelişmesinde Latincenin rolü vardır.

Bugün Avrupa'da kullanılan dillerin pek çoğu belli ölçüde de olsa Eski Yunanca ve Latineden etkilenmiştir. Roman dilleri olarak bilinen Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce ve Romence Latineden doğmuş ve gelişmişlerdir. Sadece Roman dilleri değil, Germen dilleri ile Slav dilleri de bir şekilde Latineden etkilenmişlerdir. Bu etkilenmeyi olumsuz olarak almamak ve anlamamak gerekir. Bugünün Avrupa dilleri, isteyerek ve özenerek hatta severek Latineden etkilenmişlerdir. Bunda herhangi bir zorlama söz konusu değildir. Bir anlamda bazı Avrupa dilleri için Yunanca özellikle de Latince mîrî malı olarak kabul edilmiştir.

\* Fırat Üniversitesi Eğitim Fak. İlköğretim Böl. Elazığ/Türkiye, ulucanmho23@gmail.com

Dillerin gelişmesi, güçlenmesi ve varlığını sürdürmesinin siyasî, askeri, ekonomik vb. ile ilgisi vardır. Bilim, sanat, eğitim vb. de dili etkilediği gibi dilden de doğrudan etkilenir. Dilleri etkileyen başka bir güç ise şüphesiz din(ler)dir. Fert ve toplumun yaşamını etkisi altına alan din, mutlaka kullanılan dili de etkilemektedir.

Bugün, “dinler mi dilleri, diller mi dinleri korur?” sorusunun cevabı net olarak verilememektedir. Ancak dinlerin dilleri koruduğu kadar, dillerin de dinleri koruduğu bir gerçektir. Bu bağlamda Hıristiyanlık ile Latincenin arasında dikkat çeken bir ilgi ve ilişki vardır. Özellikle Avrupa, Amerika, Avustralya ile kısmen Asya ve Afrika’daki Hıristiyanlıkta Latincenin yeri ve etkisi varken Latincenin bu bölge ve coğrafyalarda belli ölçüde varlığını sürdürmesinde de Hıristiyanlığın etkisinin olduğu bir gerçektir. Daha açık bir ifade ile Latince Hıristiyanlığın, Hıristiyanlık Latincenin varlık ve devam sebebi olmuştur.

## YÖNTEM

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden doküman analizi uygulanmış, Latince ile Osmanlı Türkçesinin -sınırlandırılmış- karşılaştırılması yapılmıştır.

## BULGULAR

Bazı dillerin kullanımdan kalkmasının veya ölmesinin birçok sebebi vardır. Elbette bazı dil veya diller, bilinmeyen sebeplerle de ölmüş olabilir. Ancak gelişmiş bir dilin kullanımdan büyük ölçüde düşmesinin başka bir ifadeyle yavaş yavaş ölmeye yüz tutmasının sebeplerinden biri onu kullananların yok olması değildir. Hele hele bir dilin ölmesinin gerçek sebeplerinden birinin yasakla(n)ma olamayacağı da açıktır. Gerçek anlamda dil(ler)in kullanımının yasaklanması söz konusu olamaz. Gelişmiş bir dilin kullanımdan kalkmasının, ölü bir dil olmasının asıl sebebi ise çoğunlukla o dili kullananların kendileridir. Kullandıkları dili, aşırı derecede zorlamaları, gelişmesini sağlamak için kurallara ve teferruata boğmaları, onu derinlemesine incelemeye çalışmaları sonucunda; dilin geldiği/ulaştığı düzeyin kullananların çoğunluğuna zor gelmesi veya o düzeyde yeni nesillere öğretilmemesi ve güncellenememesi de olabilir.

Bugün ölü dil olarak bilinen dilleri kullanmış olanların ilahî dinlerden birine sahip olmamaları da önemli bir sebep olarak gösterilebilir. Ölü dillere bakıldığında bu dillerin kullanıldığı dönemde inanılan dinlere sonraki dönemlerde inananların(ın) azaldığı veya kalmadığı görülmektedir. Bir dili kullananlar, güçlü bir dine sahip ve sağlam bir inanışa sahip olsalardı dinleri gibi dillerini de koruyabilirlerdi. “Diller ile dinler, tabiri caizse, karşılıklı menfaat ilişkisi içindedir. Diller dinin taşıyıcısı olmakla beraber dinler de dillerin koruyucusu olmuştur. Kendileri vasıtasıyla bir dinin nazil olduğu diller yeryüzünde kaybolma ihtimali en az olan dillerdir” (Demirci, 2015,299).

Doğudaki ve İslam dünyasındaki gelişmeler de Batıdaki ve Hıristiyan âlemindeki gibi çok çeşitli ve çok boyutludur. Özellikle İslam uygarlığının gelişip yayıldığı alanların genişliği ve farklılığı dikkat çekmektedir. İslâm’ın bu süreç ve coğrafyalarda tutunmasında Türklerin ve Osmanlının etkisi görülmektedir. Zira yaklaşık bin yıllık Türk ve altı yüz yıllık Osmanlı dönemi, İslam tarihinde göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir süreye tekabül etmektedir. Altı yüzyıllık Osmanlı dönemi neredeyse İslam’ın yaşının yarısı kadar demektir. Bugün Anadolu, Kafkasya, Ortadoğu, Balkanlar, Kuzey Afrika hatta Avrupa ve Asya’da İslam’ın yayılıp varlığını sürdürmesinde Osmanlının rolü vardır. Söz konusu bölge ve coğrafyalarda Osmanlının ilayi kelimetullahaya hizmetinde aynı zamanda Osmanlı Türkçesini de sayabiliriz.

Bugün kullandığımız Türkçe, Osmanlı Türkçesinin devamı olmakla birlikte İslam dünyasında da önemli bir kitlenin dil ihtiyacını karşılamada önemli bir yere sahiptir. Bu yanıyla Osmanlı Türkçesi -Arapça ve

Farsça hariç tutulduğunda- Batı ve Hıristiyan âlemi ve dillerindeki Latinceye benzerliği bakımından dikkat çekmektedir.

Lâtince ve Osmanlı Türkçesi, yapı ve köken bakımından farklı diller olmalarına rağmen aralarında benzerlikler bulunmakta ve bazı ilişkiler kurulmaktadır. Hem Dünya'nın hem Avrupa'nın farklı ülkelerinde belli ölçüde öğretilmeye ve öğrenilmeye devam edilen Lâtince, pek çok yanı sıra Osmanlı Türkçesine benzetilmektedir. “Dillerin tedahülünü yani birbiri içine girmesini ve karma karışık bir şekil almasını intac eden bu tesirin dışında kalabildiği iddia edilebilecek hiçbir dil gösterilemez, zannederim” (Rukün,1944,VIII).

## TARTIŞMA

Bu yüzden Dünya’da Osmanlı Türkçesine benzer başka örneklerin olup olmadığı araştırılmalı ve anlatılmalıdır. İtalyan, Fransız, İspanyol, Portekiz ve Romen hatta İngilizlerin, Almanların vd. Lâtinceyi öğretmeleri, öğrenmeleri ile Türklerin ve bazı Müslüman topluluk ve milletlerin Osmanlı Türkçesini öğretmeleri ve öğrenmeleri arasında bir benzerliğin kurulup kurulamayacağı araştırılmalıdır.

Batı/Avrupa dillerinin birkaçı ile Lâtincenin tarihî ilişkisi ile Doğu dillerinin birkaçı ile Osmanlı Türkçesinin tarihî ilişkisi arasında tersinden bir benzerlik de söz konusudur. Bugünkü bazı Batılılar/Avrupalılar, Lâtinceyi şu maksatla öğretmekte ve öğrenmektedirler. Batı dillerinin tarihine doğru gidildiğinde bu dillerin, Lâtinceden beslendikleri pek çok bakımdan Lâtinceye dayandı(rıldı)kları görülmektedir (Rukün, 1944, VIII). Başka bir ifadeyle birkaç Batı dilinin gelişmesinde/oluşmasında Lâtincenin etkisi görülürken Osmanlı Türkçesinin gelişmesinde/oluşmasında da Doğudaki birkaç dilin (Arapça ve Farsça) etkisi görülmektedir (Demircioğlu, 1949). Kimi çalışmalara göre ölü diller arasında sayılan Lâtince, birçok Avrupa ülkesinde ayrıca Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Kuzey ve Güney Amerika’daki ülkelerin çoğunda ve Avustralya ile dünyanın diğer ülkelerinde de öğretilmekte ve öğrenilmektedir. Ancak Lâtince bugün için konuşulan/kullanılan bir dilden çok eski/klâsik bir dil, bir yazı dili olarak değerlendirilmektedir. Şimdi Lâtince ile Osmanlı Türkçesinin benzerlikleri üzerinde madde madde duralım:

1. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi tarihî diller olmaları bakımından benzeşmektedirler. Osmanlı Türkçesinin yaklaşık 700 yıllık bir tarihi vardır. Her ne kadar Lâtincenin tarihi, Osmanlı Türkçesinin tarihinden yaklaşık 2000 yıl kadar daha eski olsa da bugün her iki dil de tarihî olarak kabul edilmektedirler. “Lâtince 2 bin 700 yıl önce bugünkü İtalya yarımadasında sadece konuşulan değil, bir ölçüde kayıtlara geçen bir dildi” (Demircioğlu, 1949, Ortaylı, 2008).

2. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi bugün aktif olarak kullanılmamaları bakımından benzeşmektedirler. “... [Lâtince] günümüzde eğitimi sürmesine ve çoğunlukla kimi tarih, sanat ve din araştırmacıları tarafından konuşulmasına rağmen artık ölüdür” (Ortaylı, 2008).

3. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi söz, terim ve kavramlarının zenginliği bakımından benzeşmektedirler. “Lâtincenin üslup ve tabii sözlük hazinesi Avrupa’nın civarındaki bütün dilleri etkiledi” (Ortaylı, 2008).

4. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi zengin eski eserlere sahip olmaları bakımından benzeşmektedirler. Bugün ülkemizde ve yurt dışında sayısını net olarak bilmediğimiz kadar Osmanlı Türkçesi dönemine ait eser vardır. Bu bilinmezlikte Osmanlı Türkçesi öğretim ve öğreniminin yeterli düzeyde olmamasının önemli bir payı vardır. Aynı şekilde Batı’da da Lâtince eserlerin mevcudiyeti bilinmektedir. Çoğu Batı ülkesi bu eserleri, günümüzün dillerine kazandırmak maksadıyla Lâtincenin öğretilmesine devam etmektedir.

5. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi bugün klasik olmaları/sayılmaları bakımından benzeşmektedirler.

6. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi hem geçmişte hem de günümüzde belli bir kesim tarafından kültürel ve sanatsal bir zenginliği/ayrıcalığı ifade etmesi bakımından benzeşmektedirler. Bugün hâlâ Avrupa ülkelerinde bazı kesimler/aileler, çocuklarına elitliği gösterdiği için Lâtinceyi öğretmektedirler. Aynı durum

belli ölçüde de olsa Osmanlı Türkçesi için de geçerlidir. “Okumuş insanların ortak konuşma ve anlaşma dili bütün Avrupa milletlerinin edebiyat ve bilimde kullandıkları dildi” (Ortaylı, 2008).

7. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi bilim, sanat, eğitim, hukuk, yönetim, ekonomi, din ve ahlak dili olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler. Ortaçağda bilimsel çalışmalar Lâtince ile yürütülmüş, yapıtlar Lâtince yazılmıştır. Diplomaside yazışma dili yine Lâtince dir. Kilise, inançlılar ile iletişim kurmak için Lâtince kullanmıştır (Demircioğlu, 1949, Ortaylı, 2008).

8. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi imparatorluk dilleri olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler.

9. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi birer kültür ve uygarlığın kurulması ve devam ettirilmesindeki etkileri bakımından benzeşmektedirler. “Lâtince, Yunan dilini örnek alarak ilerleme göstermiştir. Lâtin yazını da hep Yunan yazınının etkisi altında kalmıştır. Lâtince, Yunanca ile birlikte İlkçağın başlıca kültür ve uygarlık dillerini oluşturmuştur.” Osmanlı Türkçesi başlangıç döneminde Arapçadan özellikle de Farsçadan büyük ölçüde etkilenmiştir. Osmanlı Türkçesi, bünyesinde barındırdığı Arapça ve Farsça unsurlarla İslamî kültür ve uygarlığın gelişmesine katkıda bulunmuştur.

10. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi kökeni bakımından bir millete ait olmalarına rağmen bilahare aynı köken, tarih, kültür, din ve coğrafyayı hatta aynı ideali paylaşan toplulukların dili haline gelmeleri bakımından benzeşmektedirler. “Onu bu uzun asırlarda yaşatan artık o dili konuşmayan ama yazan İtalya Orta ve Batı Avrupa, İspanya ve Britanya oldu. Hıristiyanlaşan barbar kavimler onu edebi, dini ve hukuki dil olarak alıyorlardı” (Ortaylı, 2008).

11. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi geçmişte güçlü, etkili ve revaçta diller olmasından dolayı hiçbir zaman bütünüyle gündemden düşmüş, yok olmuş diller olmamaları bakımından benzeşmektedirler. “Gerçekten de Lâtince bir imparatorluğun diliydi üniversal imparatorluğun kurumlarıyla birlikte cihanşümul dil de bütün insanlığa miras kaldı ve onu konuşan ana unsurun tarihi ölümüne rağmen bütün milletlerin ortak belleğinde ve bilincinde yaşıyor” (Ortaylı, 2008).

12. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi günümüzde yeniden ilgi görmeye başlamış ve yeniden öğretilen ve öğrenilen diller arasında yer almaya başlamaları bakımından benzeşmektedirler. “Lâtincenin ölüsü dirisi kadar çekicidir ve eski dünyanın her köşesinde, her ulusun hayatında o kültürün kalıntıları sadece görke miyle değil, sıcak güzelliği ile de devam etmektedir” (Ortaylı, 2008).

13. Lâtince ile Osmanlı Türkçesi, dinlerin, din devletlerinin ve merkezlerinin dili olarak kullanılmaları bakımından benzeşmektedirler. Lâtince, bir din (Hıristiyanlık) ve bir din devleti olan Vatikan’ın resmî dilidir. Hıristiyan âlemin özellikle Katolikliğin dünyadaki merkezi olarak kabul edilen Vatikan, dil olarak Lâtinceyi kullanmış ve kullanmaktadır. Vatikan, İtalyanca, Fransızca, İspanyolca, Portekizce ve Romence’yi değil, bu dillerin hepsinden eski ve hepsinin anası/atası konumunda olan Lâtinceyi kullanmaktadır. Osmanlı, 16. yüzyıldan itibaren hilafetin merkezi olmuştur. Hilafetin merkezi olması vesilesiyle İslam dininin de merkezi kabul edilmiştir. Bu süre zarfında Hilafet makamının dili olarak Osmanlı Türkçesi kullanılmıştır. Hilafet makamı, ihtiyaç duyduğu bürokrasi dili olarak başka bir dili değil, Osmanlı Türkçesini kullanmıştır. Hilafet, ilga olmadan önce dil olarak Osmanlı Türkçesini kullanmaktaydı. Bu bakımdan Osmanlı Türkçesi ile Lâtince benzeşmektedirler.

## SONUÇ

Latince ile Osmanlı Türkçesi pek çok bakımdan benzerlik arz etmektedir. Hem Latince hem Osmanlı Türkçesi ilgi, ihtiyaç ve sevgi duyulması bakımından benzerlikleri olan dillerdir. Her iki dilin özellikle dinî metinlerinin bolluğu bakımından çoğu kimse tarafından bu dillere sevgi, saygı duyulmasının yanında

bir kutsiyet de atfedilmektedir. Bugün Batı/Avrupa toplulukları pek çok gerçek ve gerekçeyle Latince öğretimi ve öğrenimini belli ölçüde de olsa hâlâ devam ettirmektedir. Bu, göz ardı edilmeyecek bir gerçektir.

Türkler ve Türkiye Türkçesini kullananlar, Osmanlı Türkçesini öğrenmeli ve öğretmelidir. Türkiye Türkçesi, Osmanlı Türkçesinden kopmuş bir dil değildir. Bu nedenle Osmanlı Türkçesinin öğretimi ve öğrenimi bilimsel çerçevede yapılmalıdır.

#### KAYNAKLAR

- Çalışkan, Nihal (2013), “Lise Düzeyindeki Osmanlı Türkçesi Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanışına İlişkin Öğrenci Görüşlerine Dayalı Bir değerlendirme” Bartın Ü. Eğitim fak. D.C.2,S.2, s.329-343. Bartın.
- Demircioğlu, Halil (1949), “Bizde Lâtince Öğrenimi ve Öğretimi Hakkında” <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1230/14049.pdf> (07.01.2016 tarihinde ulaşıldı).
- Durmuş, Mustafa (2013), Yabancılara Türkçe Öğretimi, Grafiker Yay. Ankara.
- Ercilasun, Ahmet B.(2011), Türk Dili Tarihi, Akçağ Yay. Ankara.
- Ergin, Muharrem (1985), Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi Yay. İstanbul.
- Ergin, Muharrem (1999), Osmanlıca Dersleri, Boğaziçi Yay., İstanbul.
- Erim, Müzehher (1989), Klâsik Filolojinin Önemi ve Türkiye’de Kuruluşu, <http://jimithekewl.com/2008/07/13/muzehher-erim-klasik-filolojinin-onemi-ve-turkiyede-kurulusu> (07.01.2016 tarihinde ulaşıldı).
- Ortaylı, İlber (2008) <http://www.milliyet.com.tr/-/ilber-ortayli/pazar/yazardetay/10.08.2008/976632/default.htm> (04.01.2016 tarihinde ulaşıldı).
- Pakalın, M. Zeki (1993), Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü I,II,III, MEB Yay. İstanbul.
- Parlatır, İsmail (2006), Osmanlı Türkçesi Sözlüğü, Yargı Yay. Ankara.
- Redhouse, Sir James W. (1992) Turkish and English Lexicon (Türkçe-İngilizce Lugat Kitabı), Çağrı Yay., İstanbul.
- Rukün, N. Fazıl (1944), Lâtince, Ahmet İhsan Matbaası, İstanbul.
- Şemseddin Sami (1889-1893 Miladi, 1306-1316 Hicri), Kâmûsu’l-A’lâm, (Arap Harfli) İstanbul.
- TDV, İslâm Ansiklopedisi, Osman md., C. 33, s. 433-452.
- TDV, İslâm Ansiklopedisi, Osmanlı Türkçesi md., C. 33, s. 483-485.
- Timurtaş, Faruk K. (1997), Osmanlı Türkçesi Grameri, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Timurtaş, Faruk K. (1997), Osmanlı Türkçesine Giriş, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Yalın, H. İbrahim (2014), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yay. Ankara.
- Demirci, Kerim (2015), Türkoloji için Dilbilim, Anı Yay., Ankara.
- Emre, İsmet (20149, Edebiyat Bilimi C 1, Anı Yay., Ankara.





# TÜRKÇENİN ENTEGRASYON DİLİ OLARAK ÖĞRETİLMESİNE DAİR BULGULAR

**Prof. Dr. Murat DEMİRKAN\***  
**Naci Serhat BAŞKAN\*\***

**ÖZ:** Günümüzde Ortadoğu başta olmak üzere dünyanın pek çok bölgesinde yaşanan savaş trajedileri göç akınlarına neden olmuştur. Türkiye'nin jeopolitik konumu nedeniyle her yıl ülkemize yapılan göç başvurusunda büyük bir artış gözlenmektedir. Artık ülkemiz dünyanın en yoğun göç akınına maruz ülkelerden birisi konumuna gelmiştir. Bu göçmenlerin ülkemize iyi bir şekilde uyumunun sağlanması gerekir. Bizce bu sıkıntılı süreçte Türk dilinin öğretiminin önemli bir entegrasyon işlevi görebileceğini unutulmamalıdır.

Bu çalışmanın esas amacı çok yönlü sosyal bir fenomen olan “Göç”ü ve beraberinde getirdiği dile bağlı sorunları irdelemektir. Türk dilinin göçmenlere öğretilmesinin uyum sürecinde ne gibi katkılar sağlayacağına mutlaka ele alınması icap eder. Bu bağlamda, “Entegrasyon Dili Olarak Türkçe” kavramının tanınmasının yapılması, çerçevesinin belirlenmesi ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe” kavramından farklı yepyeni bir vizyonun geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Göç kavramı “Entegrasyon” ve “Dil Edinimi” süreciyle bir bütün olarak incelendiğinde “Yabancılara Türkçe Öğretimi ya da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” kavramları yetersiz kalmakta ve yeni bir tanımlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle TED ile doğrudan ilgili yeni bir kavram ve alan oluşturulması gerektiğini düşünmekteyiz.

Ayrıca, göçmenlerin kolay bir şekilde içtimai, iktisadi ve kültürel olarak topluma ayak uydurabilmelerinde, sorunlarını dile getirebilmelerinde, kimseye muhtaç olmadan kendi ihtiyaçlarını karşılayarak ayakta kalabilmelerinde ve iş gücüne katkıda bulunabilmelerinde TED programı önemli bir ihtiyaca cevap verecektir. Bu alandaki açığın kapatılabilmesi amacıyla entegrasyon ve oryantasyon sorununu en aza indirebilmek için göçmenlerin iletişim kurabilmelerine yönelik dil öğretiminde gerekli hazırlıkların yapılması büyük bir önem arz etmektedir.

Bu çok yönlü entegrasyon ve dil edinirme sürecinde sadece çocuklara yönelik olmayan bilhassa yetişkinlerin dil sorunlarının giderilmesi gerekmektedir. “Anadil Olarak Türkçe” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe” öğretiminde farklı olarak “Türkçe'nin Entegrasyon Dili” olarak kullanımı sosyal dil edinim aşamasını, mesleki entegrasyonu farklı bir boyutta ele alarak kolaylaştırmakta, bu da uyum sürecini hızlandırabilmektedir. Bu bağlamda TED programı için klasik yabancı dil öğretiminden farklı kültürel, mesleki, güncel hayatla örtüşen dil öğre(n)tme stratejilerinin belirlenmesi gerekir. Bu yeni alanla ilgili formasyonlarının yapılması, farklı ders içeriği ve müfredat geliştirilerek değişik ders araç-gereçlerinin uyarlanmasına

\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, demirkan2002@gmail.com

\*\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Y.L. Öğrencisi, n.serhatbaskan@gmail.com

ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili çalışma kapsamında Avrupa Ortak Dil Başvuru Metninde geçen 4 temel beceri çerçevesinde sosyal, kültürel ve dil entegrasyon sürecine yönelik göçmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda bu alandaki yabancı dil eğitiminde yeniden bir yapılanmaya gidilmesine gereksinim duyulmaktadır. Göçmenlerin dil edinim sürecini yakından ilgilendiren 5. beceri olarak addedebileceğimiz “Sosyal Etkileşim/Sosyal İletişim Becerisi” üzerine de yoğunlaşılması hedeflenmelidir.

Bu dil eğitiminin muhtelif içerikleri doğrultusunda sosyal adaptasyonun daha kolay bir biçimde sağlanacağı ve mesleki anlamda iş gücüne yönelik olumlu katkıları olacağı muhakkaktır. TED programı sayesinde mesleki entegrasyon, ekonomik entegrasyon ve yurttaşlık entegrasyonu en iyi şekilde gerçekleşip göçmenlerin sosyal dili en etkin bir biçimde öğrenmeleri sağlanabilir.

TED programının tüm bu katkılarını iyi bir şekilde irdelemek ve araştırmak amacıyla, bu çalışmamızda “TED programı nasıl tanımlanmalıdır?”, “Neden bu yeni isimlendirmeye(TED) gereksinim duyulmuştur?”, “TED programının sağlayabileceği başlıca avantajlar ve iktisadi, kültürel, mesleki ve içtimai katkılar neler olabilir?”, “TED programında nasıl bir öğretim yöntemi ve bir dil politikası izlenmelidir?”, “Hangi seviyelerde dil eğitimi verilmelidir?” gibi değişik sorulara cevap arayacağız.

Bu çalışmamızda ülkemizin Suriyeli sığınmacılara karşı dil politikalarını, bu politikaların toplum ve sığınmacılar üzerindeki etkilerini değerlendirmek ve çözüm yolları üzerinde durmak istiyoruz.

Oytun ve Gündoğar’a göre, Türkiye’deki Suriyelilere ilişkin olarak yapılan saha araştırmalarında bölgede Suriyeli sığınmacılara yönelik olumsuz tepkinin başlıca sebebinin Suriyeliler ile yerel halk arasındaki farklı dil, kültür ve yaşam tarzından kaynaklanan uyumsuzluklar olduğu görülmektedir(Oytun ve Gündoğar, 2015). Bu mantalite farklılığı toplumsal kabul ve entegrasyon sürecinin en zayıf ayağını oluşturmaktadır. Suriyelilerin büyük çoğunluğunun alt gelir ve düşük eğitim düzeyindeki insanlardan oluşması da ciddi bir entegrasyon eğitiminin zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Sığınmacıların yaşadığı dil sorunu ile yeterince ilgilenilmemesi hem Türk toplumu hem de sığınmacılar açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Şayet dil sorunu çözülmez ise yakın gelecekte büyük problemlere yol açması muhtemeldir. Bu hususta devlet kurumları arasındaki koordinasyon eksikliği iki toplum arasındaki ekonomik, sağlık, toplumsal, kültürel ve psikolojik alanlarca krizin artmasına ve olası daha büyük çatışmaların yaşanmasına neden olacaktır. Bu yüzden entegrasyon meselesinin ciddi bir şekilde analiz edilmesi ve ihtiyaç duyulan eğitim tedbirlerinin alınması şarttır.

Uluslararası göç hareketleri son yarım yüzyılda beş kıtayı etkisi altına alan, değişik faktörlere dayanan, demografik açıdan milyonlarca insanı kapsayan bir süreç olmaya devam etmektedir.

Özellikle üç yüz yıldan beri çok faklı sebeplere dayalı pek çok göç dalgası yaşanmıştır. Sadece 1821-1924 yıllarında toplam 55 milyon Avrupalı deniz aşırı ülkelere gidip yerleşmişlerdir. Bunlardan 34 milyon kişi ise ABD’ye yerleşmiştir. 18 milyon İngiliz, 10 milyon İtalyan, 5 milyon Alman bu dönemde ülkelerini terk edip göçmen durumuna düşmüştür. Birinci ve ikinci dünya savaşından sonraki savaş mağduru yüz binlerce insan yine istemeyerek ülkelerini terk etmek zorunda bırakılmışlardır.

Tarihlerinin büyük bir bölümünde konargöçer yaşayan Türklerin özellikle kırk yıldan beri Batı Avrupa ile yaşadığı göç deneyimi Suriyeli sığınmacıların adaptasyonu konusunda neler yapılması gerektiği konusunda bizlere önemli kazanımlar sağlayacaktır. Suriyeli sığınmacıların aksine, Türkiye’den göçün başlıca nedeni, işgücü kıtlığı çeken Batı Avrupa ülkelerine Türk işgücü ihracıdır(Beş yıllık kalkınma planı) Türk göçmen işçisi ancak “Homo economicus” yönü ile ilgi uyandırmıştır. Dolayısıyla geçici misafir işçilik yerine kalıcılığı tercih eden bu “yarım dilli” ailelerin uyum durumları, kültürlerarası iletişim sorunları, dil entegrasyonundaki yetersizlikten dolayı yaşadıkları uyum sorunları uzun süre ikinci plana atılmıştır. Yine yakın tarihlere kadar Türk araştırmacılardan ziyade yabancı araştırmacılar bu konular üzerine eğilmişlerdir.

## **Türkiye’deki Göç Akımı Krizi**

Türkiye kıtalar arası geçiş konumu dolayısıyla hem çok göç alan hem çok göç veren bazı zamanlarda bu olgunun öznesi bazı zamanlarda ise nesnesi bir ülke konumundadır.

Türkiye, Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllardan itibaren ülke sınırlarının dışında kalan soydaşlarına ev sahipliği yapmak durumunda kalmıştır.1960’lı yıllardan itibaren de, önce Batı Avrupa’ya, sonra Afrika, Ortadoğu ve Doğu Asya ülkelerine işgücü göçü sağlayan bir ülke haline dönüşmüştür.

1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Cenevre Sözleşmesi Türkiye’deki mültecilik mevzuatının esasını oluşturur. Türkiye bu sözleşmeyi 1961’de onaylamıştır.

Uluslararası Mülteci Hakları Derneğine göre Coğrafi kısıtlama sebebiyle Asya ve Afrika’dan gelen göçmenler koruyucu düzenlemelerin dışında tutulduğu için bu ülkelerden gelenlere mülteci statüsü verilememektedir.

Suriyelilerin durumuna ilişkin ilk hukuki düzenleme 30 Mart 2012 tarihli ve 62 sayılı “Türkiye’ye Toplu Sığınma Amacıyla Gelen Suriye Arap Cumhuriyeti Vatandaşlarının ve Suriye Arap Cumhuriyetinde İkamet Eden Vatansız Kişilerin Kabulüne ve Barındırılmasına İlişkin Yönerge” ile Suriyelilerin “geçici koruma” altında oldukları kabul edilmiştir.(ORSAM, 2014) Her ne kadar bu düzenleme doğrudan Suriyelilere mülteci statüsü vermese bile çok kullanılan ve dışlamayı çağrıştıran “geçici misafir” ifadesi artık bu sınıftan rahatsızlık duyan Suriyeli sığınmacıları tanımlamamaktadır.

Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus da, yasal olarak “mülteci” statüsüne sahip olmayan Suriyeli sığınmacılar için Türk basınındaki haber yazılarında sıklıkla mülteci sıfatının kullanılıyor olmasıdır. Bu kavram kargaşası ise “sığınmacı” ve “mülteci” kavramlarının birbirlerinin yerine ve eş anlamlı olarak kullanıldığını veya gazetecilerin Suriyelilerin yasal statülerinden tam manasıyla haberdar olmadıklarını göstermektedir.(Efe, 2015)

Bugüne kadar Suriye’de yaşanan uluslararası süreç değerlendirildiğinde, Suriyeli sığınmacıların uzun bir süre daha ülkemizde kalacaklarına dair ciddi emareler bulunmaktadır. Suriye’deki iç kargaşa bitse dahi, kısa süre içinde bu ülkenin yeniden ihya edilmesi ve barış içinde yaşanılır hale gelmesi zor görünmektedir. Üstelik farklı örgütlerin karargâhı haline gelen bu bölgenin bu unsurlardan arındırılarak demokratik huzurlu bir topluma kavuşturulması da uzun yıllar alacağına benzemektedir. Suriye’den Türkiye’ye gelen sığınmacıların kısa süreli ve geçici bir durum olarak görülen göç dalgası, gün geçtikçe kalıcı bir vaziyet almaktadır.

Murat Erdoğan (2015) Suriyelilerle birlikte yaşamının sadece “onlar bizim kardeşlerimizdir” söylemi ile sürdürülemeyeceğini belirtmektedir. Erdoğan yaptığı araştırmada Türk toplumu ile Suriyeliler arasında çok ciddi bir kültürel mesafe olduğunu vurgular. Ona göre Türk toplumunun olağanüstü mali ve insani fedakârlıklarla ortaya koyduğu olgunluğun, toplumsal kabulün ve desteğin devamı ancak Türkçenin öğretilmesi ve kültürel entegrasyon süreciyle sağlanabilir. Ahmet Akkaya’nın Suriyeli sığınmacılara uyguladığı anket sonuçları da bu insanların büyük çoğunluğunun (%96,2) Türkçe’yi olumlu bir tutumla algıladıklarını ve kullandıkları metaforlarla bu dile değer verdiklerini ortaya koymaktadır.(Akkaya, 2013) Suriyelilerin Türk kültürüne ve diline karşı duyulan bu müspet duygular bir bakıma onların dil ve kültür entegrasyonu için ne kadar hazır ve gönüllü olduklarını ve niçin Arapça konuşulan ülkeleri değil de Türkiye’yi seçtiklerini açıkça göstermektedir.

## **Yapısal marjinallik ve gettolaşma mı yoksa Dil Entegrasyonu mu?**

Bulduğu coğrafi durum sebebiyle, Türkiye uzun yıllardan beri göçe mecbur edilmiş halklara kapılarını açan bir ülke konumundadır. 1988-1991 yıllarında Irak’tan gelen Kürtlere 1989, 1992-1995,1999 tarihlerinde Arnavut ve Bosnalılara; Özal döneminde Bulgaristan’dan gelenlere de kapılarını açmıştır. Türkiye

son yıllarda mülteciler ve göçmenler için “transit ülke” durumundan çıkıp “hedef ülke” haline gelmiştir. Kirişçi’ye göre Türkiye 2011’den beri son on yılın en önemli sığınmacı akını olarak görülen Suriye krizi ile karşı karşıya kalmıştır.(Kirişçi, 2003).

Batı Avrupa ülkelerinin adeta “Doğu sınırını sonuna kadar açın, ama Batı sınırlarınızı sıkı sıkı kapatın bize gelmesinler” mantalitesindeki politikası, Türkiye’nin gösterdiği kardeşlik ve cömertliğin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Uluslararası hukukun ve vicdanın sorumluluğunu yerine getiren Türkiye pek çok kalkınmış ülkeye insanlık dersi vermiştir.

Balkanlardan gelen soydaşlarımız kültürel, ekonomik ve dil entegrasyonu açısından fazla zorluk çekmemişler; sosyoekonomik uyum sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlamayı başarmışlardır. Açıkçası onlar yoğun bir kültür şoku yaşamamışlardır. Suriye’den gelen sığınmacıların yaşadığı sosyoekonomik ve kültürel gerilimlere maruz kalmamışlardır. Bu nedenle soydaşlarımız kısa sürede yeni bir yaşam düzeni kurmayı ve Türk vatandaşı olmayı başarmışlardır. Suriye’den gelen sığınmacılar kültürel entegrasyon açısından Almanya’ya giden ve “misafir işçi” sıfatıyla anılan Türk gurbetçilerin durumunu hatırlamaktadır.

### **Avrupa’daki dil entegrasyon örneği**

Avrupa’da yaşayan yurttaşlarımız olağanüstü güç görünen iki amacı bağdaştırmaya çalışıyorlar. Bunlardan biri iş gücü yolu ile ekonomik bütünleşmeyi gerçekleştirmek diğeri toplumsal bütünleşmeyi bazı konularda reddetmek sureti ile ulusal kimliklerini muhafaza etmek. Bu durum aile içinde kabul gören değerler ile okul ve toplumda verilen toplumsallaşma modeli bazı konularda örtüşmediği için doğal olarak çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır. Arnd-Michael Nohl “Kültürlerarası Pedagoji” kitabında” göçmen çocukları köken kültürde ne kadar güçlü bir şekilde toplumsallaşmışlarsa, göç edilen ülkenin norm ve değerleriyle de o kadar zor özdeşleşeceğini” belirtmektedir.(Nohl, 2014) Türkler bu nedenle her iki kültüre de yabancı kaldığı için “noksanlı kültürlenmeden” dolayı “kültürel olarak dağınık bir benlik” geliştirmektedirler.(Nohl, 2014)

Kuşkusuz bu ikilemlili durumu birinci kuşak fazlasıyla yaşamıştır. Bugün de ikinci ve üçüncü kuşaklar bu çelişkiyi az ya da çok hissetmektedirler. Sosyal ve ekonomik entegrasyondan kaynaklanan bu çok yönlü sorunu değerlendirebilmek için bazı kavramları aydınlatmakta fayda vardır. Bu kavramların en önemlisi göçmenlerin maruz bırakıldığı yapısal marjinalite ve gettolaşma olgusudur.

Nermin Abadan-Unat’a göre gelecek kuşaklar “kısmî ya da tümünden bütünleşmeyi (asimilasyon) seçebilirler ya da aşırı saldırganlık yolu ile sisteme başkaldırabilirler yahut da mutlak kayıtsızlık (apathy) yolu ile kendi içlerine kapanabilirler”. (Nohl, 2014)

Yabancılar Pedagojisini büyük ölçüde benimseyen Almanya asimile olmamış yabancıları toplumsal istikrarın bir tehdidi olarak görmektedir. Zira toplumsal istikrar toplumun bütün üyelerinin ortak değer ve normları özümsemesine bağlıdır. Bu nedenle Yabancılar Pedagojisi ve savunduğu toplumsal istikrar modeli tüm kültürler arası çalışmalara rağmen güncelliğini korumaktadır. Yazar yabancılar pedagoji modeline entegre olmamış kişilerin “toplumsal patlayıcı madde” olarak toplumsal istikrar için bir tehlike arz edebileceğini söyler.

Türklerin önemli bir kısmı 1980’lerde olduğu gibi günümüzde de “getto” tipi yaşam tarzına mahkum edilmişlerdir. -F. Heckman bu yaşam biçimini “koloni” terimi ile betimlemektedir.(Heckmann, 1992) Kültürel yabancılaşmaya yol açan asimilasyon durumunda, çocuklar okul çevresi tarafından kabul edilebilmek için gerçek kimliklerini saklamaya çalışırlar. Tamamen toplumun beklentisine göre hareket eden bu bireyler kendi kimliklerinden ve kültürlerinden, ailelerinden hiç söz etmek istemezler. Asimile olmuş kişiler ailelerinin dil yetersizliği nedeniyle aile efradından ve ait oldukları topluluktan ve kültürden utanç duyarlar. Bu bölünmüş kimlik kompleksini aşmak için anne ve babaların yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmesi ve

sağlıklı toplumsal uyum sürecini gerçekleştirmesi gerekir. Batı Avrupa yurttaşlarının düşük statülü kesimi bile ekonomik ve kültürel bakımdan yukarı doğru yükselirken, göçmenler dilsel entegrasyon yetersizliği nedeni ile toplumsal kalkınmanın getirdiği yükselişin sağlamış olduğu fırsatlardan yeterince yararlanamamaktadırlar. Onlar sosyal sınıf sisteminin en alt tabakasında kalmaları sağlıklı toplumsallaşma sürecini yaşayamamalarından kaynaklanmaktadır. Artan ekonomik refaktan ve sosyal yükselişten göçmenlerin çok azı pay almaları da yine sağlıklı entegrasyonun gerçekleşmemesindedir. Göçmenler arasındaki gerginlik ve marjinalleşmenin günümüze dek değişik biçimlerde süregelmesinin temel sebebi de entegrasyon sorunundan başka bir şey değildir.

Geleceğe yönelik planlama ve entegrasyon stratejilerinde, yurt dışında sağlıklı bir şekilde uyum sürecini kültürler arası temas ve pedagoji sayesinde gerçekleştiren Türk kökenli soydaşlarımızın tecrübelerinden yararlanılabilir. Avrupa'daki bu göçmenler bize Avrupa'da misafir işçi olmadıklarını ve kalıcı yurttaşlar olduklarını göstermişlerdir. Avrupa'daki Türkler çağımızda çok kültürlü yaşamın tüm zorluklarına rağmen ne kadar önemli olduğunu, farklı kültürel değerlerle birlikte yaşamının nasıl başarılabileceğini, dil ve kültürel entegrasyon süreçlerinin ne gibi faydalar sağladığını, toplumsal tolerans ve kabulün ne manaya geldiğini acı-tatlı tecrübeleriyle bize ispatlamışlardır. Onlar en önemli kazançlarının ekonomik olmaktan ziyade karşılıklı zihniyet evrimine ve kültürler arası etkileşime dayalı kültürel, eğitimsel ve dilsel zenginlik olduğunu ortaya koymuşlardır. Böylelikle bu soydaşlarımız sadece yaşadıkları ülkeye katkıda bulunmamışlar aynı zamanda her türlü kültürler arası bilgi-görgü ve hayat tecrübelerini Türkiye'deki soydaşları ile paylaşarak onlara da her konuda katkıda bulunmuşlardır.

### **Suriyeli sığınmacılar da gettolaşır mı?**

Türkiye'nin de Avrupa ülkelerinin vaktiyle düştüğü hataya düşmemek için önereceğimiz TED (Türkçenin Entegrasyon Dili olarak öğretilmesi) gibi bazı uyum programlarını uygulayacak kurumları hayata geçirmesi ve Suriyeli sığınmacıların çalışma hayatına ve sosyal entegrasyona dair beklentilerini karşılaması gerekmektedir. Başlangıçta Suriyeliler önce "geçici misafirler" sonra ise "geçici koruma altındaki sığınmacılar" olarak vasıflandırıldılar. Kap'a göre Kamplar dışında hemen hemen Türkiye'nin her tarafına dağılmış iki milyonu aşkın Suriyeli olduğuna göre artık onlar çoktan misafirlik statüsünden çıkmış ve "müstakbel vatandaş" olma yoluna girmiş bireyler olarak görülmelidir.(Kap, 2014) Bu nedenle mutlaka onların entegrasyonuna yönelik kurumsal düzenlemelerin yapılması ve kapsamlı bir ulusal entegrasyon stratejisinin tanzim zamanı gelmiştir. Zaman "kalsınlar mı dönsünler mi?" tartışması yapma zamanı değil, kalacaklar için yarınların barış ve kardeşlik içinde yaşanan Türkiye'sinin entegrasyon temelli inşa etme dönemidir.

Erdoğan'a göre; "Türkiye'de yaşayan Suriyeliler, ülkelerinde barış ve huzur ortamı sağlanırsa geri dönebileceklerini söyleseler de bunun kısa ve orta vadede imkânsızlaştığını da kabul etmektedirler. Yani Türkiye'deki Suriyelilerin çok ciddi bir bölümünün geri dönmeme ve sürekli olarak Türkiye'de yaşamayı tercih etme olasılıkları oldukça yüksektir.."(Erdoğan, 2015)Toplumsal kabul ile sosyal, ekonomik uyum sürecinin ancak Türkçenin entegrasyon dili olarak öğretilmesi sayesinde mümkün olabileceği aşikardır. Oytun ve Gündoğar'a göre; Bu süreklileşen sığınmacı olma durumu göç eden ve göçü kabul eden yurttaşların psikolojilerini ve tepkilerini elbette menfi bir biçimde etkilemektedir. (Oytun ve Gündoğar, 2015)

Toplumsal kabul kapasitesi konusundaki olumlu tabloya rağmen son dönemlerde Suriyeli sığınmacılar konusunda kaygı yaratacak toplumsal tepkiler ortaya çıkmaya başlamıştır. Türk toplumu bu güne kadar "muhacirlere, geçici misafirlere" oldukça yüksek bir toplumsal kabul göstermiş ve destek olmaya çalışmıştır. Ancak uyum süreci iyi yönetilemezse Suriyelilere karşı menfi duyguların yayılacağı ve bu karşıtlığın bazı gruplar tarafından saldırılara, nefrete dönüşebileceği bir vâkiadır.



### **Erdoğan tarafından yapılan saha araştırmasının bulguları şunlardır:**

“Suriyelilerin Türkiye’de olmaktan memnun ve mutlu oldukları, mümkünse ülkelerine geri dönmek istedikleri ancak bu ihtimalin her geçen gün azaldığını ifade ettikleri, çalışma hakkı istedikleri, çocuklarının eğitim alamamasından rahatsız oldukları, Cenevre Anlaşmasına Türkiye’nin koyduğu ve Suriyelilerin bu nedenle mülteci olmalarını engelleyen coğrafi çekincenin kaldırılmasını talep ettikleri, her geçen gün Türkiye’de kalmaya daha sıcak baktıkları, Türkiye vatandaşlık verirse kabul etmeye sıcak baktıkları görülmektedir.”(Erdoğan, 2015)

Yazar burada Suriyeli sığınmacıların Türkiye’de sürekli olarak kalacaklarından hareketle yaşamakta oldukları topluma her bakımdan uyumlarını sağlayacak birlikte yaşam ve entegrasyon politikalarına başlanması gerektiğini vurgular.

Bundan dolayı can güvenliği, barınma, gıda, giyinme gibi acil temel ihtiyaçlardan hemen sonra yaşadığı ülkenin dilini edindirme hizmeti yani “Türkçenin Entegrasyon Dili” olarak öğretilmesi en önemli proje olarak karşımızda durmaktadır. İletişim becerilerinin kazandırılması her bakımdan Suriyelilerin entegrasyonlarını kolaylaştıracağı gibi daha iyi bir şekilde ihtiyaçlarını dile getirmelerini ve daha iyi hizmet almalarını da sağlayacaktır. Sadece kendi dillerinde ve kendi müfredatlarını uygulayarak kendi(yerel) öğretmenleri ile eğitim almaları kısa vadede faydalı gibi gözükse de uzun vadede gettolaşmalarına, marjinalize olmalarına, sağlıklı toplumsallaşamamalarına neden olacaktır.

Bu nedenle Suriyeli göçmenler için uzun süreli dil projelerinin hazırlanması ve uyum programları ile entegrasyon süreçlerinin hızlandırılması gerekmektedir. Zira ekonomik, sosyal, kültürel her türlü uyum dile bağlıdır ve dil sayesinde gerçekleştirilebilir. Uyan’a göre dil toplumla birlikte geliştiği için yabancı bir dile hâkim olabilmenin ilk şartı, o toplum gibi düşünebilme ve yaşayabilme becerisidir.(Bölükbaş ve Keskin, 2010) Ergin ise dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” şeklinde tanımlar.(Ergin, 2013)

Dil topluma entegrasyon kapasitesi kazandıran ve aidiyet duygusu geliştiren önemli bir kültürel ve kültürler arası faktördür. Bu sebeple Türkçenin entegrasyon dili olarak öğretimi hem ortak norm ve değerlerin toplumsal istikrarı sağlamasında hem de aynı ülke üzerinde barış ve demokrasi içinde, anlaşarak, uzlaşarak, karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde yaşamının en önemli teminatı ve etkeni olacaktır ya da “göçmenler” “toplumsal patlayıcı madde” haline geleceklerdir. Türkiye’nin cömertçe yaptığı yardımseverlik ve kardeşlik örneğinin uzun vadeli dil politikalarıyla güçlendirilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Aksi durumda Türkiye ile ilgili müspet algılar hem göçmenler nezdinde hem de uluslar arası camiada pozitiften negatife doğru dönüşebilir. Bunu yaşanmaması için Suriyeli sığınmacılara Türkçenin entegrasyon dili olarak öğretilmesi sorunsalının geniş çaplı analizinin yapılması gerekmektedir.

UNHCR’in vurguladığı gibi eğitim ve dil öğrenme hakkı temel insan haklarından birisi olmasının yanında sığınmacıların rehabilitasyonu, meslek edinmesi veya mesleğini icra etmesi, sosyal yardımlardan faydalanabilmesi, ekonomik, duygusal, kültürel ve sosyal entegrasyonu ve kendi kendine yetebilecek otonom bir hayat sürebilmeleri için de temel faktörlerin başında gelmektedir.

Sığınmacıların bir kısmının da kamp dışında kontrolsüz biçimde yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu durum onların kamplarda yaşayan Suriyeliler gibi yardımlardan, meslek edindirme ve dil kurslarından ve farklı entegrasyon projelerinden faydalanamamalarına yol açmaktadır. Tabiatıyla bu sadece “muhacirler” için bir handikap değil, ev sahipliği yapan “ensar” metaforunu benimseyen ülkemiz için de ekonomik, stratejik, insani ve kültürel bir kayıptır.



Kamp dışında yaşayan Suriyeli göçmenlerin Türkçe kurslarına gidememeleri sadece çocukların eğitimi sekteye uğratmayacak aynı zamanda yetişkinlerin de entegrasyon sürecini zora sokacaktır. Bu sorun, göçmenlerin uyum süreçlerini dolayısıyla toplumsallaşmalarını yavaşlatacak ve Suriyelilerin topluma aidiyet duyguları yeterince gelişemediği için toplumsal istikrar ve barışı tehdit altına girecektir.

Türkiye’de de sığınmacılar, birinci kuşaktan başlayarak fırsat eşitsizliğinin yaygınlığını, ayrımcılığın derecesini, toplumsal marjinalliğin boyutlarını algıladığı ölçüde kendisini savunmaya yardım edecek olan kültürel Arap kimliğine ihtiyaç duyacak ve kendi içine kapanıp gettolaşacaktır. Kuşkusuz bu marjinalleşme algısı kendisini birinci kuşaktan çok ikinci ve üçüncü kuşaklarda hissettirecektir. Zira birinci kuşak sahip oldukları düşük statüye rağmen toplumsal konumları Suriye’ye kıyasla yüksek seviyede ve ülkelerine dönme umutları hala var olduğundan savaştan kurtuldukları için teselli bulacaklardır. Oysa ikinci kuşağın çocukları ve onları izleyenler, durumlarını doğup yetiştikleri yeni ülkenin aynı yaş grubu ile kıyaslayacaklar ve yoksun bırakıldıkları her fırsat ve imkânın daha keskin bir biçimde farkına varacaklardır. Toplumsal ve kültürel uyumsuzluğun yarattığı büyük hüsrân ve derin hayal kırıklığı bunların bir kısmında ciddi psikolojik sorunlara bile yol açacaktır. En önemli çatışma ise sığınmacıların iç dünyasında yaşanacaktır. Kimi sürekli saldırgan bir davranış sergileyecek, diğer bir kısmı uyuşturucuda teselli arayacak ve bazı genç kızlar ise uluslararası fuhuş şebekelerinin ağına düşecektir. Birçoğu ise kültürler arası uyumsuzluktan ve iletişimsizlikten dolayı endişe, korku, depresyon gibi ruhsal rahatsızlıklara uğrayacaktır. Bu tür hastalıkların, “göçmen sendromu” diye nitelendirilmesi boşuna değildir. Nermin Abadan-Unat’a göre göçmen gruplar arasında yaygın olan güçsüzlük, kızgınlık ve anomi duyguları dil entegrasyonunun yetersizliğinden dolayı yaşadığı kültürle ve insanlarla sağlıklı iletişim kuramama sorunundan kaynaklanmaktadır. Almanya’daki gibi içine kapalı etnik topluluklar yaratılması istenmiyorsa göçmenlerin ekonomik ve sosyal entegrasyonun teminatı olan Türkçenin Entegrasyon dili olarak öğretilmesine önem verilmelidir. (1980’de yapılan bir anket Türk işçilerden % 29,5’inin hiç Almanca bilmediklerini, sadece % 13,5’inin bir dil kursuna devam ettiklerini vurguluyor.) Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Üniversiteler ve TÖMER gibi kurumların Türkçenin Entegrasyon dili olarak öğretilmesi konusuna sahip çıkmaları ve Suriyeli sığınmacıların dil eğitiminin yalnızca gönüllü eğitimcilere veya sivil toplum örgütüne bırakılmaması gerekir. Türkiye gibi göç alan kalkınmış ülkelerde uyum sorunuyla ilgilenen dil öğretim kurumlarının yüzlerce sayıda olması ve önemli bir dil politikasının devlet desteğiyle yürütülmesi bu bakımdan tesadüfi değildir.

### **Türkçe niçin entegrasyon dili olarak öğretilmelidir?**

Extramiana ve Van Avermaet isimli dilbilimciler (Extramiana ve Van Avermaet, 2010) Batı Avrupa’da göçmenlerin dilsel entegrasyon meselesinin iki binli yıllarda ciddi bir devlet politikasına dönüştüğünü belirtirler. 1980 yılında “misafir işçilerin” artık geri dönmeyeceği anlaşıldıktan sonra onların entegrasyonları için önce dernekler sonra ise daha profesyonel devlet kuruluşları vasıtasıyla dil formasyonları verilmeye başlanmıştır. 2000 yılında devlet resmen göçmenlere uygulanacak kabul kontratı oluşmuştur. Bu kontrat göçmenlerin cumhuriyet ve demokrasi değerlerine saygı duymasını teminat altına alıyor ve bunun karşılığında devlet de dil entegrasyonunu sağlayacağını taahhüt ediyordu. Bu dil formasyonunu vermek amacıyla DİLF (Diplôme Initial de Langue Française) yani “Fransız diline giriş” diploması geliştirilmiştir. Bu diplomanın istediği seviye A1.1.’dir. Yani Avrupa ortak dil çerçevesinin başlangıç seviyesi olan A1 seviyesinin de altında bir seviyedir. Bu seviye Beacco’ya göre kültür seviyesi düşük olan yetişkin göçmenlere uygulanacak dil formasyonunun çerçevesini oluşturması bakımından önemli bir girişimdir. (Beacco ve diğerleri, 2005) 2011 yılında Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (DAİC) FLİ (Fransızcanın Entegrasyon Dili) olarak öğretilmesi programı oluşturur. Fransız vatandaşlığını elde etmek isteyen göçmenlerden sözlü dilde en az B1 düzeyi istenir ve vatandaşlık alabilme şartı bu formasyona bağlanır. Bu programın oluşturulmasında

hem 2000’li yıllardaki yaşanan ekonomik kriz vardır-zira göçmenlerin yeni istihdam alanlarında iş bulabilmesi dil becerisini gerektirir- hem de göçmenlerin yaşamaya başladığı kimlik krizi, kültürel uyumsuzluk, sağlıklı toplumsallaşamama önemli birer faktör olmuştur. Dil bir devletin ortak iletişim aracı olduğu için doğal olarak Fransız devleti bu ortak kültürel değerlerin kabul edilmesi ve kültürler arası köprü olarak paylaşılmasını istemiştir. Politik referans olarak da Cumhuriyet ilkelerine göre sosyal ve kültürel yaşamın şekillendirilmesi gerektiği konusuna vurgu yapılır. Geçmişte İspanya, İtalya, Almanya gibi göç veren Batı Avrupa ülkelerinin tersine Fransa’nın göç kabul eden bir ülke geleneği vardır. Doytcheva’ya göre; Zaten Fransız devrimiyle birlikte dil entegrasyonunu devletin temel uyum politikası yapan Fransa’nın bu Fransız tarzı cumhuriyetin, evrenselci ve biraz da asimilasyoncu ( Doytcheva, 2013) entegrasyon politikası artıları ve eksileri ile diğer ülkelere ilham kaynağı olmuştur (D’iribarne, 2010). Adami’ye göre bugün Fransa’da beş yüze yakın formasyon kurumu ihtiyaca göre yetişkin göçmenlere dil entegrasyon hizmeti sunmaktadır.(Adami, 2012)

FLS (Français Langue Seconde) ikinci dil olarak Fransızca öğretimi FLİ programından farklıdır. Cuq FLS kavramının özellikle Afrika’daki frankofon ülkelerin dil durumunu anlattığını belirtir. Bu ülkelerde politik bakımdan Fransızca baskın dil olmasına karşın günlük hayatta azınlıkta kalan bir dildir.

Entegrasyon sürecini başarılı bir şekilde tamamlatmayı amaçlayan FLİ(Fransızcanın Entegrasyon Dili olarak öğretilmesi) programı bizim geliştirmek istediğimiz “ Türkçe’nin Entegrasyon dili” olarak öğretilmesine esin kaynağı olmuştur. Bu yetişkinlere dil öğretme programından ilham alarak biz de Suriyeli sığınmacılara Türkçeyi entegrasyon dili olarak öğretme projesini geliştirmek istiyoruz.

Bu dil öğretme projesinden yola çıkarak önce şu soruyu kendi kendimize ve ilgililere sormamız gerekir: Acaba Türkçe de Fransızca gibi entegrasyon dili olarak öğretilbilir mi? Göçmen sayısı iki yüz bin bile olmayan Fransa böyle bir proje yapıyorsa bu sayının onlarca defa üzerinde göçmen kabul eden Türkiye niçin böyle bir proje yapmasın? Bu konuda hazırlanan çoğu raporda( BEKAM, 2015; Erdoğan, 2015, Emin, 2014) satır aralarında bu meselenin önemine dair vurgu yapılırken niçin hala sadece göçmenlerin dil ve entegrasyon sorunlarını ele alacak bir kurum ve kuruluş yoktur?( BEKAM, 2015) Esas vahim olanı dilbilimci meslektaşlarımız niçin bu konuya cevap verecek büyük çaplı bir proje geliştirip sunmuyor ve bu konuyla ilgili yeterince özgün tezler yaptırılmıyor ve alana katkı sağlayacak saha çalışmaları teşvik edilmiyor?

Suriye’den gelen sığınmacıların entegrasyon ve dil meselesi öyle boyutlara ulaşmıştır ki artık bu projeleri yürütecek kurumların oluşturulması ve toplumsal kabul ve uyum sürecinin ciddi bir şekilde ele alınarak sağlıklı kamu politikalarının geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Şimdi de niçin “Türkçenin entegrasyon dili olarak öğretilmesi” gerektiği sorusunu cevaplayalım. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili program kapsamında bu proje yürütülebilir mi? Şayet yürütülmesinin sakıncalı olduğu söyleniyor ise bu yeni projeyi nasıl tanımlayabiliriz? Tüm bu soruların ve yeni oluşumun çerçevesinin çizilmesi ve diğer dil öğretim programlarından ne gibi farklılıkların olduğunun ortaya konulması gerekmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil olarak öğretilmesi ve Entegrasyon dili olarak öğretilmesi programları arasındaki hedef ve strateji farklılıklarının ortaya konulması gerekir. Yabancı dil öğretiminin bilhassa yetişkinler için TYD programı ile yapılmasının ne gibi sakıncaları vardır sorusunu cevaplamamız lazımdır. Göçmenler TED programı ile dil edinirlerken daldırma yöntemi kullanıldığı için doğal dil banyosu içindedirler. Sadece dil derslerinde değil doğal olarak yerinde sosyal ortamda dili öğrenmektedirler.

Türkçenin Yabancı Dil olarak okutulması yöntemiyle Türk dilini öğrenenlerin yaşadığı ülkede ve sosyal ortamda konuşulan dil Türkçe değildir. Dolayısı ile öğrenilen dil sosyal alanda kullanılan ve konuşulan dilden farklıdır. Göçmenlerin dil edinimindeki avantajı hem formel hem de enformel olarak dili doğal olarak yaşayarak, kullanarak öğreniyor olmalarıdır. Ayrıca dil öğrenmedeki amaç açısından da farklı bir

durum söz konusudur. Suriyeli sığınmacıların dil öğrenme projeleri ve amaçları kaldıkları ülkeye entegre olmaktır. Bu durumda göçmenlerin öğrenme motivasyonunda bir farklılık vardır. Türkçenin Yabancı Dil olarak okutulması programını takip edenler için yabancı dil öğrenmenin önemi merkezde yer alırken sığınmacılar için bizzat öğrenmenin önemi daha önem arz eder. Birisinde gayri ihtiyari dil edinimi esas olurken diğesinde bilinçli, metodik öğrenme esastır. Göçmenler bu durumda formasyonla dil öğrenirken doğal ortamda da dil edinimini gerçekleştirmektedirler. Doğal olarak göçmenler sınıftan sokağa çıkar çıkmaz sosyal ortamda öğrendikleri şeylerin ne işe yarayıp yaramadığını tecrübe edebilirler. Türkçeyi Yabancı Dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sonuçlarının ölçme ve değerlendirilmesi daha ziyade sözlü ve yazılı sınav sistemine dayanır. Sözlü dilin ve gündelik dilin öğretilmesi TED programında daha öncelikli hedefler arasında yer alır. Bu durumda TED programının ilgi alanı, daha ziyade Toplum Dilbilim ve Ruhbilimsel Dilbilimin konusuna girmektedir.

FLİ uzmanları da göçmenlerin dil edinim süreçlerinin yabancı dil olarak Fransızca öğrenenlerden bazı farklılıklara sahip olduğunu vurgularlar.(Adami, 2012; Tyne, 2012) Bu öğrenmede anadilini konuşanlarla sözlü iletişime geçilerek, dilin yaşanarak, dilin esasını oluşturan karşılıklı etkileşimle öğrenilmesinin önemi vurgulanır. Bu nedenle FLİ programının hangi sosyal kanallarla daha etkili bir şekilde dil edindirilebileceği ilkesini benimser. Adami bu konudaki çalışmaları hala yetersiz bulur ve ciddi saha çalışmalarının yapılması gerektiğinin altını çizer. Dört ilişkinin bu öğrenmede başlıca faktör olduğunu vurgular: 1-Mesleki ilişkiler 2- İdari ilişkiler 3-Kişiler arası dostluk ilişkileri 4- Basın-yayın araçları ile ilişkiler. Bu ilişkilerden mahrum olan veya bu ilişkileri zayıf olan göçmenlerin dil öğrenmesi güçleşecek hatta imkansızlaşacaktır. Yıllarca bir ülkede yaşayıp da o ülkenin dilini öğrenememenin başlıca sebebi budur.(Adami, 2012)

Nermin Abadan-Unat da üç farklı dil türü arasında ayırım yapmak gerektiğini belirtir. Birincisi “Bilişsel” (cognitive) dil, ikincisi “duygusal” (affective) dil ve üçüncüsü ise “normatif/işlevsel” (normati- ve/operational) dildir. Birinci tür dilde, aklın üstünlüğü egemendir. İkincisinde ise, daha çok hayal kurmaya ve içgüdünün üstünlüğüne önem verilir. Daha ziyade dostluk ilişkilerinde kullanılan bir dildir. Üçüncüsü ise yasalarda, eğitim kurumlarında, tüm sosyal ve mesleki hayata dair alanlarda kullanılan dili kapsar.(Nohl, 2014) (Tehrani, 1980)Tüm basın yayın araçları haber ve bilgileri bilişsel ve işlevsel diller aracılığı ile yayınlıyorlar. Bu nedenle Türkiye’deki kitle iletişim araçlarının göçmenler için kapalı bir kutu kalması istenmiyorsa Türkçenin hem duygusal hem bilişsel hem de normatif dil özelliklerinin öğretilmesi gerekir. Bu amaçla “temas ve kültürler arası pedagojiye” dayalı sığınmacılara uygun yayınların uzman kontrolünde hazırlanması gerekir. Yoksa duygusal dille yayın yapan Arapça görsel yayınlar Türkiye’deki sığınmacılar arasında yoğun ilgi görmeye devam edecek ve bu durum onların toplumsallaşmalarını, uyum süreçlerini ya geciktirecek ya da sekteye uğratacaktır. Avrupa’da sürekli Türk televizyonlarının seyredildiği gibi Arapça yayın yapan kanalların seyredilmesi belki Anadil için destek sağlayacaktır ama diğer taraftan kültürler arası iletişimi ve zenginleşmeyi engelleyecektir. Bu işlevsel ve mesleki dillerin bilinmemesi problemi, yaşadığı ülke ile dilsel ve kültürel olarak köprü kuramayan, iletişime geçemeyen sığınmacılarda gettolaşmaya yol açacak sonuç olarak onların üzerinde yaygın bir yabancılaşma ve güçsüzlük duygusu yaratacaktır.

### **Dört dil becerisine ilaveten kültürlerarası beceri**

Yazar Manfred Hohmann ileri sürdüğü “temas pedagojisinde” kültürler arası çatışmanın önlenmesi için kültürler arası iletişim olması gerektiğini savunur. Bunun bir kültürler arası zenginleşme ve yabancı düşmanlığını önleyecek iyi bir entegrasyon yöntemi olduğunu belirtir. (Nohl, 2014)

Essinger/Graf da Kültürler arası pedagojiyi esas alan anlayışa göre entegrasyona dayalı barış eğitiminin amaçlarını şöyle özetler: “önyargıların azaltılması, empati için eğitim, dayanışma için eğitim, milliyetçi düşüncelere karşı eğitim, çatışmaların üstesinden gelme becerisi için eğitim(Nohl, 2014)”.

Dili toplumdaki soyut bir şekilde düşünmek ve bu şekilde öğretmeye çalışmak pragmatik bir yöntem değildir. Bu nedenle dört dil becerisine ilaveten beşinci beceri olarak kültürler arası beceri ve altıncı olarak da etkileşim becerisi katılabilir. Çünkü bir dilin öğretimi o dilin sadece dilbilgisi yapısının, cümle dizilişinin, sözcük dağarcığının öğretimini içeren tek düzeyli bir eğitim değil aynı zamanda kültüre dair tüm düşünme değerler sisteminin de öğretimini ihtiva eden çok düzeyli bir eğitim olmalıdır. Domen (1987)'in önerdiği gibi konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin ardından gelen beşinci bir becerinin de ötesinde kültür aktarımı ve kültürler arası diyalog bütün becerileri bünyesinde toplayan bir olgudur.(Ökten ve Kavanoz, 2014) Sonuç olarak Türk kültürüne has özellikleri bilmeden sığınmacıların Türk dilini işlevsel olarak öğrenmesi mümkün değildir.

Suriyeli sığınmacıların Türkçe'nin hitap, teşekkür etme, kabul etme, reddetme, teklif etme, selamlaşma, yeme-içme tarzları, aile, inanç ve etik değerleri, demokrasi anlayışı, görgü kuralları, nezaket ilkeleri gibi kültürel ifadeleri hakkında da uyum sürecinden geçirilmesi gerekir. Kısacası, göçmenlerin Türkçeyi öğrenmeleri dil bilgisel beceriye sahip olmalarının yanında, hangi durumlarda bu dilin hangi yapı ve sözcüklerinin kullanılacağını bilmeleri anlamına gelen "kültürlerarası beceriye" de sahip olmalarını gerektirir. (Bölükbaş ve Keskin, 2010) İletişimsel kabiliyeti sağlayacak bu kültürlerarası beceri için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

Türkçenin Entegrasyon Dili dersleri için görevlendirilecek Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı alan öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve yabancı dil dersi öğretmenlerinin, Suriyeli ve Türk gönüllü öğretmenlerin mutlaka bir formasyonla "kültürler arası yetinin" ne gibi faydaları olduğunu öğrenmeleri ve bu programda kullanılacak yeni metod kitaplarının ve eğitim materyallerinin hazırlanması gerekir. Zaten bu alanlardaki öğretmenler, hem Arapçayı bilmedikleri hem de yabancılara Türkçe öğretimi alanında yeterli donanımdan ve yöntem bilgisinden mahrum oldukları için, Suriyelilere Türkçe dersi vermeyi tercih etmemektedirler ve bu alanda öğretmenlik yapmak zorunda kaldıklarında ise etkili olamamaktadırlar. Özellikle Suriyeli sığınmacıların eğitim aldığı kurumlarda çalışacak eğitmenlere entegrasyon konusunda farkındalık eğitimi verilmesi bu nazik sürecin en sağlıklı şekilde yaşanmasına ve hızlandırılmasına katkıda bulunacaktır.

Türkçenin entegrasyon dili olarak eğitimindeki öğretmen ve öğretim materyali eksikliği hem dile erişimi hem de eğitim kalitesini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. En vahimi ise, Türkçenin iyi bir şekilde öğretilmemesi uzun yıllar Türkiye'de kalacakları tahmin edilen Suriyeli sığınmacıların Türk toplumuna sağlıklı bir şekilde uyumunu sekteye uğratmaktadır.

Sonuç olarak hem Türk toplumu hem de Suriyeliler bu yeni sürece daha iyi uyum sağlayacaklar ve böylece kültürler arası iletişim köprüsü güçlenecektir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığına, Yunus Emre Enstitüsü'ne ve ilgili diğer kurumlara önemli formasyon görevleri düşmektedir. Bu alanda tecrübeleri olan uluslararası kuruluşlarla iş birliği yapılması ve onların tecrübelerinin hızlı bir şekilde ülkemize transfer edilerek yerleştirilmesi gerekir.

Özetle yetişkin sığınmacılara verilecek dil eğitimi daha pragmatik, toplumsal ve ekonomik entegrasyona dayalı faydacı bir yaklaşımla yapılmalıdır.

### **Dil entegrasyonunun her iki tarafa sağlayacağı avantajlar nelerdir?**

Entegrasyon dili olarak Türkçeyi öğrenen sığınmacılar Türklerle hem sosyal hem ekonomik olarak etkili iletişim içerisinde olacaklarından daha kolay uyum süreci yaşayacaklar ve empati kurarak her iki taraf da birbirini anlamada gayret sarf edecektir. Bu nedenle yetişkinlere öğretilen dil yaklaşımında kültürler arası diyalog yetisi mutlaka ön planda tutulmalıdır.

Bir toplumda sığınmacıların entegrasyonu meselesinde iki önemli etmen vardır. Bu etmenler hiçbir zaman değişmez değildir. Türkiye'deki sosyal kabullenmenin devamlılığının sağlanması ancak dil ve



kültür entegrasyonu ile sağlanabilir. Yoksa Türk toplumunda Arap karşıtı önyargılar oluşmaya başlayacaktır. İkinci etmen ise ekonomik entegrasyon faktörüdür. Eğer ekonomik entegrasyon sağlanmazsa mesleki dil öğrenerek ekonomik özgürlüğüne kavuşamayan bu sığınmacıların sürekli devlet yardımıyla ve yok denecek kadar az olan uluslar arası yardımlarla ayakta durmaları zorlaşacak ve bu durum Türk toplumunda sosyal kabullenme kapasitesini olumsuz yönde etkileyecek, göçmenlere karşı menfi algılar oluşturacaktır.

BMMYK Türkiye temsilcisi ile yapılan söyleşide Batchelor; “Suriyelilere yardım etmek istiyorsanız onlara Türkçe öğretin. Çalışabilmeleri, eğitim alabilmeleri ve günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için mutlaka dilinizi öğrenmeleri gerekiyor değerlendirmesinde bulunmuştur.”

Yerli işgücü tahrip edilmeden meslek sahibi Suriyeli sığınmacıların mesleklerini icra edebilecekleri alanlar bulmasına ve yaratılmasına yardımcı olacak ağlar oluşturulmalıdır. Böylece kendi içlerindeki öğretmen, terzi, sağlık çalışanı gibi meslek sahiplerinin mesleki entegrasyonu sağlanabilir. Türkiye’deki Suriyeli sığınmacılar arasında ne kadar öğretmen, akademisyen, pedagoğ varsa bunların envanterinin yapıp dil entegrasyonundan geçirilip aktif ve üretken olması sağlanabilir.

Ayrıca Ortadoğu ülkeleri ile ticari ilişkileri iyi bilen bu insanların hızlı bir şekilde dil entegrasyonundan geçirilmesi Türkiye’nin dış ticaret gücünü artıracaktır. Bu durum onların beraberinde dış sermaye, yatırım ve ticari bağlantılarını da ülkemize getirmeleri için bir fırsat olacaktır. Türkiye’nin Ortadoğu pazarındaki dış ticaret gücünün artması makro ve mikro düzeyde ülkemiz ekonomisine yeni avantajlar ve girdiler sağlayacaktır. Bu insanların yarattığı ekonomik güç bölgede yeni bir ekonomik hareketlilik getirecektir. Bu ekonomik entegrasyon Suriyeli sığınmacılara bakış açısını ve toplumsal kabul kapasitesini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktöre dönüşecektir. En önemlisi ise ekonomik seviyesi yükselen bu insanlar çocuklarını çalıştırma yerine okula gönderecekler ve uzun vadede Türkiye’ye daha sağlıklı bir şekilde uyum sağlamış eğitilmiş, toplumsallaşmış yurttaşlar kazandıracaklardır. Özellikle Suriyeli kadınların Türkçe dil entegrasyonunun yapılması ekonomik olduğu kadar sosyal ve eğitim uyumunu da ileri düzeye çıkaracaktır.

Dil entegrasyonu yapılmış Suriyeli sığınmacıların sağlayacağı diğer bir avantaj da ucuz iş gücüne katkı sağlama potansiyelleridir. Şartlı mülteci statüsü ile çalışma izni almak için Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına başvurma hakları ticarete atılmalarını ve çalışmalarını sağlayacaktır. Çalışma kapasitesi olan Suriyeli göçmenlerin yeni iş gücü girdisi sağlaması önemli bir ekonomik fırsat olarak değerlendirilmesi gereken avantajlardan birisidir. Böylece bazı sektörlerdeki vasıfsız işgücü gerektiren ve Türklerin çalışmayı tercih etmediği iş kollarındaki iş gücü açığının kapatılması sağlanacaktır. Uzun vadede bu sosyal ve ekonomik entegrasyon suç oranlarındaki artışa mani olacak ve sosyal sorunlara zemin hazırlayacak ekonomik nedenleri ortadan kaldıracaktır.

TED programı sayesinde dil entegrasyonu sağlanan Suriyelilerin sağlık hizmetine erişim imkânı daha da artacaktır. Böylece toplumsal sağlığı tehdit edecek hastalıkların önüne geçilecektir.

En önemli avantajlardan birisi de Türkçenin öğretilmesi göçmenler ile Türkler arasında kültürler arası diyalogun oluşmasını sağlayacaktır. Böylece kültürler arası ilişki hızlanacak ve kaynaşma ve birbirini anlama kolaylaşacaktır. Sonuç olarak sığınmacılara karşı gelişebilecek ön yargılar ve sosyokültürel çatışmalar engellenmiş olacaktır.

Türkçenin entegrasyon dili olarak öğretilmesinin bir diğer avantajı da toplumumuzun sığınmacıları kabullenme kapasitesini artırmaktır. Türk kültürüne aşına olan bu “geçici misafirlerin” müstakbel yurttaşlar olması kolaylaşacaktır.

Brookings Enstitüsü Kıdemli Dış Politika Uzmanı Ferris söyleşisinde dil entegrasyonunun zorunluluğuna şu ifadelerle vurgu yapmaktadır:

“Beş yıl sonra hala Türkiye’de kalıyor ve Türkçe öğrenmemiş olurlarsa, kendilerini toplumun bir parçası gibi hissetmezlerse ev sahibi toplumdaki kızgınlık büyüyebilir, büyük bir etki oluşturabilecek insan hakları sorunları, güvenlik sorunları ve sosyal sorunlar ortaya çıkabilir”

Sosyologların belirttiği gibi sığınmacıların kalma süresi uzadığı vakit, toplumun kabullenme potansiyeli zaman içerisinde menfileşmeye başlayabilir. Sosyal çatışmalara meydan verecek nedenlerin ortadan kaldırılması için dil öğretilirken kültürel entegrasyonu sağlayacak bir programın uygulanması şarttır.

Efe’ye göre ise; Dil öğretimiyle ilgilenen biz akademisyenleri işin siyasi erk eleştirisi veya ideolojik övgüsünden daha çok kültürel, dilbilimsel, insani ve eğitim yönü ilgilendirmektedir.(Efe, 2015) Bilerek veya bilmeyerek basında yaratılan “külfet söylemine” dayalı olumsuz imajların tersine gerekli entegrasyon çalışmaları yapıldığı takdirde bu krizin kültürler arası bir kaynaşmaya ve çok kültürlü kardeşlik anlayışına zemin hazırlayabileceğine ve Türkiye’ye uzun vadede Türkçe’nin Orta doğuda kredisi yüksek işlevsel bir dil olması bakımından pek çok avantajlar sağlayabileceğine inanıyoruz.

## KAYNAKÇA

- Adami, H.(2012). La formation linguistique des migrants adultes, *Savoirs*, 2012/2, 29.
- Akkaya, A.(2013). Suriyeli Mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 56.
- Amnesty International. (2014) Hayatta Kalma Mücadelesi, Türkiye’deki Suriye’den gelen Mülteciler.
- Beacco, J.C., De Ferrari, M., Lhote G., Tagliante C. (2005). Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français. Paris : Didier.
- Bekam. (2015). “Suriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışmaları Raporu”.<http://bulbulzade.org/indirilebilir/bekam-mufredat-raporu.pdf>.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi, *Turkish Studies*. 5/4, 221-235.
- D’Iribarne P. (2008). *L’étrangeté française*. Paris : Le Seuil.
- D’Iribarne, P. (2010). *Les immigrés de la République. Impasses du multiculturalisme*. Paris: Le Seuil.
- Doytcheva, M. (2013) *Çokkültürlülük*, İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Efe, İ. (2015). *Türk Basınında Suriyeli Sığınmacılar*, Seta Yayınları.
- Emin, M-N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi, SETA
- Erdoğan, M. (2015). Türkiye’deki Suriyeliler-Toplumsal Kabul ve Uyum, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Ergin, M. (2013). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Extramiana, C., Van Avermaet P. (2010). Apprendre la langue du pays d’accueil. Une enquête du Conseil de l’Europe et une étude d’impact réalisée en Flandres . *Hommes et migrations*, 1288, 9-20.
- Heckmann, F. (1992) *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation*, Stuttgart: F. Enke Verlag.
- Kap, D. (2014) Suriyeli Mülteciler: Türkiye’nin Müstakbel Vatandaşları, *Akademik Perspektif*, 30-35.[http://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014\\_30-35\(1\).pdf](http://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014_30-35(1).pdf)
- Kirişçi, K. (2003), Turkey: A Transformation from Emigration to Immigration.(<http://www.migrationpolicy.org/article/turkey-transformation-emigration-immigration>)
- Langages, (1986). 21<sup>e</sup> année, n°84, 1986. L’acquisition du français par des adultes immigrés : aspects psycholinguistiques, sous la direction de Clive Perdue .
- Nohl, A-M. (2014). *Kültürlerarası Pedagoji*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Orsam, (2014). [http://www.orsam.org.tr/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/201452\\_189tur.pdf](http://www.orsam.org.tr/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/201452_189tur.pdf) (05.01.2015)



- Oytun, O. , Gündoğar, S. S. (2015). Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu,. ORSAM- TESEV Rapor No: 195, 10-16
- Ökten,C.E., Kavanoz S. (2014) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı, Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/3 Winter, 845-862.
- Tehraniyan, M.(1980) “The Curse of Modernity: The Dialectics of Modernization and Communication”, International Social Science Journal, 32, 250.
- Tyne, H., (2012). Acquisition d'une langue seconde en milieu naturel : contextes et enjeux, In Adami, H., Leclercq, V. Les migrants face aux langues des pays d'accueil. Acquisition en milieu naturel et formation, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, pp. 23-50.
- C. Noyau (éd.), Les travailleurs étrangers et la langue, GRECO 13-CNRS Presses Universitaires de Vincennes, s. 57-78.
- <http://multecihaklari.org.tr/kavramlar/>



# KAŞGARLI MAHMUT'UN ARAPLARA TÜRKÇE ÖĞRETMEK AMACIYLA YAZDIĞI DİVÂNU LÜGATI'T-TÜRK ADLI ESERİNİN GÜNÜMÜZ SÖZLÜKLERİ VE DİLBİLGİSİ KİTAPLARIYLA YÖNTEMBİLİMSEL AÇIDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Yrd. Doç. Dr. Murat ÖZCAN\*  
Yrd. Doç. Dr. Murat DEMİR\*\*  
Öğr. Gör. Gürkan DAĞBAŞI\*\*\*

## Kaşgarlı Mahmut Kimdir?

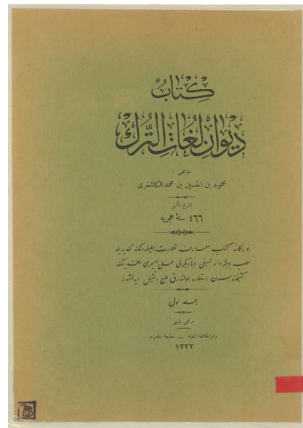
Kaşgarlı Mahmut'un XI. yüzyılda yaşamış, Türk dilinin ilk sözlüğü olan Divânu Lügati't-Türk'ün müellifi ve en eski Türk dili araştırmacısı olduğu düşünülmektedir.

## Divânu Lügati't-Türk

Türklerin oklarından korunmak için akıl sahibi olanların, Türklere katılması gerektiğini yazan Kâşgarlı Mahmud, en doğrusunun Türklerin gönlünü almak olduğunu, derdini dinletebilmek için onların dilyle konuşmaktan başka çıkar yol bulunmadığını ifade eder.

Bu görüşlerini kanıtlamak amacıyla Buharalı ve Nişaburlu iki ayrı imamdan işittiği bir hadisi tanık gösterir. Her iki imam da Hz. Muhammed'in kıyamet belirtilerinden, ahir zamandaki azaplardan ve Oğuz Türklerinin ortaya çıkışından söz ederken "Türklerin dilini öğreniniz, çünkü onların egemenliği uzun sürecektir" buyurduğunu Kâşgarlı Mahmud'a anlatmıştır.

Bu bir sahih hadis ise Türk dilini öğrenmenin Peygamber buyruğu ve dinî bir gereklilik olduğunu yazan Kâşgarlı Mahmud, hadisin sahih olmaması durumunda da aklın Türk dilini öğrenmeyi buyurduğunu söyler. TDK



تذکرہ لغات العربیہ  
بہ از کتابت سید احمد شاہ شاہی  
مکتبہ دارالعلوم دیوبند  
۱۳۶۶ھ  
بازگار کتب سید احمد شاہ شاہی  
مکتبہ دارالعلوم دیوبند  
۱۳۶۶ھ  
کتابت و تصحیح سید احمد شاہ شاہی  
۱۳۶۶ھ

\* Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim-Tercümanlık Bölümü

\*\* Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arapça Mütercim-Tercümanlık Bölümü

\*\*\* Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü

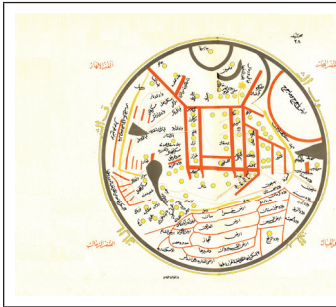
Türk sözlükçülüğü, Kâşgarlı Mahmud'un Türkçe-Arapça iki dilli bu sözlüğüyle başlar. Divânü Lugâti't Türk, pek çok özelliğinin yanında, çeşitli konularda açıklamalı bilgiler vermesi yönüyle ansiklopedik bir sözlük; dönemin Türk dilinin ses ve yapı bilgisi hakkında bilgiler içermesiyle bir gramer kitabı olarak da değerlendirilir.

Aslında Hz. Muhammed'in hadislerine dayanarak Türklüğü yüceltme gayreti içinde olan Kâşgarlı Mahmud, Türkler'in "nizâm-ı âlem"i sağlamaktaki tarihî misyonunu belirterek "fezâil-i Etrâk" literatürüne yeni bir boyut katarken İslâm dünyasına Türklük adına bazı mesajlarla birlikte Türk dilini öğrenme yolunda bir çağrıyla iletir. Türk dilinin dillerin en zengin ve en mazbutu bilinen Arapça ile at başı yürür bir seviye ve kabiliyette bulunduğu şeklinde o zamana kadar hiçbir dilci ve lügat müellifinin telaffuz edemediği bir davayı dile getirmeye çalışır. (DİA)

Kâşgarlı Mahmud Dîvânü lugati't-Türk'ü 25 Ocak 1072 yazmaya başlamış ve birkaç defa gözden geçirip yeni ilâveler yaptıktan sonra 12 Şubat 1074 tamamlamıştır. DİA

Bunun yanı sıra zaman zaman çocuk oyunlarına da yer verilmiştir. Böylece çocukların oynadıkları en eski oyunlar hakkında bilgi sahibi olmaktayız.

Yazma eser yazıldıktan sonra yıllarca kaybolmuştur. Divanı İstanbul'da bir sahaf dükkanında bulup satın alan, bilgin bir kişi olan Ali Emiri Efendidir (1857-1924). Eser önce Kilisli Muallim Rifat Bilge tarafından 1917 yılında yayınlanmıştır.



Türkçe konusunda derin bir bilgiye sahip olarak Bağdat'a gelen Kâşgarlı Mahmut, orada Arap sözlüklerinin yazılmasında uygulanan yöntemleri öğrenmiş ve araştırmaları sırasında da "Divânü Lûgati't-Türk"ü yazma düşüncesi doğmuştur. Kâşgarlı Mahmut aslında eserini Türk dilleri ile ilişki kurmuş Arap aydınları için sözlük ve dilbilgisi konularını içeren kapsamlı bir dil kitabı olarak hazırlamıştır. Aynı zamanda eserde Türklerin ilk dünya haritası da bulunmaktadır.

### Divânü Lügati't-Türk'ün Sözlük Metodu

Kaşgarlı Mahmut, bu usulden etkilendiğini, hatta uzun süre sözlüğünde kullanmayı düşündüğünü "Halil'in usulü Türkçe için de uygun idi", ancak "ben kelimelerin daha kolay bulunması ve kısa olması için farklı yolu seçtim" (DLT 1992:6) demesinden Kaşgarlı'nın kendi sözlüğünün düzenini derin araştırmalar üzerine ve Türkçenin iç yapısına uygun olarak kurduğunu belli kılıyor.

Kaşgarlı Mahmut ayrıca, Türk olmayıp Türklere yakın bölgelerde yaşayan ve yakın ilişkilerde bulunan başka milletlerin arasında Türkçe bilgisinin derecesine de işaret etmektedir. Eserde verilen bu bilgiler, günümüz sosyolengüistik araştırmaları açısından değerlendirilebilir.

Divan, Arap dilinin harf sırasına uygun olarak tertip edilmiştir. Bu husus, Araplara ve Arapça bilen Türklere sözlükten daha kolay faydalanabilme imkânı tanımaktadır.

Kaşgarlı Mahmud, Türk illerini tek tek dolaşmış, doğrudan doğruya kendinin duyup gözlediği, kendi tespitlerine dayanarak derlemiş olduğu dil malzemesini sözlüğüne koymuştur. Türk kavimleri içinde yabancılar tarafından konuşulan dillere ve onların konuştuğu Türk ağızlarına da değinmiştir. Türk boylarının ağızlarına dayalı karşılaştırmalara da yer verilen sözlükte Kâşgarlı, halkın günlük dilde kullandığı sözcüklere sözlüğünde yer vermiş, az kullanılan ya da dile sonradan girmiş olanlara yer vermemiştir. Sözlükte yaklaşık 8000 madde başı bulunmaktadır;

örneklerde geçen sözcüklerle bu sayı, 9200'ü geçmektedir. (Mustafa S. Kaçalın, “Dîvânü Lügâtî't-Türk”, DİA/9, Türkiye Diyanet Vakfı Yayını, İstanbul 1994, s. 446-449.)

Kâşgarlı'nın çok iyi bildiği anlaşılan Türk alfabesi sadece varlığından söz edilmek üzere esere alınmış değildir. Eserin hemen başında yer alan bu alfabeden hareketle Araplara Türk harfleri ve telâffuzları konusu anlatılmak istenmiştir. Bu amaçla önce 18 Türk harfi Arap harfleriyle bire bir eşlenmiş ve ardından da bunların dışında kalanlara değinilmiştir. Burada eşleme yapılırken Arap alfabesi değil, Türk alfabesi esas alınmıştır. Önce Türk harfleri sıralanmış ve sonra bunların altına Arap harfleriyle karşılıkları yazılmıştır. Daha sonra da her iki alfabede bire bir eşlenmeyen harflerin açıklamasına yer verilmiştir.

Sözlükte, madde başları Türkçe, açıklamalar Arapça'dır. Genel olarak Arap yazım kurallarına uyulmuş, kısa ya da normal uzunluktaki ünlüler, hareke ile; uzun ünlüler ise elif, vav ve ye ( و، ا، ي ) ile; söz başındaki uzun a ünlüsü de yanyana iki elif ( ا ا ) ile gösterilmiştir.<sup>24</sup> Arap harf sisteminde olmayan p, ç ve g ünsüzleri kullanılmamış; Türk dilinde o zaman bulunan b ile f arasındaki ses, üç noktalı f ( ف ) ; damak n'si de nun ve kef ( ك ن ) ile gösterilmiştir.

Divânü Lügâtî't-Türk'te madde başları, sözcüklerin yapıları bakımından taşıdıkları ünlü ya da ünsüzlerin durumuna göre düzenlenerek kitâb adı verilen sekiz ana bölümde ele alınmış ve her bir kitâb'da önce adlar daha sonra da eylemler sıralanmıştır.

1. Kitâbü'l-Hemze (Ünlü ile başlayan sözcükler kitabı)
2. Kitâbü's-Sâlim (Bünyesinde vav ( و ) ve ye ( ي ) ünsüzleri bulunmayan sözcükler kitabı)
3. Kitâbü'l-Muzâaf (İçinde aynı ünsüzden iki tane bulunan sözcükler kitabı)
4. Kitâbü'l-Misâl (ye ( ي ) ünsüzü ile başlayan sözcükler kitabı)
5. Kitâbü Zevâtî's-Selâse (Arap alfabesindeki elif, vav ve ye ( و، ا، ي ) harflerinden birini ortasında bulunduran sözcükler kitabı)
6. Kitâbü Zevâtî'l-Erbaa (Sonunda elif, vav ve ye ( و، ا، ي ) harflerinden birini bulunduran sözcükler kitabı)
7. Kitâbü'l-Gunne (Bünyesinde /ŋ/ ( ك ن ) veya /nç/ ses grubunu bulunduran sözcüklerin kitabı)
8. Kitâbü'l-Cem Beyne's-Sâkineyn (Türkçede yan yana bulunabilen lç, lk, lp, lt; nç, nk, nt; rç, rk, rs, rp; st, şt gibi ünsüz grubunun birlikte bulunduğu sözcükler kitabı)

Yukarıdaki gibi bölümlenen her kitâptaki sözcükler; iki, üç, dört, beş, altı ve yedi harfli oluşlarına göre bab'lara ayrılmış ve her bab, Arapçadaki kalıplara göre fa'l, fu'l, fi'l; fa'al; fa'ul; ef'al; ef'al ... gibi bölümlere ayrılarak her bir kalıba uygun sözcüğün son harfinin Arap alfabesindeki alfabetik sırası esas alınarak dizilmiştir.

Örneğin, hemze ile başlayan iki harfli sözcükler, son harflerine göre ب : ep, op...; ت : at, et, ot...; ج : üç, iç...; س : us... şeklinde sıralandıktan sonra, tekrar üç harfli olanlar, yine son harflerine göre: ; ج ; ب ب ; ت şeklinde eliften yâ'ya kadar sıralanır; sonra dört, beş, altı ve yedi harfliler yine aynı şekilde dizilir. Adlardan sonra eylemler de aynı kurallara uygun olarak bâblar içinde sıralanır.

### Arapça Sözlüklere Örnekler:

Kitâbü'l-'Ayn : Halîl b. Ahmed ( öl.173 /789 )

el-Hurûf : Ebû 'Amr eş-Şeybânî (öl. 206/ 821 )

el-Elfâz : İbn Sikkît (öl.244/858 )

el-Cemhere : İbn Dureyd (öl.321/ 933)

- el-Bârî : Ebû Alî el-Kâlî (öl.356/ 967)  
 Tehzîbu'l-Luğa : el-Ezherî (öl.370/ 980)  
 Meķâyîsu'l-Luğa ve el-Mucmel : İbn Fâris (öl.395/ 1005 )  
 es-Sihâh : el-Cevherî ( öl.393/1003)  
 el-Muhkem ve'l-Muħaşşas : İbn Side (öl.458/1066 )  
 Lisânu'l-'Arab : İbn Manzûr (öl.711/ 1311 )  
 el-Kâmûsu'l-Muħîṭ : Fîrûzâbâdî ( öl.817/ 1414)  
 Tâcu'l-'Arûs : Zebîdî ( öl.1205/ 1790 )  
 Muħîṭ el-Muħîṭ ve Kitâbu'l-Muħîṭ: Butrus el-Bustânî (öl.1300/1883 )  
 el-Muncid : Luis Ma'lûf (öl.1365/1946)  
 el-Mu 'cemu'l-Vasîṭ : Kahire Arap Dil Kurumu (öl.1380/ 1960)

Bu sözlüklere ek olarak ilk defa 1964 yılında basılan Cubran Mes'ûd tarafından hazırlanan er-Râ'id, 1973 yılında basılan ve Halîl el-Cerr tarafından hazırlanan Lârus adlı sözlükler de bulunmaktadır.

Yukarıda adı geçen sözlükleri incelediğimizde el-Mu'cemu'l-Vasîṭ'ten itibaren bir modernleşme ve günümüze uyabilme çabası içinde olduklarını görüyoruz; ancak bu sözlüklerin klasik sözlüklerde olmayan ilmi ve teknik terimleri içermek konusunda pek başarılı oldukları söylenemez. Örneğin, el-Vasîṭ, klasik sözlüklerin üslubundan tam olarak sıyrılmamıştır. Madde başı veya terim açıklamaları yönünden eleştirilmekle birlikte, özellikle ismi mef'ûlden türemiş kavramları içermemektedir.

Kelimenin okunduğu şekliyle düzenlenen er-Ra'id ve Lârus sözlükleri ise kelimelerin açıklamalarını yaparken Kur'an ve hadislerden örnekler getirmiştir. Bütün bu sözlük yapılanmalarının günümüz kullanımını açısından çok modern olmadığı açıktır.

Yukarıda adı geçen sözlüklerin yayımlanmasının üzerinden yaklaşık çeyrek asır geçtikten sonra, el-Munazzamatu'l-'Arabiyye li't-Terbiye ve's-Sekâfe ve'l-'Ulûm (Arap Bilim, Eğitim ve Kültür Kuruluşu) tarafından 31 Mart-8 Nisan 1981 tarihlerinde Rabat şehrinde gerçekleştirilen toplantılarda, modern bir sözlüğün eksikliğini her zaman dile getiren farklı Arap ülkelerinden Arap Dil Kurumu mensupları, araştırmacılar, sözlük yazarları ve dilbilimciler bir araya gelerek modern bir Arapça sözlük yazmak konusunda görüşlerini paylaştılar. Sözlük yazmanın temel prensiplerine dair kararlar aldılar. Ardından 22-27 Ekim 1982 tarihlerinde farklı Arap ülkelerinden uzmanların katılımıyla Tunus'ta yeniden bir araya gelerek el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsî'nin yayımlanmasını kararlaştırdılar. Rabat'taki oturumda kararlaştırılan "konu, sınıflandırma ve yazım ilkeleri" aynen kabul edildi. Ayrıca Arapçayı yabancı dil olarak öğrenen orta ve ileri derecede Arapça bilen yabancı hocalar ve öğrenciler de düşünüldü. Böylece bu sözlük hem Araplar hem de yabancılar için en önemli başvuru kaynağı olacaktır.

En modern Arapça sözlük olarak ele aldığımız el-Mu'cemu'l-'Arabiyyu'l-Esâsî incelendiğinde madde başlarının açıklaması verilirken Türkçe sözlüğe göre yetersizlikler gözlenmiştir. Arapça madde başı açıklamaları çok genel ifadelerle verilmektedir. Bu yönüyle açıklamalar okuyucunun zihninde sözcüğün ne olduğuna dair bir resim oluşturmamaktadırlar. Her hangi bir kavramın hem Arapça, hem Türkçe sözlükteki açıklamaları okunduğunda Türkçe sözlükteki açıklamanın ne kadar doyurucu ve belirgin olduğu, sanki sözcükle kastedilen şey okuyucu tarafından daha önce hiç görülmemişçesine bilgi verildiği çok açık şekilde anlaşılmaktadır; ancak Arapça sözlükte bazı madde başları dışında genel olarak açıklamalar kısa tutulmuştur ve belirsizlik arz etmektedir.

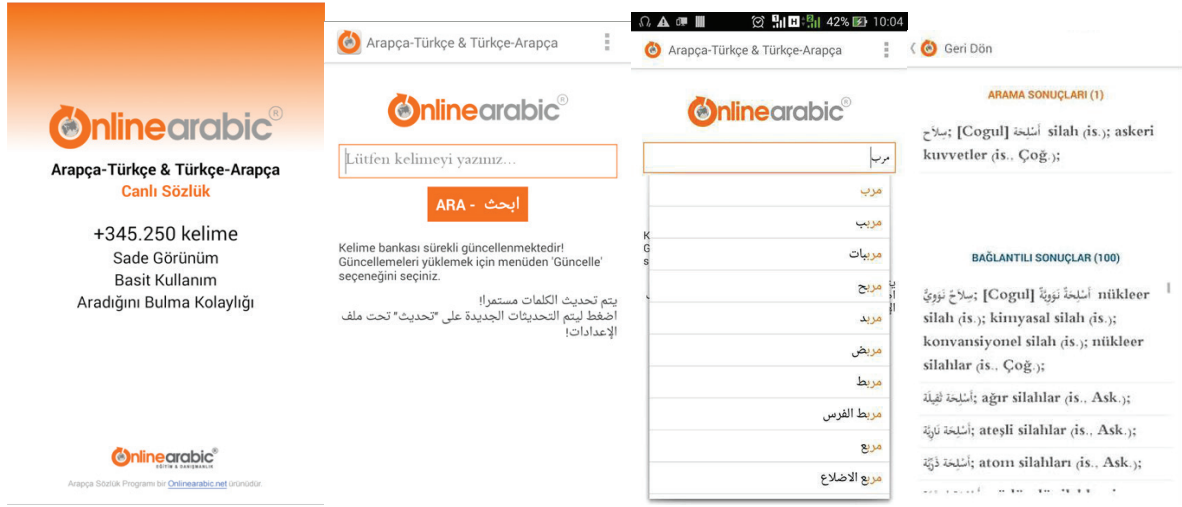


## Türkçe-Arapça Sözlükler ve İzledikleri Metotlar

 	<p>Mevlüt Sarı: <b>el-Mevarid</b>, 1695 sayfa olarak hazırlanan Arapça-Türkçe sözlükten türetilmiş bir Türkçe-Arapça sözlük bulunmaktadır. Bu sözlük yıllarca vazgeçilmez bir kaynak eser olarak günümüze ulaşmıştır.</p>
	<p>İlyas Karslı: <b>Türkçe-Arapça Sözlük</b>; Sözlük hazırlanırken büyük ölçüde radyo, televizyon gibi yayın organları, aylık ve haftalık Arapça dergiler ve günlük gazetelerden yararlanılmıştır. Bunun yanısıra genel sözlükler ile ticaret, tıp, coğrafya, askeri ve teknik konulara dair özel sözlüklere de başvurulmuştur. Bu yönüyle kitap modern bir sözlük görünümündedir.</p>
	<p>Serdar Mutçalı, <b>Türkçe-Arapça Sözlük</b>; 1060 sayfa olan bu sözlük baskı kalitesi ve iki renkli olması nedeniyle oldukça tercih edilmiştir.</p>
 	<p>Emrullah İşler, İbrahim Özay: <b>Türkçe-Arapça Kapsamlı Sözlük</b> (Ankara 2008). Türk Dil Kurumu'nun Türkçe Sözlük'ündeki (2005) madde başları esas alınarak hazırlanmış titiz bir çalışmadır. Bu zamana kadar yapılmış en kapsamlı Türkçe-Arapça sözlüktür. Arapçada tam karşılığı bulunmayan Türkçe sözcüklerin Arapça açıklamaları bulunmaktadır.</p>

Günümüzde gelişen teknoloji sayesinde bu kocaman sözlükler taşınabilir bilgisayarlara, cep telefonlarına, tabletlere girmiştir. Özellikle Serdar Mutçalı'nın hazırladığı sözlük hem Arapça-Türkçe hem de Türkçe-Arapça olarak ücretsiz bir uygulama vasıtasıyla rahatlıkla herkes tarafından kullanılabilir. Bu gelişme sözlükçülüğün ulaştığı son noktadır. Özellikle Arapça kök sistemine göre hazırlanmış sözlüklerde sözcüğün köküne inmekte zorlanan öğrenciler bu uygulamalarda sözcüğün metinde geçtiği şekliyle direkt arama yaparak anlamına rahatlıkla ulaşabilmektedirler. Ayrıca aradıkları sözcüklerin kökünü ve bu kökten

türemiş bütün versiyonlarını görebilmektedirler. İlk defa geçen bir sözcüğü favorilerine ekleyip daha sonra ezberlemek için tekrar ekrana çıkmasını sağlayabilmektedirler. Bu gelişmeler bilgiye ulaşmanın ne kadar kolaylaştığı ve hızlandığını göstermektedir. Üstelik büyük ve ağır sözlüklere büyük paralar vermekten öğrencileri kurtarmaktadır.



## Öne Çıkan Özellikleri

Dil öğretiminde duygusal zekâ faktörünün temelinde empati vardır. Kaşgarlı eserinde, hedef kitleyle bu empatiyi kurmaya çalışmıştır. Eserini Arapça yazması, harf sırasını Arapça'nın harf sistemine göre vermesi, Türkçe'deki ses değişikliklerini Arapçadakilerle karşılaştırıp aralarındaki benzerliğe dikkat çekmesi, hedef kitleyle gerçekleştirmeye çalıştığı olumlu iletişimin bir sonucudur. Günümüz terminolojisiyle, eserinde duygusal zekâyı kullanmasının temelinde de yine kültürel aktarım yatmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kültürel aktarımın önemini kavramış olan Kaşgarlı Mahmut, açıklamasını verdiği hemen her kelimedede, Türk kültürü motiflerinden birini ortaya koymuştur. Divan'da gramerle ilgili hususlara daha az yer vermesinin nedenlerinden biri de bu olsa gerek.

Divan'da Araplara Türkçeyi öğretmek için de tüme varım yönteminden faydalanılmaktadır. Kelimelerden yararlanılarak örnekler tespit edilmiş ve belirli kurallar saptanmaya çalışılmıştır. Seçilen örnekler, nitelik itibarıyla doğrudan kuralı somutlaştırıcı yöndedir.

En açık ve doğru dil, ancak bir dilip, Farslarla karışmayan ve genellikle yabancı ülkelere gidip yerleşmeyen kimselerin dilidir. İki dilli olanlar ve şehir halkıyla karışanların dilinde belirli bir değişiklik vardır (DLT, Cilt I, 1998: 29).

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

Divanü Lûgat-it-Türk'ün, sözlük olarak önemli yönlerinden biri de, ansiklopedik nitelik taşımasıdır. Kelimelerin açıklanmasında halk kültürüne ait didaktik bilgilerin verilmesi, hatta yeri geldikçe etimolojik çözümlemelere gidilmesi esere ayrı bir üstünlük katmaktadır.

Yabancılara dil öğretmek amacıyla yazılan bir eserde, kelimelerin kökeni ile ilgili bilgilerin verilmesi, o eseri tek başına çağının ilerisine taşımaya yetebilir. Bugün dil bilim araştırmalarının en zor ve yorucu

kısmını oluşturan etimolojinin batıdaki gelişimine baktığımızda, diğer dil çalışmalarındaki yaklaşım tarzlarını bu alanda da görebiliriz.

Divan'da kullanılan gramer öğretim metodunun önemli taraflarından biri de, temel cümlelerden yola çıkılmasıdır. Lengüistik metotta temel cümleler örnek alınır ve verilen kelime veya kelime grupları temel cümle içine yerleştirilir (Tuncay, 1969: 55). Divanü Lûgat-it- Türk'te seçilen örnek cümle birimleri, halk arasında en çok kullanılan atasözü, bilmece vs. gibi kalıp sözler olduğu için sosyal hayat içerisinde canlılığını koruyan yapılarıdır. Dilin, boşlukta, kültürün yaşayan akıcılığından uzak bir şekilde öğrenilmeyeceği gerçeğini iyi bilen Kaşgarlı, dil bilgisi öğretiminde dahi aktüel yaşamdan uzaklaşmamıştır.

### **Divânu Lûgati't-Türk'ün Gramer Öğretim Metodu**

Kaşgarlı Mahmud, herhangi bir lûgat kitabı gibi içindeki kelimelerin sadece karşılıklarını vererek, arada bazı gramer kurallarına da işaret etmekle yetinmek suretiyle yabancıların Türk dilini öğrenmeleri yolunda pratik bir dil kitabı meydana koymak yerine, her vesilede Türk kültürü, Türk etnolojisi, Türk etnografyası, Türk folkloru, Türk mitolojisi, Türk ili coğrafyası, Türk töre ve geleneklerine kadar Türklüğe ait günlük hayattaki her türlü konuyu kitabına almıştır. Divanu Lûgat-it-Türk, birçok yönden olduğu kadar, dil öğretim yöntemleri açısından da dikkate değer bir eserdir. Ayrıca bu eser, günümüzde dil öğrenimi ve öğretimi ile uygulamalar yapan, bunun yanında, yabancı dilin öğretimiyle ilgili yeni yöntemler üreten ve geliştiren Uygulamalı Dil bilimi bakımından da incelenmesi gerekmektedir (Kocaoğlu, 1999: 48). Çünkü, Kaşgarlı Mahmud, çağının dil bilim alanındaki bütün yeniliklerine vakıf ve bunlara kendisinden bir şeyler ekleyerek daha da ilerilere gitmiş ileri görüşlü bir dil bilimcidir.

Yahya Akyüz, Kaşgarlı Mahmud'un eserinde dil öğretimi konusunda başarılı bir yöntem izlediğini belirterek yöntemin başlıca özellikleri şu şekilde sıralamıştır (1994: 35):

a. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, ilkin çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.

b. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi görmüş, örneklerini günlük hayattan, atasözlerinden, şiiirlerden derlemiştir.

c. Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.


d. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde hatırlatmaktan çekinmemiştir.

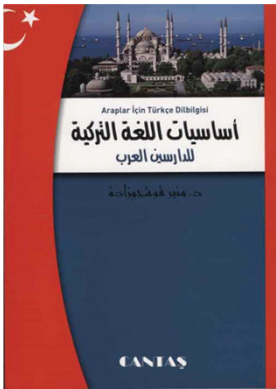
e. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır.

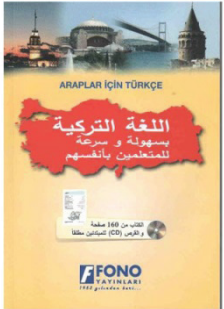
Görüldüğü gibi Divanü Lûgat-it-Türk, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınmış, ansiklopedik bir sözlük ve yabancı dil öğretimi kitabıdır.

### **Günümüz Kitaplarındaki Gramer Öğretim Metodu**

Günümüz gramer kitaplarının hiçbirinde ülkebilgisi ya da kültüre dayalı hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Sadece matematiksel sözcük çekimi ve cümle yapısına dayalı bilgiler karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Kültürel öğeler sadece dilin dört becerisinin öğretildiği set halinde hazırlanmış kitaplarda bulunmaktadır.

	<p>قواعد اللغة التركية لغير الناطقين بها</p> <p>Arapça Açıklamalı Türkçe Dilbilgisi, Mehmet Hengirmen (Çev. Mehmet Hakkı SUÇİN), Engin Yayınevi, I. Hamur, Karton kapak, 398 sayfa.</p> <p>Kitap, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen Araplar için temel bir başvuru eseri niteliğinde olup Türkçenin dilbilgisini ayrıntılı bir şekilde işlemiştir. Kitaptaki konular belirli bir sistemle kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir çizgi takip etmektedir.</p>
---	---

	<p>Araplar İçin Türkçe Dilbilgisi, Münir Kuşçuzade, Cantaş Yayınları. 1. hamur 4 renk baskı, 160 sayfa.</p> <p>Bu eser Türkçe öğrenmek isteyen Araplar için hazırlanmıştır. Eser, Arapça anlatımlı Türkçe Dilbilgisi konu anlatımlıdır. Eserde, konular örnek ve şemalar ile anlatılmıştır.</p>
--	---

	<p>Araplar İçin Türkçe, Fono Yayınları, 172 sayfa.</p> <p>Arapların Türkçe Öğrenmesini kolay ve kısa zamanda yapabilmesi için yeni bir metodun uygulandığı 1 kitap ve 1 audio CD'den oluşan okuyuculara hem okuyarak hem dinleyerek keyifli bir öğrenmeyi amaçlamaktadır.</p>
---	---

## Sonuç ve Öneriler

Günümüzde hazırlanan sözlüklerin içerisinde günlük hayatta kullanılmakta olan ifadelere, deyimlere, atasözlerine ve cümlelere yer verilmelidir. Teknolojinin son sürat geliştiği bu çağda ceplerimize giren sözlüklerde de bu örnekler yer verilmelidir. Dil öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya amacı güdülmelidir ve bu konuya özel bir önem verilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan. (1998). Her Yönüyle Dil. Ankara: TDK Yayınları.
- ATALAY, Besim. (1998). Dîvanü Lûgat-it-Türk Tercümesi. Cilt I. An-kara: TDK Yayınları.
- BAKIR, Selami, K. Demirayak. (2001). Arap Dili Grameri Tarihi. Erzurum: Atatürk Üni. Fen-Ed. Fak. Yay.
- BAŞKAN, Özcan.(1969). Yabancı – Dil Öğretimi. İstanbul: İstanbul Üni. Ed. Fak. Yay.
- BAŞKAN, Özcan.(2003), Lengüistik Metodu. İstanbul: Multilingual Yay.

- ONAN Bilginer, “Divan-ü Lügati't Türk Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirme”, TÜBAR, 2003 Bahar, s.427.
- KOCAOĞLU Timur, “Modern Dilbilimi Açısından Divanü Lügati't Türk'e Bir Bakış”, Dîvanü Lûgat-it-Türk Bilgi Şöleni Bildirileri. 7-8 Mayıs 1999. Ankara, s.48.
- CANPOLAT Mustafa, “Kaşgarlı Mahmud ve Etimoloji”, Dîvanü Lûgat-it-Türk Bilgi Şöleni Bildirileri. 7-8 Mayıs 1999. Ankara, s.19.
- ADIGÜZEL, M. Sani (2009). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe Öğretim Yöntemi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 27-35.
- KAŞGARLI MAHMUT ARAPLAR İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ. (2012). Ankara: Neyir Matbaacılık.
- SUBAŞI, Derya Adalar, Araplarda Sözlükçülük Çalışmaları ve El-Mu‘Cemu'l-‘Arabiyyu'l-Esâsî Adlı Sözlüğün Eleştirisi sayfa: 237-250, Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, s. 4, y, 2011: İstanbul.





# TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN “YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ” HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. N. Hümeýra ÖZDEMİR EREM\*  
Doç. Dr. İlhan ERDEM\*\*

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören ve “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersini alan öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bakış açılarını ele almaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme aracılığıyla seçilmiştir. Araştırma verileri toplanırken açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Verilerin içerik analizi yoluyla çözümlendiği araştırmada, kategoriler ve kodlar araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretileceği bir ortamda eğitim vermektan mutluluk duyup heyecanlanacaklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yabancılara Türkçe öğretimi dersinde kullanılan yaklaşım/ yöntemlerin bakış açılarını genişleterek kendilerine özgüven sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bu ders, alana ilgilerinin oluşmasını sağlamıştır ancak öğrenciler ve bu alanda eğitim vermenin zor olabileceğine dair bazı intibalar edinmişlerdir. Öğrenciler, büyük bir oranda bu alanın gelecekte ilerleyerek yol kat edeceğine inanmaktadırlar.

**Anahtar Kelimeler:**Yabancılara Türkçe öğretimi, öğrenci görüşü, Türkçe eğitimi.

## GİRİŞ

Hızla gelişen, büyüyen fakat büyüdükçe de bir anlamda küçülen dünyada artık pek çok kaynağa erişim bir önceki güne kıyasla daha kolay hale gelmektedir. Erişilmek istenilen her bilgiye, dünyada en çok kullanılan ortak diller yoluyla ulaşılmaktadır. Hâl böyleyken ülkeler, eğitimdeki dil politikalarını çocuklara okul öncesi çağından itibaren ikinci ve hatta üçüncü dili öğretmek üzerine kurmuşlardır. Ülkelerin dil politikalarındaki gelişimleri ticari, siyasi, ekonomik ve eğitim alanındaki başarılarıyla ilgilidir. Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Abalı Öztürk’ün (2013: 37) de belirttiğine göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin geri planda kalması, Türkiye’nin İngiltere, Fransa, Amerika gibi yabancı dil eğitiminde ciddi yollar kat etmiş ve yabancı dil öğretimi üzerine yöntemler geliştiren ülkelerin oldukça gerisinde kalmasına sebep olmuştur. İfade edilen bu geri kalmışlığın fark edilmesiyle bugün Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerinde çalışmalar hızla artmaya başlamıştır. İşcan (2012: 26), Türkiye’nin her geçen gün artan gücünden dolayı Türkiye’yi ve Türkleri ve dolayısıyla Türk kültürünü tanımak ve Türklerle daha etkili iletişim kurabilmek için hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının yükseldiğini ifade etmiştir. Göçer (2013: 173) de benzer şekilde Türkiye’nin ticari ve siyasi alanlarda ön plana

\* Erzincan Üniversitesi

\*\* İnönü Üniversitesi

çıkmasının Türkçenin öğrenilmek istenilen diller arasına girmesini ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecini hızlandırdığını belirtmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen ve bugün pek çok üniversite bünyesinde bulunan Türkçe Öğretim Merkezleri, Türkçenin yurt içinde ve yurt dışında öğretilmesini faal bir biçimde sağlayan Yunus Emre Enstitüleri ve yurt dışındaki pek çok üniversitenin bünyesinde Türkoloji bölümünün kurulmasını sağlayan TİKA Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ciddi katkılar sağlamıştır. Bunun yanı sıra üniversitelerde yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzmanların ve doktorların yetişmesini sağlayan akademisyenler vesilesiyle alanda pek çok bilimsel çalışmalara imza atılmıştır. Bu gelişmeler, yabancılara Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamış olsa da Türkiye’de henüz Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herhangi bir lisans programı yoktur. Eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinin lisans programlarında haftada iki saat de olsa “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersi mevcuttur. Bu ders, öğrencilerin alanı tanımaları, alandaki yöntemler ve alanın hedef kitleleri hakkında bilgi edinmelerini sağlayamaya yaramaktadır. Herhangi bir lisans programı bulunmayan ve hali hazırdaki Türkçe eğitimi bölümü lisans programında kısıtlı da olsa yer alan bu alan, Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi aracılığıyla tanıdıkları bir alandır. Öğrencilerin “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersi ve alanı ile ilgili görüşleri, alana muhatap olmaları sebebiyle son derece önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören ve “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersini alan öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bakış açılarını ele almaktır. Araştırmada, alana ait temel kapsamı ve içeriği yani kısacası Yabancılara Türkçe Öğretimi ile ilgili teorik bilgileri kazanmış Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin fikirleri hakkında bilgi edinmek hedeflenmiştir. Bu temel amaç kapsamında çalışma, öğretmen adaylarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanda çalışma isteklerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada yaşanmış deneyimlere odaklanılarak deneyimlerin altında yatan temel yapı yahut gerçeklik elde edilmeye çalışılan bir desen olarak ortaya çıkan olgubilimsel desen kullanılmıştır (Merriam, 2013: 24-25). Fenomenoloji olarak da bilinen olgubilim, Yıldırım ve Şimşek’e (2011: 72) göre insanlara tamamen yabancı olmayan fakat tam olarak da anlaşılmayan olguları araştırmayı amaçlamaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011: 113), bu örnekleme yönteminin araştırmaya hız ve pratiklik kazandırdığını ifade etmiştir. Bu yöntemle göre araştırmacı, yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumu seçer. Araştırmanın çalışma grubunu kolay örnekleme yöntemine seçilen Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden on dokuz 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yoluyla toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2011: 123) Patton’dan (1987) aktardığına göre bu görüşme çeşidinde görüşme formu dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşan bir şekle sahiptir. Araştırmanın verileri 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencilerinden toplanarak elde edilmiştir.

Yapılacak görüşmenin soruları kendileriyle görüşülecek olan öğrencilere yazılı bir şekilde sunulacaktır. Rubin (1983), bu görüşme biçimini açık uçlu anket görüşmesi olarak tanımlamıştır. Açık uçlu anket görüşmesi, bir dizi standart soru setindeki sorulara görüşülen bireyin istediği tarzda ve öznel olarak yanıt vermesidir (akt. Yıldırım ve Şimşek: 2011: 121). Araştırmanın verilerine ait kategoriler ve kodlar araştırmacılar tarafından oluşturulacaktır. Araştırma verileri içerik analizine tâbi tutulacaktır. Araştırmadan elde edilecek olan bulgulara göre çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

### Verilerin Analizi

Görüşme soruları, geçerliliğin sağlanması için araştırmanın amacına uygun bir şekilde hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra yeniden düzenlenen soruların eksik/yanlış anlaşılmasını önlemek ve amacına hizmet edip etmediğini test edebilmek için altı kişilik 4. sınıf öğrencisiyle pilot bir çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonunda görüşme formu kullanılabilir hale gelmiştir.

Öğretmen adaylarına sorulan üç sorudan yola çıkılarak çalışmanın çerçevesi ortaya konmuştur. Araştırmada betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen kodlar ve kategorilerle, sorulara verilen cevaplar daha derin bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Türkçe Eğitimi Bölümü Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Çalışmaya Karşı Tutumları

Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören ve Yabancılara Türkçe Öğretimi dersini alan 3. sınıf öğrencilerine “Yabancılara Türkçe öğretimi yapmak üzere bir kurumda görev aldığınızı düşündüğünüzde neler hissedersiniz?” sorusu sorularak öğrencilerin bu alanda çalışma istekleri, çekinceleri yani kısacası tutumları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Çalışmaya Karşı Tutumları

<b>“Yabancılara Türkçe öğretimi yapmak üzere bir kurumda görev aldığınızı düşündüğünüzde neler hissedersiniz?”</b>	
<b>Mutluluk</b>	%42,1
<b>Heyecan</b>	%31,57
<b>Diğer görüşler</b>	%26,33

Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri büyük bir oranda yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmayı büyük bir mutluluk kaynağı olarak görmektedirler (f: 8 = %42,1). Mutluluğunun kaynağını herhangi bir şey öğretmenin vereceği bir duygu olarak tanımlayan Ö3 ile eğlenceli vakit geçirebileceği için mutlu olacağını belirten Ö8 dışındaki bütün “mutluluk” cevabını veren öğrencilerin ifadelerinde bu duygularının kaynağı olarak ana dilini yabancılara öğretme olarak ortaya çıkmaktadır. Ö4 kodlu öğrencinin “... Kendimi şanslı hissedirdim. Kendi dilimi öğrettiğim için gurur duyardım.” ve Ö5 kodlu öğrencinin “... Kendi dilimizin yabancılar tarafından öğrenilmesi güven verir. Yabancılara dilimizi öğretmek benim açımdan bir gurur kaynağı olur.” ifadeleri bazı öğretmen adaylarının mutluluklarını daha üst seviyede yaşayabileceklerini göstermektedir.

Mutluluk cevabından sonra öğrenciler en fazla heyecan duygusu etrafında toplanmaktadır (f:6= %31,57). Bu cevapta yoğunlaşan öğrencilerin (Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) ifadelerindeki ortak nokta ise mutluluk duyacağını ifade eden öğrencilerle paralel seyretmektedir. Öğrenciler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde rol aldıklarında yabancı öğrencilere Türkçe öğrettikleri için heyecan duyacaklarına inanmaktadırlar. Ö9 kodlu öğrenci ifadesinde “Türkçeyi en iyi şekilde öğretebilme heyecanını yaşadım. Zira Türkçe öğretmek Türkçeyi okumaktan daha zahmetli bir süreçtir. Türkçeyi yaşayarak öğretmenin daha kalıcı öğrenmeleri tetiklediğinin farkındalığını hissedirdim.” diyerek Türkçeyi öğretmenin Türkçeyi yaşamaktan geçtiğini vurgulamıştır.

Bu alanda çalışmanın değişik bir deneyim olacağını ifade eden Ö14 kodlu öğrenci: “Türkçeyi çok az bilen hatta hiç bilmeyen birine bir şeyler öğretmek güzel olabilir.” şeklinde olan ifadesinde yabancı öğrencilerle yürüteceği derslerde kendisinin Türkçeyi ana dili olarak kullanan birinden daha farklı tecrübeler kazanacağına inanmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev almaktan büyük bir memnuniyet duyacağını ifade eden Ö17 kodlu öğrenci ise “Farklı bir millete kültürümüzü, yapımızı anlatmak ve böyle bir uğraş içinde olmak benim için farklı bir ayrıcalık olurdu. Kendimi böylece çok şanslı hissedirdim.” diyerek alanda çalışma isteğini ve bu isteğinin nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ciddi ve önemli bir iş olduğuna değinen bir öğrenci ise (Ö19) bu sahada çalışmanın büyük bir sorumluluğunun olduğunu ve bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi yapmak üzere bir kurumda görev aldığı zaman tedirgin olacağını belirtmiştir. Bunun yanı sıra farklı kültürden insanları tanıma fırsatı oluşturduğu için heyecan verici bir işin içine müdahil olduğunu fark edeceğini vurgulamıştır.

### **Türkçe Eğitimi Bölümü Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine ve Alanına İlişkin Görüşleri**

Türkçe eğitimi bölümünde öğrenim gören ve Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi alan öğrencilerin, bu ders kapsamında yabancılara Türkçe öğretimi alanına karşı bakış açıları üç ana kategoriye ayrılabilir. Bunlar: Derste kullanılan yaklaşım/ yöntemler, alana ilgi oluşması ve bu alanda eğitim vermenin zor olabileceğine yönelik intibalar.

Tablo 2. Öğrencilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine ve Alanına İlişkin Görüşleri

<b>“Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi kapsamında, bu alana dair öğrendiklerinizle bakış açınız nasıl şekillendi?”</b>	
<b>Yaklaşım/Yöntem</b>	%36,84
<b>Alandaki iş imkânları</b>	%31,57
<b>Alanda eğitim vermenin zorluğu</b>	%21,05

Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri, Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi ile ilgili en çok bu derste kullanılacak yaklaşım/ yöntemler ile ilgili cevaplar etrafında yoğunlaşmıştır (f: 7= %36,84). Öğrenciler genel olarak yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yapılandırmacı yaklaşımın yanında kullanılagelen farklı geleneksel yaklaşımların (kelime öğretimi, dil bilgisi yaklaşım, kültür yaklaşımı...) ve yöntemlerin (toplu fiziksel tepki, görsel-işitsel yöntem, işitsel-dilsel yöntem...) bakış açılarını genişleterek kendilerine özgüven sağladığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci “... Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi bakış açımızı değiştirdi. Gelecekte yabancılara Türkçe eğitimi vermeyecek olsak bile kendi öğrencilerimize daha farklı yöntemler kullanarak yaklaşabiliriz (Ö16).” diyerek derste kullanılan yöntemlerin işlevselliğine vurgu yapmıştır. Ö5 kodlu öğrenci ise “... Bu kapsamda Türkçemizin yabancılara daha iyi öğretilmesi konusunda yeni yollar,

yöntemler öğrendim. Bu yollar ve yöntemler bakış açımın genişlemesini sağladı.” diyerek dersin kendisine kattıklarından bahsetmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki iş imkânlarını gören öğrenciler (f: 6= %31,57), dersin bu alana olan ilgilerini artırdığını belirtmektedirler. Ancak öğretmen adaylarının bir kısmı bu sahayı alternatif bir alan olarak görmektedir. Örneğin Ö11 kodlu öğrenci “ Türkçe öğretmeni olarak değişik iş imkânlarına sahip olduğumu öğrendim. Bu alanı ikinci bir kapı olarak değerlendiriyorum.” demiştir. Bu fikirle paralel olarak Ö14 ise “Bu alanın ne kadar geniş kapsamlı olduğunu gördüm. İş imkânlarının fazla olması da bir başka alternatif.” demiştir. Her iki öğretmen adayı da bu alanı ana çalışma sahası olarak değerlendirmediklerini işaret etmektedirler. Bu fikrin yanı sıra bazıları da dersin geleceklerine yatırım olduğuna inanmaktadırlar. “... Gelecekteki meslekî hayatımda bu dersi vermek için bir alt yapı oluşturduğumu düşünüyorum.” diyen Ö9 ile “... Bu dersin fikir sahibi olmak açısından ya da geleceğe dair meslek seçiminde etkili olduğunu düşünüyorum.” diyen Ö13’ün ifadelerinden dersin alanda bir hazırbulunuşluk zemini hazırladığına inandıkları görülmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında eğitim vermenin zor olacağına dair intibalar edinen bazı öğrenciler vardır (f: 4=%21,05). Bu öğrencilerden bir tanesi “Bilgi birikimi gerektiriyor, özveri gerektiriyor. Görüldüğü gibi değilmiş (Ö6).” diyerek özel bir uğraş olmadan bu alanda eğitim vermenin zor olacağını vurgulamaktadır. Başka bir öğrenci ifadelerinde şu sözlerle yer vererek: “ Bu dersle ilgili çok şey öğrendim. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin kolay olmadığını, kolay öğretilmediğini gördüm (Ö4).” demiştir. Ö1 ise Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin, bir dili ne kadar iyi bilerseniz bilin o dili anlatamadığınız sürece bildiklerinizin önemini olmadığı görüşünü kavratmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu fikirlerin aksine Ö17 kodlu öğrenci “ Yabancılara Türkçe öğretmek öyle görüldüğü gibi zor değilmiş. Bu açıdan baktığımızda çok eğlenceli olduğu düşüncesine vardım.” diyerek alanın kolay ve eğlenceli olduğu üzerine yoğunlaşmıştır.

### **Türkçe Eğitimi Bölümü Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğine İlişkin Görüşleri**

Yabancılara Türkçe öğretimi sahasının geleceği hakkında olumlu görüş bildiren öğrenciler çoğunlukta olsa da bu alanın gelecekte varlık göstereceğine inanmayan öğrenciler de vardır (f: 2= %10,52). Bu öğrencilerden Ö8 Türkiye’de yaşanan olumsuzlukların ve siyasi meselelerin bu alanın önemini yitirmesine neden olacağını düşünmektedir. Ö4 kodlu öğrencinin ise “Yeterli düzeyde öğretmen olmaması ve ilgili kurumların azlığı yüzünden gelecekte de pek fazla gelişme gösteremeyecek.” diyerek gördüğü mevcut aksaklıkların zamanla düzeleceğine inanmadığı için alanın gelişim gösteremeyeceğini vurguladığı dikkat çekmektedir. Bu fikirlerin aksine Ö11, Ö15 ve Ö17 ise Türkçenin Türkiye’deki siyasi, sosyal ve ticari ilişkilerindeki atılım neticesinde daha çok tercih edilen bir dil haline geleceğini düşünmektedirler.

Tablo 3.Öğrencilerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanının Geleceğine Dair Öngörülleri

<b>“Yabancılara Türkçe öğretiminin geleceği hakkındaki öngörünüz nedir?”</b>	
<b>Gelişecek</b>	%89,47
<b>Gerileyecek</b>	% 10,52

Bu alanın geleceği ile ilgili olumlu görüş bildiren öğrenciler (f: 17= %89,47), alanın ileride daha faal olarak çalışması gerekliliğinden dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili merkezlerin artması



gerekeceğini vurgulamaktadırlar. Ö5 kodlu öğrencinin “Yabancılara Türkçe öğretiminin gelecekte daha önemli bir noktaya geleceğini düşünüyorum. Yunus Emre Enstitüsü, çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri vb. kurumlar çoğaldıkça Türkçenin yabancılara daha iyi bir şekilde öğretileceğini ve bir dünya dili olacağını düşünüyorum.” demesi, kurum ve kuruluşlara düşen görevin büyüklüğüne dikkat çekmektedir. Bir başka öğrencinin “Dilin yaygınlaşması için onu iyi bilen ve iyi öğreten kişilerin olması gerekir. Bunun için de çeşitli merkezlerin çoğalmasıyla daha da genişlemektedir Türkçe öğretimi (Ö1).” ifadelerinde de yer bulduğu gibi merkezlerin çoğalması nitelikli (dili iyi bilen ve öğreten) kişilerin artmasına vesile olacaktır. Ö12 kodlu öğrenci ise “Programlar sürekli geliyor. Bence ilerleyen zamanlarda yeni kurumlar ve kurslar açılacaktır. Bilginin ise birikerek ilerlediğini düşünürsek ilerideki kurumların ve programların çok daha faydalı olacağına inanıyorum.” diyerek kurumların şimdikinden daha faydalı olacağına dikkat çekmektedir.

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin doktora ve yüksek lisans düzeyinde çeşitli tezler hazırlatılıp alandaki çalışmalar derinleştirilse de Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin bir kısmı, yabancılara Türkçe öğretimine yönelik eğilimin artacağı yönünde fikir beyan etmektedirler. Ö10 kodlu öğrencinin “Gelecekte bu alanın üniversitelerde, eğitim kurumlarında daha fazla yer edineceğini düşünüyorum. Yüksek lisans, doktora gibi uzmanlaşma alanlarının artacağı da görülmektedir.” ve Ö13 kodlu öğrencinin “Lise yıllarından itibaren verilmesi daha uygun olabilirdi. Bence yeni fikir ve öneriler dikkate alınmalı ve bu ders geliştirilmelidir...” ifadeleri bu alandaki eğilimin artacağı yönündedir. Bazı öğrenciler ise Türkçe eğitimi bölümlerinde verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin haftalık ders saati yetersizdir. Dersin haftalık ders saati önümüzdeki yıllarda artırılacağı ve bu alanda iyileştirmeler yapılacağını düşünmektedir. Öğretmen adaylarına göre bu ders, Türkçe eğitimi için en çok gereksinim duyulan derslerden bir tanesi olma yolundadır. Ancak bazı öğrencilere göre de bu alana yönelik uygulama yapılabilecek merkezlerin olması gereklidir. Bunun yanı sıra birtakım teknolojik araçların daha da gelişmesiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hızlanacaktır (Ö8).

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu alanda görev almanın bir ayrıcalık olacağını belirten öğretmen adaylarının yanında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin sorumluluklarının daha ağır olduğu için böyle bir kurumda çalıştığında tedirginlik yaşayacağını belirtenler de vardır. Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi ile yeni bir alanla tanışan öğretmen adayları genellikle gelecekte bu alanda çalışmaktan mutluluk ve heyecan duyacaklarını belirtmektedirler. Duygularının temelinde ise ana dili Türkçe olmayanlara bu dilin öğretilerek Türkçeye hizmet etmenin verdiği mutluluk ve heyecan olacağını vurgulamışlardır (%31,57). Benzer şekilde Demirel’in (2011: 138) araştırma sonucuna göre de kendisiyle görüşülen 3. sınıf öğrencilerinin %26’sı Türkçenin yabancılara öğretimini, milli duygular ve düşünceler açısından değerlendirmiş ve mutluluk verici olduğunu belirtmiştir. Her iki çalışmada da öğretmen adayları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin vereceği mutluluğu millî temellerle açıklamıştır. Dillerin kültürlerin milli kimliği olduğu düşünüldüğünde verilen cevapların kültürü yaygınlaştırma ile bağlantılı olduğu sonucuna varılabilir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi kapsamında bu derste kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin bakış açılarını genişlettiğini ifade eden Türkçe eğitimi bölümü 3. sınıf öğrencileri, ileride Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışmasalar bile öğrendikleri bu yöntemlerin Türkçe bilen öğrenciler için de kullanılabileceğini vurgulamışlardır. Yaklaşım ve yöntemlerin dikkat çekiciliği yanında yabancılara Türkçe öğretimi ile bu alana ilgilerinin arttığını ifade eden öğrenciler, alandaki iş sahaları hakkında da bilgi edindiklerini ifade etmişlerdir. Demirel’in (2011: 138) araştırma sonucuna göre de öğrenciler bu dersin kendilerini kişisel, mesleki açıdan geliştireceğine ve yeni iş imkânları açacağına inanmaktadır. Ancak



bu araştırmada kendileriyle görüşülen öğrenciler bu sahada çalışmayı alternatif bir iş kolu olarak görmektedirler. Öğretmen adayları ilk olarak Türklere hizmet etmeyi planlamaktadırlar. Bu düşüncenin temelinde, ilk kez karşılaştıkları bu sahada yabancı öğrencileriyle baş başa kaldıklarında ne yapacaklarını tam manasıyla bilememek fikri ve bu alanda yapılacak öğretimin zor olduğuna getirdikleri kanaat olabilir. Yine de bu ders onların gelecekte kullanma ihtimallerinin olduğu bilgilerin bir çerçevesi hüviyetindedir. Öğrencilerin bir kısmına Türkçenin bu dili hiç bilmeyen birine anlatılmasının oldukça zor olabileceğine dair bir inanç hâkimdir. Bunun yanı sıra az da olsa yabancılara Türkçe öğretiminin hem kolay hem de eğlenceli olduğunu düşünenler de vardır.

Türkçe eğitimi bölümü 3. sınıf öğrencileri genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi sahasının gelecekte daha da parlayacağını düşünmektedir. Öğrenciler fakültelerde haftalık ders saatinin artacağına, bu alandaki lisansüstü çalışmaların daha da yaygınlaşacağına inanmaktadırlar. Demirel’in (2011: 138) araştırmasında da benzer sonuçlar elde edildiği, öğrencilerin bu dersin haftalık ders saatinin artırılması yönünde görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Uçgun (2013: 2496) “yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalı”nın kurulması yönünde düzenlemelerin yapılması gerekliliği üzerinde durduğu çalışmasında, bu düzenlemelerin yapılmasına kadar geçen sürede Türkçe eğitimi bölümlerinde Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin haftalık ders saatinin artırılmasını tavsiye etmiştir.

Bu araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrenciler yabancılara Türkçe öğretimi sahasında hizmet veren kurum ve kuruluş sayılarının çoğalarak verilen öğretimin niteliğinin de artacağını ifade etmektedirler. Öğrenciler, bu alanda öğretmenlik uygulamasında olduğu gibi staj imkânının olması gerekliliği üzerinde de durmuşlardır. Mete ve Gürsoy’un (2012: 348) araştırmalarının sonucuna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde görev alan öğretmenlerin alanla ilgili eğitimleri daha önce bu dersleri yürütmüş tecrübeli öğretmenlerle yürütülen stajlar gibidir. Ancak araştırmacılara göre bu durumun birtakım sakıncaları vardır. Tecrübeli öğretmenlerin birbirinden farklı uygulamaları alanın eğitiminde birliğin sağlanamamasına neden olmaktadır. Demirel’in (2011:138) araştırmasında da öğretmen adaylarının yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin, özel bir sınıfta, yabancı konukların ziyaretiyle, yabancılara Türkçe öğretimi yapılan kurumların ziyaret edilmesi veya bu kurumlarda staj benzeri bir uygulamayla dersin daha verimli olacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin büyük bir kısmı Türkiye’nin her alanda gösterdiğini düşündükleri atılım sayesinde Türk diline olan ilginin de büyüyeceği için alanın hızla gelişeceğini düşünmektedirler. Ancak bunun yanı sıra alanın kurum-kuruluş, yetişmiş eleman eksikliğinden dolayı ve Türkiye’nin konumu itibarıyla özel bir ülke olduğu halde son zamanlardaki siyasi durumundan dolayı gelişim gösteremeyeceğine inananlar da vardır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak yapılacak önerilerin başında “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersinin haftalık ders saatinin artırılması yahut dersin iki yarıyıl boyunca verilmesi vardır. Öğrenciler, bu derste kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin “Özel Öğretim Yöntemleri I-II” derslerinde kullanılanlardan daha farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrendikleri bilgilerin kalıcı olması ve hayata geçmesi için sınıf içi uygulama yapma süresi oldukça yetersizdir. Haftalık ders saatinin yahut dersin iki yarıyla çıkarılmasıyla dersin hem teorik hem de pratik olarak iki koldan gelişimi sağlanabilir.

Yabancılara Türkçe Öğretimi dersinin uygulamasının yabancı öğrenciler üzerinde yapılabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Türkçe eğitimi bölümlerinde öğrenim gören her öğrencinin TÖMER gibi birimlerde uygulamalara gitmesi, oradaki uzmanların ders anlatım biçimlerini takip etmesi ve fırsat doğarsa anlatım gerçekleştirilmesi yararına olacaktır.

**KAYNAKLAR**

- Demirel, M.V. (2011). Türkçe Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Görüşleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 31, s. 128-138.
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı (Ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur). Ankara: Grafiker Yayınları.
- İşcan, A. (2012). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimin Tarihçesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Ed. Aziz Kılınç, Abdullah Şahin). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Mete, F., Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), S. 28(3), s. 343-356.
- Şahin, Ç. Kurudayıoğlu, M. Tunçel, H. Öztürk, Y.A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(2), 36-45.
- Uçgun, D. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. Turkish Studies – S. 8/9 s. 2487-2498.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDEKİ KİP VE ZAMAN ANLAYIŞI DEĞERLENDİRMELERİ VE ÖNERİLERİ

Celile Eren Ökten\*  
Marie-Helene Sauner-Leroy\*\*

**ÖZ:** Günümüzde Yabancılara Türkçe Öğreten ders kitaplarının konu sıralanışı, dil bilgisel tanımlar ve açıklamalar açısından farklılıklar gösterdiği bir gerçektir. Yaptığımız inceleme sonucunda Türkçenin, günümüzde lingua-franca olarak kabul edilen ve farklı bir dil ailesine mensup olan İngilizce gibi bükümlü bir dil mantığı üzerinden genelde anlatıldığını tespit ettik. Dolayısıyla sınıfta yapılan bu dil bilgisi tanımlamaları ve sınıflandırmaları, sınıf ve ders kitabı dışındaki kullanımlarında yetersiz kalmaktadır. Özellikle Türkçe öğrenimindeki zaman ve kip anlatımında bu dil bilgisel çerçevenin çizilmesinin sorun olduğu aşikârdır (Demirel ve Kerimoğlu, 2015). Çünkü geleneksel dilbilgisinde bildirme ve isteme kipleri ayrımında zaman ve kip kavramları karışık ve tutarsız olarak sunulmaktadır (Aydın, 1999). Araştırmadaki kuramsal çerçeve, Agop Dilâçar (1971), Zeynep Korkmaz (2003), Tahsin Banguoğlu (1998), Tahir Nejat Gençan (2001), Muharrem Ergin (1993), Leyla Karahan (2013) gibi Türkologların zaman ve kip tanımlarından yola çıkarak oluşturuldu. Daha sonra çalışmanın odak noktasını oluşturan Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi Gazi Üniversitesi Tömer A1-A2-B1-B2-C1 (2015) kitapları bu çerçevede taranarak döküman incelemesi yöntemiyle incelendi (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kip ve zaman kategorileri kullanımlarıyla tespit edildi. Kitapların, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (2001) ölçütleri bağlamında her bir dil becerisine göre ayrı ayrı dil bilgisi konularının hazırlanmış olması da bu yeni çalışmanın önemini arttırmaktadır. Dilin doğal kullanımından yararlanarak gramatikal yapılardan ziyade örnekler (Ökten ve Sauner-Leroy, 2015) üzerinden farklı bir bakış açısıyla zaman ve kip kavramlarının öğretimi ele alındı.

**Anahtar Sözcükler:** Ders Kitapları, Türkçede zaman ve kip, Yabancı dil olarak Türkçe

## GİRİŞ

Yabancı dil olarak Türkçe çalışmalarında kip ve zaman arasında bir ayrımın kesin olarak yapılamadığı, geleneksel Türkçe dil bilgisi öğretimine sadık kalınmaya çalışılırken özellikle İngilizcenin etkisiyle de kiplere kiplik/modalite açısından bir tanımlama getirilmeye çalışılmıştır. Bu durumda kip ve zaman kavramlarının bazen beraber bazen de ayrı ayrı öğretilmesine yol açmıştır. Türk dil bilgisinin öğretiminde zorlandığı bir yapı olan kipin kuramsal çerçevesini belirlemek de zor olmaktadır (Aydın, 1999 ; Şeylan, 2015 ; Demirel ve Kerimoğlu, 2015).

\* Yrd.Doç.Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, cargit@yildiz.edu.tr

\*\* Doç.Dr. Galatasaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri Bölümü, saunermarie@gmail.com

Türkçe dilbilgisinde fiil bahsi genelde yapı, çatı, zaman, kip, görünüş-kılınış, anlam gibi çeşitli sınıflandırmalar ve incelemelerle ele alınmaktadır. Bu çalışmaların çoğunda da farklı yaklaşımlar vardır. Yabancı dil Türkçe öğretiminde ise fiil çoğunlukla yapı, çatı ve çekim özellikleri ile öğretilmektedir. Halbuki yüklem durumundaki fiiller, sözdiziminde aldığı çekimlerle farklı anlamları ifade edebilmektedirler. Bu çerçevede araştırmamızın verilerini, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ders kitaplarında zaman ve kip kavramlarının ele alınışı olarak belirledik. Çalışmamızı, zaman ve kip kavramları ile sınırlı tutmamızın sebebi, öğrenciler tarafından bu kavramların İngilizce karşılıklarının (tense & modality) devamlı sorgulandığını görmemizdir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından, esnek sözdizimi ve semantik yapısından kaynaklanan bağlamsal ifade çeşitliliği, kesin bir zaman ve kip ayrımını ortaya koyamamaktadır. Zaman ve kip kavramlarının çoğunlukla şekilbilgisi ile birlikte verilmesi, anlam bilim ve edim bilimin göz ardı edilmesi, dil bilgisinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Yabancı dil Türkçe öğrencisi, ders dışında farklı metinler ve bağlamlarla karşılaştığında, özellikle doğru kip kullanımını gerçekleştirememektedir. Ders kitaplarında da kip kavramının anlam bilimsel yönü ihmal edilmektedir.

### KURAMSAL ÇERÇEVE

Kip kavramı, zaman kavramından ayrı ele alınarak iş, oluş, hareketin gerçekleşmesinde ortaya çıkan yorumlar, ruhsal durumlar olarak tanımlanmaktadır. Agop Dilâçar (1971) ve Zeynep Korkmaz (2003) kipi zamanla hiçbir ilgisi olmadığını ileri sürerler. Dilâçar, kipi « fiilin gösterdiği sürecin hangi psikolojik koşullar altında meydana geldiğini ya da gelmek istediğini bildiren ve ruh durumunu, kişisel duyguları, niyeti, isteği belirten bir gramatikal ulam » olduğunu belirtir. Kip çeşitli eklerle yapılabilir ; önemli olan ruh durumlarının herhangi bir anlatım kalıbına girerek belirtilmesidir. Ruh durumlarının sayısınca kip vardır (1971 :106-107). Tahir Nejat Gencan (2001), eylemlerin, zaman ve anlam özelliklerine göre türlü eklerle kip adı verilen değişik biçimlere girdiğini söyler (304). Eylem kiplerindeki değişikliği başka bir deyişle anlam kaymasının, kullanımın sözcüğe kazandırdığı anlam olarak değerlendirir (407). Zeynep Korkmaz ise kipi şekil ve zaman kavramlarının birleştiği olarak gösterir. «Kip, kök, veya gövde durumundaki fiilin bildirdiği hareketin oluş ve kılışın, konuşan, dinleyen veya kendisinden söz edilen açısından ne biçimde, ne tarzda yansıtıldığını gösteren bir gramer kalıbı, bir anlatım biçimi » ve ayrıca « bir ruh durumunun da varlığının » söz konusu olduğunu ifade eder (2003 : 569-570).

Diğer taraftan kip kavramı, zaman kavramı ile kişi, teklik-çokluk ekleri ile de değerlendirilir. Tahsin Banguoğlu kipi, « zaman (ve varsa tarz) eki ile uzatılmış bir fiilin tekli ve çoklu kişi ekleri almasıyla » meydana geldiğini bildirmiştir (1998: 441). Dolayısıyla kipi yine zaman ve şahıs kavramlarına bağlamıştır. Muharrem Ergin ise kipi, şekil ve zaman ekleri üzerinden anlatır. Bu ekler, fiil kök ve gövdesinin karşıladığı hareketi şekle ve zamana bağlayan eklerdir. Bildirme kiplerini oluşturan şekil ekleri zaman ekleri iken, tasarlama kiplerinde zaman ifadesi olmamakla birlikte şart, istek, emir gibi şekillerle meydana gelen ekler söz konusudur (1993 : 289).

Başka bir bakış açısı da tümcedeki kipsel değer üzerinde durmaktadır. Burada çekimli fiillerin semantik ve edim bilimsel çözümlenmeleri ele alınmaktadır. Fiil ekleri, çeşitli bağlamlardaki kullanımları üzerinden tanımlanmaktadır. Eser Ergüvalı Taylan'a göre kiplik, « anlatılan olay/durum karşısında konuşmacının kendi öznel, yaklaşımının, tutumunun ya da değerlendirmesinin » ifade edilışıdır. Anlamsal kategoriler olan zaman, görünüş ile kipi dilde ifade edilışleri çekimli fiil ile ya da belirteçlerle yapılmaktadır (1997 :2). Bununla birlikte her ne kadar fiil çekiminde zaman esas olsa da, işin ne zaman, nasıl, ne biçimde yapıldığını bildiren kipi, zaman ekleri ile varlığını ortaya koyabildiği belirtilir (Kadiu, 2012:1594). Türkçedeki

anlam bilimsel ve edim bilimsel genişlemeler yüzünden Slobin ve Aksu (1982), Uzun (1998) ve Kornfilt (1997) de kip, görünüş\* ve zaman kategorilerinin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu söylemektedirler.

Burada dikkat edilmesi gereken husus, çekimli fiillerdeki anlam, işlev ve zaman kaymaları ile birlikte cümle içindeki diğer öğelerle olan ilişkileridir. Konuşanın belirtmek istediği anlam ve işlev inceliğine, daha doğrusu anlatımda maksadına uygun olarak, zaman ve anlam kalıplarında görülen kaymalar, iletişimsel değerlendirmeler, konuşan ve yazana, bunlardan yararlanarak duygu ve düşüncelerini daha ayrıntılı ve kapsamlı ortaya koyma olanağı sağlar. Çekimli fiillerdeki zaman ve işlev kaymalarında cümle içinde yer alan öteki bazı öğeler, kiplik anlamı için de önemli birer etkidir (Korkmaz, 2003 : 581).

Çekimli fiillerin kiplik anlam alanları belirlenirken fiillerin kınımış (her fiilde bulunan iç zaman), görünüş (çekimli fiilin iç zamanı) bakımından türleri, kiplik belirteçleri ile kullanımları (Ruhi, Zeyrek ve Osam, 1997; Şahin, 2005; Erguvanlı Taylan ve Aksu-Koç, 2011 ; Özil, 1994; Güven, 2001), bu fiillerin kullanıldığı metin ve anlatım türü dikkate alınmaktadır (Günay, 2014). Ayrıca çekimli fiillerin yer yer zaman ve görünüş özelliklerini birlikte taşıdıkları için bunları her zaman birbirinden ayırmak kolay olmamaktadır. Bu durumda metindeki anlam ögesi yardımcı olmaktadır (Korkmaz, 2003 : 583).

Fiil kipleri cümle içinde ilişki kurdukları kelimelerin etkisi altında türlü şekillerde istenilen duygu ve düşünceleri dile getirebilmekte, konuşucunun iş, olay, durum karşısındaki ruhsal durumunu, tutumunu yansıtabilmektedir (Acarlar, 1969; Karabağ, 2000; Sebzecioğlu, 2004). Bu esneklik, Türkçenin, tek bir gramatikal yapıyla açıklanamayacak kadar karma ve bütüncül bir kiplik sistemine sahip olduğunu göstermektedir. Özetle Türkçe’de kelime ve ekler, cümle içindeki yerlerine yerlerine göre birden fazla görevi üstlenebilirler. Bir kelimeyi veya bir eki bir türün içine hapsetmek, Türkçenin yapısına aykırıdır (Erkman-Akerson, 1994 ; Karahan, 2013: 71 ; Erdem ve Çelik, 2011).

## YÖNTEM

Çalışmanın evrenini, bu alanda bir çok yayını olan Gazi Üniversitesi’nin en son bastığı dilbilgisi kitapları oluşturmaktadır: Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi Gazi Üniversitesi Tömer A1-A2-B1-B2-C1 (2015). Tarama modeliyle (Karasar, 2011) döküman incelemesi yöntemini (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanarak ders kitaplarını inceledik. Örneklemenin büyüklüğünün genellemeyle sınırlandırılması, zamana dayalı bir analizin yapılabilmesi, düzenlenmiş dökümanların organize edilmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamıştır (190-191).

## BULGULAR

İncelediğimiz ders kitaplarında “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirtilen düzey ve yeterlilikler hedef alınmıştır. Dört dil becerisine yönelik olarak tematik bir bütünlük içerisinde dil bilgisi konuları verilmiştir. Birinci kitap (264 s.) A1-A2-B1; İkinci kitap (206 s.) B2-C1 seviyelerini içermektedir. Kitaplardaki seviyelere göre belirlenen dilbilgisi konuları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

A1: Ses Bilgisi, Şekil Bilgisi (İsim, fiil çekimi)

A2: İsim çekimi, Zamir, Fiil çekimi, Yeterlilik Fiili

B1: Kipler, Ek fiilin kipleri, Sıfat, Zarf

B2: Fiilimsiler, Doğrudan-Dolaylı Anlatım, Birleşik Kipler, Kelime Yapımı

C1: Edat, Bağlaç, Ünlem, Fiillerde Anlam/Zaman Kayması, Anlam Bakımından ve Anlam İlişkileri Bakımından Kelimeler, Cümle ve Cümlenin Öğeleri, Cümle Türleri, Anlatım Bozuklukları

\* Çekimli fiildeki iç zaman: bitmişlik-bitmemişlik.

Burada sadece zaman ve kip konuları üzerinde durulacaktır. İlk kitap olan A1 seviyesinde fiil çekimi bahsinde Şimdiki Zaman (-Iyor) ve Görülen Geçmiş Zaman (-DI) işlenir. Ayrıca bu zamanları vurgulayan kelime listeleri verilir: “şu an, çoktan, hâlâ, henüz, daha, vd.” Türkçenin gramerindeki 5 basit zamana haber kipleri dendiği; cümlelerin olma zamanını bildirdikleri ifade edilir. Haber Kipleri (Basit Zamanlar): Şimdiki Zaman (Sürekli Şimdiki Zaman), Görülen Geçmiş Zaman, Öğrenilen Geçmiş Zaman, Gelecek Zaman, Geniş Zaman.

A2 seviyesinde ise Öğrenilen Geçmiş Zaman (-mİş), Gelecek Zaman (-AcAk), Geniş Zaman (-r, -ır/-ir/-ur/-ür), Sürekli Şimdiki Zaman (-makta/-mekte), Yeterlilik fiili (-Abilmek) öğretilir. Öğrenilen Geçmiş Zaman ile Gelecek Zamanın işlevleri sıralanırken Geniş Zaman kendi içinde I.Tip (-r) ve II.Tip (-ır/-ir/-ur/-ür) diye ayrılır. Sürekli Şimdi Zamanda ise bu ekle daha çok kullanılan fiillerin listesi verilir: “Yaşamak, oturmak, sürmek, devam etmek, çalışmak” gibi. Yeterlilik fiilinin bir modal (tasvir) fiil olduğundan bahsedilir; I.Tip ve II.Tip şeklinde sınıflandırılarak işlevleri verilir: “Piyano çalabiliyorum” – yeterlilik I. Tip; “Benim gitmem mümkün (olası, imkânım var)” –yeterlilik II.Tip.

Bu zamanları ifade eden kelime ve anlatım kalıpları\* listesi de verilir: “Evde hiç ışık yok, henüz kimse eve dönmemiş”, “İnşallah mutlu olacağız; okulu bitireceksin”, “Yarın saat altıda Adana’ya varmış olacağız”, “Derslerimiz her sabah 9’da başlar”.

B1 seviyesinde kip konusu ayrı bir başlık olarak karşımıza çıkar. Gereklilik Kipi işlevleriyle birlikte I. Tip ve II.Tip diye ayrılır. “Kapıda biri var, babam olmalı” – tahmin, olasılık, I.Tip; “Benim gitmem lâzım” – gerek/lâzım/zorunda/mecbur kalıbı – II.Tip. Arkasından Emir-İstek kipi başlığı altında önce Emir kipi-nin işlevleri verilir: “Hemen annemi ara!” -emir, buyruk; “Anneciğim benim için kek yap!” – istek, rica, dilek, dua, beddua, uyarı. Daha sonra Dilek kipi, Dilek-İstek I.Tip: (istek, dilek, karar) “Yardım edeyim” ve Dilek-İstek II.Tip: (-mAk istemek, -mA istemek) “Ben gitmek istiyorum” “Ben gitmeyi istiyorum”. Şart kipi “eğer, keşke, etkisizlik” gibi anlatım kalıpları ile birlikte verilir: “(Eğer) Biraz acele etsen, yetişirsin” - şart olan hareket+kuvvetli tahmin, “Keşke ben de burada yaşasam” – dilek, istek, temenni; “Spor yap-sam da yapmasam da kilom değişmiyor” –etkisizlik. Burada dikkati çeken nokta şart kipli cümlelerin hem şart anlamının hem de dilek/istek anlamının birlikte verilmesidir. En son olarak ek fiil “i-mek” ile kullanılan üç zaman ve şart kipi gösterilir.

B2 seviyesi birleşik kiplerle (Hikâye – Rivayet – Şart) başlar. Bir cümlelerin oluş zamanı ve gerçekleşme şeklini ayrıntılı bir şekilde bildirmek ya da cümlelerin öznesinin harekete karşı tutumunu anlatmak için birleşik kiplerin kullanıldığı ifade edilir. Bu gramer yapılarının, hem zaman/kip hem de modality (kipsellik) içerdiği belirtilir: “Sattıydım” öznenin harekete karşı tutumu; “Bu kitabı okuduydum” şahit olma; “Dedem üç yıl önce ölmüştü” geçmişteki olayı bilme; “Ben olsam lacivert bir takım giyerdim” tercih, tahmin; “Hani ders çalışıyordun?”; “Tam dışarı çıkacaktım ki yağmur yağdı” Tam / ki, neredeyse, az kalsın kalıpları gibi örnekler verilir.

C1 seviyesinde fiillerdeki zaman ve anlam kayması işlenir. Cümledeki şekilsel kip ve anlamsal kip üzerinden zaman ve anlam kaymaları verilir: “Her sabah sınıfa geç geliyorum” şimdiki zaman, burada görünen şekilsel kiptir. “Sabahları iki saat yürüyorum” geniş zaman, burada zaman kayması ile elde edilen anlamsal kiptir. Yüklemin türüne göre, yüklem yerine göre, anlamına göre, yapısına göre cümle türleri incelenerek fiil bahsi tamamlanır.

\* Anlatım kalıplarına örnek olarak “-mİş olmak, mİş gibi, -mİş sanmak” “Yorgunmuş gibi görünüyor”; “Sanırım yağmur yağacak”; “Bir saat sonra eve varırız”; “İki yıldır bu ülkede yaşamaktayım”.



## DEĞERLENDİRME

Zamanların anlatımına eklerin kullanımı ile başlanır. Daha sonra olumlu, olumsuz, soru çekimleri verilir. Eklerin detaylı anlatımı söz konusudur. Eklerin sıralanışını anlamak, çekim sırasındaki ünlü ve ünsüz uyumuna dikkat etmek, dilin yapısını anlamak için önemlidir. Fakat iletişimin akıcı hale gelmesini de engellemektedir. Ekler üzerinden zaman fikri verilirken geniş zaman, şimdi zaman ile eş olarak verilir. Zaman fikri, her zaman için ön plândadır. Her zamanın işlevi sıralanmıştır. Zamanları belirgin hale getirmek için zamanı belirleyen kelime listeleri verilmiştir. Uygulamalar, tamamiyle, eklerin ses uyumuna uygun yapısal doğru sıralanışını hedeflemektedir. Anlambilgi ve edim bilgisi göz ardı edilmiştir.

Özellikle dikkati çeken hususlar şunlardır: Yeterlilik kipinin sadece modal (tasvir) fiil olarak verilmesi zihni karıştırmaktadır. Emir ve İstek kipinin birbirinden ayırt edilmesi belirteçlerle sağlanırken sözdizimi ve anlam bilgisi ihmal edilmiş, belirteçler işlevlerinden ziyade sadece kelime grupları şeklinde listelenmiştir: “En kısa zamanda bana telefon etsin” (emir); “Ne olur sen de bu geziye katıl” (istek). -miş ekinin kip olarak kullanımı daha belirgin iken diğer fiil çekim ekleri için belirteçler yardımıyla kip anlamı oluşturulmaktadır. Zaman ve hâl belirteçleri ile anlam daha açık ve net olmaktadır: “Ben şu an ailemi düşünüyorum”, “Bu yaz evleniriz”. Birleşik kiplerin, “hem zaman/kip hem de modality (kipsellik)” içerdiğinin belirtilmesi de ayrı bir zorluk derecesidir. Ayrıca bazı zaman (geniş zaman) ve kiplerin (yeterlilik, gereklilik, dilek-istek) kendi içinde I.Tip ve II. Tip diye sınıflandırılması da öğrenilen işlevi/bilgiyi zorlaştırmaktadır.

Metinlerdeki hikâye anlatımında zamanda anlam kaymaları olmakta; şimdiki zaman ve geniş zaman ile geçmiş zamana ve gelecek zamana işaret edilmektedir. “.....Bunu öğrensem sizinle paylaşırım” (gelecek). Bununla birlikte Şimdi Zaman ve Geniş Zaman birlikteliği anlam karışıklığı yaratmaktadır: “Ali bugün bende kalıyor; Herkes Kütüphane kitap okuyor; Ali Ankara’da yaşıyor”.

Zaman ve kip aynı şekilde değerlendirilmiştir. Zaman ve kip arasında kesin bir ayırım yapılmamıştır. Cümledeki kipin işlevinden çok, kipsellik anlamı üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Bazen fiilin görünüşüne (çekimli fiilin iç zamanı) değinilerek, bunu Sürekli Şimdiki Zaman bahsinde görmekteyiz, bazen de belirteçlerin cümle içindeki işlevleri ile kipsellik anlamı verilmiştir. Zamanlarla birlikte kullanılan belirteçlerin listelerinin verilmesi bu kipsellik anlamını oluşturmaktadır. Kipselliğin ön plâna çıkmasının sebebi, iletişim becerilerine verilen önemden kaynaklanmaktadır. İletişim becerilerinin geliştirilmesi için de zaman, görünüş, kip ve kipsellik konuları, bilgisel tanımlamalarla birlikte belirli ifade kalıpları içine sıkıştırılmamalıdır. Dilin yaşayan bir varlık olduğu, günlük hayatta kullanılan sözcüklerin ve ifade kalıplarının değişime uğradığı, gramer kalıplarının çeşitlendiği unutulmamalıdır. Türkçenin anlamsal dilbilgisine ve esnek edimbilimsel kullanımlara sahip olduğu bir gerçektir. Ders kitaplarına bu çeşitliliği sığdırmanın imkânı yoktur. Bunun için de ders kitaplarını, web tabanlı materyallerle (dijital gazeteler, bloglar, tv dizileri, video klipler, reklamlar, vb.), görev odaklı proje çalışmaları (yemek tarifi, kahve falı, pazar alışveriş gibi) ve durum odaklı drama çalışmaları (banka, eczahane, emniyet, ders sunumu gibi) ile zenginleştirmek gerekmektedir.

## SONUÇ

Kelimeleri anlam, yapı ve sözdizimi bakımından ayrı sınıflandırmaları yapılması gerektiği belirtilmiştir (Karahan, 2013:74). Bu da dilbilgisi öğretimine cümle ile başlamanın, somuttan soyuta-basitten karmaşığa gitmek, anlam inceliklerini kavrayabilmek açısından daha verimli olacağı kanaatini taşımaktadır (Karahan, 2014:210). Sözdiziminde anlamın, eklerin cümle içindeki işlevlerine bağlı olmasından, eklerin cümledeki kullanımları ile birlikte daha iyi anlaşılacağını göstermektedir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (2001) dilbilgisi, dil becerilerinin kazanımında bir araç olarak sunulmaktadır. Dile özgü düşünüş ve algılayış biçimleri, anlatım ve cümle tipleriyle örneklendirilerek

anlatılmaktadır. Dilbilgisi kuralları, örnek cümlelerle, kısa metinlerle öğrenciye sezdirilmektedir. Görüldüğü gibi dil öğretimi anlam temelli ve psikolojik yönetime dayalı görüşü ağırlık kazanmıştır (Karahan, 2013 : 74 ; Erdem ve Çelik, 2011).

Zaman ve kipin ayrı kavramlar olduğunu kabul etmek, cümlede yüklendikleri anlam ve işleve göre değerlendirilmeleri gerekmektedir. Türkçeyi öğretirken cümle bilgisi, durumsal kullanım ve sözdiziminde başlamak faydalı olacaktır. Son dönemlerde fiilin kip, zaman, görünüş, kılınış ayrımları yapılarak dili parçalı hale getirilmesi hem anadil öğretiminde hem yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dili yaşayan varlığının dışına çıkarmaktadır. Dilin yaşayan çeşitliliklerini, başka bir deyişle günlük hayatta konuşulan ve yazılan Türkçeyi anlamak için örtülü öğrenme ile açık öğrenmenin eş zamanlı ilerlemesi, durumu gösteren görsel materyallerin geliştirilmesi önerilmektedir (Ökten ve Sauner-Leroy, 2015). Yabancı dil Türkçe öğrencisi, ders dışında farklı metinler ve bağlamlarla karşılaştığında, özellikle doğru kip/kipsellik kullanımının farkına varabilmelidir.

Bütün dilbilgisi konularını bir kitaba sığdırmak mümkün değildir. Bu da Türkçeye özgü bir pedagojik gramer geliştirilmesini salık vermektedir. Günümüzde medyanın da etkisiyle çok hızlı değişen dil varlığı bunu öngörmektedir. Ders kitaplarında kullanılan temalar sürekli yenilenmektedir. Bu çerçeveye uydurulmaya çalışılan dil bilgisi konularının tasnifi, yapıların sıralanışı yabancı dil öğrencisi için bir karmaşayı ve bilgi yükünü getirmektedir. Yeteri kadar karışık bir konu olan kiplik sistemi ise, öğrencinin ihtiyacına göre konuşma ve/veya yazma becerilerine hizmet etme sürecinde değerlendirilmelidir. Günlük hayatta sıkça karşılaşılan durumlar ve bu durumlarda karşımıza çıkan sözcükler, ifadeler, gramer kalıpları, vb. üzerinden öğretimi düzenlemek, ders kitaplarında en temeli verip detayları etkinlik ve görevlerle geliştirmek daha anlamlı olacaktır. Kısacası, Türkçenin yapısına özgü bağlamsal eş zamanlı dilbilgisinin, iletişimsel becerilerle desteklenerek daha kolay öğrenileceği görüşünü paylaşmaktayız.

## KAYNAKÇA

- Council of Europe. (2001). Common european framework of reference for languages. Cambridge UP : Cambridge.
- Acarlar, Kevser. (1969). “Fiil Kiplerinde Anlam Kaymalarının Nedenleri”, Türk Dili, Türk Dil Kurumu Yayınları, C. XX, S. 213, s. 250-254, Ankara.
- Aydın, Özgür. (1999). “İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Dilbilgisi Betimlemelerinin Görüntüsü”. Çağdaş Türk Dili, sayı 137-138, 33-41.
- Banguoğlu, Tahsin. (1998). Türkçenin Grameri. TDK, Ankara.
- Demirel, Mehmet Volkan ve Kerimoğlu, Caner. (2015). « Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kip ». Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi. Sayı 4/3, 1268-1289.
- Dilâçar, Agop. (1971). Gramer : Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten. Sayı 338, 83-145.
- Ergin, Muharrem. (1993). Türk Dil Bilgisi. Bayrak, İstanbul.
- Ergüvanlı-Taylan, Eser. (1997). « Türkçe’de Görünüş, Zaman ve Kiplik İlişkisi : (-DI) Biçimbirimi ». XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler ODTÜ, 22-23 Mayıs, 1-11.
- Ergüvanlı Taylan, E. & Aksu Koç, A. (2011). Adverbs at the interface of tense, aspect and modality: evidence from Turkish. In T. Mortelmans, J. Mortelmans and W. De Mulder (Eds.), The mood for mood. Amsterdam: Rodopi. (pp. 101-116)
- Erkman-Akerson, Fatma.(1994). « Ad tümcesindeki yalın tümlecini yönetici ad olma koşulları ». Dilbilim Araştırmaları, s.62-79.
- Erdem, İlhan ve Çelik, Muhittin. (2011). « Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler ». Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish Or Turkic. Volume 6/1 Winter, 1030-1041, Ankara.
- Gencan, Tahir Nejat. (2001). Dilbilgisi. TDK, Ankara.

- Günay, Nesrin. (2014). « Türkçe’de -(A/I)r Biçimbiriminin Kiplik Anlam Alanları». *International Journal of Language Academy*. Vol 2/4 Winter, 529-545, ISSN: 2342-0251.
- Güven, Mine. (2001). “Türkçede –Abil Eki Ve Kiplik Belirteçleri Üzerine.” XV. Dilbilim Kurultayı- Bildiriler: Dilbilim ve Dilbilgisi. (Der.) Ömer Demircan ve Aybars Erözden. İstanbul: Y.T.Ü. Vakfı Yayınları. 79-87.
- Kadiu, Spartak. (2012). “Türkçede Zaman Ve Kip Kavramı Ve İ-Ek Eylemin Fonksiyonu Üzerine”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 7/3 Summer, 1593-1603, Ankara.
- Karabağ, İmran. (2000). “Türkçede Kip ve Kiplik Olgusu”. *Türk Dili, Türk Dil Kurumu Yayınları*, C. 2000/II, S. 585, s. 275-278, Ankara.
- Karahan, Leyla. (2013). “Türk Gramerciliğinin Bir eleştirisi: “Gramerimiz İçin”. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 8/9, 71-79.
- Karahan, Leyla. (2014). “Ahmet Cevat Emre’nin Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Görüşleri”. *Prof.Dr.Mehmet Özmen Armağanı, Çukurova Üniversitesi, Adana*, 207-212.
- Karasar, N. (2001). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Korkmaz, Zeynep. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri –Şekilbilgisi-*. TDK, Ankara.
- Kornfilt, Jaklin. (1997). *Turkish (Descriptive Grammar)*. Routledge, London & New York.
- Ökten, Celile Eren ve Sauner-Leroy, Marie-Helene. (2015). “Didactique du Turque à Destination d’un Publique Francophone Universitaire”. *Les Language Modernes*, 4, 44-49.
- Ozil, Şeyda. (1994). *Temel Tümcelerde ve Ortaçlı Yapılarda Kip Anlatımı*. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 112-127.
- Ruhi, Şükriye; Zeyrek, Deniz; Osam, Necdet. (1997). “Türkçede Kiplik Belirteçleri ve Çekim Ekleri İlişkisi Üzerine Bazı Gözlemler”. *Dilbilim Araştırmaları 1997*, 105-126, İstanbul.
- Sebzecioğlu, Turgay. (2004). “Türkçede Kip Kategorisi ve –Yor Biçimbiriminin Kipsel Değeri”. *Dil Dergisi*, S. 124, s. 18-33, Ankara.
- Slobin, I.D. and Aksu-Koç, A. 1982. “Tense, aspect and modality in the use of the Turkish evidential”. In *Tense Aspect: Between Semantics and Pragmatics*, P. J. Hopper (ed.), 185–201. Amsterdam: John Benjamins.
- Şahin, Hatice. (2005). “Türkçede Zaman Belirleyicileri ile Kip ve Zaman Eklerinin Uyumu”, *Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağanı*, 649-654, İzmir.
- Şeylan, Ali.(2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Fiil Çekimi ve Fiil Çekimlerindeki Düzensizlikler”. *International Journal of Languages’ Education and Teaching (UDES)*, 110-124, ISSN: 2198-4999, Manheim-Germany.
- Uzun, Nadir Engin. (1998). “Türkçede görünüş/kip/zaman üçlüsü”. *Dil Dergisi*, Haziran 68, 5-22.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.



# AFRİKA SAHRAALTI İSLAM COĞRAFYASINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE DİL POLİTİKASI

Okt. Alaattin ÖZYER\*  
Arş.Gör. Kübra KARAKAYA ÖZYER\*\*

**ÖZ:** Türkiye, Osmanlı Devleti'nin kültür ve medeniyet mirasına sahip olması, İslam Devletleri içerisinde bulunduğu coğrafi ve stratejik konumu, son 13 yılda yapmış olduğu hamleler neticesinde kazanmış olduğu itibarı ile her yönden yakın ve akraba toplulukların ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu durum, Türkiye'nin geçmiş yüzyıllarda tarihsel, kültürel, siyasi ve sosyal bağları olan coğrafyalara yakınlaşma gerekliliğini ortaya çıkarmış ve de bu coğrafyalarla son 100 yıl içerisinde zayıflamış olan ilişkilerin tekrar güçlendirilmesi mecburiyetini gözler önüne sermiştir.

Bu minvalde, İslam Coğrafyalarında Türkçenin öğretimi; Türk-İslam medeniyetinin aktarımı ve tarihsel bağların güçlendirilmesi adına yapılması gereken en önemli hamlelerden birisi olacaktır. Mısır, Fas, Libya, Cezayir, Tunus, Sudan Türkçenin öğretildiği ülkeler içerisinde olmakla beraber, Osmanlı Devleti münasebeti ile tarihi ilişkilerin olduğu diğer Sahraaltı ülkelerinde Türkçenin öğrenimi noktasında ciddi talepler söz konusudur. Cibuti, Somali ile son zamanlarda gelişen ilişkiler, Türkiye'nin sahraaltı coğrafyasına yapmış olduğu insani yardım faaliyetleri kıta insanının Türk diline ve kültürüne ilgisini ve talebini artırmaktadır. Lakin uzun bir zamandır, kıtaya hâkim olan sömürgeci devletlerin, hem kendi dillerini, kültürlerini hatta dinlerini kıta insanına dikte etmesi hem de mahrumiyet, fakirlik, sağlık sebepleri ile siyasi etkenler Afrika'da derin sorunlara sebebiyet vermiştir. Türkiye'nin yeni dış politikası, bu kıtada faaliyet gösteren resmi yardım ve sivil toplum kuruluşları Afrika ile olan yakınlaşmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Özellikle TİKA'nın kıtadaki faaliyetleri, Türk vakıf ve derneklerinin yapmış olduğu insani yardımlar ister istemez iki kıta insanının dil ve kültürlerini merak etmesi neticesini doğurmaktadır.

Bu hususlar dikkate alınarak, Afrika kıtası Sahraaltı coğrafyası için Türkçe öğretimi ve Türk İslam kültürünün aktarımı hem yöre insanının umudunu artıracak; hem de misyoner, sömürücü kuvvetlerin yöre insanı üzerindeki umutsuzluk hissiyatının kırılmasına vesile olacaktır. Ayrıca Türkçenin kıta insanı üzerindeki etkisi ile kendi tarihsel mirasının tanınması sağlanacak, tarihi bağların gerçek yönleri ile araştırılıp ortaya çıkarılması neticesine varılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Afrika, Sahraaltı, Yabancı Dil, Türkçe

\* Yunus Emre Enstitüsü, Türkoloji Projesi , alaattinozyer@gmail.com

\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi , karakayakubra@gmail.com

## GİRİŞ

### Afrika Kıtasına Genel Bir Bakış, Tarihi Seyir ve Türkiye-Afrika İlişkileri

Türklerin Akdeniz, Kızıldeniz ve Büyük Sahra çevresi ile ilişkilerinin geçmişi 860'lı yıllarda Tolunoğulları ile başlamış, İhşitler (953-969), Eyubiler (1171-1250) ve Memluklularla (1250-1517) devam etmiştir. Ancak Osmanlıların Afrika Kıtası'na ilgileri Memluklular'ın bölgedeki nüfuzlarını kaybetmesiyle ortaya çıkmıştır (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>). Yüzyıllar öncesine uzanan ve ilkeli bir tarihi geçmişe dayanan Türkiye'nin Afrika ile ilişkilerini Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere iki tarihi döneme ayırarak incelemekte fayda vardır.

### Osmanlı Dönemi

15. ve 19. yüzyıllar arasını kapsayan ilk dönemde, Osmanlı devletinin üç kıtaya uzanan sınırları içinde, Afrika kıtası da önemli bir yer tutmaktaydı. Osmanlı, 1517 yılında Mısır'ı idaresine alarak, Hint Okyanusu, Kızıldeniz ve Akdeniz'de Avrupalılarla bir güç mücadelesi içine girmiştir. Trablusgarp 1551 yılında Osmanlı hakimiyetine geçmiş, Kızıldeniz'de, Habeşistan sahillerinde ve Batı Hint Okyanusu'ndaki adalarda Portekiz üstünlüğüne son verilmiştir. 16. yüzyılda Seydi Ali Reis komutasındaki Osmanlı donanması Zanzibar adasını Batılı sömürgecilere karşı savunmuştur. Cezayir 1516-1848, Tunus 1574-1881, Trablusgarp 1551-1912, Mısır 1617-1882 ve Habeşistan 1555-1916 yılları arasında doğrudan İstanbul'dan gönderilen yöneticiler tarafından idare edilmişlerdir. Kanem-Bornu İmparatorluğu, Padişah III. Murat döneminde Osmanlı Devleti ile 1575 savunma anlaşması imzalamış ve bu anlaşmaya göre Padişah Kanem Bornu'ya askeri teçhizat ve araçlar göndermiştir (Davutoğlu, 2010; <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>). Osmanlı, Afrika'da, 19. yüzyılda da bugünkü Sudan, Güney Sudan, Darfur, Kuzey Çad, Nijer ve Uganda ile ilişkiler tesis etmiştir. 1861 yılından itibaren Osmanlı İmparatorluğu Güney Afrika'da diplomatik temsilcilik bulundurmıştır. Cape Town'da PE de Roubaix'nin 18 Şubat 1861'de ilk fahri başkonsolos olarak atanmıştır. İlk Türk diplomat Mehmet Remzi Bey 21 Nisan 1914'te Güney Afrika'ya atanmış ve 14 Şubat 1916'da vefat edene kadar da görevine devam etmiştir. Osmanlı, Mali'de hakim olan Timbuktu Hükümdarlığı ile yakın ilişkiler tesis etmiştir. Osmanlı'nın, Trablusgarp ve Afrika Boynuzu'ndaki bölgeler dışında Afrika Kıtası ile ilişkisi 20. yüzyılın başında akamete uğramıştır (Davutoğlu, 2010; <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>).

### Cumhuriyet Sonrası

Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da 1926 yılında Etiyopya'nın başkenti Addis Ababa'da Afrika kıtasındaki ilk Büyükelçiliğini açarak Afrika'ya olan ilgisini göstermiştir (Davutoğlu, 2010; <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>). 20. Yüzyılın sonuna kadar Afrika ile Türkiye ilişkilerinde çok az ilerleme kaydedilirken 1998 yılında Afrika ülkeleriyle siyasi, askeri, kültürel ve ekonomik ilişkilerde bir ivme kazandırmak amacıyla "Afrika'ya Açılım Eylem Planı" oluşturulmuştur. Bu bağlamda, Dış Ticaret Müsteşarlığınca 2003 yılı başında "Afrika Ülkeleriyle Ekonomik İlişkilerin Geliştirilmesi Stratejisi" hazırlanmış ve 2005 yılı Türkiye Cumhuriyeti hükümeti tarafından "Afrika Yılı" ilan edilmiştir. Bunlara ilaveten, karşılıklı üst düzey ziyaretlerin gerçekleştirilmesi, yeni ekonomik ve ticari anlaşmaların akdi, ekonomik ve siyasi ikili mekanizmaların tesisi ve karşılıklı ticaret heyeti ziyaretleri teşvik edilerek, Afrika ile Türkiye ilişkileri çeşitlendirilerek gelişmiştir (İkbal, 2012a)

Mayıs 2009'da 7'si Sahraaltı Afrika'da olmak üzere Kıta'da toplam 12 Türkiye Cumhuriyeti Büyükelçiliği bulunmaktayken bugün bu sayı 39'a yükselmiştir. 2009 yılında Tanzanya ve Fildişi Sahili'nde, 2010 yılında Kamerun, Gana, Mali, Uganda, Angola ve Madagaskar'da, 2011 yılında Zambiya, Mozambik, Moritanya, Zimbabve, Güney Sudan, Somali ve Gambiya'da, 2012 yılında Nijer, Namibya, Burkina Faso ve



Gabon'da, 2013 yılında Çad, Gine, Eritre ve Cibuti'de Türkiye Büyükelçilikleri açılmıştır. Aynı zamanda 2014 yılında ise Kongo Cumhuriyeti, Ruanda, Botsvana ve Benin'deki Türk Büyükelçilikleri faaliyetlerine başlamışlardır (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>).

Afrika ülkeleri de, Ankara'da açtıkları Büyükelçiliklerle, Türkiye'nin Afrika'ya açılım politikasıyla atılan adımların karşılıksız kalmadığını göstermişlerdir. 2008 başında 5'i Sahraaltı Afrika olmak üzere 10 Kıta ülkesinin Ankara'da Büyükelçiliği mevcutken, bu sayı 2008 yılında Somali, 2010'da Gambiya ve Moritanya, 2011'de Uganda ve Kongo Demokratik Cumhuriyeti, 2012 yılında Angola, Kenya, Cibuti, Nijer, Güney Sudan ve Gana, 2013 yılında Ruanda, Gine, Kongo, Benin, Fildişi Sahili, 2014 yılında ise Zambiya, Burkina Faso, Mali ve Burundi Büyükelçiliklerinin açılmasıyla 32'ye yükselmiştir (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>).

Türkiye'nin büyükelçiliklerinden 26'sında Ticaret Müşavirliği mevcut olup Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) 15 ofisi ile (Somaliland dahil) Afrika genelinde faaliyet göstermektedir.

Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM) 2015 yılında Hartum'da, bir merkez açmıştır. Bu merkez Sahra altı Afrikasında açılmış ilk kültür merkezi olmasıyla önem taşımaktadır. YETKM'nin önümüzdeki dönemde Pretorya, Cibuti, Gambiya ve Nijer'de merkezler açması öngörülmektedir (<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>).

### **Türkiye-Afrika İlişkileri**

Etnik yapıları oldukça farklılık gösteren Sahraaltı Afrika ülkeleri genel olarak Büyük Sahra Çölü'nün güneyindeki ülkeler olarak adlandırılmaktadırlar. Soğuk Savaş dönemindeki uluslararası sistemin etkisiyle her iki blokun yakın gözetiminde olan bölge ülkeleri, benimsemiş oldukları ideolojileri doğrultularında ekonomik ve askeri yardımlarla desteklenmişlerdir. Ancak buna karşın her iki blok, kontrolünde bulundurduğu ülkeleri ve rejimleri korumak amacıyla bölgeye asker sevk ederken, bölgedeki istikrarsızlık artış göstermiştir. Tarihsel açıdan karşılıklı ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda, Osmanlı İmparatorluğu'nun sömürgeci bir geleneğe sahip olmaması ve Afrika kıtasındaki ülkelerin bağımsızlık süreçlerine vermiş olduğu destek nedeniyle bu çerçeveden bakıldığında, söz konusu bölge ülkelerinin, Türkiye'ye yönelik yaklaşımlarının da olumlu yönde olmasını beraberinde getirmiştir. Ayrıca Türkiye'nin Müslüman bir ülke olması, Müslüman Afrikalıların, Türkiye'ye sempati duymasına, aynı zamanda laik devlet yapısından ötürü de Afrikalı Hıristiyanların olumlu duygular beslemesine neden olmaktadır (Tepebaş, 2007).

Türkiye-Afrika ilişkilerinin genel anlamda istikrarlı bir seyir izlediğini ifade etmek mümkündür. Kuzey Afrika ülkeleri ile yakın ilişkiler sürdürülmekle birlikte Sahra altı Afrika'daki istikrarlı gelişmeler, bunun açık bir göstergesidir. Beş yılda bir gerçekleştirilmesi planlanan İşbirliği Zirveleri'nin yanı sıra söz konusu ziyaretler kapsamındaki görüşmeler sonucunda müşterek bir gelecek için tutarlı politikalar geliştirilebilmesi ve bunların hızla uygulamaya konulabilmesi, Türkiye'nin Afrika'ya yönelik sürdürülebilir politikalar izleme düşüncesinde olduğunu daha net bir biçimde ortaya koyacaktır.

Afrika ile Türkiye ilişkilerinin daha geniş bir platforma taşınabilmesi noktasında ise tüm sosyo-ekonomik aktörlerin dâhil olacağı ulusal bir ortaklığın tesis edilmesi gerekmektedir. Zira Afrika ile ilişkilerini ileriye taşımakta kararlı birer tutum sergilemekte olan ülkeler, çok sayıda aktörle daha geniş bir sahada boy göstermektedirler.

“Türkiye - Afrika İşbirliği Çerçevesi”nin yedinci ve sekizinci başlıkları altında kültür, eğitim, medya ve iletişim gibi konulara yer verilmektedir. Dolayısıyla, yapılması gerekenler arasında Türk kamuoyunun Afrika'yı ne ölçüde tanıdığının objektif bir biçimde sorgulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ne yazık ki, Afrika'nın halen yaşanmakta olan çatışmalar, sağlık sorunları ve gıda kıtlıkları gibi gelişmelerle Türk kamuoyuna yansıtıldığı gözlemlenmektedir. Üstelik kıtadaki gelişmeler, belirli yabancı haber ajanslarından

temin edilmekte ve bu durum karşısında gelişmelere söz konusu haber ajanslarının gözünden bakılması, kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır.

## TARTIŞMA

### Türkiye'nin Afrika Politikaları

Yakın bir zamana dek adı yalnızca yoksulluk, kıtlık, çatışma gibi olumsuz sözcüklerle anılan ve dünyadaki en az gelişmiş 48 ülkeden 33'üne ev sahipliği yapan Afrika, aynı zamanda en hızlı gelişmekte olan ülkeleri de bünyesinde barındırmaktadır. 2001-2010 döneminde dünyanın en hızlı büyüyen on ülkesinden altısı bu coğrafyadan çıkarken, 2011-2015 dönemine ilişkin öngörülerde yedi Afrika ülkesinin ismine yer verilmektedir. The Economist dergisinin, 2000 yılının Mayıs ayındaki bir sayısında sömürge geçmişine, sosyo – ekonomik sorunlarına ve süregelen çatışmalara vurgu yaparak “Umutsuz Kıta” başlığı ile kapağına taşıdığı Afrika için 2011 yılının Aralık ayındaki sayısında “Umutlu Kıta Afrika Yükselişte” başlığını kullanması, değişimin ve gelişimin tabii bir sonucudur (Öztürk, 2014).

Türkiye - Afrika ilişkilerinin tarihi geçmişine kısaca göz atarsak son yıllardaki hareketlenmenin Afrika'yı Türk İslam perspektifinden okuyan bir bakış açısının geliştirilmesinin ne kadar önem arz ettiği anlaşılabilir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100. yılı 2023 hedefleri, 2053 yılı ise İstanbul'un fethinin 600. yılı hatırlanacağı gibi dönemin başbakanı ve şimdiki cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan 2005 yılını “Afrika yılı” ilan ederek ilk olarak Etiyopya'yı ziyaret etmiştir. Ardından 2011 yılında sırf kardeş eli uzatmak için Somali'ye giderek insani bir görev üstlenmiştir. Erdoğan'ın Etiyopya ziyareti bu ülkenin hem Türk yatırımcıların Afrika'da en çok tercih ettiği ülkeler arasında bulunması hem de ülkenin bölge siyasetinde taşıdığı önemden kaynaklanmaktadır. Etiyopya'nın Somali ve Güney Sudan barış sürecinde oynadığı rol bölgesel ağırlığını simgelemektedir.

Erdoğan'ın, Etiyopya'dan sonra Doğu Afrika'nın minik ama bir o kadar stratejik önem arz eden ülkesi Cibuti ziyareti yine aynı şekilde insanî ve resmî diplomasinin başarılı örneklerinden birisidir. Zira Cibuti nüfusunun yüzde 70'e yakını Somali kökenlidir. Dolayısıyla Somali'de barışa giden yol Cibuti'den geçmektedir. Türkiye, Somali'ye yaptığı yardımlarla başarılı insani diplomasinin nasıl olması gerektiği dersini dünyaya göstermiştir.

Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 28 Şubat -3 Mart 2016 yapmış olduğu Batı Afrika ziyareti (Fildişi Sahili, Gana, Nijerya ve Gine), hem ekonomik hem tarım hem siyasi hem turizm hem enerji hem de sağlık alanlarında yapılacak yatırımları da hareketlendirmeye yönelik hamleler olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra askeri işbirlikler de eklenirse bu coğrafyalar ile ilişkiler ciddi boyutta ilerleme kaydedecektir. Türk şirketlerinin Nijerya, Gine, Mozambik, Fildişi Sahilleri, Liberya, Burkine Faso gibi Batı sahraltında ciddi yatırımlar yaptıkları ve bu yatırımlar neticesinde ikili ilişkilerin de kuvvetlenmesi olası bir neticeyi ortaya koyacaktır. Jeostratejistler 21. yüzyılın Afrika'nın yüzyılı olacağını ifade etmektedirler. Türkiye ise bu kıtada kendi tarihini ve yeni geleceğini inşa etme politikasını Cumhurbaşkanın ziyaretleri ile başlatmış bulunmaktadır. Türkiye'nin model ülke algısı ve imajı özellikle Afrika kıtasında dillerden dillere dolaşmaktadır. Yüzyıllara dayanan Batı emperyalizminin sömürge ve asimilasyon politikası artık kıtada giderek hakimiyetini kaybetmeye başlamıştır. Afrika kıtası ülkeleri kendi kabuklarını kırarak kendi geleceklerini çizmek ve potansiyellerinin farkına varmak istemektedirler. Dolayısıyla Türkiye tam da Afrika halkının istediği işbirliğine tercüman olmuştur. Ayrıca Türkiye'nin Somali politikası, Türkiye-Afrika ilişkilerinde bir referans olacak ve Türkiye'nin Afrika politikasına şüpheyle yaklaşan Afrika ülkelerinin şüphelerini gidererek Türkiye'yi Afrika'da önemli bir aktör yapacaktır. Aynı zamanda, bu ziyaret,

hem söz konusu ülkeler ile Türkiye arasındaki işbirliğini güçlendirecek hem de Türkiye'nin bölgeye dönüşünü kolaylaştıracaktır.

Bunların yanısıra 1-2-3 Haziran 2016 tarihlerinde Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın, Somali, Kenya ve Uganda ziyaretleri de Türkiye'nin ne denli ciddi hamleler üzerinde olduğunu açık bir göstergesidir.

Türkiye, hem sivil toplum tecrübesi hem de dış politikasının gereği Afrika coğrafyasında uyanışın ciddi bir mümessili konumunda olan TİKA, özellikle Türkiye'nin Afrika'daki merhamet ve kudret eli olması itibarı ile yoluna devam etmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı, Türk Kızılayı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Diyanet Vakfı, İnsan Hak ve Hürriyetleri İnsani Yardım Vakfı (İHH), Uluslararası Öğrenci Dernekleri Federasyonu (UDEP), Yardımcı Derneği, Hüdayi Vakfı, Hayrat Vakfı, Afrika Derneği, Cansuyu Derneği, Afrikalılar Kültür, Dayanışma ve Yardımlaşma Derneği, Ortadoğu ve Afrika Araştırmacıları Derneği (ORDAF), İDSB İslam Dünyası STK'ları Birliği, Afrika Stratejik Araştırmalar Merkezi (AFSAM), Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi- Doğu ve Afrika Araştırmaları Enstitüsü, Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM), **Basel Üniversitesi Afrika Çalışmaları Merkezi**, Yeryüzü Doktorları Derneği, İzmir Ekonomi Üniversitesi Afrika Stratejik Araştırmalar Uygulama ve Araştırma Merkezi, Beşir Derneği, İhlas Vakfı, Diversity Derneği, Afrikalı Türkiye Mezunları Dernekleri bu oluşumların ne denli çeşitli olduğunu en bariz ispatı olmuştur.

## SONUÇ

### **Sahraaltı Afrika İslam Coğrafyasında Türkçenin Öğretilmesine Dair Uygulanması, Gereken Dil Politikaları, Stratejik Yaklaşım Tarzı ve Hedefler**

İlk olarak Afrika ile yardım, Afrika ile yoksulluk kavramlarını birlikte kullanmaktan Afrika'nın fakirliğini dile getirmekten vazgeçilmesi gerekmektedir. Bu kavramların yerine Afrika; kalkınma, Afrika gelişme ifadelerini daha sık kullanmalı ve Afrika'nın kültürel ve ekonomik zenginliklerinin ortaya konulmasına gayret gösterilmelidir.

Türkiye, Afrika politikalarını belirlerken bu kıtayı olumsuz olarak çağrıştıracak kavramlardan uzak durularak, yenilikçi ve yapılandırıcı bir perspektifle çalışmalar yapılmalıdır. “Daha sağlıklı neticeler elde edilebilmesi ve doğru Afrika politikasının belirlenebilmesi için batılı ülkelerin tecrübelerini dikkate almaktan vazgeçilmelidir. Sömürgeci ve işgalci bir Afrika perspektifi yerine işbirliği, dayanışma, tarihi bilgi, birikim ve tecrübesini paylaşma üzerine inşa edilmiş bir Afrika perspektifi en doğru tercih olacaktır. Sömürgeciliğin eski ve yeni bütün formlarıyla Afrika kıtasına yeniden dönüşünün planlarının yapıldığı bir zamanda Türkiye'nin işbirliği ve dayanışma merkezli Afrika Açılımı çok büyük bir değer ifade etmektedir” (İkbal, 2012b).

Yunus Emre Enstitüsünün 23 Mart 2016 tarihinde düzenlemiş olduğu Danışma Kurulu toplantısının “Genişleme ve Derinleşme Politikaları” başlıklı oturumunda Prof. Dr. Nurhan Atasoy; Yunus Emre Enstitüsünün Afrika ve Amerika kıtalarında da açılması gerektiğini, Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan ya da desteklenen Türkoloji bölümlerinin dünya üniversitelerinde bulunmasının önemini vurgulaması ve söylemesi, akademik camianın da Yunus Emre Enstitüsünden beklentilerini işaret etmektedir (www.yee.org.tr).

Yunus Emre Enstitüsü, bütün bu ahval ve hassasiyetleri değerlendirerek, Afrika Sahraaltı coğrafyası için Türkoloji Projesi çerçevesinde kısa ve uzun vadeli hedefleri gözetip bu zorlu coğrafyalarda hem insanlık hem eğitim hem de kardeşlik ruhunu yansıtacak sıfatlara sahip öğretim elemanı yetişmesine ve aksiyon insanlarının oralara merhamet ve şefkat dili olan Türkçeyi götürmesine yardımcı olmalıdır. Bu hususta yeni bir proje geliştirerek YÖK, MEB ya da farklı resmi kuruluşlar aracılığı ile değil; kendi dinamik yapısı ve imkanları ile o zorlu iklim ve coğrafya yapısına ayak uyduracak gönül insanları ve hocaları yetiştirmelidir. Örneğin, Ebubekir Efendi 1862 yılında Güney Afrikalı müslümanların sömürge dönemi zorluklarından

ötürü dönemin Halifesi Sultan Abdülaziz'den bir Hoca Efendi talep etmeleri üzerinde Cape Town'a gönderilir. Ebubekir Efendi Cape Town'da geçirdiği 17 yıl boyunca binlerce Güney Afrikalıya eğitim vermiştir (Aydın, 2014).

Mesela Afrika tecrübeleri olan dernek ve vakıflarla birlikte okutman ve öğretim elemanı yetiştirilmesi programı açılmalı ve kısa sürede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda hocalar yetiştirilmelidir. Zaten hale hazırda Yunus Emre Enstitüsünün organize ettiği "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" sertifika programları buna bir örnektir.

Dil politikaları geliştirmek adına öncelikle kıtayı bilen stratejistler, fikir insanları, diplomatlar, akademisyenler, sivil toplum temsilcileri ile istişare yoluna gidilmesi yerinde bir hamle olacaktır. Örneğin Türkiye'de Afrika ile ilgili faaliyet gösteren Afrikalılar Kültür Dayanışma ve Yardımlaşma Derneği, Afrika Stratejik Araştırmalar Merkezi (AFSAM), Türkiye Üniversitelerinin Afrika Araştırmaları Merkezleri ve Enstitüleri, Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM), Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) gibi kurumlar ile işbirliği yoluna gidildiği takdirde Afrikadaki dil politikaları daha sağlam zeminlere oturtulmuş olacaktır. Diğer bir öneri ise Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı Türkiye Burslularının Afrika kökenli mezun ya da mezun olacak öğrencileri ile buluşmalar tertip edilip yerel istihdam noktasında adımlar atılmalıdır. Bunun nedeni ise Afrika kıtasında çalışmak isteyen akademisyen, öğretim elemanı veya okutman temininde ciddi sorunlar yaşanabilecek olmasıdır. Kısa ve uzun vadede Türkiye'de Türk Dili bursu alan Afrikalı öğrenciler Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretilmesi hususunda eğitime tabi tutulup, kendi ülkelerinde tecrübeli bir Türk dili okutmanı olmaları yolu denenmelidir. Buna ek olarak Türkiye'deki vakıf ve derneklerde resmi burslu olmayan ama dernek ve vakıfların yetiştirmiş olduğu başarılı Afrika kökenli öğrenciler de Yunus Emre Enstitüsünün yardımı ile yerel akademisyen veya öğretim elemanı olarak kendi ülkelerinde istihdam edilmelidir. Bu tür yollarla yetişen veya yetiştirilecek olan yerel okutmanlar, öğretim elemanları veya akademisyenler, buldukları ülkelerde Türkçe kurslarında, üniversitelerde açılacak Türkçe bölümlerinde, seçmeli ders olarak ilkokul, lise ve dengi okullarda desteklenmeli bu şekilde ilk istihdamlar yapılmalıdır.

Başarılı projeleri olan farklı fikir ve çalışmalara sahip tüm yerel istihdamlı hocalar tüm konularda desteklenmeli; kitap, kırtasiye malzemesi, sözlük vs. gibi maddi yardımda bulunulmalıdır. Afrika'nın farklı coğrafyalarında yatırım yapmış, faaliyet gösteren Türk firmalarının fabrika, atölye veya ofisleri bünyesinde A1, A2 başlangıç seviyelerinde kurslar verilmeli, bu konuda Türk Ticaret Müşavirliği olan ülkelerde, müşavirliklerle ortak projeler geliştirilmedi. TİKA koordinatörlüklerinin ofislerinde (ÖR: Sudan TİKA koordinatörlüğü Türkçe Kursu, yerel okutman Dr. Ahmet Fadlullah Uhaymir) Türkçe kursları ivedi bir şekilde açılıp Türkçe dili, kıtaya şefkat ve merhamet dili olarak yayılmalıdır. Diğer taraftan, kıtanın muhtelif ülkelerinde hizmet ve faaliyetlerini yürüten resmi veya sivil toplum destekli merkezlerde, A1 - A2 başlangıç seviyesinde Türkçe öğretilmeye başlanmalıdır. Mesela TİKA'nın Somali ve Sudan'da yaptırmış olduğu hastanelerde görev yapan doktorlara mütercim ihtiyacı söz konusu olmuştur. Yine Sudan ve Somali'de bulunan sivil toplum derneklerinin açmış olduğu yetimhane külliyelerinde Türkçe öğrenmek isteyen öğrenci sayısı oldukça artmıştır (ÖR: Sudan Yardımlı Yetimhane Külliyesi Türkçe kursu, 4. ve 5. sınıf öğrencileri). Bunların yanında, Türk dernek ve vakıflarının Afrika'da açmış oldukları öğrenci yurtlarında kalan üniversite ve lise öğrencileri Türkçe öğrenme talebinde bulunmaktadır (ÖR: Sudan-Hartum Hüdayi Vakfı Öğrenci Yurdu, Türkçe Kursu, ÖR: Sudan-Hayrat Vakfı Medresesi, Türkçe Kursu; Sudan Semerkand Vakfı Öğrenci Yurdu, Türkçe kursu). Neticeye baktığımızda Sudan ve Somali örneklerinden ve modellerinden hareket edilerek kısa ve uzun vadede, Türkçenin Afrika kıtasının sahraaltı bölgesindeki ülkelerinde hızla yayılması mümkündür.

17 Haziran 2016 tarihinde TBMM'de kabul edilen kanun gereği kurulmuş olan Türkiye Maarif Vakfı, Sahraaltı Afrikası çalışmaları ve bu sahada Türkçenin öğretilmesi noktasında hem maddi hem de manevi

olarak resmi ve sivil kuruluşlarla işbirliği içinde gelecek vizyonumuz açısından çok mühim projeler ortaya koyabilir. Bu sebepten Türkiye Maarif Vakfı'nın Afrika kıtası için özel bir dil politikası geliştirmesi ve bu alanda yetmiş elemanlar ile çalışması gerekmektedir.

Bunlara ek olarak, Nisan ayının sonunda Senegal'in en büyük üniversitelerinden biri olan Cheikh Anta Diop Üniversitesi ile Yunus Emre Enstitüsü arasında imzalanan Türkoloji işbirliği protokolü ile Sahraaltı Afrikasında Türkçenin öğretimine dair atılan adımlar çok önem teşkil etmektedir.

Sonuç olarak, Yunus Emre Vakfı, Türkiye Maarif Vakfı, Diyanet Vakfı gibi Türkiye'nin dış politika-sında stratejik ehemmiyet arz eden müesseseleri Afrika kıtasının çeşitli bölgelerinde eğitim, sosyal, insani yardım tecrübesi olan sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yoluna gidip en kısa zamanda çok büyük kapsamlı bir çalıştay veya sempozyum organizasyonuna öncülük etmelidir. Çalıştayın ana gündem konusu Sahraaltı Afrika İslam Coğrafyalarında Sivil Toplum İşbirliği ile Türkçe'nin öğretilmesi ve Dil Politikaları olmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Aydın, Ö. G. H. (2014). Sosyal İnşacı Değişim: Türkiye ve Afrika İlişkileri. Kırıkkale Üniversitesi Afrika Araştırmaların Merkezi.
- Davutoğlu, A. (2010). Stratejik derinlik: Türkiye'nin uluslararası konumu. Küre Yayınları. Genişleme ve Derinleşme Politikaları (2014, Mart). Web : yee.org.tr
- İkbal, M. (2012, Eylül). Türkiye-Afrika ilişkilerinde Afrika Perspektifi Sorunu. Afrika. Web : <http://www.afrika.com.tr>
- Öztürk, H. (2014). Ufuk Tepebaş, dönüşüm sürecindeki sahra altı afrika: Kalkınma, güvenlik ve ortaklık. Bilgi Strateji, 6(10), 1157-159.
- Türkiye Afrika İlişkileri. Web: <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-afrika-iliskileri.tr.mfa>
- Tepebaş, U. (2007). Bölgesel sorunların çözümünde uluslararası örgütlerin rolleri. Stratejik Araştırmalar Dergisi, (7), 88





# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME: PASSAU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Sabriye KARATAŞ DEMİRTAŞ\*  
Ebru KARATAŞ ACER\*\*

**ÖZ:** Bu çalışma Türkçe'nin öğretildiği ülkelerden birisi olan Almanya'daki Passau Üniversitesi'ne odaklanmaktadır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, öğrenim süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlayan çalışmanın örneklemini Passau Üniversitesi Dil Merkezi bünyesinde 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturacaktır. Araştırmanın katılımcıları, Passau Üniversitesi Dil Merkezi'nde açılan Türkçe kurslarına en az iki dönem katılan yabancı uyruklu öğrencilerdir. Araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşleri alınacaktır. Çalışmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden hareketle toplanan veriler içerik analizi (content analysis) yöntemi ile analiz edilerek sırasıyla tematik kodlama, yorumlama ve sonuçları yazma aşamaları ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar tanımlanacaktır. Bu çalışmada öğrenci görüşleri doğrultusunda, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar; öğretim ortamı (ders programları ve ders materyalleri )ile ilgili olan, Türkçenin yapısından ve dil özelliklerinden kaynaklı olan, kurum ve çevre ile ilgili olan sorunlar başlıkları altında toplanacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi Sorunlar - Çözüm Önerileri, Nitel Araştırma, Passau Üniversitesi.

## GİRİŞ

Bir dilin kendi sınırları içinde kalmayıp başka uluslar ve kültürlerle etkileşime geçmesi, temas ettiği her yeni kültürde, o kültüre has öğrenme pratiklerine bağlı olarak yeni koşullarla karşılaşılması anlamına gelmektedir. Türkçenin dünya ölçeğinde bu temas alanına nispeten yeni dahil olması sebebiyle karşılaşılabilecek sorunlar, eğitim materyalleri, ders programları, Türkçenin yapısından kaynaklı sorunlar gibi çok farklı başlıklarda değerlendirmeye açıktır (Durmuş, 2013: 210).

Türkçe, yabancı dil olarak öğretim sürecinde uzun bir geçmişe sahip bir dil değildir. Bu nedenle kuramsal çalışmaların yanında, uygulamalarda yaşanan sorunlar ve öğrenci gereksinimlerine ilişkin tespitlerde bulunan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu gereksinimi göz önünde bulundurarak tümel bir yaklaşım yerine, her kültüre has değerlendirme süreçlerinin o kültür içindeki daha küçük ölçekli deneyimlerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Türkçenin dünyada nerelerde, hangi ihtiyaçlara göre talep gördüğünü tam olarak ortaya koyan çalışmaların artırılması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere

\* Passau Üniversitesi,Almanya Sabriye.Karatas-Demirtas@uni-passau.de

\*\* Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi,Türkiye ebru.karatas@usak.edu.tr

odaklı yeterli nitelikte ihtiyaç analizlerinin de yapılmış olması gerekmektedir. Bu kaygıyla hareket eden bu çalışma, Almanya'daki Passau Üniversitesi'ni ele almaktadır.

Yurtiçinde yabancılar için çeşitli merkezler ve üniversitelerin ilgili birimleri tarafından yürütülen Türkçe öğretimi, yurtdışında ise üniversitelerin Türkoloji bölümleri veya dil merkezleri bünyesindeki dersler ve kurslarla yürütülmektedir. Passau Üniversitesi Dil Merkezi de bu kurumlardan biri olarak yabancılar için açılan Türkçe kurslarıyla hizmet vermektedir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, öğrenim süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu çalışmanın örneklemini Passau Üniversitesi Dil Merkezi bünyesinde 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Passau Üniversitesi Dil Merkezinde Türkçe dersleri alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla betimsel modelde yapılan bu çalışmada “araştırma yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesini sağlayan” nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Ekiz, 2003). “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

### **Örnekleme**

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, öğrenim süreçleri boyunca karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlayan bu çalışmanın örneklemini Passau Üniversitesi Dil Merkezi bünyesinde 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları, Passau Üniversitesi Dil Merkezi'nde açılan Türkçe kurslarına en az iki dönem katılan yabancı uyruklu öğrencilerdir. Gönüllük esasında yürütülen bu çalışmaya toplam 56 öğrenci katılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Görüşme formu için bir yabancılar Türkçe öğretimi uzmanına, Türkçe eğitimi uzmanına ve bir eğitim bilimleri uzmanına danışılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda oluşturulan formlarla gönüllülük esasına göre belirlenen yabancılarla yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden hareketle toplanan veriler içerik analizi (content analysis) yöntemi ile analiz edilerek sırasıyla tematik kodlama, yorumlama ve sonuçları yazma aşamaları ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak, yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar; Türkçenin yapısından ve dil

özelliklerinden kaynaklı olan, ders programları ve ders materyalleri ile ilgili olan, öğretim ortamı ile ilgili olan, kurum ve çevre ile ilgili olan sorunlar başlıkları altında toplanmıştır.

## **Bulgular**

Araştırmada elde edilen veriler öğretim ortamı (öğretim programları, öğrenme süreci ve öğretim elemanları, ders kitapları ve materyalleri) ile ilgili sorunlar, Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, çevresel ve kurumsal sorunlar olarak üç başlık altında toplanmıştır.

### **Öğretim Ortamı İle İlgili Sorunlar**

#### **Öğretim Programları**

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerle yapılan görüşmelerde çoğunluk tarafından Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda en önemli sorunlardan biri öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmaması olarak değerlendirilmiştir (Candaş-Karababa, 2009: 269).

Bir dilin etkin biçimde öğretilmesi ve bu öğretime uygun programın geliştirilebilmesi için, öncelikle o dilin yapısal ve anlamsal özelliklerinin her yönüyle basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekir. Türkçenin dilbilgisini betimlemek adına hazırlanan değerli çalışmalar daha çok Türkçenin anadili olarak öğretimine kaynaklık edebilecek nitelikte olup Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine kaynaklık edebilecek yeterlilikten yoksun kalmaktadır (Candaş-Karababa, 2009: 270).

Yapılan araştırmalarda, tasarlanan öğretim programlarının dil öğrenenlerin gereksinimlerine tam olarak cevap vermediği tespit edilmiştir. Çocukların ve yetişkinlerin dil öğrenme biçimleri tamamen farklı olduğu gibi anadili ve yabancı dil öğrenme süreçleri de tamamen farklıdır. Dil öğrenenlerin gereksinimlerine koşut olarak çeşitli öğretim programlarının uygulanması gerekliliği kadar öğretim elemanı açısından da bu çeşitliliğe uygun donanımda olma gerekliliği de ortaya çıkmaktadır (Candaş-Karababa, 2009: 270).

Passau Üniversitesi Dil Merkezinde yapılan görüşmeler sonunda Biçer, Çoban ve Bakır (2014)'ün Atatürk Üniversitesi örneğinde gözlemlendiği gibi 'yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmadığı, programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmadığı ve eksikliklerinin bulunduğu' ortaya çıkmaktadır.

Passau Üniversitesi Dil Merkezinde öğrencilerin % 98'i yabancı uyruklu ve Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen katılımcılar olduğundan dil öğrenenlerin gereksinimlerine cevap verebilir ve farklı kültürlerin birlikteliğiyle oluşan çok kültürlü öğretim programlarının uygulanması gerekliliği öğretim elemanı açısından da bu çeşitliliğe uygun donanımda olma gerekliliği doğurmaktadır.

### **Öğrenme Süreci ve Öğretim Elemanları**

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin oluşturduğu sınıflarda, Türk kültürüne farklı uzaklıklarda veya farklı Türkiye imajına sahip ülkelerden kişiler yer alabilmektedir. Bu sınıflarda yer alan kişiler arasında, öğrenci motivasyonunu, öğrenme hızını, dolayısıyla öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyen mesafeler ne kadar az olursa, bir başka ifade ile sınıflar ne kadar homojen olursa, öğretim faaliyetleri o kadar başarılı olur (Durmuş, 2013: 220). Ancak, yabancılara Türkçe öğretmek durumunda olan pek çok öğretim elemanı, homojen sınıflar oluşturmanın zorluğunu, bu tür sınıflarda genellikle kendisi çözüm yolları

bulmaya çalışarak gidermeye çalışmaktadır. Türk kültürü ve farklı kültürel paylaşımları bir arada götürülerek oluşturulmaya çalışılan ‘çok kültürlü’ öğrenme sürecinin öğretim elemanlarının çabaları ile sınırlı kaldığı, söz konusu çok kültürlülüğü doğal olarak ortaya koyabilecek yardımcı faktörlerin eksikliği gözlenen problemler arasındadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde görev alan/alacak bir öğretim elemanının yabancı dil bilgisine sahip olması, yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmesi ve etkili kullanabilmesi, Türkçe ve dil özellikleri alanında uzman olması gibi beklentiler araştırmaya katılanlar arasında beklenti düzeyinin en yüksek olduğu yeterlilikler olarak ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilere yabancılara Türkçe öğreten bir öğretim elemanının sahip olması gereken en önemli üç özellik sorulduğunda benzer odaklarla hareket eden Yıldız (2014)’ün çalışmasında da gözlemlendiği gibi yabancı dil (olarak Türkçe) öğretimi konusunda bilgi ve alan uzmanlığı ve yabancı dil bilgisi olan bir öğretim elemanının olması gerektiği öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Ülkemizdeki uygulamaya göz attığımızda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir yöntem sorunu ortaya çıkmaktadır. Türkçeyi öğreten kadronun genellikle uzmanlık eğitiminden geçmemiş kişiler olması ve bunların bu görevi geçici olarak üstlenmeleri, Türkçe öğretim işinin bilinçli ve istikrarlı bir şekilde yapılamayışına sebep olmaktadır (Özyürek, 2009: 6). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlanabilen dil öğrenme yöntem ve tekniklerinde ve Türkçenin farklı kültürlerdeki kişilere öğretiminde uzman olarak yetiştirilen eğitimcilere ihtiyaç olduğu açıktır (Büyükaslan, 2016: 4).

Passau Üniversitesi’nde Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmelerde katılımcıların bu noktada ciddi sıkıntı duydukları gözlenmiştir. Öğrencilerimiz arasından uzun süredir ve farklı okutmanlarla çalışma şansı bulanlar farklı uzmanlıklara sahip farklı okutmanların tam da ciddi bir düzen ve adaptasyon becerisi kurabildiklerinde ayrılmak zorunda olmalarının büyük bir talihsizlik olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde Passau Üniversitesi’nde sadece bir öğretim elemanının olması ve bu eğitmenin ders programının yoğun olmasından kaynaklı ‘İletişim ve Pratik Türkçe’ becerilerini geliştirmeye yönelik derslerin açılmaması yakınılan bir problem olarak gözlemlenmektedir.

### **Ders Kitapları ve Materyalleri ile ilgili Sorunlar**

Dil öğretim araçları, öğretilecek hedef dilin öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla hedef dil öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanmış ve değerlendirilmiş görsel, işitsel ve duyu–devinimsel araçlardır (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010: 7). Günümüzde yabancılar için kullanılmakta olan Türkçe ders araçları ya üniversitelerin hazırlamış oldukları set halindeki kitaplar, dilbilgisi ağırlıklı kitaplar ya da öğretmenlerin kendi kişisel çabalarıyla öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hazırladıkları araçlardır. Son yıllarda yabancılar için Türkçe öğretimi konusunda değişik üniversitelerdeki çok ciddi çalışmalar, bu konuda önemli bir misyona sahip Yunus Emre Enstitüsü’nün ders materyali ve bir arşiv oluşturma adına gerçekleştirdiği önemli çalışmalar çok ciddi adımlar olarak görülmektedir. Ancak tüm bu çalışmalar yeterli olamamaktadır. Öğretim araç ve gereçlerinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanırken yabancılar için Türkçe öğretilmesinde en uygun yöntemler tespit edildikten sonra buna uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu çalışmalar sözdizimsel olmanın yanında anlambilimsel olarak da gelişmiş nitelikte olmalıdır (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010: 7).

Ders kitapları ile ilgili sorunlar değerlendirildiğinde, yaygın olarak kullanılan basılı ders materyallerinin, öğrencilerin kendi başlarına kullanımlarına uygun olmaması bir sorun olarak dile getirilmiştir. Bireylerin, esnek çalışma programları ve buna uygun öğretim materyalleri aracılığı ile kendi kendilerine Türkçe öğrenmelerini destekleyici nitelikte ders kitabı ve materyallerin olmaması bu alanda gözlemlenen önemli sorunlar arasındadır (Durmuş, 2013: 222).

Passau Üniversitesi Dil Merkezinde Almanca dil özellikleri ile birlikte ele alınan, Avrupa Ortak Dil Çerçeve programına uygun ve Türkçe temel dil becerilerini geliştirmeyi destekler nitelikte sayılabilecek ‘Kolay Gelsin’ adlı yabancılar için Türkçe kitapları kullanılmaktadır. Bu kitapların yanında Türkiye’de hazırlanmış Yunus Emre Enstitüsü – Yedi İklim ders kitapları ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından geliştirilen yabancılar için Türkçe ders kitapları yardımcı materyaller olarak kullanılmaktadır. Kullanılan ders kitaplarının, bireysel çalışma ve kimi durumlarda sınıf içi çalışmalar açısından yetersiz olması katılımcılar tarafından altı çizilen konulardan birisidir. Katılımcılar ayrıca söz konusu yetersizliği gidermek üzere eğitmen tarafından ilgili konularla ilgili olarak geliştirilen ekstra materyaller ve benzeri destekleyici eğitim malzemelerinin anlaşılabilirlik ve öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitapları konusunda katılımcıların son olarak üzerinde durdukları bir diğer konu ise özellikle Yedi İklim Türkçe Kitapları’nın öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımına elverişsiz olmasıdır.

Araştırmanın verilerine göre katılımcılar, Türkçe yazma- dinleme ve konuşma konularında sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, farklı kaynaklarla birlikte kullanılan ve dilbilgisi yoğunluğunun daha dengeli dağıtıldığı ‘Kolay Gelsin’ adlı ders kitaplarındaki dinleme çalışmalarının monoton olması, telaffuz sorunları içermesi ve seslendirmelerde karşılaşılan sorunlar sebebiyle hedeflenen beceriler yeterince etkin bir şekilde kazandırılmamaktadır. Bu nedenle bu kaynağın dinleme becerilerine yönelik bölümlerinin güncellenip daha etkin hale getirilmesi gerekmektedir.

Yedi iklim ders kitapları dilbilgisi konuları açısından sadeleştirildiği ve temel beceriler açısından daha interaktif bir kaynak olarak görüldüğü için daha kullanışlı olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu ders kaynaklarının da üniversite öğrencileri için yetişkin öğrenciler seviyesinde bir kaynak olabilmesi için geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

TÖMER’in Yeni Hitit kitapları ise oldukça yoğun ve birbiri ile ilişkilendirilmesinde sorunlar gözlemlenen dilbilgisi konularına yoğun bir biçimde yer vermesinden dolayı öğrencilerin haftada toplam dört saatlik bir program için çok zorlayıcı bir kitap olarak değerlendirilmektedir. TÖMER gibi özel eğitim kurumlarında haftalık ders saatlerinin çok daha yoğun olduğu eğitim kurumları için daha uygun bir çalışma kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler tarafından daha önceki araştırmalarda da tespit edildiği gibi “Türkçe öğretiminde esas alınan müfredata göre ünitelerde, temalarda, alt temalarda işlenen, dilin kullanım durumlarının gereği olarak ana dilli ortamda genellikle tercih edilen temel söz varlığı içerisinde kullanım sıklığı yüksek olanlarından oluşan düzey sözlüklerinin yokluğu” da önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. Yabancı öğrencilerin düzeylerine göre açıklamalı ve örnek kullanımlı bu türden sözlükler, Türkçenin yabancılar için öğretim sürecindeki öğrencilere büyük kolaylık sağlayacaktır (Durmuş, 2013: 221).

### **Türkçenin Dil Özelliklerinden Kaynaklanan Sorunlar**

Araştırmada elde edilen veriler göre öğrencilerin çoğu Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar başlığı altında ilk olarak ana dillerinin, öğrendikleri dile olan uzaklığından yakınlardan her iki dilin de oldukça farklı dil özelliklerine sahip olmasından kaynaklı sorunların yoğunlukta yaşandığını dile getirmektedirler. Kendi anadillerinin, resmi dillerinin ya da daha önceden öğrenmiş oldukları diğer dillerin farklı sözdizimsel, yapısal ve sesletim özelliklerine sahip olması doğal olarak hedef dilde belirli sözdizimsel dizgeleri oluştururken bu dillerin farklı dil ailelerine ait olmalarından kaynaklanan sorunlar oluşabilmektedir (Mavaşoğlu ve Tüm, 2010: 5).

Öğrencilerin Türkçe yapıları oluştururken kendi anadillerinden ya da öğrenmiş oldukları diğer dillerden transfer yapamadıklarını belirterek özellikle ‘Türkçede eklerin kullanımı’ ‘sözcüklerin yeri’ ‘gibi biçimbilim, ‘Özne – yüklem uyumu- Tümce kuruluşu’ gibi dilbilgisi konularında çok zorlandıklarını belirtmektedirler.



Ayrıca, Türkçenin eklemeli bir dil olması nedeniyle öğrencilerin çekim ya da yapım eklerini tümce içerisinde doğru sıralayamaması büyük bir sorun oluşturmaktadır.

Aynı zamanda araştırma verilerine göre öğrenciler yumuşak ğ, c, ç, s, ş, ı gibi bazı sesleri duymada ve doğru telaffuz etmede zorluk çekmektedirler. Kendi alfabelerindeki sembollerle seslerinin başka dillerde farklılık göstermesinden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, c harfinin okunuşu sorunlar yaratabilmektedir. Kendi anadillerinde ya da öğrendikleri diğer dillerde (k, s, ç, ş) gibi okunan bu harf Türkçede yalnızca c sesini vermektedir. ‘S ve Z’ ya da ‘V ve F’ seslerini karıştırarak Almandaki gibi birbirinin tersi şeklinde okumaya çalışmaktadırlar. Yine ‘I’ sesi kendi alfabelerinde olmadığı için ‘İ’ sesi ile telaffuz edilerek yanlış kullanılabilir. Kendi dillerinde söz varlığının farkı veya Türkçe kelimelerin yanlış durumlarda kullanılması da öğrencilerin belirttiği sorunlar arasındadır.

Örneğin: Piyano oynamak çok güzel. (çalmak) Kuş evine kondu. (yuvasına)

### **Çevresel ve Kurumsal Sorunlar**

Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlilik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluk söz konusudur. Böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özelde akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının gerekliliği ortadadır. Bu türden sınavları hazırlayabilecek kurumsal yapı, akademik yeterlilik ve organizasyon kabiliyetine sahip olmanın sonrasında söz konusu sınavlara işlerlik kazandırabilecek etkinlikte de olmak zorundadır. Geçerliliği ve işlerliği bulunmayan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uzun soluklu ve güçlü olması mümkün değildir (Durmuş, 2013: 215) Bu nedenle uygulanabilirliği ve güvenilirliği yüksek olması arzu edilen sınav veya sınavların uluslararası nitelik kazanabilmesi önem kazanmıştır. Bu amaçla, Yunus Emre Enstitüsü, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerini ölçmek üzere, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde belirlenen yeterlilik tanımları doğrultusunda bir Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS) modeli geliştirmiş ve bu sınavın uluslararası ölçekte uygulamalarına başlamıştır. İlki 2013 tarihinde 10 ülkede (Kosova, Arnavutluk, Mısır, İran, Azerbaycan, Japonya, Gürcistan, Bosna Hersek, Belçika, Kazakistan) yapılan uluslararası ölçekli bu sınavlar, Türkçenin uluslararası geçerliğe sahip standart bir sınava kavuşmasına ve Türkiye’nin yabancı öğrenci kabulünü kolaylaştıran politikalara büyük bir destek niteliğindedir.\*

Passau Üniversitesi kapsamında yapılan bu araştırma verilene göre bu sınav ve Almanya’daki sınav merkezi kolay ulaşılabilir bir nitelik kazanamamış, öğrencilerin bu sınava girebilmeleri, en yakın Yunus Emre Enstitüsü olan Köln Yunus Emre Enstitüsü’ne gitmeleri ile gerçekleştirilebilmektedir.

Passau Üniversitesi’nde yapılan araştırma kapsamında yapılan görüşmelerin tümünde akademik ölçme ve değerlendirme konusunda Türkçe derslerinin diğer 16 dilde eğitim süreçlerinde var olan “Fachspezifische Fremdsprachenausbildung - Subject-Specific Language Programmes (FFA)” programlarından biri haline gelmesi ve öğrencilerin Türkçe derslerinden kredi alabilmesi öncelikli bir ihtiyaç olarak belirtilmektedir. Yurtdışındaki üniversitelerin dil merkezlerinde yabancı öğrencilere uluslararası standartlarda Türkçe öğretebilmek Türkçenin çağdaş dünya dillerine paralel yürüyebilmesi adına büyük bir adım niteliğinde olacaktır.

Yapılan görüşmeler sonunda, Passau Üniversitesi Dil Merkezinde her dönem dört farklı seviyede Türkçe kursu açılmaktadır. Bir önceki seviyeyi tamamlamış her öğrenci bir üst seviyede eğitim almaya devam etmektedir. Seviyeler arası geçişte etkin bir sınav yapılamadığından farklı seviyelerdeki öğrencileri tek seviyede toplayıp daha homojen bir sınıf ortamı oluşturmak güç olmaktadır. Bu da öğretim sürecini olumsuz etkileyen ve yavaşlatan geliştirilmesi gereken bir problem olarak belirtilmiştir.

\* ‘Türkçe Yeterlik Sınavı (TYS)’ <http://www.yee.org.tr/tr/turkceyeterlik>



## Sonuç ve Çözüm Önerileri

Türkiye'nin içinde bulunduğu konum itibarıyla Türkçenin yabancılara öğretilmesi ihtiyacı her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bugün bu ihtiyaç gerek Türkiye'de bulunan yabancılar için gerekse Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için daha da belirginleşmiştir. Bu nedenle Türkçenin yabancılara öğretimi konusu, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Bunun için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik kayda değer araştırma ve incelemeler yapılmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ayrı bir disiplin olarak görülmeli ve bu alanda kullanılacak ayrı eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir (Göçer, 2011: 808).

Yabancılara Türkçe Öğretimi adı ve içeriğiyle lisans programlarının açılması, söz konusu sürecin Türk üniversitelerindeki olumlu gelişim çizgisini devam ettirmesini sağlayacaktır. Bu noktada Türk üniversitelerinin kendi bölgelerinde, kendi etki alanlarındaki ülke vatandaşlarının Türkçe öğrenme talepleriyle daha yoğun olarak ilgilenmeye başlamasını, bununla birlikte belirlenen hedef bölge halklarının Türkçe öğrenme süreçlerine yoğunlaşarak belirli hedef grupların Türkçe öğrenme süreçlerinde uzmanlaşmalarını beraberinde getirebilecektir. Durmuş (2013)'un da belirttiği gibi 'Yurtdışına eğitim amacıyla giden ve başka ülkelere Türkiye'ye gelen öğrenci hareketliliği ve öğrencilerin eğitim için seçtikleri ülkelere bakıldığında, siyasi, ekonomik ve kültürel etkileri ile öne çıkan ülkelerin tercih edildiği görülmekte' bu anlamda Türkçe öğrenmeye yönelik oluşacak ihtiyacı karşılama adına donanımlı ve hazır olunması gerekmektedir (Durmuş, 2013: 215).

Ayrıca, bir dilin etkin biçimde öğretilmesi ve bu öğretime uygun programın geliştirilebilmesi için, öncelikle o dilin yapısal ve anlamsal özelliklerinin her yönüyle basitten karmaşığa giden bir yapıda ve öğrenenlerin düzeylerine göre tanımlanmış olması gerekir. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanması gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere odaklı yeterli nitelikte ihtiyaç analizleriyle yabancılara Türkçe öğretim süreci kontrol edilebilir. Türkçenin bu doğrultuda hazırlanmış ihtiyaç analizi, yine Türkçe öğreten kurumların niteliğine, öğrencilerin Türkçe ile ilgili beklentilerine ve Türkçeyi kullanabilecekleri sosyal, ticari ve eğitimle ilgili alanlara göre Türkçe öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme işlemlerinin oluşturulmasına imkan sağlayacaktır (Durmuş, 2013: 218). Bu anlamda yabancılar için Türkçe dersi program hazırlayıcılarının da kurum, öğretici, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte programlar geliştirmeleri, programı işlevsel kılabilmek ve beklenmedik sorunlarla karşılaşmamak adına önemlidir.

Öğretim programlarının geliştirilmesine kaynaklık edecek, Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların sayısı artırılmalıdır. Ayrıca Türk kültürü ve farklı kültürel paylaşımları birarada götürülerek oluşturulmaya çalışılan 'çok kültürlü' öğrenme sürecinin okutmanların çabaları ile sınırlı kalmaması bu süreci doğal olarak ortaya koyabilecek yeniliklerle destekleyen ders programlarının ve materyallerinin hazırlanması da önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görevlendirilecek geçici görevlendirmelerle görevlendirilen eğitimcilerin yerine kalıcı ve donanımlı, gerekli uzmanlığa sahip eğitimcilerin olmasına, verilen eğitimin çağdaş dünyadakine paralel yürütülmesine önem verilmelidir.

Passau Üniversitesi öğrencilerin FFA programları içerisinde Türkçe öğrenebilmesi ve öğrencilerin Türkçe derslerinden kredi alabilmesi öncelikli bir ihtiyaç ve Türkçenin çağdaş dünya dillerine paralel yürüyebilmesi adına büyük bir adım niteliğinde olması bakımından önemlidir. Bu standartlarda Türkçe öğretebilmek adına gerekli düzenleme ve çalışmaların acil olarak başlatılması ve sonuç kazandırılması araştırmaya katılan tüm öğrencilerin dile getirdiği bir çözüm olmaktadır.

Passau Üniversitesi Dil Merkezi gibi farklı seviye ve farklı kültürlerdeki öğrencileri aynı öğrenme ortamında toplayıp daha homojen bir sınıf ortamı oluşturmanın güç olduğu merkezlerde öğretim elemanları, hedef kitlenin nitelikleri ve öğrenme süreçleri konusunda belirli bir deneyime sahip olarak, mümkün olduğu ölçüde öğrenci kitlesinin düzeylerine ve öğrenme süreçlerine uygun gruplar oluşturmaya çalışılmalıdır.

Yabancılara öğrencilerin düzeylerine göre açıklamalı ve örnek kullanımlı ünitelerde, temalarda, alt temalarda işlenen, dilin kullanım durumlarının gereği olarak ana dilli ortamda genellikle tercih edilen temel söz varlığı içerisinde kullanım sıklığı yüksek olan sözlüklerin hazırlanması Türkçenin yabancılara öğretim sürecinde öğrenenlere büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu sözlükler ve içerdikleri söz varlığı ile uyumlu okuma kitapları oluşturulmalıdır (Durmuş, 2013: 221).

Yurtiçi ve yurtdışında farklı merkezlerde yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanları Türkçenin sözdizimsel, anlambilimsel, sesbilimsel ve söz varlığı gibi özelliklerini iyi kavrayarak öğreteceği hedef kitlenin ana dilinin özellikleri ile ilgili karşılaştırmalı çalışmalar yapmalı, ve öğrenenlerin anadilleri ile hedef dil arasında faydalı aktarımlarda bulunabilmeleri için destekleyici olmalıdır (Durmuş, 2013: 221).

Türkçenin rekabet halinde olduğu muadil ülke dilleri uluslararası ölçekteki merkezlere ve ölçme, değerlendirme olanaklarına çok daha kolay ulaşılabilen hatta Passau Üniversitesi Dil Merkezi bünyesinde bile yapılabilmektedir. Bu noktada uluslararası ölçekli Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Yeterlik Sınavı (TY-S)’nın yapıldığı merkezleri artırarak daha kolay ulaşılabilir bir hale getirmek gerekmektedir.

Son olarak, Mavaşoğlu ve Tüm’ün (2010) da değindiği gibi öğretim elemanları, sınıftaki öğrenimin yansımalarını gözlemlemeli, değerlendirmeli, kayıt altına almalıdır. Kuramsal çalışmaların yanında, sürecin uygulama boyutunu göz önünde bulundurmamak ve uygulamalarda yaşanan sorunlar ve öğrenci gereksinimlerinin tespit edilebilmesi büyük önem taşımaktadır. Uygulama üzerindeki bu vurgu, Türkçenin bir yabancı dil olarak daha sistemli ve yaygın olarak öğretilmesinde, sürecin yürütücüsü olan öğretim elemanlarının rolünü göz önüne çıkarmaktadır. Öğretim elemanlarının doğrudan gözlem ve deneyimlerinin uzantısı olan bulguları öğrencilerin dil yetisini geliştirmek için kullanmaları mevcut sorunlara daha pratik ve güncel çözümler üretilmesi için katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29 (7), 125-135.
- Büyükaslan, A. (2016, 23 Şubat). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. <http://turcologie.u-strasbg.fr/dets/images/travaux/ali%20buyukaslan.%20yabanci%20dil%20turkce.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42 (2), 265-277.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 11, 207-228.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitim Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6 (3), 797-810.
- Mavaşoğlu, M. , ve Tüm G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa\\_mavasoglu\\_guldem\\_tum\\_turkcinin\\_tabanci\\_dil\\_ogretimi\\_cukurova.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcinin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf) adresinden 1 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet Ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*, 4 (3), 1819-1861.
- Yıldırım, A. , ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, Ü. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma, *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 564-578.
- YSE, (2016, 5 Ocak). Türkçe Yeterlik Sınavı ( TYS ). <http://www.yee.org.tr/tr/turkceyeterlik> adresinden erişilmiştir.

# ALMANYA'DA TÜRKÇE ANA DİLİ DERSLERİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ VE SÖZLÜK KULLANIMI

Salih SULAK\*

**ÖZ:** İster ana dili olsun ister yabancı dil olsun, bir dilin öğrenilmesinde sözcük öğretimi/öğrenimi çok önemli yer tutmaktadır. Yeterli söz varlığına sahip olmayan, sahip olduğu söz varlığını doğru bir şekilde kullanamayan bireyler, kendilerinden beklenen dil becerilerini gösteremezler. Çünkü bir dilin en önemli ögesi sözcüklerdir. Sözcüğün anlamı, kullanımı, telaffuzu, yazımı dilin doğru ve etkili kullanımını belirler. Bu sebeple sözcük öğretimi Türkçe derslerinin en önemli unsurudur. Bir sözcüğün anlamı, yazımı konusunda başvurulacak ilk kaynak ise sözlüklerdir. Bu bildiri Almanya'da Türkçe ana dili derslerinde sözcük öğretimi ve sözlük kullanımı üzerine olacaktır.

Almanya'da Türkçe ana dili derslerinde gerçekleştirilen sözcük öğretiminin belirli bir plan dahilinde aşamalı olarak yapıp yapılmadığı, Türkçe temel söz varlığı listelerinden ne ölçüde faydalandığı, sözlük ve yazım kılavuzu kullanım durumu ile ilgili tespitler sunulacak ve önerilerde bulunulacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Almanya'da Türkçe öğretimi, Türkçe sözlükler, sözcük öğretimi, söz varlığı

## GİRİŞ

Sözcük öğretiminde belirlenen hedeflere ulaşılması için Türkçe öğretmeni öğrencinin ihtiyaç ve seviyesine uygun farklı etkinliklerden faydalanmalı; sözcük öğretimi etkinliğinin planlanması, hazırlığı, öğretim süreci ve değerlendirmesinde sözlüklerden ve yazım kılavuzundan faydalanmalıdır. Öğrencilerinin de sözlük ve yazım kılavuzunu kullanmasını sağlamalıdır.

Araştırmaya konu olan hedef kitle ana dili Türkçe olan ikidilli çocuklardır. Burada dil, ana dili, ikidillik, sözcük ve sözcük öğretimi kavramlarını kısaca tanımlamak yerinde olacaktır.

## Dil

Dil ile ilgili tanımlarda daha çok onun anlatma, iletişim aracı yönüne vurgu yapılmaktadır. “Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dilimizdir.” (BANGUOĞLU: 2007)

Oysa dil, anlatma ve iletişim aracı olmasının yanında kültürlenme ve kültür aktarımını da sağlar. Düşünme de dil vasıtasıyla olur.

\* Mainz Johannes Gutenberg Üniversitesi, Türkoloji Bölümü Doktora Öğrencisi, salihsulak@gmail.com

## **Ana Dili**

“Ana dili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir.” (TDK: 2010)

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir. (AKSAN: 1975)

## **İkidillilik**

İkidillilik, iki veya birkaç dil sisteminin paralel öğrenilmesi ve gerektiğinde bir sistemden diğerine geçiş yapılması olarak tanımlanabilir. (GÜZEL: 2014)

İkidillilik, bireyin günlük hayatta birden fazla dili etkin olarak kullanabilmesidir. Bir dilin daha baskın, iki dilin de yeterli yahut yetersiz kullanılması gibi ikidillilik çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

## **Sözcük**

Türkçe Sözlük’te kelime, “anlamı olan ses veya ses birliği, söz, sözcük” (TDK: 2010) olarak tanımlanır. Kelimeler düşünmenin ve iletişimin temel yapı taşlarıdır.

## **Sözcük Dağarcığı**

Bir insanın aktif olarak kullandığı veya kullanmadığı sözcüklerin tümüne sözcük dağarcığı denilir.

## **Sözcük Öğretimi**

Bireyin yaşına, hazır bulunuşluk düzeyine göre ihtiyaç duyduğu sözcükleri edinmesini sağlama sürecidir. Planlı ve plansız olabilir. İkidilli öğrenciler düşünüldüğünde sözcük öğretiminin asıl amacının, bu bireylerin öncelikle temel iletişim becerilerini sorunsuzca gerçekleştirmelerini sağlamak; sonrasında ise akademik dil yetisi açısından onları üst düzey dil becerilerini ustalıkla kullanabilen bireyler hâline dönüştürmek olduğunu söyleyebiliriz. (ÇINAR ve İNCE: 2015)

Bu araştırma yoluyla Almanya’da farklı eyaletlerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sözcük öğretimi uygulamaları, sözlük kullanım durumları araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Almanya’da Türkçe dersi veren öğretmenler hangi ölçütlere göre hangi sözcükleri, hangi yöntemlerle öğretmektedirler? Hangi sözlükleri kullanmaktadırlar? Sözcük öğretiminde karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümüne yönelik önerileri, görüşleri nelerdir? Öğrencilerin yazım ve söyleyişte en sık yaptıkları yanlışlar nelerdir? Bu yanlışları düzeltebilmek için ne gibi çalışmalar yapılmaktadır/yapılabilir? sorularına cevap aranmıştır.

## **ALMANYA’DA TÜRKÇE ANA DİLİ DERSLERİNDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ VE SÖZLÜK KULLANIMINA YÖNELİK ARAŞTIRMANIN DEĞERLENDİRMESİ**

### **Araştırma Yöntemi**

Araştırmada betimleyici tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenlerle ilgili genel bilgileri elde etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İkinci bölüm ise sözcük öğretimi etkinlikleri ve sözlük kullanımı ile ilgili olarak ders öğretmenlerinin uygulamaları, gözlemleri ve görüşlerinin sorulduğu; on ikisi açık uçlu, sekizi kapalı uçlu olmak üzere toplam yirmi sorudan oluşmaktadır.

## Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Almanya'nın farklı eyaletlerinde (çoğunluğu Hessen olmak üzere Baden Württemberg, Berlin, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren-Westfalya) Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem gönüllü olarak bu araştırmaya katılan 30 öğretmenden oluşmaktadır.

## Uygulama

Anket, 2016 yılı Mart ve Nisan aylarında uygulanmıştır. Hessen eyaletinde görev yapan yirmi öğretmene, yüz yüze yapılan açıklamaların ardından basılı anket formunu doldurmaları suretiyle, diğer öğretmenlere ise e-posta yoluyla uygulanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

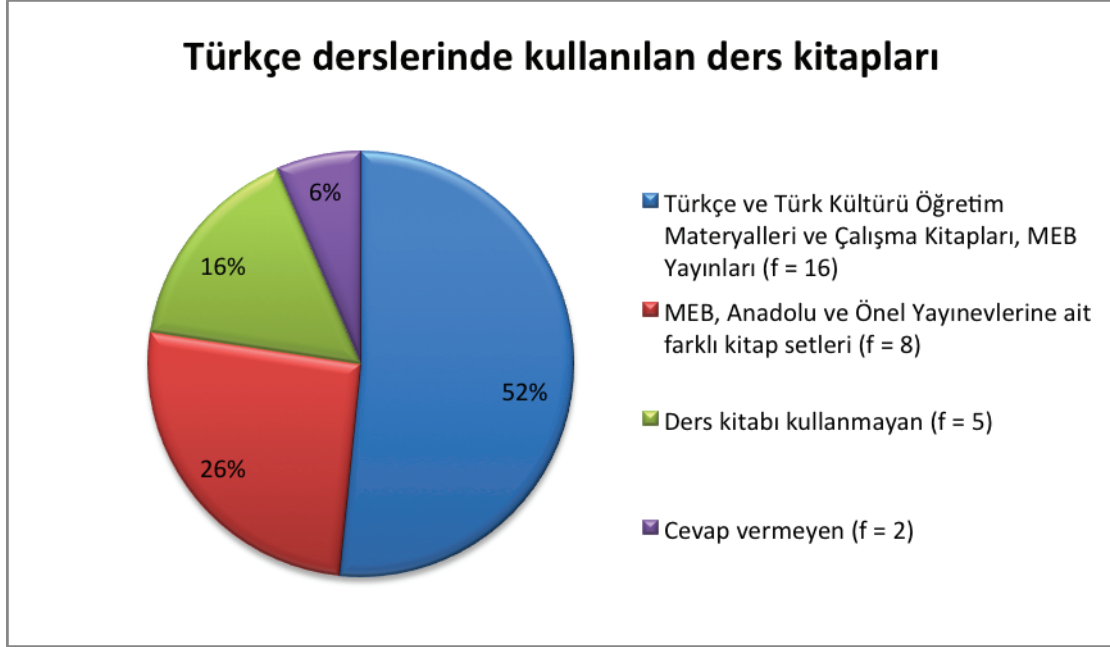
Araştırmanın bazı bölümlerinin bulguları sunularak yorumlanacaktır.

Tablo 1: Katılımcılar

Katılımcılar	Görev yapılan eyalet	Çalışma süresi Almanya'da)	Ders yapılan sınıf düzeyi
1	Hessen	1 yıl	1-8. sınıf
2	Hessen	1 yıl	1-4. sınıf
3	Hessen	3 yıl	1-4. sınıf
4	Baden-Württemberg	3 yıl	1-10. sınıf
5	Hessen	1 yıl	1-7. sınıf
6	Hessen	3 yıl	1-4. sınıf
7	Hessen	1 yıl	1-9. sınıf
8	Hessen	1 yıl	1-4. sınıf
9	Hessen	1 yıl	1-10. sınıf
10	Hessen	1 yıl	1-7. sınıf
11	Kuzey Ren-Vestfalya	19 yıl	1-10. sınıf
12	Berlin	4 yıl (2. görevi)	1-6. sınıf
13	Hessen	21 yıl	1-10. sınıf
14	Hessen	25 yıl	1-10. sınıf
15	Aşağı Saksonya	4 yıl	1-4. sınıf
16	Bavyera	1 yıl	1-10. sınıf
17	Baden-Württemberg	2 yıl	1-9. sınıf
18	Baden-Württemberg	1 yıl	1-7. sınıf
19	Hessen	3 yıl	2-8. sınıf
20	Hessen	4 yıl (2. görevi)	1-8. sınıf
21	Hessen	3 yıl	1-10. sınıf
22	Hessen	4 yıl	1-4. sınıf
23	Hessen	4 yıl (2. görev)	1-6. sınıf
24	Hessen	2 yıl	1-4. sınıf
25	Hessen	3 yıl	1-9. sınıf
26	Hessen	2,5 yıl	1-4. sınıf
27	Hessen	18 yıl	1-7. sınıf
28	Baden-Württemberg	5 yıl	1-8. sınıf
29	Baden-Württemberg	5 yıl	
30	Baden-Württemberg	4 yıl	1-9. sınıf

Tablodan görüldüğü üzere araştırmaya 30 öğretmen katılmış; bunların 20'si Hessen, 5'i Baden Württemberg, 1'i Berlin, 1'i Kuzey Ren-Westfelya, 1'i Aşağı Saksonya ve 1'i de Bavyera eyaletinde görev yapmaktadır. Görev süreleri 1 yıl ile 25 yıl arasında değişmektedir. Farklı sınıf düzeylerinde ders vermektedirler.

Tablo 2: Derslerinizde kullandığınız bir ders kitabı var mı? Kitabın adı, yazarı ve yayınevini yazınız.



Katılımcıların 16'sı (%52) MEB tarafından hazırlanıp dağıtımı yapılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını, 8'i (%26) MEB, Anadolu ve Önel Yayınevlerine ait farklı kitap setlerini kullandıklarını belirtmiş. Katılımcıların 5'i (%16) ise ders kitabı kullanmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si (%6) bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Katılımcıların kullandıkları diğer ders materyalleri ise şunlardır:

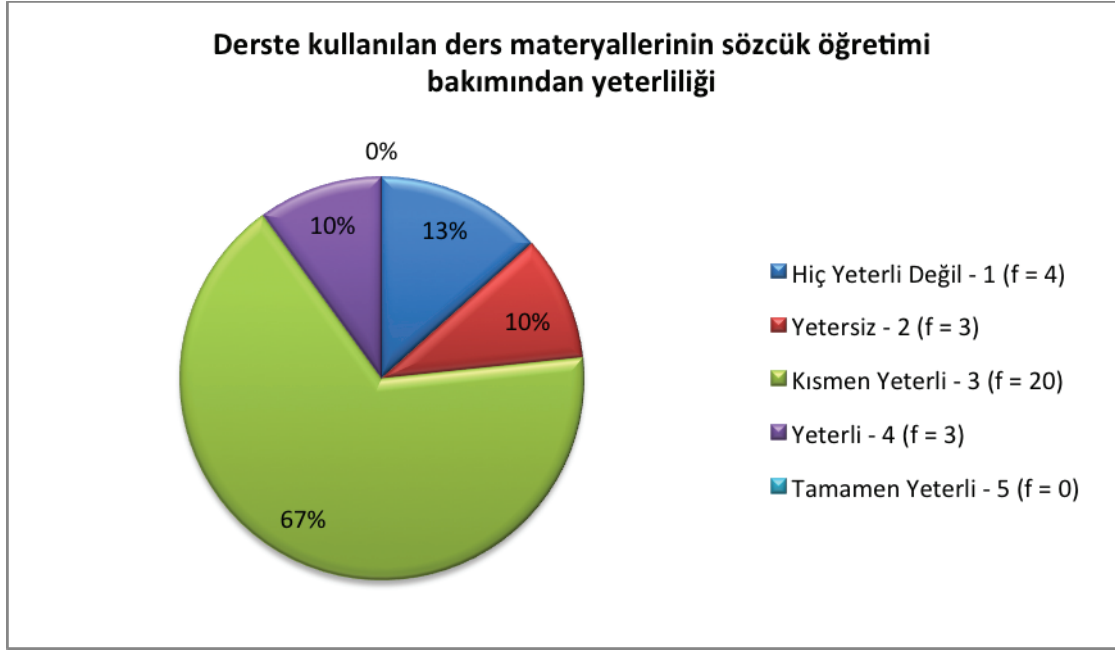
---

Sözlük  
 Harita, yerküre  
 Kelime kartları, deyim kartları  
 Müzik cd'leri  
 Müzik aletleri: bağlama, gitar  
 Bilgisayar, projeksiyon, video, çizgi filmler  
 Oyun kartları  
 Resimler  
 Gerçek nesnelere  
 Kuklalar

---

Tablo 3: Derste kullandığınız ders materyallerini (ders kitabı, çalışma kitabı vs.) sözcük öğretimi bakımından yeterli buluyor musunuz?





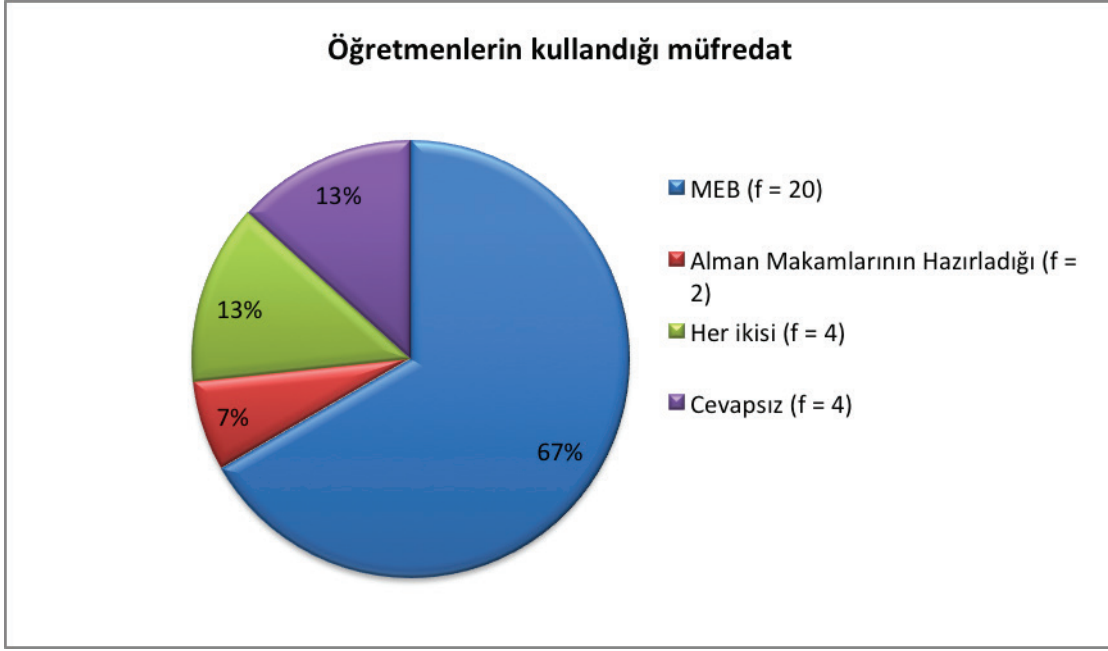
Tablodan görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 20'si (%67) kullandığı ders materyallerini sözcük öğretimi bakımından kısmen yeterli, 3'ü (%10) yetersiz bulunduğunu, 4'ü (%13) ise hiç yeterli değil olarak nitelemiştir. Katılımcıların 3'ü (%10) yeterli bulunduğunu belirtmiştir. Tamamen yeterli bulan hiç katılımcı yoktur.

Tablo 4: Türkçe derslerinde belirli bir 'Müfredat' (Lehrplan) uyguluyor musunuz?



Katılımcıların 28'i (%93) Türkçe derslerini belirli bir 'Müfredat'a göre işlediklerini, 2'si (%7) ise müfredat kullanmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 5: Müfredat uyguluyorsanız, hangisi olduğunu belirtiniz:



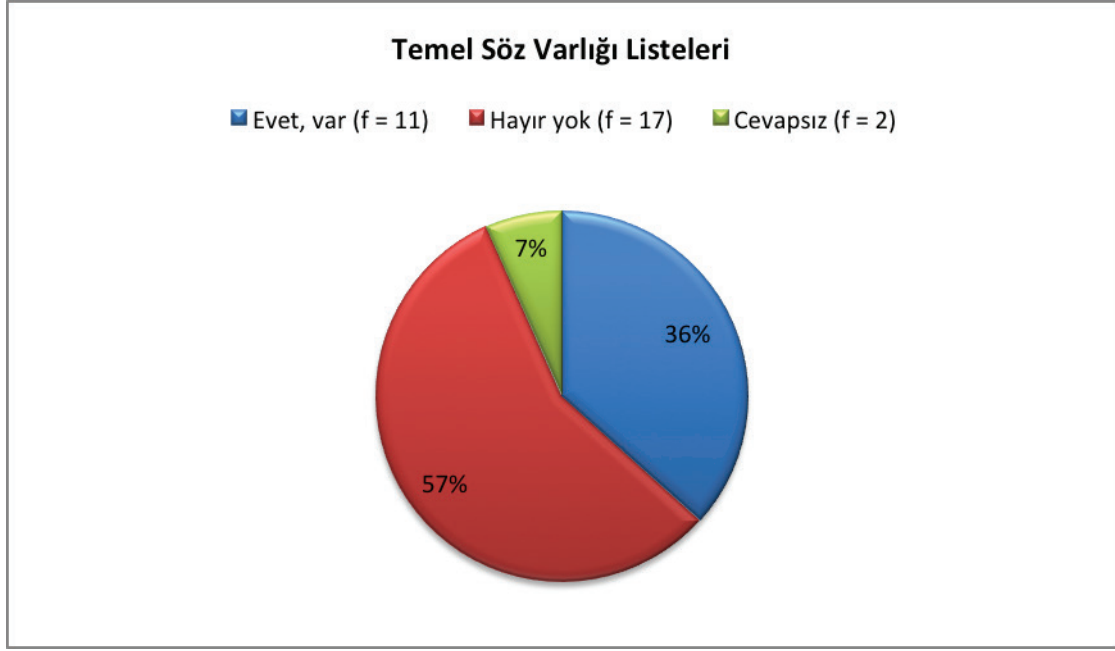
Tablodan görüldüğü üzere, müfredat kullanan katılımcıların 20'si (%67) MEB, 2'si (%7) Alman makamlarınca hazırlanan müfredatı kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki müfredattan da faydalanan katılımcı sayısı 4 (%13)'tür. Daha önceki soruda müfredat kullanmadığını belirten 2 kişi ile birlikte toplam 4 kişi bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Tablo 6: Müfredat uyguluyorsanız kullandığınız müfredat sözcük öğretimi bakımından yeterli midir?



Tablodan görüldüğü üzere katılımcıların 13'ü (%44) kullandığı müfredatı sözcük öğretimi bakımından kısmen yeterli, 8'i (%27) yeterli değil, 4'ü (%13) hiç yeterli değil şeklinde nitelemiştir. Yeterli bulunanlar 4 (%3) iken tamamen yeterli bulan katılımcı yoktur.

Tablo 7: Ders öğretim ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandığınız, öncelikli olarak kazandırılması hedeflenen sözcük listeleri var mı?



Katılımcıların 17'si (%57) ders öğretim ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları temel söz varlığı listeleri olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (%7) bu soruyu yanıtızsız bırakmışlardır.

Tablo 8: Ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler dışında sözcük öğretimine ayrıca zaman ayırıyor musunuz?



Tablodan görüldüğü üzere örneklemini oluşturan öğretmenlerin 25'i (%83) sözcük öğretimine özel zaman ayırmakta, 5'i (%17) ise ayrıca zaman ayırmamaktadır.

Sözcük öğretimine ayrıca zaman ayıran öğretmenlerin yaptıkları farklı etkinlikler ise şunlardır:

---

Kelime oyunları  
 Kelime kartları, deyim kartları etkinlikleri  
 Sözcük defteri oluşturma  
 Kelime türetme çalışmaları  
 Kâfiyeli olanı, zıt veya eş anlamlılarını bulma  
 Resimleri anlatma, resimden öykü yazma  
 Filmdeki olayı anlatma, tahmin etme  
 Oyunlaştırma, canlandırma  
 Fıkra, bilmece, tekerleme ve şarkılar ile kelime etkinlikleri  
 Masal okuma, anlatma  
 Örümcek ağı tekniği (aynı bağlamdaki sözcükleri bir araya getirme)  
 Hikâye tamamlama  
 Eksik sözcüğü bulma  
 Dikte çalışmaları

---

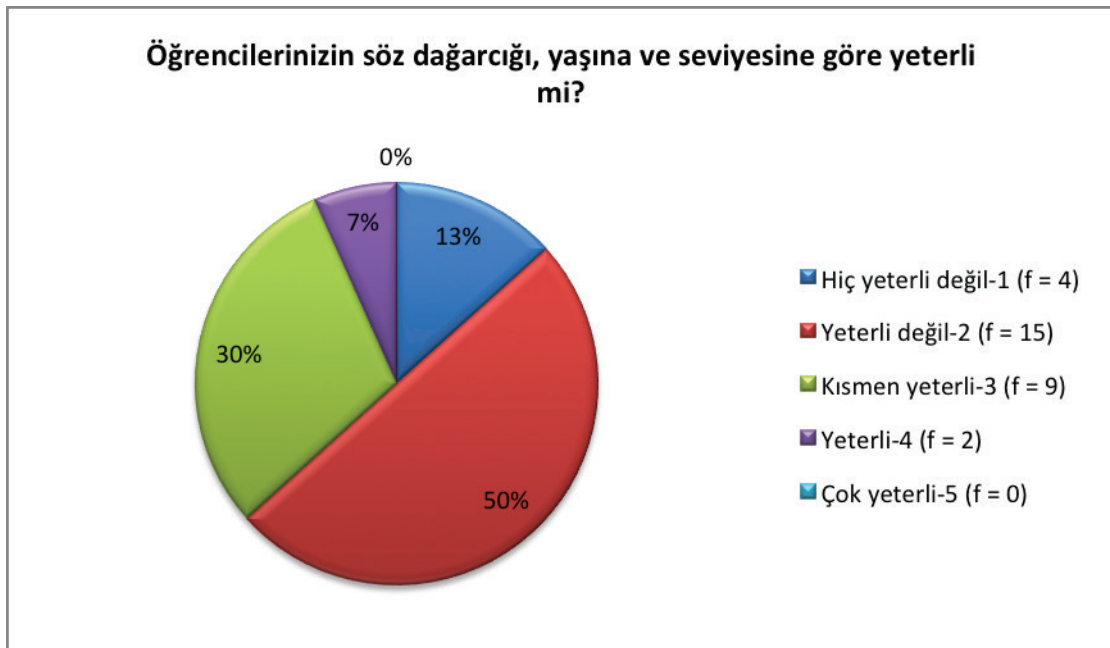
Araştırmaya katılan öğretmenlerin sözcük öğretimine yönelik kullandıkları başlıca materyaller:

---

Türkçe Sözlük  
 Ders kitapları  
 Çocuk kitapları  
 Kelime kartları, deyim kartları  
 Hikâye, masal, çocuk şarkıları vb.  
 Scrabble, tabu vb. kelime oyunları  
 Projeksiyon  
 Boyama kitaplarından görseller  
 Çeşitli fotokopiler

---

Tablo 9: Öğrencilerinizin söz dağarcığı, yaşına ve seviyesine göre yeterli mi?



Öğrencilerinin söz dağarcığını, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 15'i (%50) yeterli değil, 9'u (%30) kısmen yeterli, 4'ü (%13) hiç yeterli değil şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerinin söz dağarcığını yeterli gören öğretmen sayısı 2 (%7)'dir. Çok yeterli gören katılımcı yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin sözcüklerin yazım ve telaffuzunda en sık yaptıkları yanlışları şu şekilde sınıflamışlardır:

---

Almanca ve Türkçe harflerin karıştırılması  
 'ğ'yi söyleyememe ve yazamama, 'ğ' yerine 'g' veya 'y' yazma  
 Ekleri yanlış telaffuz etme ve yazma  
 İyelik eklerini yanlış kullanma  
 Almanca düşünerek Türkçe konuşma ve yazma  
 Yöre ağzı kullanmak  
 Vurguları Almancaya göre yapmak

---

Bu yanlışları düzeltebilmek için aşağıdaki çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir:

---

Diksiyon çalışmaları  
 Kelime tekrarları  
 Okuma, yazma (dikte), dinleme çalışmaları  
 Konuşma çalışmaları  
 Sözcük defteri oluşturma  
 Oyunlaştırma, canlandırma  
 Kelime oyunları

---

Tablo 10: Sözcük öğretiminin ölçme değerlendirmesini yapıyor musunuz? Nasıl?



Katılımcıların 11'i (%37) hiç ölçme değerlendirme yapmadığını belirtmiş, 15'i (%50) ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyu cevapsız bırakan katılımcı sayısı 4'tür (%13).

Öğretmenler, sözcük öğretiminin ölçme değerlendirmesini aşağıdaki etkinliklerle yapmaktadırlar:

---

Sınavlarda sözcük ölçme ve değerlendirmesiyle ilgili sorulara yer veriyorum.  
 Dikte çalışmaları ile  
 Boşluk doldurma, yanlış yazılan kelimeleri düzeltme ile ilgili çalışma kâğıtları  
 Yazı ödevleri üzerinden değerlendirme

Sınıf içi iletişimde sözlü olarak ölçme ve değerlendirme  
Ders sonunda küçük metinler yazdırarak  
Soru-cevap

Tablo 11: Türkçe derslerinde sözlük, yazım kılavuzu kullanıyor musunuz?



Örnekleme oluşturan öğretmenlerin 16'sı (%53) Türkçe derslerinde sözlük ve yazım kılavuzu kullandıklarını, 14'ü (47) ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 12: Öğrencileriniz Türkçe derslerinde Türkçe sözlük kullanıyor mu? Kullanıyorlarsa adını ve yayınevini yazınız.



Katılımcıların 10'u (%34) öğrencilerinin Türkçe derslerinde sözlük kullandığını, 10'u (%33) kullanmadığını belirtmiştir. 10 (%33) katılımcı ise bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Sözcük öğretimi yaparken en sık karşılaşılan problemler:

- Öğrencilerin Türkçe söz dağarcıklarının çok yetersiz olması
- Yazım ve telaffuz yanlışları yapmaları
- Öğrenciler arasındaki seviye farkı, birleştirilmiş sınıflar
- Almanca düşünüp Türkçe konuşma
- Ailelerin ve öğrencilerin Türkçeyi önemsememeleri
- Çocukların Türkçeye ihtiyaç duymamaları
- Aile içinde Türkçe konuşulmaması
- Kaynak eksikliği, yetersiz müfredat
- Ders saatlerinin az olması



Bu problemlerin çözümüne yönelik öğretmen görüş ve önerileri ise şunlardır:

---

Müfredatta kelime öğretimine öncelik verilmelidir. (Öğrencilere kazandırılması gereken kelimeler belirlenirken Alman müfredatındaki kelimeler de dikkate alınmalıdır.)

Kullanılan ders kitaplarının sözlükleri hazırlanabilir.

Çocuklara Türkçe kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Gündelik hayat esas alınarak kelime öğretimi yapılmalıdır.

Daha fazla sözcük çalışması yaptırılmalıdır.

Aileler bilinçlendirilerek Türkçeye ilginin artması sağlanmalı, evde Türkçe konuşulması konusunda teşvik edilmelidir.

Dikte, telaffuz çalışmaları yapılmalıdır.

Türkçe yayınlar seyrettirilmelidir.

MEB tarafından yurtdışındaki öğrenci ve öğretmenlerin kullanacağı ders materyalleri hazırlanmalıdır.

Tüm öğretmenler ortak müfredat ve ders kitaplarını kullanmalıdır. Kullanılan ders kitaplarının Türkçe-Almanca olarak sözlükleri hazırlanmalıdır. Hazırlanan sözlükler öğrencilere de dağıtılmalıdır.

Sadece sözcük öğretimine yönelik okuma kitapları hazırlanmalıdır.

İki dilli ve resimli, günlük hayata uygun sözlükler hazırlanmalıdır.

Ana dili derslerinin “ders statüsünde” olması gerekir.

Her sınıf seviyesine uygun olarak müfredat ve kaynaklar hazırlanmalı; internet, bilgisayar, cep telefonu gibi uygulamalara da yer verilmelidir.

---

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Açıklama: Araştırmanın sonuçları Almanya’da ilkökul (1-4. sınıf) seviyesinde verilen Türkçe dersleri ile sınırlandırılarak değerlendirilecektir.

Daha önceki çalışmalarda (KUTLAY: 2006, YILDIZ: 2012, GÜZEL: 2014, BELET BOYACI ve GENÇ ERSOY: 2015) değinilen, bu araştırmada da ortaya çıkan Türkçe öğretimi ve sözcük öğretimiyle ilgili problemler,

- Ortak bir müfredatın ve ders kitaplarının olmaması
  - İkidillilere uygun nitelikli ders materyallerinin olmaması
  - Türkçe derslerinin seçmeli ders olması, ders saatinin az olması
  - Öğrenciler arasındaki seviye farkları ve birleştirilmiş sınıflar
  - Ailelerin ana dili konusundaki bilinçsizliği
  - Yetersiz söz varlığı
  - Yetersiz ikidillilik
  - Öğrencinin Türkçe derslerine önem vermemesi, gerekli ilgiyi göstermemesi
  - Günlük hayatta Türkçe kullanılmaması veya çok az kullanılması, Türkçe kitap okuma alışkanlığının olmaması
- olarak sıralanabilir.

Bu araştırmanın sonucunda farklı olarak şu bulgulara da ulaşılmıştır:

- 
1. Öğretmenlerin çoğu (%57) ders öğretim ve ölçme değerlendirme sürecinde kullandıkları temel söz varlığı listelerine sahip değildir.
  2. Sözcük öğretiminin ölçme değerlendirmesi ya hiç yapılmamakta ya da belirli bir ölçüte bağlı olmadan yapılmaktadır.

3. Öğretmenlerin yarısı derslerde sözlük kullanmadıklarını, sözlük kullandığını belirtenlerin çoğu ise TDK Türkçe Sözlük'ü kullandıklarını belirtmişlerdir.
4. Öğrencilerin sözcük öğretiminde en çok yazım ve telaffuz yanlışı yaptığı belirtilmesine rağmen yazım kılavuzu kullandığını sadece bir katılımcı belirtmiştir. Deyim ve atasözleri sözlüğü kullandığını belirten hiç katılımcı yoktur.
5. Çok farklı ders kitapları kullanıldığı, ortak ders kitabının olmadığı tespit edilmiştir. 5 kişi ise hiç ders kitabı kullanmadığını belirtmiştir.

Bu problemlere rağmen planlı ve ihtiyaca yönelik sistemli bir çalışma ve amaca uygun nitelikli materyaller ile Almanya'da Türkçe öğretiminin, bu bildirinin konusu olarak özellikle sözcük öğretiminin verimliliği artırılabilir.

Sözcük öğretiminde kullanılacak yöntem ve etkinliklere daha önceki yayınlarda değinilmiştir. (Bk. AKYOL: 1997, DEMİREL: 1999, PEHLİVAN : 2003, KARATAY: 2007, ÖZBAY ve MELANLIOĞLU: 2008) Bunlara burada tekrar değinmeyeceğiz.

Sözcük öğretimi etkinliklerinden biri de sözlük ve yazım kılavuzu kullandırmadır. Bu husus Türkçe ve Türk Kültürü Programı'nda "Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu, Türkçe öğretiminde en temel araçlar olduğundan bu kaynakları öğrencilerin edinmesi sağlanır. Öğrencilere sözlük ve yazım kılavuzu kullanma becerisi ve alışkanlığı kazandırılır." şeklinde vurgulanmıştır. (Türkçe ve Türk Kültürü Öğretmen Kılavuz Kitabı: s. 127)

Yukarıda sonuçlarını paylaştığımız araştırmaya dayanarak Almanya'da Türkçe öğretimi derslerinde sözlük ve yazım kılavuzu kullanımının çok düşük olduğunu, öğrencilerin ise sözlük kullanmağa yeterince teşvik edilmediğini söyleyebiliriz.

Sözcük öğretimi ile ilgili bu problemlerin çözümü için şunlar yapılabilir:

1. Almanya'da Türkçe derslerine katılan ilkökul öğrencileri için Türkçe temel söz varlığı belirlenip bunların edinimine, telaffuz ve yazımına ağırlık verilmeli; belirli aralıklarla değerlendirmesi yapılmalı. Bu sözcükler anlamı mutlaka bilinmesi, doğru söylenmesi ve yazılması gereken temel sözcükler olarak öğrencilere sunulmalıdır. Türkçenin temel söz varlığıyla ilgili çalışmalar yetersiz olsa da İlyas GÖZ'ün (2003) ve Saadetin KEKLİK'in (2009) kelime sıklığı çalışmalarından yararlanılarak amaca uygun sözcük listeleri oluşturulabilir. Bizim bu iki çalışmada eksik olarak gördüğümüz özellikle Almanya'da Türkçe ana dili dersleri için gerekli görülen Türkçe temel söz varlığı listeleri hazırlanırken ise şu hususlara dikkat edilmelidir:

- a. Sadece yazı dilini değil konuşma dilini de kapsamalı.
- b. Hedef kitlenin çocuklar olması nedeniyle, öncelik sıralamasında çocuğun yaşı, cinsiyeti; ilgi, ihtiyaç ve hayal dünyası dikkate alınmalı.
- c. Almanca temel söz varlığı ile karşılaştırılarak gerekli ilaveler yapılmalı.
- d. Deyim ve atasözleri için de aynı çalışma yapılmalıdır.

2. Bu kelimeleri içeren resimli sözlükler hazırlanmalı, bu sözlüklerin öğrenciler tarafından kullanılması sağlanmalıdır. (Hazırlanana kadar mevcut sözlüklerden faydalanılabilir.) Bu sözlüklerde şu özellikler bulunmalıdır:

\* Hedef kitlenin yaşı, söz dağarcığı vs. dikkate alınmalı.

\* 1-2. sınıflar için tanım olmamalı. Onlar sözlük kısmını yazım kılavuzu olarak kullanmalı.

\* 3-4. sınıflar için tanımlar kısa, betimleyici olmalı; bilinen bir nesne veya durumla bağ kurularak yapılmalı.

\* Sözlüğün arkasında Almanca-Türkçe ve Türkçe-Almanca listeler de yer almalı.

\* Zıt anlamlı kelimeler birlikte sunulmalı.

- \* En sık kullanılan deyim ve atasözlerine de ayrıca yer verilmeli.
- \* Kelime oyunları yer almalı.
- \* Temel yazım kuralları ile temel dilbilgisi kuralları açıklanmalı.
- \* En işlek yapım ekleri, bu yapım ekleriyle türetilmiş örnek kelimeler listesi yer almalı.

Burada sadece içeriğinde ne olması gerektiğine değinilen sözlüğün ikidilli çocuklar için hazırlandığı unutulmamalıdır.

Araştırmamızın sonucuna göre öğretmenler ve öğrencilerin en çok kullandığı iki sözlük, TDK Türkçe Sözlük ve ABC Yayınları'nın Türkçe Öğreten Sözlük'üdür. Bir örnek olarak aynı kelimenin bu iki sözlükte yer almasına baktığımızda yukarıda değinilen hususlar daha iyi anlaşılacaktır.

Örnek kelime olarak 'şeker'i seçtik.

şeker is. 1. Şeker kamışı, şeker pancarı gibi bitkilerin sap ve köklerinin öz suyundan veya nişastasından çıkarılan, beyaz, suda eriyen tatlı maddelerin genel adı.

(İlköğretim Okulları İçin Türkçe Sözlük: TDK, Ankara, 2005, s. 637a)

şekerl

Şeker pancarı, şeker kamışı gibi bitkilerden elde edilen, kendine özgü bir tadı olan, beyaz veya kahverengi besine şeker denir.

(Türkçe Öğreten Sözlük: ABC Kültür Merkezleri AŞ, İstanbul, 2012, s. 911)

Yukarıdaki tanımlarda öğrencinin bilemeyeceği (kamış, pancar, sap, öz suyu, nişasta, besin) çok sayıda kelime bulunmaktadır. Tanımlar öğrencilerin anlayacağı bir şekilde açık, net, kısa ve somut değildir.

Araştırmacı tarafından bir ilkokul sözlüğündeki 'şeker' maddesi şu şekilde tasarlanmaktadır:

şeker

Şeker beyaz ve tatlıdır. Çayı, kahveyi tatlandırmak için kullanılır.

"Babam çayı çok şekerli içiyor."

Bu öneri ilkokul (1-4. sınıf) seviyesinde verilen Türkçe dersleri içindir. İlkokul seviyesinde Türkçe derslerine katılan öğrencilere -öğrencinin hazır bulunuşluk, istek, devam vs. durumuna göre- daha önce değinilen günlük hayatta en çok ihtiyacı olan 1000, 2000, 3000 sözcüğün anlam, yazım ve telaffuzu doğru bir şekilde öğretilir, öğretilmelidir. Bununla beraber söz dağarcığını geliştirecek okuma, konuşma, yazma etkinlikleri elbette yapılmalıdır.

3. Türkçe temel söz varlığındaki sözcüklerin doğru yazımını öğrencinin görüp yazarak tekrarlayacağı amaca göre tasarlanmış yazı defterleri hazırlanmalıdır.

Ayrıca öğrenci yazı defterleri ve sözlükleri sesli kalem özelliğiyle de geliştirilebilir.

Bunların yanında sözcük öğretiminde şu hususlar da önemlidir:

4. Sözcük öğretimi için hazırlanmış; sözcük öğretimi için hazırlanmamış bile olsa sözcük öğretiminde kullanılacak oyunlardan faydalanılmalıdır.

5. Öğrencinin Türkçeyi kullanma ortamları oluşturulmalı. Türkçe konuşmaları teşvik edilmeli. Kitap okuma, yazma çalışmaları da belirli bir plan içinde sürekli yapılmalıdır. Öğrenci bu çalışmaları yaparken Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu kullanmağa teşvik edilmelidir.

Almanya'da Türkçe ana dili derslerinde, bu çalışmalar ve etkinliklerle desteklenen bir sözcük öğretiminin daha verimli olacaktır.

**KAYNAKLAR**

- AÇIK, F. (2013). Temel Türkçe (A1/A2) için Söz Dağarcığı Tespit Denemesi. Abdurrahman Güzel için Armağan Kitabı. Akçağ Yayınları.
- AKSAN, D. (1993) Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi. Ankara : 232. s. Engin Yayın Evi.
- BELET BOYACI, Ş. D.; GENÇ ERSOY, B. (2015). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume: 10/15, 159-180. s.
- BÜYÜKİKİZ, K.; HASIRCI, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt: 10, sayı: 21, 145-155. s.
- ÇEÇEN, M. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar. Journal of Turkish Linguistics. Volume: 1, number: 1, 116-137. s.
- ÇINAR, İ.; İNCE, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Derlem Temelli Bir Bakış. International Journal of Languages' Education and Teaching. Mannheim-Germany. Volume: 3/1, 198-209. s.
- DURMUŞÇELEBİ, M. (2007). Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi -Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma-. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi
- GÖZ, İ. (2003). Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- GRÜNACK, I.; MÜLHENS, H.; WALDMANN, E. (2011) Grundwortschatz für die Grundschule in Brandenburg-Rechtsschreiben. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).
- GÜRDAL, A.; ARSLAN, M. (May 5-7 2011). Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. Sarajevo
- GÜZEL, Abdurrahman. (2010) İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği). Ankara: Öncü Kitap.
- HÖFGEN, B.; STOCK, L.; BEYER, C.; GLÄSER, C.; HOLLENBACH, S.; MÖLS, S.; BİLDİK, Jasmin; GREVE, R. (2012). Grundwortschatz Deutsch 3. und 4. Jahrgangsstufe. Berlin : Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.
- KARA, Mehmet. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. TÜBAR. Sayı: 27, 407-421. s.
- KARATAY, H. (2007). Kelime Öğretimi. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 27, sayı: 1, 141-153. s.
- KEKLİK, S. (2009). On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi.
- KURUDAYIOĞLU, M.; KARADAĞ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 25, sayı: 2, 293-307. s.
- MERT, (LÜLE) E. (2009). Anadili Eğitimi ve Öğretimi Sürecinde Söz Varlığı Belirleme Çalışmalarının Önemi ve 'Deyim' Kazandırmaya Yönelik Etkinlik Örnekleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:2, 83-93. s.
- ÖZBAY, M.; MELANLIOĞLU, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: V, sayı: I, 30-45. s.
- TEKCAN, A. İ.; GÖZ, İ.; YALÇIN, S.; AKIRMAK, Ü.; SERBEST, S.; ... FIRAT, C.; RODOPLU, S. (2002). Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü'nün Geçerliliği Üzerine Bir Çalışma", Türk Psikoloji Dergisi. Cilt: 17, sayı: 50, 27-42. s.
- YAĞMUR, Kutlay. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. Dil Dergisi. Sayı: 134, 26-41. s
- YILDIZ, C.; OKUR, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi." (27-28 Mart 2007 tarihlerinde Gazimağusa/KKTC'de yapılan 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.) TÜBAR. Sayı 27.
- YILDIZ, C. (2012). Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. Ankara: TC Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. [http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt\\_Disinda\\_Yasayan\\_Turk\\_Cocuklarına\\_Turkce\\_Ogretimi.pdf](http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt_Disinda_Yasayan_Turk_Cocuklarına_Turkce_Ogretimi.pdf) adresinden erişildi.

# FİZİKSEL-DUYGUSAL-KÜLTÜREL YÖNTEME GÖRE YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Derya SARIŞIK\*\*  
Ezgi DUMAN KAYA\*\*\*

**ÖZ:** Bu çalışmada yabancı dil öğrenmede aktif katılımı teşvik eden fiziksel-duygusal-kültürel yonteme göre, “Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarının (A1-C1) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarının fiziksel-duygusal-kültürel yöntemin temelinde yatan mizah, yaratıcılık, sanatsal ifade, fiziksel aktivite, müzik, empati ve etkileşim ilkelerine ne derece cevap verdiği ve katkıda bulunduğu sorgulanmaya çalışılmış ve bu bağlamda gerçekleştirilen etkinlikler “diyaloglar - sahne oyunları - münazaralar - sosyal ve kültürel uyum - atasözü ve deyimler - mizah - şarkılar - şiir - oyunlar” alt başlıkları altında verilmiştir.

Alan yazınında fiziksel-duygusal-kültürel yonteme yönelik çalışmaların yetersiz olması bu konuda hem kuramsal hem de uygulamalı çalışma yapmanın gerekliliğini göstermektedir. Zira bu çalışma pratik bir yaklaşım olarak görülen, yabancı dil öğretiminde birçok avantaj sağlayan fiziksel-duygusal- kültürel yontemin ders kitaplarına ne derece yansıdığına ışık tutmakta ve bu konudaki eksikliği ortaya koyar niteliktedir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil, Fiziksel-Duygusal-Kültürel Yöntem

## GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde günümüze kadar çok sayıda yöntem ve yaklaşım ortaya konmuş ve uygulanmıştır. Bu yöntemler, genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretimine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır (Memiş ve Erdem, 2013:297). Bunlardan dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan öğretim yöntemi, görsel-işitsel yöntem, işitsel-sözel yöntem, iletişimsel yaklaşım, bilişsel dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri yaygın şekilde kullanılmaktadır (Güneş, 2011). Çağın yenilikleri ile birlikte bireylerin değişen gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil öğretimi alanında yapılan çalışmalarda da yeni yöntem ve yaklaşımlara gereksinim duyulması kaçınılmazdır.

Çağdaş öğretim yöntemlerinde öğrencinin ders esnasında sürekli aktif olması gerektiği anlayışı benimsenmektedir. Dil edinim sürecinde öğrencinin ezber yerine, anlamaya ve kavramaya yönelmesi, bunları da uygulama sahasına koyabilmeleri yabancı dil öğretiminin en temel amaçlardandır. Bu amaç doğrultusunda şekillenmiş olan fiziksel-duygusal-kültürel yöntem, Avrupa Birliği bünyesinde yürütülen bir projenin

\* “Bu projenin bütçesi AB komisyonu tarafından desteklenmiştir. Bu yayın tamamen yazarın kendi görüşlerini yansıtmakta olup AB komisyonu bu kılavuz içerisinde yer alan bilgilerden ve bu bilgilerin herhangi bir amaç doğrultusunda kullanılmasından dolayı hiçbir şekilde sorumlu tutulamaz” (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

\*\* Okutman, Balıkesir Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, derya@balikesir.edu.tr

\*\*\* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, ezgiduman@hacettepe.edu.tr



eseridir. Uygulamalar sonucu elde edilen bu yöntem, pratik bir yaklaşım olarak görülmekte ve uygulayıcılara (öğretmenlere) büyük görevler düşmektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde ders kitaplarının destekleyici olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Bu çalışmada fiziksel-duygusal-kültürel yöntem çerçevesinde "Yabancılar İçin Türkçe (A1-C1)" ders kitapları incelenmiş ve bu ders kitaplarının bu yöntemi ne derece destekledikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yöntemin temelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen her öğrencinin dikkatini çekebilecek mizah, yaratıcılık, sanatsal ifade, fiziksel ifade, müzik, empati ve etkileşim ilkeleri yatmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda fiziksel-duygusal-kültürel yöntem bağlamında gerçekleştirilebilecek etkinlik alanları, "diyaloglar - şiir - şarkılar - mizah - sahne oyunları - münazaralar - atasözü ve deyimler - sosyal ve kültürel uyum - oyunlar"dır. İncelenen ders kitaplarında her bir etkinlik alt başlıklar ile tek tek ele alınmıştır.

### **Diyaloglar**

Günlük hayattaki iletişimin en önemli araçlarından biri olan diyaloglar, yabancı dil öğretiminde de çok sık kullanılmaktadır. Başlangıç seviyesindeki diyalog çalışmalarında genelde işlevsel yani günlük gereksinimleri karşılamaya yönelik kalıplar öğretilir. Tunçel'e (2014:139) göre rutinleşmiş kalıplar ile ezberler yapılabilir; ancak dil edinilemez. Öğrencilerden başka konularda da karşılıklarına çıkabilecek benzer durumlarla baş edebilmeleri, öğrendiklerini yeni durumlara adapte edebilmeleri yani yabancı dili içselleştirmeleri beklenmektedir. Çünkü ezber yapmak kalıcı bir yöntem değildir. Amaç öğrenilenlerin güncel yaşama aktif olarak dahil edilebilmesidir. Öğrenciler, standart diyalogları değiştirip özgün, duruma uygun diyaloglar ile iletişim kurabildiğinde erek dile hâkimiyet de başlamış demektir.

Fiziksel-duygusal-kültürel yönteme göre dil öğretiminin her seviyesinde kullanılabilen diyaloglarda seviyelere göre farklılıklar söz konusudur. "Temel seviyede çokça yer alan bir diyalog metni kolay anlaşılır, açık ve kısa ifadeler içermelidir. Eğer ileri seviye için bir diyalog metni hazırlanmak isteniyorsa da seviyeye uygun bir söylem zenginliği içinde karmaşık bir dil örgüsü olan uzun bir diyalog metni oluşturulmalıdır" (Şimşek, 2011:191).

Fiziksel-duygusal-kültürel yönteme göre yabancı dil derslerinde diyaloglar, öğrencilerin standart diyalogları değiştirmeleri, diyaloglara mantıklı eklemeler yapmaları, diyalogu doğaçlama olarak anlatmaları ya da verilen duruma uygun olarak öğrencilerin kendi diyaloglarını yazmaları şeklinde kullanılmalıdır (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Şiir**

Duyguların, hayallerin ve düşüncelerin birleşimi olan şiirler, yabancı dil öğretiminde öğrencilere "ritmik özellikleriyle öğrenim kolaylığı" (Artuç, 2012:21) sağlamalarının yanı sıra erek dilin kavram ve sözcük dünyasına dair hafızada kalıcılığı yüksek bilgiler sunmaktadırlar. Aynı zamanda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı bağlamında oldukça etkin bir unsur olan şiirler, Polat ve Dilidüzgün'e (2015:820) göre roman, kısa hikâye ve masal gibi yazınsal metinlere oranla genellikle göz ardı edilmektedir. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde ise şiirlerin, kısa ve öz anlatımıyla etkili olmasının yanında, metaforik anlamlar da içermesi nedeniyle sadece şiire ilgisi olan öğrenciler ve ileri düzey öğrencilere uygun olduğu belirtilmektedir. Bununla birlikte olabildiğince evrensel bir konuda, dersin içeriğine uyumlu, kısa ve açık bir dille yazılmış şiir, tüm öğrencilerin ilgisini çekecek ve derse ilgiyi canlı tutacaktır.

Fiziksel-duygusal-kültürel yönteme göre öğretmenler dersi için uygun şiiri seçtikten sonra şiiri 2-3 kez öğrencilere okuyup onlardan anlamaya çalışmalarını beklemeli, daha sonra şiirin kopyasını herkese vermeli, öğrencilerin bilmediği kelime ve yapıları açıklamalı, şiirdeki mesajları öğrencilerle tartışmalı, öğrencilere şairin görüşüne katılıp katılmadıklarını sormalı, şiirdeki kültürel öğeleri ortaya çıkarıp öğrencilerin



bunları kendi kültürlerindekiyle karşılaştırmalarını istemeli ve öğrenciler istiyorlarsa şiiri ezberletmelidirler (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Şarkılar**

Günlük yaşamın her kesiminde ruh ve enerji kaynağı olan müzik, yabancı dil öğretim sınıflarının da vazgeçilmezidir. Öğrenciler, dersin içeriğine uygun, dil bilgisi olaylarını da içinde bulunduran şarkılarda geçen kelimeleri çabuk ve kolay öğrenirken, aynı zamanda da telaffuz becerisi kazanırlar. Yani şarkılar dil öğrenimine hem teorik hem de pratik anlamda katkı sağlarlar. Bunlar dışında şarkı ile yabancı dil öğrenmenin öğrenciler açısından birçok faydası bulunmaktadır. Şarkıları dikkatlice dinleyerek dinleme becerilerini geliştirirler. Kelime, duygular ve kültürel alt yapı hakkında bilgi sahibi olurlar. Günlük aktivitelerin baskısından kurtulurlar. Bütün bunlarla birlikte yabancı dil öğrenmeye ilgileri artar (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

Nişancı'ya (2013:177) göre şarkılar, utangaç olduğu için aktivitelere katılmayan ve hata yapmaktan çekinen öğrenciler için rahat ve eğlenceli bir ortam hazırlar. Aynı zamanda öğrencilerin kendine güven inşa etmelerine ve derse güdülenmelerine de olanak sağlar. Öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenleri ile etkileşimsel bir ortam oluşturan şarkıların yabancı dilin kültüründen izler taşıyan otantik, yani dil eğitimi amacıyla değil, o dili konuşanlar için hazırlanmış olması şarkıların başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde yabancı dil öğretiminde şarkıların, bütün dil seviyelerinde kullanılabilir olduğu belirtilmekle birlikte bu şarkıların dersin içeriğine, öğrencinin yaşına ve dil yetkinliğine uygun olması gerektiği ifade edilmektedir. Allmayer'e (2010) göre şarkı seçiminde öğrencinin ilgisi de dikkate alınmalıdır. Ayrıca şarkının evrensel bir konusu olursa öğrencinin de konuyu anlaması kolaylaşır. Schmitz (2012) ise, şarkıların yalnızca bir kere söylenmesinin yeterli olmayacağını, telaffuz becerisinin gelişmesi, kelime ve cümle yapılarının iyi öğrenilmesi için sıklıkla tekrar edilmelerini önermektedir.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöneme göre şarkı ile yabancı dil öğretiminde en iyi sonucu elde edebilmek için öğretmenler, her öğrenci için şarkının sözlerini hazırlamalı, yeni kelimeleri açıklamalı, şarkıyı öğrencilere söyletmeden önce 2-3 kere dinletmeli, şarkının her satırını öğrencilerle koro halinde okumalı ve telaffuzdaki herhangi bir yanlış düzeltmeli, şarkı öğrenildikten sonra bunu sohbet başlangıç noktası olarak kullanmalı ve zaman içinde şarkının üzerinden tekrar geçmelidirler (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Mizah**

Tekerleme, fıkra, şaka, karikatür, bulmaca gibi öğelere sahip olan mizah, öğrenciye rahat ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlaması nedeniyle yabancı dil öğretiminde öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Ersoy ve Türkkan'a (2010:97) göre eğitimde mizah, öğrenme sürecine sosyal, psikolojik ve bilişsel açılardan katkıda bulunur. Yani mizah, günlük yaşamda bir iletişim aracı olduğu kadar eğitim sürecinde de etkin bir öğrenme aracıdır. Özkara (2013:182) ise mizahın Türkçenin doğru öğrenilmesinde gerekli olan dinleme, konuşma, okuduğunu anlama ve yorumlama gibi temel dilsel becerilerin kazandırılmasına da olanak yaratacağını vurgulamaktadır.

Mizah, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirir ve öğrenci merkezli bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesine yardımcı olur. Mizah yapısı gereği yaratıcı ve üretici çalışmalarla temel dil becerilerini geliştirmeye oldukça uygundur. Mizah, öğrenciyi şaşırtarak, güldürerek ve eğlendirerek öğrencinin derse güdülenmesini sağlar ve dikkatini artırır.

Yabancı dil öğretiminde mizah kullanımı “sözcüğün, kavramın ya da cümlenin anlamının yorumlama temeline dayalı olarak kazandığı yeni anlamlar nedeniyle üst düzey bir dil yetisini gerektirmektedir” (Kalfa, 2013:173). Bu nedenle fiziksel-duygusal-kültürel yönetime göre de mizahın ileri seviyede dil öğrenenlere sunulması yararlı bir yaklaşım olacaktır.

Toplumun sosyokültürel yapısı içinde biçimlenen mizah, bir başka kültürden gelen öğrencinin düşünce sistemine yabancı gelebilir ve dolayısıyla da bu durum öğrenciden istenen verimin alınamamasına neden olabilir. Fiziksel-duygusal-kültürel yönetime göre bunun önüne geçmek için, yabancı dil sınıflarında mizahi öğeler oluştururken evrensel olarak kabul edilmiş öğeler seçilmeli, bir şaka yaptıktan veya tekerleme söyledikten sonra, bir tartışmaya dönüştürülüp sohbet ortamı yaratılmalı, öğrenciler şakayı, tekerlemeyi, fıkrayı hatırmamak istiyorlarsa, yazabilmeleri için tekrar edilmelidir (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Sahne Oyunları**

Yabancı dil öğretiminde, piyesler, pandomim (mim), kuklalar ve doğaçlama vb. olarak karşımıza çıkan sahne oyunları, teorik olarak öğrenilen erek dilin uygulamada istenen düzeyde kullanılmasına ve öğrencinin günlük ihtiyaçlarına cevap veriyor olması nedeniyle öğretilenlerin etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler karşılaşmaları olası durum ve olaylara hazırlanır ve hangi durumda nasıl davranacaklarını yaşayarak öğrenirler.

Altunbay’ın (2012:750) da belirttiği gibi rol yapmaya dayalı etkinlikler, bireylerin toplumsal duyarlılığının artırılmasının yanı sıra zihinsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde de kullanılır. Dersi monotonluktan uzak tutan bu etkinlikler sayesinde öğrenciler arasındaki etkileşim artar ve öğrencilerin yaratıcılığı, hayal güçleri, yorumlama ve empati kurma yetenekleri gelişir. Doğaçlama yani var olan bir metne bağlı olmaksızın karakterlerin kendiliğinden konuştuğu durumların yaratılması ile de “öğrencilerin sahip oldukları dil yetileri ortaya çıkar ve iletişim kurabilme özellikleri sınanır” (Çevik, 2006:58). Kendini ifade etmekten çekinen ve sözel yetenekleri sınırlı olan öğrenciler için maske işlevi gören sahne oyunları, başkalarının kimliğine bürünüp kendi düşüncelerini yanlış yapma kaygısı olmaksızın açıklamalarına yardımcı olur.

Sahne oyunları fiziksel-duygusal-kültürel yönetime göre dil öğretiminde her yaş grubu ve dil düzeyindeki öğrencilere başarıyla uygulanabilir. Önemli olan etkinliğin yapılacağı alan ve sürenin iyi ayarlanmasıdır. Fiziksel-duygusal-kültürel yönetime göre sahne oyunlarının yabancı dil sınıflarında kullanımında, oyunun bir kopyasını her öğrenciye verilmeli, sınıfta oyun üzerinde tartışılmalı, herkesin yapıyı ve kelimeleri anladığından emin olunmalı, sınıfta oyun üzerine tartışılmalı, oyunun geçtiği yer, karakterler, konu ve yazarın vermek istediği mesaj öğrencilerle analiz edilmeli, öğrencilere oyunu ezberletilmemelidir ve öğrenciler oyunu duygulu oynamaları için teşvik edilmelidirler (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Münazaralar**

Münazara etkinliği, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dili doğru ve akıcı kullanmalarını, teorik bilgiyi yaratıcı ve özgün bir şekilde pratiğe dökmelerini sağlar. “Münazaralar, modern dünyanın öğrencilerinde bulunması gereken araştırma yapma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, eleştirel düşünme, sunum tekniklerini kullanma, iletişim kurma, karar verme, problem çözme gibi farklı becerilerin de gelişimine katkı sağlar” (Tabak ve Göçer, 2014:155). Bir münazara konusunu tartışabilme dile gerçek anlamda hâkimiyeti gerektirdiğinden fiziksel-duygusal-kültürel yönetime göre münazara etkinliğinin ileri seviyedeki öğrenciler için tercih edilmesi uygun olacaktır.

Münazalar, öğrencilere ifade becerisi, konuşma yetisi ve ikna yeteneği kazanımında fark edilebilir bir gelişme olanağı sağlar (Hielscher, Kemmann ve Wagner, 2015). Aynı zamanda da öğrencilere farklı bakış açılarına uyum sağlamayı öğretir (Frank, Stinsmeier ve Wagner, 2012). Bu nedenlerle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer verilmesi gereken bu etkinliklerde amaç, öğrencilerin münazara becerisini geliştirmek değil, Türkçenin söz varlığını aktif kullanarak konuşma becerilerini geliştirmektir.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöneme göre yabancı dil derslerinde münazara tekniğini kullanmak isteyen öğretmenler, bir münazara konusu belirleyip destekleyenler ve desteklemeyenler gruplarını oluşturmalı, öğrencilere hazırlanmaları için vakit vermeli, her gruptan bir kişiyi sözcü seçmeli, sözcüler sunumunu yaptıktan ve görüşlerini açıkladıktan sonra sınıftaki öğrencilerin gruplara soru soru sormasını sağlamalı, ancak konu öğrencileri sıktığında veya öğrenciler ateşli bir tartışmaya girdiğinde münazarayı bitirmelidirler (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Atasözü ve Deyimler**

Kültürel birikimin dildeki en güzel yansımalarından olan atasözü ve deyimler ile öğrenciler dil edinim sürecinde hem erek dilin yapısını hem de bu dile ait kültür kazanımları elde etmektedirler. Yani Kirn'in (2012) de ifade ettiği gibi yabancı dil eğitiminde atasözü ve deyimler yalnızca temel dil becerilerine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kültürlerarası aktarıma da aracı olmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir birey toplumla iletişim kurma aşamasında öğrendiklerini uygulamaya geçirebilmelidir. Günlük hayatımızda sıkça kullandığımız atasözü ve deyimlerin dil öğretiminde yer alması öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirip duygu ve düşüncelerini kısa yoldan ifade edebilmelerini sağlamaktadır.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde, erek dilde belirli bir yetkinliğe ulaşmış ileri düzey öğrencilere uygun görülen atasözü ve deyimler, Akpınar'a (2010:53) göre bir dilin incelikleriyle öğrenilebilmesinde ve sözcük dağarcığının gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Deyimlerin dil öğretim sürecinin her seviyesinde mutlaka verilmesi gerektiğini belirten Duru (2009:42) ise, temel seviye için basit ve anlaşılır sözcükler içeren deyimlere yer verilebileceğini, orta seviyeden itibaren seçici olmaya gerek olmadığını dile getirmektedir.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöneme göre yabancı dil öğretiminde, atasözü ve deyimlerden birçok şekilde faydalanılabilir. "Eğer öğretmen bir atasözünü sohbet başlatmak için kullanırsa, tartışmayı aşağıdaki sorular etrafında geliştirebilir:

- Atasözü ne demek?
- Bu doğru bir tavsiye mi? Neden?
- Kendi dilinizde buna benzer bir deyim/atasözü var mı?
- Benzer tavsiyeler veren başka deyim veya atasözü biliyor musunuz?
- Deyimin/atasözünün bahsettiği olaya benzer bir şey yaşadınız mı?
- Koşullar neydi ve sonuç ne oldu?" (<http://languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf>).

### **Sosyal ve Kültürel Uyum**

Yabancı dil öğrenmenin temel amacı, o dili konuşan bireylerle rahatlıkla iletişime geçebilmektir. Bunun için de erek dilin yalnızca dil bilgisi kurallarını ve sözcük dağarcığını öğrenmek yeterli değildir. O dilin tarihi, ekonomisi, siyaseti, gelenek-görenekleri, mizah öğeleri, atasözü ve deyimleri, davranış biçimleri vb. gibi daha birçok unsuru içine alan kültürünün de farklı boyutları ile öğrencilere aktarılması önem

taşımaktadır. Bu nedenle kültürü dilden ayrı tutmak öğretimi soyutlaştırmak anlamına gelmektedir. Dili öğrenilen toplumun kültürel değerlerini de öğrenen bir öğrencinin iletişim kurması ve dolayısıyla toplumla bütünleşmesi de kolay olacaktır.

Barın (2004:25), çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında dil öğretiminin yanında o dili kullanan insanların kültürünün de öğretiminin başarıya ulaşmada önemli olduğunu belirtmektedir. Yabancı dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür öğretimi olduğunu dile getiren Kalfa (2013:170) ise dil öğretiminde öğrenilen dilin toplumunun yapısı ve sosyal değerlerinin dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken o dilin kültürünü kendi kültürleriyle karşılaştırma eğilimindedirler. “Kültürel başkalıklar öğrencinin olaylara ve çevresine daha esnek ve hoşgörülü bakabilmesini sağlayacaktır” (Dilidüzgün, 1995:12). Böylece öğrencilerin dilini öğrendiklerini topluma adapte olmaları hızlanacaktır.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde öğrencilerin ilgi duyduğu “yeme alışkanlıkları”, “standart hayat”, “tatiller”, “moda”, “festivaller” ve “batıl inançlar” gibi konu başlıklarının dil öğretim sürecine dahil edilmesinin öğrencilerin sosyal ve kültürel uyumuna büyük katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

## Oyunlar

Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişime katkıda bulunan oyun etkinliği ile dil öğretimi, etkileşimsel, işbirlikçi ve yardımlaşmaya dayalı bir yöntemdir. Birey kaç yaşında olursa olsun zevk aldığı şeyleri kolayca öğrenmektedir. Öğretim ilkelerinden biri olan “yaparak-yaşayarak” ilkesini temel alan oyunlarla derse aktif katılan öğrencinin ilgisi ve motivasyonu artar.

Bilen (1999:103), oyunu “bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir” olarak tanımlamaktadır. Kara (2010:410) ise, oyunlar sayesinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerinin gelişmesi sağlanırken aynı zamanda da bu becerilere destek olan kelime hazinesi ve dil bilgisi bilgilerinin de geliştiğini, öğrenilenlerin etkili ve kalıcı olmasının sağlandığını vurgulamaktadır.

“Uzun bir sürede öğretilebilecek bir kelimeyi oyunla daha kısa bir zamanda ve meraklandırarak öğretmek mümkündür. Oyun etkinlikleriyle yabancı dil öğrenenler kelimeleri farkında olmadan edinirler” (Gürdal ve Arslan, 2011:36). Yabancı dil olarak Türkçe derslerinde oyunlara yer verilmesi, Türkçenin günlük hayatta kullanılma olanağı yoksa uygulamaya sokulup geliştirilmesini sağlar. Bunun yanı sıra öğrencinin bağımsız düşünmesine, karar vermesine ve problem çözmesine katkıda bulunur. Öğretmeni ve diğer öğrencilerle iletişimini güçlendirir ve performansını artırır.

Dvořáková'ya göre (2011) yabancı dil öğretiminde öğrenciler oyun esnasında becerilerinin farkına varır, başarı ve yenilgi duygularını deneyimleme imkanına sahip olurlar. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde göre her seviyede öğrenci için kullanılacak olan oyunların, çekinerek arka planda kalmayı tercih eden öğrencilerin sınıfa daha hızlı uyum sağlamasına ve özgüven kazanımına etkisi büyüktür.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde göre seçilen oyundan istenilen verimin alınabilmesi için öğretmenler, pek çok öğrencinin katılabileceği bir oyun seçmeli, küçük gruplarda her öğrencinin aktif rolü olduğundan emin olmalı, oyunun öğrencilerin becerilerine uygun olduğundan ve herkesin oyunun kurallarını anladığından emin olmalı, oyunu kontrol altında tutmalı, öğrencilerin bireysel olarak oyuna nasıl tepki verdiğini gözlemlemeli, takım oyunlarında, takımların dengeli olmasına özen göstermeli, bir oyun iyi gitmiyorsa, başkasını denemeli ve bir oyunu sürekli olarak oynamamalıdır (http://languages.dk/archive/pols-m/manuals/final/phyemocr.pdf).

## YÖNTEM

Fiziksel-duygusal-kültürel yöneme göre “Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarının değerlendirilmesinde, nitel araştırma yaklaşımli doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Bu çalışmada, Gazi Üniversitesi TÖMER’de ders veren öğretim elemanlarınca hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarının temel düzey (A1) ve ileri düzeyi (C1) örneklem olarak seçilmiş ve bu kitaplardaki etkinlikler fiziksel-duygusal-kültürel yöntem çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR

### Diyaloglar

Yabancı dil öğreniminde erek dilde iletişim kurma açısından büyük önem taşıyan “diyaloglar” fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde gerçekleştirilebilecek etkinlik alanlarının başında gelmektedir. Ancak bu yöntemde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin başında kullanılan, öğrencilerin verilen diyalogları değiştirmeden seslendirdikleri veya canlandırdıkları yapılandırılmış diyaloglardan ziyade öğrencilerin standart diyalogları değiştirmeleri, diyaloglara mantıklı eklemeler yapmaları, diyaloglarda kendi cümlelerini kurmaları, diyalogu doğaçlama olarak anlatmaları veya verilen duruma uygun diyalog yazmaları önerilmektedir. Bu çalışmada Yabancılar İçin Türkçe A1 ve C1 ders kitaplarının bu yöntemi desteklediği düşünülen uygulamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Aşağıdaki örneklerde görüldüğü üzere, öğrencilerin standart diyalogları değiştirerek yeni diyaloglar oluşturmalarına yönelik alıştırmalar başlangıç düzeyi A1 kitabında oldukça sık yer alırken, üst düzey olan C1 kitabındaki diyalog alıştırmaları daha çok sohbet ortamı yaratarak öğrenciyi konuşturmaya yöneliktir.

### Temel Düzey (A1) Örnekler

“Resmi inceleyiniz. Örnekteki gibi diyaloglar kurunuz” (A1 s.6).

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, siz de arkadaşınızla bir diyalog oluşturunuz” (A1 s.6).

“Aşağıdaki örnekleri okuyunuz. Siz de diyaloglar oluşturunuz” (A1 s.8).

“Örnekteki gibi diyaloglar oluşturunuz” (A1 s.11).

“Diyalogu okuyunuz. Siz de bir diyalog oluşturunuz” (A1 s.15).

“Diyalogu okuyunuz. Yeni bir diyalog oluşturunuz” (A1 s.28).

“Kutucuktaki kelimelerden yararlanınız. Doktor-hasta diyalogu yazınız” (A1 s.43).

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz. Siz nerede kalıyorsunuz? Arkadaşlarınıza tarif ediniz” (A1 s.54).

“Arkadaşınızla bir yemek diyalogu hazırlayınız” (A1 s.758).

“Aşağıdaki diyalogları inceleyiniz. Siz de diğer resimlere uygun yeni diyaloglar hazırlayınız ve sınıfta canlandırınız” (A1 s.64).

“Aşağıdaki cümlelerle diyaloglar hazırlayınız ve diyalogları sınıfta canlandırınız” (A1 s.97).

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz. Siz de benzer bir diyalog oluşturunuz” (A1 s.105).

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz. Sınıf içinde benzer diyaloglar kurunuz” (A1 s.110).



## İleri Düzey (C1) Örnek

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz ve sınıfta canlandırınız” (C1 s.32) denilmiş ve devamında diyalogdan yola çıkılarak bazı sorular sorulmuştur: “ Bir tıp doktoru olsaydınız hangi alanda uzmanlaşmak isterdiniz? Sebepleriyle açıklayınız” (C1 s.33).

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, sınıfta canlandırınız ve diyalogda tartışılan konular hakkındaki düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız” (C1 s.48).

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz ve soruları, metne göre cevaplayınız. “ Ör: “Sizin ülkenizde bireylerin çocuk yetiştirme konusundaki duyarlılıkları nasıl?” (C1 s.61)

“Aşağıdaki diyalogu okuyunuz, sınıfta canlandırınız ve diyalogdaki farklı düşünceleri arkadaşlarınızla tartışınız” (C1 s.103).

Öğrencilere karşılıklı konuşma dinletilerek sorular yöneltilmiştir: a)Metni dinleyiniz. Aşağıdaki cümleleri dinlediğiniz metne göre cevaplayınız. b) Metni tamamladığınız sözcükler hakkında konuşunuz. c) Sizce evlikte ya da arkadaşlık ilişkisinde “sorumluluk” önemli midir? c) Gerçekten insanların kullanma kılavuzları kendilerinde saklı mıdır? ç) Psikolojik olarak bunaldığınızda bir uzmana başvurur musunuz? Kısaca anlatınız (C1 s.63).

“Diyalogu dinleyiniz. Aşağıdaki soruları, dinlediğiniz diyaloga göre cevaplayınız” (C1 s.32).

Yapılan incelemede “Yabancılar İçin Türkçe C1” kitabında genel olarak diyalog alıştırmaları çok fazla yer almamış ve diyaloglara mantıklı eklemeler yapmak, diyaloglarda kendi cümlelerini kurmak gibi alıştırmalara rastlanmamıştır. Alıştırmaların daha çok öğrencileri konuşturmaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın “Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında diyalog alıştırmalarının oldukça sık kullanıldığı saptanmıştır. Fakat bu çalışmada fiziksel-duygusal-kültürel yöntem çerçevesinde değerlendirilebilecek ve bu yöntemi desteklediği düşünülen alıştırmalar değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## Şiir

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarım aracı olarak şiirin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak fiziksel-duygusal- kültürel yönetime göre şiiri anlamak belli bir ustalık gerektirdiğinden ileri seviyedeki dil öğrencileri ve şiire ilgi duyan öğrenciler için uygun görülmektedir. Bu bilgiyi destekler şekilde “Yabancılar İçin Türkçe A1 ve C1” kitapları incelendiğinde başlangıç düzeyi A1 kitabında herhangi bir şiir etkinliği bulunmazken, üst düzeyi temsil eden C1 kitabında birçok Türk şair ve şiir ele alınmaktadır. Aşağıda C1 kitabında hangi şairlerden ve şiirlerden kültür aracı bağlamında nasıl faydalandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Türk şairlerinden Ayla Oral, Vasıf, Âşık Veysel, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Abdulkadir Budak’ın mısralarının içinde geçtiği bir metin anlatılmıştır ve bu metne göre sorular sorulmuştur:

“Şair Ayla Oral şiiri anlatırken “Olamazların” mezarına / Benim garip ülkem / Saraylar kurar der. Şair bu dizeleriyle şiirin hangi özelliklerini belirtmek istemiştir?” (C1 s.79)

“Metinde geçen “Belki iddialı bir söz olacak ama bence edebiyatın annesi şiirdir.” sözünü ne anlatılmak istenmektedir?” (C1 s.79)

“Hiçbir eğitimden geçmeyen sıradan bir Anadolu köylüsü olan Âşık Veysel’in şairlik gücü nerede aranmalıdır?” (C1 s.79)

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde önerildiği gibi şiirden yola çıkılarak yabancı öğrencilerin kendi ülkelerinden şairler ve şiirlerle ilgili sorular sorulmuştur: “Sınıfta ülkeniz edebiyatından şairleri tanıtıcı



konuşmalar yapınız (C1 s.80)”. “Sevdiğiniz veya ezbere bildiğiniz şiirleri sınıfta okuyup bu şiire ait görüşlerinizi bildiriniz” (C1 s.80).

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde bahsedilmeyen bir uygulama olarak öğrencilerden kendi dillerinde yazılan bir şiirin ilk dördlüğünü Türkçeye çevirmeleri ve daha sonra istedikleri bir temada tek dörtlükten oluşan bir şiir yazmaları istenmiştir (C1 s.80).

Aziz Nesin'e ait bir şiir verilerek öğrencilerden şiirde boş bırakılan yerleri şiiri dinleyerek tamamlamaları istenmiştir (C1 s.81). Aynı şekilde başka bir alıştırmada Behçet Necatigil' in bir şiiri verilerek öğrencilerden şiirdeki boşlukları dinleyerek tamamlamaları istenmiş ve şairle şiiri hakkında sorular sorulmuştur: “Şiirin başlığından ne anlıyorsunuz? Sizce şair, bu şiiri hangi duygularla yazmıştır?” (C1 s.111). Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde şiir etkinlikleri çerçevesinde şairin, onun felsefesinin ve şiirinin tartışılması önerisi burada görülmektedir.

### Şarkılar

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeleri, günlük aktivitelerin baskısından kurtulmaları, öğrendikleri dile ilgilerinin artması v.b. nedenlerden dolayı “şarkıların” yabancı dil derslerinde en iyi haftada 1-2 kere 10-20 dakikalık sürelerde kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları incelendiğinde bu uygulamanın yeterince kullanılmadığı görülmektedir.

Başlangıç düzeyi A1 kitabında bir tane şarkı uygulaması bulunmaktadır. Çocuk şarkılarından “Hep Yeşildir Elbiselerim” adlı şarkı verilerek öğrencilerden dinledikleri şarkıdaki boşlukları doldurmaları istenmiştir (A1 s.73). Şarkı etkinliğinden ziyade kültürel anlamda değerlendirilebilecek, bir diyalogun içinde Şebnem Ferah'ın “Hoşça kal” adlı şarkısı geçmektedir (A1 s.70).

Yabancılar İçin Türkçe C1 kitabı incelendiğinde de sadece bir şarkı alıştırmasına rastlamaktayız. Barış Manço'nun “Sarı Çizmeli Mehmet Ağa” adlı şarkısı verilerek öğrencilerden dinledikleri şarkıdaki boşlukları doldurmaları istenmiştir (C1 s.57).

### Mizah

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem, ileri seviyedeki öğrencilere kullanılmasının daha uygun olduğunu belirttiği şakalar, tekerlemeler, fıkralar ve bulmacalar gibi mizahi öğelerin yabancı dil derslerinde kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir. Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarına bakıldığında derste öğretmeni destekleyebilecek yeterince mizahi öge bulunmadığını görmekteyiz.

A1 kitabında bir tane bulmaca tespit edilmiştir: “Aşağıda açıklaması verilen akrabalık isimlerini yazınız. Bunları bulmaca içinde gösteriniz” (A1 s.17). Bununla birlikte her kültürden öğrencinin anlayıp, gülebileceği “Şaka” adlı kısa bir okuma parçası yer almaktadır (A1 s.78). Yine aynı şekilde “Çok Yaşa” adlı metinde yabancı bir öğrencinin dil eksikliğinden kaynaklanan yaşadığı komik bir olaya yer verilmiştir (A1 s.100). Fakat A1 kitabında yer alan bu metinler birer okuma parçası niteliğinde olup, mizahi öge kriterine tam olarak uymamaktadır.

C1 kitabında mizahi öğelerden sadece bir fıkra bulunmaktadır. Öğrencilerden fıkranın onlarda uyanırdığı duyguları arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir (C1 s.113).

### Sahne Oyunları

Fiziksel-duygusal-kültürel yöneme göre yabancı dil derslerinde önemli etkinliklerden bir tanesi olan sahne oyunlarında pek çok kişinin etkileşimi söz konusu olmakla birlikte öğrenciler rol yaparken hem

kişisel hatalardan kendilerini soyutlarlar hem de iletişim becerilerini geliştirirler. Yabancılar İçin Türkçe A1 ve C1 kitapları incelendiğinde bu etkinliğe yeterince yer verilmediği görülmektedir.

A1 kitabında sahne oyunları ile ilgili herhangi bir uygulama saptanmamıştır. Yalnızca bir diyalogun içinde Genç Osman oyununun adı geçmektedir (A1 s.59), bu da kültürel anlamda bir Türk oyununun tanıtılması olarak değerlendirilebilir.

C1 kitabında “Aşağıdaki tiyatro metnini sınıfta canlandırınız.” denilmiş ve daha sonra öğrencilerden tiyatro sanatının ülkelerindeki durumu hakkında bir sunum hazırlayıp sınıfta anlatmaları istenmiştir (C1 s.94).

Söz konusu yöntem çerçevesinde değerlendirilemeyecek, fakat sahne oyunları ile ilgili C1 kitabındaki bir diğer alıştırmada öğrencilerden dinledikleri tiyatro metninde geçen olayları anlatmaları ve oyunla alakalı sorulan sorulardır (C1 s.95).

### **Münazaralar**

Münazaraların öğrenilen dilde yüksek seviyedeki öğrencilere uygulanabilecek bir etkinlik olduğu ve öğrencilerin münazara becerisinden ziyade konuşma becerisini geliştirme amacı güdülmesi gerektiği fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde açıkça belirtilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere münazara hazırlamakta faydalı olabilecek öneriler maddeler halinde açıklanmaktadır. “Münazara” aktivitesi uygulanırken çoğu iş öğretmene düşse de derslerde uygulanan kitaplar en azından münazara konuları vererek öğretmeni bu konuda destekleyebilir. Yabancılar İçin Türkçe A1 ve özellikle münazara etkinliği için uygun olabilecek C1 ders kitapları incelendiğinde bu çalışmaya rastlanmamıştır.

### **Atasözleri ve Deyimler**

“Münazara”, “Şiir” ve “Mizah” gibi “Atasözleri ve Deyimlerin” de fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde ileri seviyedeki dil öğrencileri için uygun görülen etkinliklerden olduğu belirtilmiştir. Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarındaki (A1 ve C1) “Atasözleri ve Deyimler” fiziksel-duygusal-kültürel yöntem çerçevesinde incelendiğinde konuyla ilgili birçok alıştırmaya tespit edilmiş ve aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır:

#### **Temel Düzey (A1) Örnekler**

“Afiyet olsun”, “Geçmiş olsun” deyimleri verilerek öğrencilerden uygun resimlerle eşleştirmeleri istenmiştir (A1 s.39).

Ataşi çıkmak, midesi bulanmak (A1 s.42), tedavi olmak, ziyaret etmek, telefon etmek, fotoğraf çekmek (A1 s.43) gibi deyimler çeşitli alıştırmalar çerçevesinde öğretilmeye çalışılmıştır.

Bunların dışında okuma parçalarının içinde günlük dilde sıkça kullanılan deyimler geçmektedir. Örneğin “Artık hastalara geçmiş olsun, yolculara yolun açık olsun, yemektekilere afiyet olsun, ayrılanlara Allah kavuştursun bile biliyorum”. (...) Fakat fiziksel-duygusal-kültürel yöntem uygulamalar sonucu elde edilen pratik bir yaklaşım olarak görüldüğünden bu çalışmada, “Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarındaki alıştırmalar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Değerlendirme sonucunda A1 kitabında atasözlerinden ziyade deyimlerin öğretilmeye çalışıldığı saptanmıştır.

#### **İleri Düzey (C1) Örnekler**

Yapılan incelemede fiziksel-duygusal-kültürel yönteme uygun olarak üst düzey öğrenciler için kullanılan C1 kitabında daha çok atasözü ve deyim öğretmeyi amaçlayan alıştırmaya saptanmıştır. Bu alıştırmaların kitapta nasıl yer aldığı aşağıda açıklamalarıyla verilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilere uygulanan bir testte atasözleri ve deyimlerle ilgili bazı sorulara rastlanmıştır: “Doğum günleri, yıldönümleri, Sevgililer Günü vs. derken harcamalarımızı abartıp ipin ucunu kaçırdık. Cümlesindeki altı çizili sözün yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi kullanılmaz?” “Aşağıdakilerin hangisinde verilen atasözü ile parantez içindeki açıklaması uyuşmamaktadır?” (C1 s.55)

“Aşağıdaki atasözü, deyim ve özlü sözlerin hangi durumlarda kullanılacaklarını konuşup siz de bu konuyla ilgili ülkenizde yaygın olan atasözlerini arkadaşlarınızla paylaşınız” (C1 s.56) denilerek fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde önerildiği gibi öğrencilerin kendi dilleri ve yeni dildeki kültürel değerler üzerine bir sohbet başlatılmaya çalışıldığı görülmektedir.

“Aşağıda bazı deyimler ve bu deyimlerle ilgili bazı kelimeler karışık olarak verilmiştir. Deyimleri ve onlarla ilgili olduğunu düşündüğünüz kelimeleri eşleştiriniz” (C1 s.68) bölümünde öğrencilerin deyimleri anlamlarına karşılık gelen kelimelerle birlikte eşleştirerek öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Bazı alıştırmalarda deyimlerin anlamlarına odaklanıldığı görülmüştür: “Aşağıdaki bazı hayali durum ve olaylar sıralanmıştır. Bu durum, olay ve hareketler için kullanılacak uygun deyimleri kutucuktan seçerek yazınız” (C1 s.68). “Aşağıdaki kutucukta korku, heyecan ve öfke ifade eden deyimler karışık olarak verilmiştir. Bazı deyimler birden çok duyguyu ifade edebilir. Aşağıdaki deyimleri, anlamlarını öğrenerek doğru bir şekilde sınıflandırınız” (C1 s.69).

Öğrencilerden içlerinde bazı deyimlerin bulunduğu kelime ve kelime gruplarını cümle içinde kullanmaları istenmiştir (C1 s.73).

Atasözlerinden yola çıkarak öğrencilere sözlü sunumlar hazırlamaları söylenmiştir (C1 s.104).

Atasözlerinin öneminden kısaca bahsederek “Aşağıda yer alan Türk atasözlerini inceleyiniz ve bu atasözlerinin hangi durumlarda kullanıldığı hakkında fikir yürütünüz” (C1 s.108) denilmiştir.

Aşağıdaki cümleleri, kutucuk içinde verilen deyimlerden uygun olanlarını kullanarak tamamlayınız (C1 s.108) denilmiş ve bir diğer deyimle ilgili alıştırmada işin içine görselliği de katarak öğrencilerin öğrenme düzeyleri arttırılmaya çalışılmıştır: “Aşağıdaki resimleri ve kutucuk içinde verilen deyimleri inceleyiniz. Resimlerin yanındaki boşluklara, resimde görülen kişinin ruh halini anlatan deyimleri yazıp cümle içinde kullanınız” (C1 s.109).

## Sosyal ve Kültürel Uyum

Adından da anlaşılacağı gibi fiziksel-duygusal-kültürel yöntem, öğrencinin bedensel olarak aktif olmasını sağlamaya çalışmasının ve duygu boyutuna hitap etmesinin yanı sıra “kültürü” dil öğrenme sürecinde ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin dil edinim sürecinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek “yeme alışkanlıkları”, “standart hayat”, “tatiller”, “festivaller” ve “batıl inançlar” gibi bazı konu başlıklarını önermektedir. Yabancılar İçin Türkçe A1 ve C1 ders kitaplarının incelenmesi sonucunda sosyal ve kültürel uyum çevresinde değerlendirilebilecek aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

## Temel Düzey (A1) Örnekler

Bazı alıştırmalarda Türkiye’deki şehirlerin tanıtılmaya çalışıldığını görmekteyiz: “Aşağıdaki sözcüklerle Ankara’yı ve kendi şehrinizi anlatınız (A1 s.9).” “Türkiye haritası verilerek “Ankara Konya’nın neresindedir?” şeklinde sorular sorulmuştur” (A1 s.23).

“Hayat nasıl gidiyor?” başlıklı bir metninde bir Türk bayan mimarın günlük hayatının anlatılması (A1 s.26) ve Samsun’un küçük bir sahil köyünde yaşayan birisinin hayatıyla ilgili bilgiler verilmesi (A1 s.87)

fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde önerilen konu başlıklarından “standart hayat” çerçevesinde değerlendirilebilir.

Mehmet Yılmaz’ın Mutluluk adlı kitabının ve Sezen Aksu’nun bir konserinin afişi verilerek sorular sorulması (A1 s.30) Türk kültürünün bir parçasını yansıtmaktadır.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde öğrencilerin ilgisini çekmede etkin konulardan bir tanesi “yeme alışkanlıklarıdır”. Bu bağlamda döner, kebab, mantı, yaprak sarması, sütlaç, baklava, künefe (A1 s.32), kavurma, etli türlü, tas kebabı, tarhana, ezogelin, ırmık tatlısı (A1 s.33), İskender, Adana, Urfa kebabı, şiş kebab ve ayran (A1 s.33) gibi Türk kültürüne ait yiyecekler ve içecekler çeşitli alıştırmalar aracılığıyla öğrencilere tanıtılmıştır. Yemek kültürüyle ilgili olarak bir diğer alıştırmada çikolatalı kek tarifi (A1 s.37) ve menemen tarifi (A1 s.38) verilmiş ve öğrencilerden kendi ülkelerine ait bir yemek tarifi anlatmaları istenmiştir.

“Anıtkabir Ziyareti” adlı diyalogda Anıtkabir ve Atatürk’le ilgili bilgiler verilerek hakkında çeşitli sorular sorulmuştur (A1 s.82).

Sultanahmet Camisi, Ayasofya Müzesi, Sultanahmet Parkı, Yerebatan Sarnıcı, Topkapı Sarayı, Gülhane Parkı ile ilgili çok kısa bir bilgi verilmiş ve yer-yön tarifi çerçevesinde öğrencilere çeşitli sorular yöneltilmiştir (A1 s.84).

“Kapadokya Yolu” adlı metinde bayram tatilinde Kapadokya’ya giden bir aile anlatılmıştır. Oraya giderken Tuz Gölü’ne uğradıklarına değinilerek de Türkiye’nin çeşitli turistik yerleri tanıtılmaya çalışılmıştır (A1 s.90).

Türklerin dini bayramlarından “Ramazan Bayramı” ve milli bayramlarından “29 Ekim Cumhuriyet Bayramı” kutlama mesajları ile öğrencilere tanıtılmıştır (A1 s.96). A1 kitabında bayramlar ve festivallerle ilgili olarak bir diğer alıştırmada Türkiye’de Ramazan Bayramı’nın nasıl geçtiği, insanların neler yaptığı anlatılarak, öğrencilerden kendi ülkelerindeki özel bir günü anlatmaları istenmiştir (A1 s.102).

### İleri Düzey (C1) Örnekler

Yabancılar İçin Türkçe (C1) kitabında Türkiye’yi ve Türkleri tanıtan kültür bağlamında değerlendirilebilecek birçok okuma parçası ve alıştırmaya bulunmaktadır. Kitabın daha ilk sayfasında, ilk metinde Türk tarihinin en büyük mimarlarından olan Mimar Sinan tanıtılmış ve devamında onunla ilgili sorular sorulmuştur (C1 s.5).

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde vurgulandığı üzere yabancı dil öğrenmede “festivaller, şenlikler, dans” gibi konuların ele alınması gençlerin ilgisini çekmektedir. Bu bağlamda Yabancılar için Türkçe (C1) ders kitabında İspanya’nın “Domates Festivali”, Tayland’ın “Geleneksel Maymunlar Festivali” gibi ülkelere özgü festivallerle birlikte Türklerin Nevruz bayramı hakkında bilgiler verilmiş (C1 s.12) ve Türklerin “Hıdırellez şenliğinde nelere dikkat ettiği ve nasıl kutladığı anlatılmıştır (C1 s.16). “Dünüyle Bugünüyle Halk Oyunları ve Dans” adlı metinde Türk kültürünün hayat bulduğu “Zeybek”, “Roman havası” ve “horon” gibi farklı dans çeşitlerinden bahsedilmiştir (C1 s.21). Günümüzde Bursa yöresine ait bir dans ve eğlence sembolü olarak bilinen kılıç-kalkan oyununun tarihi ve ne amaçla kullanıldığı hakkında öğrencinin ilgisini çekebilecek bilgiler verilmiştir (C1 s.23).

Bir kültür aktarım aracı olarak tarihi ve turistik yerlerin tanıtımının yapıldığına da sıkça rastlanmaktadır. Erzurum’daki Tortum Şelalesinin oluşumunun (C1 s.67) ve Kız Kulesi’nin ilginç hikâyesinin anlatılması (C1 s.7) bu konuya örnek teşkil etmektedir.

Edebiyat dünyasından metinlere de sıkça yer verildiği görülmektedir: “Şiir Ülkesinin Mısralarında Gezinti” adlı metinde önemli Türk şairlere ve mısralarına yer verilmiştir (C1 s.76). Cengiz Aytmatov’un Beyaz Gemi romanının özeti verilmiş ve öğrencilere hakkında sorular yöneltilmiştir (C1 s.82). Bir paragrafta

Türk hikâyeciliğin ustalarından Ömer Seyfettin’le ilgili bilgiler verilmiş ve paragrafla ilgili soru sorulmuştur (C1 s.90). Yine başka bir metinde Oktay Akbal’ın “Önce Ekmekler Bozuldu” hikâyesine değinilmiştir (C1 s.102). Öğrencilere Behçet Necatigil’in bir şiiri (C1 s.111) ve Sait Faik Abasıyanık’a ait bir hikâye dinletilerek hakkında sorular sorulmuştur (C1 s.115).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken dikkatini çekebilecek konulardan bir tanesi olan batıl inaçlara Yabancılar İçin Türkçe C1 ders kitabında metin içinde rastlamak mümkündür. “Rüya” adlı metinde rüyasında aksakallı dedenin sunduğu badeyi içen âşıkların uyandıklarında şiir söyleme ve saz çalma yeteneği kazandığı, rüyada at gören kişinin muradının gerçekleştiği ve rüyada bir devlet büyüğü gören kişinin kariyerinde başarı olacağı gibi Türk kültüründe yer alan batıl inaçlardan bahsedilmektedir (C1 s.96). “Hıdırellez şenliği” adlı metinde, Türklerin Hıdırellez gecesi tuttukları dilekleri bir kâğıda yazarak gül ağacının altına gömmeleri, evlerinin bereketinin artması için para keselerinin ve erzak dolaplarının ağızlarını açık bırakmaları veya evlenmek isteyen genç kızlara “baht açma” törenlerinin yapılması söz konusu inançlar arasında sayılabilir (C1 s.16).

Yabancılar İçin Türkçe A1 kitabında Türklerin yemek kültürüyle ilgili bilgilere genişçe yer verilirken, C1 kitabında “Sağlıklı beslenme piramidi” adlı konuda bu konuya kısaca değinildiğini görmekteyiz (C1 s.39).

## Oyunlar

“Yabancılar İçin Türkçe” ders kitapları incelendiğinde “oyun” etkinliğine çok fazla rastlanmamaktadır.

Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde tavsiye edilen oyunlardan bir tanesi “kim olduğunu tahmin et” oyunudur. A1 kitabına bakıldığında bu kapsamda değerlendirilebilecek bir örnek bulunmaktadır:

“Resme bakın ve aklınızdan bir eşya tutun. Bu eşyayı arkadaşınıza “altında, üstünde, sağında, solunda, yanında, köşede, arkada, yukarıda, aşağıda, arasında... gibi ifadeleri kullanarak tarif edin” (A1 s.92). Fiziksel-duygusal-kültürel yöntemde önerildiği gibi, öğretmen bu alıştırmayı sınıfı iki gruba ayırıp bir oyun haline dönüştürebilir. Zira oyun tekniği kullanılırken bir gruba ait olma, grubun özelliklerini benimseme gibi çeşitli duyuşsal boyutlar geliştirilmesi amaçlanmaktadır. C1 kitabında da buna benzer bir alıştırma yer almaktadır: “Aşağıda bazı örnek olaylar verilmiştir. Bu olayların kahramanının cinsiyetini tahmin etmeye çalışınız ve bu tahmininiz hakkında tartışınız” (C1 s.60).

Fiziksel-duygusal- kültürel yöntemde yer alan oyunlardan bir diğeri de “hikâye anlatma” oyunudur. Bu oyunda öğretmen bir hikâye anlatmaya başlar ve devamını öğrenciler sırayla hayal güçlerini kullanarak tamamlarlar. Bu bağlamda değerlendirilebilecek bir alıştırma C1 kitabında bulunmaktadır: “Aşağıdaki paragrafı düşüncenin akışına uygun şekilde tamamlayınız” ( C1 s.74).

## SONUÇ

Bu çalışmada yabancı dil öğretim yöntemlerinden, halihazırda hakkında çok fazla çalışma bulunmayan fiziksel-duygusal-kültürel yöntem açıklanmaya çalışılmış ve bu bağlamda Yabancılar İçin Türkçe ders kitapları (A1 ve C1) nitel uygulamalı olarak incelenmiştir. Fiziksel-duygusal-kültürel yöntem kapsamında gerçekleştirilebilecek etkinlikler baz alınarak yapılan incelemede yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının bu yöntemi ne derece desteklediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Elde edilen verilere göre “Yabancılar İçin Türkçe” ders kitaplarında fiziksel- duygusal- kültürel yöntemi destekler biçimde, diyalog çalışmaları oldukça sık kullanılmış, sosyal ve kültürel uyum kapsamında yabancılara Türk kültürünü tanıtan birçok ögeye yer verilmiş, çeşitli atasözü ve deyimler alıştırmalar aracılığıyla öğrencilere öğretilmeye çalışılmış ve birçok Türk şair ve şiir ele alınmıştır. Bunun yanında kitaplarda bazı etkinliklerin yeterince desteklenmediği görülmüştür: Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hem



dinleme becerilerini geliştiren hem de motivasyonlarını arttıran “şarkı” etkinliğinin her iki kitapta da yeterince kullanılmadığı ve ileri seviyedeki öğrenciler için daha uygun olduğu belirtilen mizahi öğelerin yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Birçok kişinin etkileşim içinde olduğu “sahne oyunları” ile ilgili A1 kitabında herhangi bir uygulama bulunmazken, C1 kitabında bu kapsamda değerlendirilebilecek sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Öğrencilerin münazara becerisinden ziyade konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanan münazara etkinliğine ise her iki kitapta da hiç yer verilmemiştir.

Pratik bir yaklaşım olarak değerlendirilen fiziksel-duygusal-kültürel yöntem yabancılar Türkçe öğretiminde fayda sağlayabilecek bir yöntemdir. Bununla birlikte yabancı dil öğretme ve öğrenme süreçlerinde ders kitaplarının destekleyici olması gerektiği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda bu araştırma fiziksel-duygusal-kültürel yöntem çerçevesinde yabancılar Türkçe öğretiminde mevcutta kullanılan bazı kitapların değerlendirilmesini içermekte ve bu konudaki eksikliği ortaya koyar niteliktedir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, M. (2010). Deyim ve atasözlerinin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Allmayer, S. (2010). Grammatikvermittlung mit Liedern: methodisch-didaktische Konsequenzen aus der Kognitionspsychologie. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Altunbay, M. (2012). Dil Öğretiminde Ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı Ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/4, Fall, 747-760.
- Arslan, M. , Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. Ege Eğitim Dergisi, 9(2), 109-124.
- Artuç, S. (2012). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Şiir Metinlerinden Yararlanma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Barın, E. (2004). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Deyimler ve Atasözlerinin Önemi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi 1, 22-26.
- Bilen, M. (1999). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çevik, H. (2006). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Drama Tekniğinin Kullanımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Duru, H. (2009). Atasözleri ve Deyimlerin Yabancılar Öğretilmesinde Yöntem ve Teknikler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi.
- Dvořáková, G. (2011). Didaktische Spiele im Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Masaryk Universität.
- Ersoy, A. F. , Türkkın, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıttıkları Sosyal ve Çevresel Sorunların İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, Cilt 35, Sayı 156, 96-109.
- Frank, K. , Stinsmeier, B. ve Wagner, T. (2012). Debattieren als Mittel der Sprachförderung. 3. Auflage, Stuttgart: Klett / Seelze: Friedrich.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 8 , S. 15, 123 - 148.
- Gürdal, A. , Arslan, M. (05-07 Mayıs 2011). Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics. Sarajevo.
- Hielscher, F. Kemmann, A. ve Wagner, T. (2015). Debattieren unterrichten. 5. Auflage, Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.



- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Milli Folklor*, (97), 167-177.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *TÜBAR*, 27, 407-421.
- Kirn, G. (2011). Redewendungen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Probleme der Auswahl und Vermittlung. *Literaturüberblick und praktische Hinweise*. Osnabrück: GRIN Verlag.
- Kurt, M. , Temur, N. (ed.) (2011). *Yabancılar İçin Türkçe – A1 Temel Düzey*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer- Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Kurt, M. , Temur, N. (ed.) (2011). *Yabancılar İçin Türkçe – C1 İleri Düzey*. Ankara: Gazi Üniversitesi Tömer- Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
- Memiş, M. R. , Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9 Summer, 297-318.
- Nişancı, İ. (14-16 Kasım 2013). Türkçe Şarkıların Dil Öğretiminde Kullanımı. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “Balkanlarda Türkçe” Bildiri Kitabı. Hëna e Plotë “Beder” Üniversitesi, Tiran/Arnavutluk.
- Özkara, Y. (2013). İlköğretim Türkçe Eğitimi Sürecinde Mizah Unsurlarından Yararlanma. *Millî Folklor*, Yıl 25, Sayı 100, 182-188.
- Polat (Seçkin) Ö. , Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şiir Etkinliklerinin Kültürel İşlevi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring, 815-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8042>
- Schmitz, S. (2012). *Singen statt Vokabeln pauken: Fremdsprachenlernen mit musikalischer Unterstützung*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Kitaplar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Tabak, G. , Göçer, A. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılabilecek Fiziksel–Duygusal– Kültürel Yöntem: Kuramsal Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt 3, Sayı 2, 152-162.
- Tunçel, H. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretimine Yöntembilimsel Açından Yeni Bir Bakış Doğal Yaklaşım ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Uyarlamalar. *International Journal of Language Academy*. Volume 2/2 Summer, 127-143.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Fiziksel – Duygusal – Kültürel Metot Kılavuzu. Web: 03.01.2016 tarihinde <http://www.languages.dk/archive/pools-m/manuals/final/phyemocr.pdf> adresinden erişilmiştir



# TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK EĞİTİMİNDE DİJİTAL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Öğr. Gör. Dr. Volkan KANBUROĞLU\*  
Arş. Gör. Ahmet AYCAN\*\*

**ÖZ:** Gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine farklı bir ivme kazandırmasının yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye de olumlu katkılarda bulunduğunu görmekteyiz. Sınıf ortamı dışında özellikle bireysel öğrenmeyi ve bireysel değerlendirmeyi temel alan yazılımlar ve programlar temel dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma başta olmak üzere, dilbilgisi, sesbilgisi ve kelime bilgisini geliştirmeye yönelik tasarlanmaktadır.

Bu çalışmamızda, bireysel öğrenmeyi destekleyen temel dil becerilerini ölçmeye yönelik Articulate Storyline yazılımı aracılığıyla Moodle öğretim yönetim platformu üzerinden scorm paketleme bölümünden faydalanılarak hazırlanan eğitim materyalinin yabancı dil eğitimine katkısı incelenecektir. Ayrıca, söz konusu yazılımlar aracılığı ile özellikle sözlü dil becerisi, dinleme ve anlama yetisi gibi eskiden ölçme ve değerlendirilmesi yapılamayan yetenekleri nasıl değerlendirebiliriz? Bu programlar başka hangi avantajlar sağlamaktadır? Kullanım alanlarındaki sınırlılıklar ve karşılaşılan sorunlar nelerdir? Bu yazılımları geliştirmenin yolları nelerdir? gibi sorulara cevap arayacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital dönem, Temel Dil Becerileri, Eylem Odaklı Yaklaşım, Scorm

## GİRİŞ

Etkin bir yabancı dil eğitimi için uygun ders materyallerinin seçimi ve hazırlanması öğrenim boyutuna önemli katkılar sağlamaktadır. Temel dil becerilerinin gelişiminde görsel, işitsel ve çokluortam materyallerinin kullanımı, dijital yazılım ve dokümanların seçimi, klasik öğrenme yöntemlerine oranla daha etkili sonuçlar sağladığı yapılan pek çok bilimsel çalışma ile doğrulanmaktadır.

Klasik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin temel dil becerilerini ölçmede yetersiz olması, diller için Avrupa ortak başvuru metninde yer alan dil seviyelerine yönelik uygun ölçme araçlarının istenilen nitelikte sonuçlar verememesi gibi sorunların dijital dil yazılımları aracılığıyla çözülmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmamızda eylem odaklı yaklaşımı temel alarak temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik dijital ölçme değerlendirme yazılımlarının yabancı dil eğitimine etkilerini araştıracağız. Bu programlar hocaların çok farklı sorularla daha objektif ölçme değerlendirme yapmalarının yanında öğrencin kendi kendini değerlendirmesini sağlamaktadır. En önemlisi ise soru-cevap yöntemiyle öğrenciler daha bilinçli ve yapılandırıcı öğrenmeyi geliştirmektedir.

\* Marmara Üniversitesi volkan@marmara.edu.tr

\*\* On Dokuz Mayıs Üniversitesi ahmet.aycan@omu.edu.tr

## Türkçe Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşım ve Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesi

Sürekli gelişen ve değişen dijital çağ eğitim programlarına doğrudan katkı sağlamaktadır. Özellikle yabancı dil eğitimi bağlamında, ortak eylem odaklı yaklaşım öğretmeni öğrenme ortamının merkezinden alarak sınıf içinde rehber pozisyonunda değerlendirmektedir. Bu yaklaşım öğrenenlerin daha etkin olduğu bir öğrenme ortamı sunmakta ve onlara bir takım sosyal görevler vermektedir. “Ortak eylem odaklı yaklaşım öğrenenleri sosyal aktörler olarak adlandırmaktadır. Aktör bir takım görevleri yerine getiren veya canlandıran kişi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil de bir takım görevler veya eylemler aracılığıyla öğrenildiği için öğrenenleri yerine getirmeleri gereken görevleri olan bireyler olarak ele almaktadır”. (Delibaş, 2013:1).

Ortak eylem odaklı yaklaşımın en temel özelliği; öğrenenlerin sosyal boyutunu ön plana çıkarmasıdır. Yabancılara Türkçe öğretiminde bu yaklaşım modelinin kullanılmasının temel amaçlarından birisi de, farklı kültürlerden bir araya gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal aktör görevini üstlenerek, dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını göstermek, aynı zamanda öğrenilen hedef dili kullanarak belirlenen ortak eylemleri birlikte gerçekleştirmenin önünü açmaktır. “[...] Bu sosyal boyut, öğrenenleri birbirinden farklı kültürlerin yaşadığı ve farklı dillerin konuşulduğu, gerek kendi ülkelerinde gerekse yabancı bir ülkedeki yabancılarla, bir arada yaşamaya değil, aynı zamanda onlarla birlikte çalışmaya hazırlamaktır. Artık bir başkasıyla iletişim kurmaktan ziyade, onunla, yabancı dili kullanarak birlikte hareket etmekten söz edilmektedir” (Puren, 2002: 58-71) .

Yabancı dil öğrenimi yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesiyle sınırlı değildir. Dil öğrenimi aynı zamanda kültürel bir aktarımdır. Sosyal bir aktör görevi üstlenen yabancı dil öğreneni, hedef dilin kültürünü de o dili yaşayarak öğrenmektedir. “Bir yabancı dil bilmek, bireyin o dildeki sözcükleri ve dil bilgisi yapılarını bilmesinin yanı sıra, bu sözcük ve yapılardan yararlanarak o dili konuşan kişilerle sözlü ya da yazılı iletişim kurabilmesidir. Başka bir deyişle, bir dili bilmek yalnızca o dil hakkında gerekli dil bilgisi kurallarını bilmek “dil bilgisel yeti” ye sahip olmak değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağını bilmek demek olan “iletişimsel yeti” ye sahip olmak gerekmektedir. Bunu kazanabilmek için de o dilin kültürü hakkında bilgi sahibi gerekmektedir.” (İşcan, 2011:4). Bir toplumun dini inanışları, yaşam ve yönetim biçimleri, yaşadığı coğrafyanın fiziki özellikleri, tarihsel birikimi, sanat etkinlikleri gibi değerler o toplumun kültürel ve dilsel gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu değerler başka kültürlerle ancak iletişim ve düşünce aracı olan dil ile aktarılmaktadır. Toplumlar arasındaki kültürel farklılıklar, bu değerlerin aktarılmasında dilin tek başına yeterli olmadığını, dil ve kültür ilişkisinin birlikte var olması gerektiğini göstermektedir. Bunun en temel sebepleri arasında dillerin söz varlıklarının birbirinden çok farklı olması söylenebilir. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin verilen her durum karşısında sadece dilbilgisi kurallarını uygulamak yerine, günlük yaşam içerisinde doğal kullanımını olan atasözlerini de öğrenme ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, dilbirimlerinin bir alt birimi olan bu sözcelelerin günlük yaşamda kullanılması durumunda, iletişimlerini daha kalıcı kurabilecekleri gerçeğinden yola çıkarak araştırmalar yapma ihtiyacı vardır” (Tüm, 2010:665).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bağlamında düşünecek olursak, Türkçenin söz varlığı açısından zengin oluşu, atasözü ve deyimlerin varlığı, söz sanatları ve metaforik kavramlar Türkçenin kültürel birikimleridir. Bu söz varlıkları genelde bir durumu, bir olayı ifade etmek için kullanılırken aynı zamanda okuyucuya da dolaylı olarak bazı sosyal ve kültürel mesajlar da vermektedir. Bu duruma en çok atasözü ve deyimlerde rastlamaktayız. Çoğu atasözü aslında topluma bir öğüt niteliği taşır ve kültürel terimler barındırmaktadır. Örneğin; “Baca eğri de olsa duman doğru çıkar” (Yaradılıştan iyi ve doğru olan kişi ya da nesne, ne denli elverişsiz ortam içinde bulunursa bulunsun, niteliğini yitirmez) atasözü gerçek anlamının dışında, insanların karakterini betimleyen bir anlam taşımaktadır.

Yabancıların Türkçe öğreniminde en çok zorlandıkları konuların başında ise bu söz varlıkları bulunur. Atasözleri ve deyimler gerçek anlamlarının dışında mecazi anlamlar taşıdıkları için farklı bir dile aktarılırken anlam kayması ve değişikliklere uğraması kaçınılmazdır. Bir kültürün terimleri başka bir dilde karşılanmadığı için, bu gibi söz varlıklarının öğretimi ancak farklı materyaller kullanılarak gerçekleştirilebilir. Articulate Storyline multimedya aracının görsel ve işitsel materyalleri bir arada sunması ve kullanım kolaylığı dil öğretiminde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir rol oynamaktadır. İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca ve Çince dil desteğiyle hazırlanmış pek çok görsel ve işitsel işlevselliği olan bu yazılım aynı zamanda bir ölçme aracı olarak da kullanılmaktadır.

Articulate Storyline programı ara yüzü Microsoft Office programlarına benzerliğiyle bir e- öğrenme aracı olarak kullanıcılarına kolaylık sağlamaktadır. 47.000'den fazla karakter barındırmaktadır. Slayt tabanlı çalışan bu program ile 20 farklı türde soru ve çevrimiçi sınav oluşturulabilir. Bu program sayesinde çevrimiçi dersler, öğrenme sunumları hazırlamak ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol edebilmek mümkündür. Bir başka e-öğrenme aracı olarak Moodle öğretim yönetim platformu da ücretsiz ve kolay kullanımı ile Articulate Storyline yazılımının işlevselliklerini yerini getirmektedir.

## **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL ÖLÇME-DEĞERLENDİRME**

Yabancı dil öğretimi uzun soluklu bir süreçtir. Dil öğretiminde temel dil becerileri olan okuma, konuşma, dinleme ve yazılı anlatımın istenen düzeyde geliştirilebilmesi için farklı pek çok yöntem izlenmektedir. Günümüz teknoloji alt yapısının hızlı gelişimi, klasik öğrenme yöntemlerinin yerini daha sistematik ve hedefe daha etkin bir şekilde ulaşmayı sağlayan yeni yaklaşımlar ve yöntemler almaktadır.

Dijital çağ olarak adlandırabileceğimiz günümüz dünyasında bilişim sistemlerinin eğitime entegre olması, bilgisayar ve internet kullanımının eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması, pedagojik yazılımların ve dil öğretim-öğrenim modüllerinin özellikle yabancı dil eğitiminde yer alması dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. Bu becerilerin gelişiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, istenen hedeflere ulaşılması, bireysel öğrenme yönteminin geliştirilmesi ve en önemlisi de etkin bir ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bu nedenle pek çok ülke dijital yazılım ve paket programların eğitimde kullanılması amacıyla eğitim kurumlarına önemli ölçüde finansman desteği sağlamaktadır.

Dil eğitiminde iyi bir ölçme ve değerlendirme aracı pek çok avantaj sağlamaktadır. Bilgisayar yazılımcıları tarafından eğitsel pek çok paket program hazırlanmakta ve bu yazılımların oldukça az bir kısmı ücretsiz olarak kullanıma sunulmaktadır. Bugün internet ortamında dil becerilerine yönelik hazırlanmış pek çok eğitsel interaktif site ve dil öğretim programları yer almaktadır. Fakat bu yazılımların kullanım dili, işlevsel zorlukları, teknik bilgi eksikliği ve ekonomik açıdan yetersizlikler bu tür programların kullanımını da zorlaştırmaktadır. Özellikle ekonomik ve teknik açıdan oldukça ilerleme kaydeden pek çok Avrupa ülkesinde yabancı dil eğitiminde dijital ölçme ve değerlendirme araçları ilköğretimden yükseköğrenime kadar etkin bir şekilde kullanıldığını görmekteyiz.

Öğretme, öğrenme ve değerlendirme aşamaları Bloom'un eğitim programlarına yönelik hazırlanmış olduğu bir takım sınıflandırmalar çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bilişsel süreçlere doğrudan katkı sağlayan dijital eğitim programları, bu sınıflandırmalara yönelik hazırlanmakta ve etkin bir ölçme değerlendirmeyi hedeflemektedir. Tüm bu bilişsel süreçlerin gelişimi ve etkinliği ancak çokluortam (multimedya) materyalleri kullanılarak doğru bir ölçme ve değerlendirmenin yapılmasıyla gözlemlenebilmektedir. Daha detaylı bir inceleme yapacak olursak;

Tablo 1. Öğrenme Taksonomisi

HATIRLAMA: Öğrenilen bilgileri hatırlama, zihinden doğru bilgiyi çağırma	
Tanıma	Sunulan materyalle ilgili uzun süreli bellekten ilgili bilgiyi bulma
Hatırlama	İlgili bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme
ANLAMA: Sözlü veya yazılı olarak ya da grafikler biçiminde sunulan iletilerden anlam çıkarma, açıklama, yorumlama	
Yorumlama	İfadelerin şeklini değiştirme
Örnekleme	Kavram veya ilkeyi örneklendirme veya gösterme için uygun bir örnek verme
Sınıflama	Bir şeyin belli bir guruba ait olup olmayacağını belirleme
Özetleme	Genel temayı ve ana fikri özetleme
Sonuç Çıkarma	Verilen bilgilerden hareketle mantıklı bir sonuca varma
Karşılaştırma	İki düşünceyi, nesneyi ve benzeri arasındaki ilişkiyi bulma
Açıklama	Neden-sonuç ilişkisini gösteren bir model oluşturma
UYGULAMA: Öğrenilen bilgileri, yapıları ve farklı biçimlerde kullanma	
Yapma	Bilinen bir göreve yöntemi uygulama
Gerçekleştirme	Farklı bir göreve yöntemi uygulama
ÇÖZÜMLEME: Kullanılan ve öğrenilen bilgileri parçalara ayırabilme, yapılar ve cümleler arasındaki anlam bütünlüğünü anlama	
Ayırt etme	Sunulan materyalin ilişkili ilişkisiz, önemli önemsiz kısımlarını birbirinden ayırma
Örgütlenme	Yapıda yer alan materyallerin ne kadar uyumlu veya işe yarar olduğunu belirleme
İrdeleme	Sunulan materyalin temelinde yatan niyeti, değerleri veya bakış açısını belirleme
DEĞERLENDİRME: Öğrenilenlerin değerlendirilmesi, ispatlanması, eleştirilmesi	
Denetleme	Bir ürün veya süreçteki tutarsızlıkları belirleme; ürün veya süreçteki iç tutarsızlıkları belirleme, uygulanan bir yöntemin etkinliğini tespit etme
Eleştirme	Bir ürün ve dış kriterleri arasındaki uyumsuzlukları tespit etme; Ürünün dış kriterlere uygunluğunu belirleme
YARATMA: Öğrenilenlerden hareketle yeni bilgiler oluşturma, farklı düşüncüler ortaya koyma, üretme	
Oluşturma	Kriterlere göre yeni hipotezler oluşturma
Planlama	Bazı görevleri yerine getirmek için bir yöntem planlama
Üretme	Bir ürün ortaya çıkarma

\* Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy

Revision of Bloom's Taxonomy adlı çalışmadan uyarlanan bu tablodaki sınıflandırmalar ve kavramlar uygulama boyunca kullandığımız dijital ölçme araçlarının yazılımında önemli ölçüde yer almaktadır.

Klasik öğrenme yöntemleri ile gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeye kıyasla, Hatırlama boyutunda; daha önceden öğrenilen bilgiler imaj ve animasyonlarla desteklenmiş olup, bu bilgilerin zihne hızlı bir şekilde çağırılmasında etkin sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Anlama boyutunda; görsel ve işitsel materyallerle desteklenen ölçme araçları, çeşitli örnekleme ve karşılaştırmalar ile anlama düzeyine olumlu yönde katkı sağlamıştır. Uygulama boyutunda; ortak eylem odaklı yaklaşımın temelinde yer alan sosyal görevler yerine getirilmiş olup, yapma ve gerçekleştirme kavramları anlamlı sonuçlar doğurmuştur. Yaratma boyutunda; özellikle yeni bilgiler üretme ve oluşturma aşamaları önemli ölçüde anlamlı sonuçların ortaya çıktığını gözlemlemekteyiz. Özellikle değerlendirme boyutunda; verilen durumun analizi yapılmış olup, çeşitli görsel ve işitsel materyallerle desteklenen testler başarıya odaklı bir ivme göstermektedir.

Yabancıların Türkçe öğreniminde karşılaştığı en önemli zorlukların başında metaforik kavramlar gelmektedir. Türk dilinin söz varlığı ve söz sanatlarının zenginliği düşünüldüğünde, dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının bu tür konuların öğretimi ve değerlendirilmesi sürecine olumlu katkılar sağlamaktadır.



“Yabancılara Türkçe öğretiminde amaç, öğrencilere sadece birtakım kelimeleri öğretmek değildir. Öğrenciye Türk dili ile Türk kültürünü yeterli ölçüde kazandırmaktır. Çünkü Türkçeyi severek öğrenen bir yabancı, Türkiye’nin kültür elçisi durumuna gelmektedir”. (Barın, 2003:312).

## SONUÇ

Dijital ölçme araçları, kullanım kolaylığı ve klasik yöntemlerin aksine tüm dil becerilerinin tek bir aktivite içinde ölçülebilmesini sağlamaktadır. Görsel materyallerle desteklenen ölçüm araçları klasik ölçüm araçlarına oranla özellikle bilişsel becerilerin gelişiminde daha etkin bir rol oynamaktadır.

Öğrenme ve öğretme boyutunun son aşaması olan değerlendirme sürecinde Articulate Storyline ve Moodle öğretim yönetim platformu gibi dijital yazılımlar okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Bu iki yazılımın içerik açısından zengin oluşu, Microsoft Office programlarına benzerliği, kullanım kolaylığı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve dil becerilerinin değerlendirilmesi açısından oldukça yararlı olduğu görülmektedir. Bloom Taksonomisinde yer alan bilişsel süreçlerin bütün aşamalarını bu yazılımlar aracılığıyla ölçmek ve değerlendirmek mümkündür.

Sonuç olarak her iki programın kullanım açısından kısa bir karşılaştırmasını yapacak olursak; Articulate programı ticari bir yazılımdır, bilgisayar tabanlı çalışır, İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca ve Çince dil desteği mevcuttur, ücretlidir ve ara yüz kullanımı teknik alt yapıya ihtiyaç duymaktadır. Moodle ise tamamıyla ücretsiz olup, 235 ülkede 82 dil desteği mevcuttur. Ara yüzü oldukça basit hazırlanmıştır ve görsel işitsel materyaller sunmaktadır. Ayrıca Moodle’ın farklı formatlarda soru hazırlama bölümü bulunmakta ve bu sorular resim ve videolarla da desteklenebilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman, New York
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi/KSU Journal of Social Sciences* 9.
- Barın, E. (2003). “Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Sözcüklerin Önemi”. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (13). 311–317.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşımın Göre Sınıf İçi Hedef ve Etkinliklerin Hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). *Turkish Studies*, Volume 8/10.,
- İşcan, A. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:2 Sayı:4.
- Puren, C. (2002). "Perspectives Actionnelles et Perspectives Culturelles en Didactique des Langues-Cultures: Vers une Perspective Co-Actionnelle Co Culturelle," *Les Langues Modernes*, no :3, ss.55-71.
- Tüm, G. (2010). Atasözlerinin Değişik Kültür ve Dilleri Anlamadaki Rolü, *Turkish Studies*, Volume 5/4.



# YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS/ÇALIŞMA KİTAPLARININ KÜLTÜRLERARASI DENEYİM BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Arş. Gör. Demet GÜLÇİÇEK ESEN\*  
Arş. Gör. Hatice YURTSEVEN YILMAZ\*\*

**ÖZ:** Avrupa Birliği, çok dilli, çok kültürlü ortamda yer alan vatandaşlarını yabancı dil öğrenmeye yönlendirmek, farklı kültürleri tanımalarını ve onlara saygı duymalarını desteklemek için 2001 yılını Avrupa Diller yılı olarak kutlamış, beklentilerini somutlayan Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturmuştur. Bu dosya ile dil öğretiminde daha önceden sözü edilen, öğrenen merkezli eğitim, özerk öğrenme, öz değerlendirme, kültürlerarası deneyim gibi pek çok kavram tekrar gündeme gelmiş ve bu kavramlara verilen önem artmıştır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve ortaya koyduğu kavramlar, yabancı dil öğretiminde hangi yol ve yöntemin izlenmesi gerektiğini somutlamış, öğrenme sürecinin nasıl sürdürüleceğini tanımlamıştır. Yabancı dil öğretiminde hedef dilin bilgisi kadar onun nasıl öğretileceği de önemlidir. Dil öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin yanı sıra dersin temel araç gereci olan ders/çalışma kitapları ve eğitim ortamları da önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, Türkçenin yabancılar için öğretiminde kullanılan ders/çalışma kitaplarında Avrupa Konseyi'nin önemseydiği çağdaş yönelimlerden biri olan kültürlerarası deneyime ne oranda yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır. Kitaplarda aranacak olan kültürlerarası deneyime ilişkin ölçütler, ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Kitaplarda kültürlerarası deneyimin hangi oranda nasıl yer aldığı betimsel çözümleme ile belirlenecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılar için Türkçe Öğretimi, Yabancılar için Türkçe Öğretimi Ders Kitapları, Kültürlerarası Deneyim.

## GİRİŞ

Kültür, bir toplumda geçerli olan ve gelenek biçiminde devam eden her türlü dil, duygu düşünce, inanç, sanat ve yaşayış öğelerinin tümüdür. Kültür kavramı olarak toplumsal bir olguyu yansıtmaktadır. Kabileden ulusa kadar toplumun var olduğu her yerde kültürden söz edilebilir (Turan, 2002). Dil toplumların kültürel süzgeçlerinden geçerek oluşur hem kültürü taşır hem de besler. Bireyler, bir dili yabancı dil olarak öğrenirken onu, o dilin konuşulduğu toplumun kültüründen yalıtılmış biçimde öğrenmezler.

“Dil öğretimi üzerine yöntem geliştirmeye çalışan araştırmacılar, dil öğretiminde artık anadili konuşucularının taklit edilmesinden çok, dil öğrencisinin öğrendiği dilin kültürünü kavrayarak kültürlerarasılık becerisini geliştirmesine yönelik yöntemler üzerinde çalışmaktadır. Kültürlerarası iletişimsel edinç, başka dilsel kültüre sahip insanlarla, onların dilinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisidir” (Gökmen, 2005: 70). Öğrenenlerin bu beceriyi edinebilmeleri için farklı kültürleri anlaması, onlara

\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı, demetgulcicek@hotmail.com

\*\* Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, htcyurtseven@gmail.com

karşı saygı duyması, kültürlerarası duyarlık taşıması gerekir. Avrupa Konseyinin ortaya koyduğu ortak ölçütler ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası; Avrupa çok dilli, çok kültürlü ortamda bulunan vatandaşları arasında kültürlerarası duyarlık kazandırmayı amaçlamaktadır. “Çok dilli ve çok kültürlü yeterlik kavramı; karmaşık, birden fazla dil yeterliği olan dil kullanıcısının kültürlerarası iletişimden yararlanabilmesini içerir. Kültürlerarası iletişim yeterliği oluşturma kavramının ‘Yabancı Dil Eğitiminde’ belirgin bir sosyo-politik boyutu vardır: öğrenen özerkliğini ve demokratik vatandaş olma eğitimini destekler” (Kohonen, 2013).

Yabancı dil öğrenme aynı zamanda, bir başka dünyayı, bir başka kültürü tanımaktır. Yabancı kültürle yoğun biçimde karşılaşma kişinin kendi kültürünün üzerine bilinçli bir biçimde eğilmesini sağlar. Bu yolla yabancı dil öğrenenin kişisel gelişimine katkı sağlar. “Öğrenenlerin bireysel kimlikleri, farklı yapılarda olan sosyal etkileşim yoluyla yapılandırılır ve kültürlerarası etkileşimlerde karşılaştıkları ötekilik (farklı kültürler) deneyimlerinin zenginleştirilmesine karşılık öğrenenin tam kimlik/benlik gelişimi de desteklenir” (Kohonen, 2013). Kültürlerarası iletişimi amaçlayan yabancı dil öğretimi önyargıları ve yanlış anlamaları ortadan kaldırır (Pehlivan, 2007: 17).

Özellikle çok dilli, çok kültürlü ortamlarda gerçekleştirilen yabancı dil öğretim derslerinde zaman zaman kültürel farklılıktan kaynaklanan çatışmalar yaşanabilir. Çatışmalar, kültüre farklı boyutlardan bakmaktan kaynaklanabilir. Kültüre bakışın ilk yönünü, bireyin kendi kültürünü esas alarak diğer kültürleri değerlendirmesi oluşturur. Bu görüşle birlikte kültürün farklı algılanış biçimleri ortaya çıkmaktadır. Yani bazıları kültürel farklılığı reddederek kendi kültürünü en üstün güç olarak görür. Bu görüşte kültürel değişikliklere karşı savunma ve kültürel değişiklikleri küçümseme gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Kültüre bakışın diğer bir yönü de kültürü diğer kültürlerden hareketle değerlendirmedir. Bu açıdan bakan bir birey kültürel farklılıklarını kabul ederek bu farklılıklara uymaya çalışır, sonucunda da kişi yaşadığı deneyimlerden başka görüşleri de dikkate alarak farklı açılardan düşünebilme yeteneğini kazanır (Demir, Açık, 2011). Avrupa Dil Gelişim dosyası ve birden çok yabancı dil öğrenimini destekleyen Avrupa Konseyinin öğrenende oluşturmak istediği bakış açısı yukarıda sözü edilen ikinci bakış açısıdır. Tüm çabalara rağmen sınıf ortamında yaşanan olumsuz tutum devam ediyorsa kültürlerarası iletişimde; özdeşim kurma, kendi dünyasına yabancı bir göz ile bakma, yabancı olanın başkılığının farkına varma ve buna katlanma, kendi dünyasını anlaşılır kılma gibi ilkeler temele alınarak, derslerde ortaya çıkacak olumsuz durumlar ortadan kaldırılabılır (Tapan, 1995: 157; akt. Pehlivan, 2007: 18-19).

Dil öğretiminde hedef dil ve o dilin nasıl öğretildiği önemli değişkenlerdendir. Dilin öğretiminin nasıl yapılacağına karar vermek, hedef dili hangi yaklaşım, yöntem, teknik ve araç gereçle kimlere öğretileceğini belirlemek demektir. “Dil öğretiminin temelde iki dayanağı vardır. Bunlardan ilki öğretilecek nesnenin, dilin, niteliğine ilişkin bilgiler; ikincisi dilin öğrenilmesine ya da kazanılmasına ilişkin görüşlerdir (öğrenim kuramları). Kullanılacak yöntemler, kitaplar, ders izlenceleri büyük ölçüde bu iki dayanağın etkisinde belirlenir (Kocaman, 2005). Ders kitapları, kapalı ve açık olan değerleri, varsayımları ve toplumun imajını iletmediği için kültürel arabulucu görevini üstlenir. Öte yandan kültür aktarmada ve kültüre ilişkin tutumların biçimlenmesinde de önemli role sahiptir (Schulz, 1987;akt. Ökten ve Kavanoz, 2014). Yabancılar Türkçe öğretimi derslerinin temel araçlarından biri ders ve çalışma kitaplarıdır. Yukarıda söz edilen gerekçeler nedeniyle yabancılar Türkçe öğretiminde benimsenen anlayışın ders ve çalışma kitaplarında da sürdürülmesi beklenir. Bu gerekçeden hareketle bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Avrupa Dil Gelişim Dosyasında önemle vurgulanan ve dil öğretiminin niteliğini belirlediği düşünülen kültürlerarası deneyim;

Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders ve Çalışma Kitaplarında ne kadar yer almaktadır?

Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders ve Çalışma Kitaplarında nasıl yer almaktadır?

## YÖNTEM

Tarama modelindeki bu araştırmada Avrupa Konseyince belirlenen Avrupa topluluğunun ya da herhangi bir kültürün kültürel özelliklerinde belirtilen;

### 1. Günlük yaşam;

- yeme ve içme, öğünler, sofr kültürü,
- bayramlar,
- çalışma zamanları ve alışkanlıkları,
- boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).

### 2. Yaşam koşulları;

- yaş am standardı (yöresel, sınıfa özel ve etnik farklılıklarıyla),
- ev ortamı,
- sosyal güvence.

### 3. Kişiler arası ilişkiler (güç ve dayanışmaya dayanan ilişkileri de içerir);

- bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler,
- farklı cinsiyetler arası ilişkiler (erkek/kadın; yakınlaşma derecesi),
- aile yapıları ve ilişkileri,
- nesiller arası ilişkiler,
- iş ortamındaki ilişkiler,
- toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler,
- etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler,
- politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler.

### 4. Aşağıdaki etmenlere bağlı olarak değerler, inançlar ve tutumlar;

- sosyal sınıf,
- meslek grupları (akademisyenler, yönetim, memur, eğitilmiş ve eğitimsiz işçiler),
- varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla),
- yöresel kültürler,
- güvenlik,
- kurumlar,
- gelenek ve sosyal dönüşüm,
- tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar,
- azınlıklar (etnik, dini),
- millî kimlik,
- başka ülkeler, devletler, halklar,
- politika,
- sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar),
- din,
- mizah.

5. Beden dili, beden dilini yönlendiren toplumsal alışkanlıklara ilişkin bilgiler;

6. Sosyal gelenekler, ev sahibi ve misafir ilişkilerine dayanarak;

- dakiklik,
- hediyeler,
- giyim,
- içecekler, öğünler,
- davranış ve sohbet kuralları ve tabular,
- ziyaret süresi,
- vedalaşmak.

7. Aşağıdaki alanlarda geleneksel davranışlar

- dinî gelenekler,
- doğum, evlenme, ölüm,
- halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları,

• kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb. (MEB ve TELC, 2013), bilgiler temel alınarak yabancılara Türkçe öğretimi ders ve çalışma kitapları çözümlenmiştir. Çözümlemede güvenilirlik, araştırmacılar arası güvenilirlik uygulaması ile sağlanmıştır. Ders kitaplarında yer alan dinleme/anlama metinleri, metin altı alıştırmaları, dilsel beceri etkinlikleri ve çalışma kitaplarındaki alıştırmalar, dinleme/okuma metinleri veri çözümlemede kullanılmıştır. Ders kitaplarına ait CD'ler veri kaynaklarının dışında tutulmuştur. Doküman inceleme yöntemi ile elde edilen kültür öğelerine ilişkin nitel verilerin dökümü yapılmış, kültürlerarası deneyim ölçütlerine göre araştırmacılar tarafından betimsel kodlama yöntemiyle kodlanmış, yorumlanmış ve nicel veriye dönüştürülmüştür. Veriler, Avrupa Konseyinin Ortak Avrupa Çerçevesinin kılavuzluğunda TÖMER tarafından hazırlanan ve 2004 yılında Avrupa Konseyince onaylanan ve “Yetişkinler için Avrupa Dil Portfolyosu”ndaki becerilere ulaştırmayı hedeflediği belirtilen;

Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı I (A1-A2 Temel).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı I (A1-A2 Temel).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı II (B1 Orta).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı II (B1 Orta).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı III (B2-C1 Yüksek).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Çalışma Kitabı III (B2-C1 Yüksek).

adlı kitaplardan toplanmıştır.

Kültürlerarası deneyimin çözümlenmesi için ölçütler ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmada ders ve çalışma kitaplarında yer alan kültürlerarası deneyimi belirlemeye dönük ölçütler;

Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası etkileşimle farklı kültürlerle ilişkin farkındalık geliştirir.

Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası etkileşim ile farklı kültürlerle ilişkin deneyim kazanılmasını sağlar.

Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası deneyimler ile öğrenenin farklı kültürlerle hoşgörülü olmasını sağlar.

Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası deneyimler ile öğrenenlerin demokratik vatandaş olma eğitimlerini destekler.

Ders ve çalışma kitapları öğrenenin farklı kültürlerle inanmamasını ortadan kaldırmak için öğrenenin farklı kültürleri merak etmesini sağlar.



Ders ve çalışma kitapları öğrenenin farklı kültürlere inanmamasını ortadan kaldırmak için öğrenenin farklı kültürlere ilişkin hazırlık yapmasını sağlar.

Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kendi kültürü ve hedef dilin kültürü arasında karşılaştırmalar yapmasını sağlar.

Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kendi kültürüne eleştirel bakabilmesini sağlar.

Ders ve çalışma kitapları öğrenenin hedef dilin kültürüne ait yeni bilgiler edinmesini destekler.

Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kültürlerarası deneyim elde etmesi için kültürel araç-gereçlerden yararlanır.

Ders ve çalışma kitapları öğrenme sürecinde kültürlerarasında üstünlük tartışmasına izin vermez.

Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kültürlerarası deneyimde özdeşim (empati) kurmasını sağlar.

Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası deneyimde kültürlerin küçümsenmesine izin vermez (Demir, Açık, 2011; Demirel, 2012; Gökmen, 2005; Güneş, 2011; Kocaman, 2005; Pehlivan, 2007) olarak belirlenmiştir.

## **BULGULAR**

Yukarıda belirtilen kitaplar Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde yer alan kültür özelliklerine göre taranmış elde edilen veriler, yukarıda sıralan ölçütler bağlamında kodlanmış ve araştırmacılar tarafından yorumlanarak aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Ölçütlerde yer alan madde 3,4,5,11,12 ve 13'e ilişkin veriler, incelenen ders ve çalışma kitaplarında doğrudan yer almamaktadır. Bu nedenle bu ölçütlere ilişkin değerlendirmeler kitapların genelindeki tutum göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından gerekçeleriyle yorumlanmıştır. Araştırmada tekrara yer vermemek için belirgin örneklerle bulgularda doğrudan yer verilmiş diğerlerinin sayfa numaraları belirtilmiştir.

**Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası etkileşimle farklı kültürlere ilişkin farkındalık geliştirir.**

### **Yeni Hitit Ders Kitabı I**

**s.64** Coşkun Aral'ın Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız yazısında Çin, İtalyan, Arap mutfağı kısaca tanıtılmış, öğrenenlerin başka mutfaklara ilişkin düşünceleri sorularak Türk mutfağına ve kendi mutfaklarına ilişkin düşüncelerini iletmeleri istenmiştir.

**s.79** İran kültürüne ait Sürgündeki Prenses, Fransız kültürüne ait Vadideki Zambak, Rus kültürüne ait Damdaki Kemancı, Amerikan kültürüne ait Yatağımdaki Düşman tanıtılmıştır.

**s.104** Eskimolar, Bedeviler, Afrikalılar ve Tibetlilerin yaşam biçimlerine yer verilmiştir.

**s.105** Eşleştirme çalışmaları ile Hindistan, Almanya, Rusya, Amerika, Türkiye, Hollanda gibi ülkelerin öne çıkan özelliklerine yer verilmiştir.

**s.107** Dünyada Yılbaşı Kutlamaları metni ile kuzey ülkelerinde, güney ülkelerinde, uzak doğu ülkelerinde ve Türkiye'de yılbaşı kutlamanın ne anlama geldiği ve neler yapıldığı örneklenmiştir.

### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı I**

Yeni Hitit Çalışma Kitabı I'de bu ölçüte ilişkin bulgu bulunamamıştır.

### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı II**

**s.22** Sümer, Mısır, Kuzey Avrupa, Eski Yunan, Amerika, İngiltere ve Fransa'da ortaya çıkan spor dalları tanıtılmıştır.

s.54 Eğitime ilişkin dünyadaki atasözü örneklerine yer verilmiştir. (Alman, Arap, Çin, İsveç, Türk, Rus atasözü örnekleri).

s.69 Mona Lisa tablosunun tanıtımı yapılmıştır.

s.110-111 Casablanca ve Gone with the Wind filmleri tanıtılmıştır.

s.114 Türk, Japon, Eski Yunan, Mısır mitolojilerinin karşılaştırılmıştır.

s.129 Amerika'daki Cadılar Bayramı anlatılmıştır.

s.130 Hristiyanlar, Ortodokslar, Çinliler ve Türkler'in doğanın uyanışını, bahar bayramını nasıl kutladıkları anlatılmıştır.

s.133 İspanya'da kutlanan Domates Festivali tanıtılmıştır. (vd. s.116-117,s.133)

### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı II**

s.54 Dünya'da farklı kültürlerden yaptıklarıyla ünlü olan kişiler örneklenmiştir. (Mimar Sinan, Gladstone, Goethe, Kolomb, Pasteur, Fatih Sultan Mehmet, Neil Armstrong, Mozart, Marilyn Monroe, İndira Gandhi)

s.63 Philemon ile Baukis efsanesine yer verilmiştir. (vd. s.64)

### **Yeni Hitit Ders Kitabı III**

s.14 Cengiz Aytmatov'un, Beyaz Gemi adlı yapıtından bir bölüme yer verilmiştir.

s.16 Japonya şiir geleneği Haiku tanıtılmıştır.

s.44 Farklı kültürlerle ait mutfaklardan örnekler anlatılmıştır. (Hünkar Beğendi, Stroganoff, Bordan Bleu, Tapas, Sandviç)

s.46 Dünyada hangi dansın hangi ülkede ortaya çıktığına, bu dansların özelliklerinin neler olduğuna yer verilmiştir. (Salsa, Samba, Sirtaki, Break Dans)

s.50 Geleneksel Japon giysisi Kimono'nun tanıtımı yapılmıştır.

s.52-53 Geleneksel İskoç giysisi tanıtılmıştır.

s.69 Eski dillerden Jeru, Ainu, Yuchi, Ter Sami, Guugu Yimidhirr, Ket dilleri genel özellikleri ile tanıtılmıştır.

s.77 Rap ve Hiphop müzik türleri karşılaştırılmıştır.

s.86 Sanatçı Charlie Chaplin'in tanıtımı yapılmıştır.

s.102 Dünyadaki önemli mimari yapılardan bazıları (Çin Seddi, Kolezyum, Persepolis, Machu Picchu, Pisa, Selimiye Camisi, Tac Mahal, Kremlin Sarayı, Parthenon, Kukulkan Piramidi, Petra, Potala Sarayı) tanıtılmıştır.

s.125 Dünyadan televizyonda yayınlanan yarışma programı örneklerine yer verilmiştir. (Muhteşem Yarış, Köstebek, Hayatta Kalan, Kuğu, Bekâr, Biri Bizi Gözetliyor)

(vd. s.17, s.45, s.64, s.89, s.99, s.108, s.118, s.133)

### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı III**

s.38 Farklı kültürlerle göre değişen beden dili anlatılmıştır.

s.63 Farklı kültürlerle ilişkin dizi izleme alışkanlıkları karşılaştırılmıştır.

(vd. s.11, s.53)

**Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası etkileşim ile farklı kültürlerle ilişkin deneyim kazanılmasını sağlar.**

### **Yeni Hitit Ders Kitabı I**

s.169 Çok dilli çok kültürlü Tömer sınıflarında karşılıklı konuşma olarak yapılması istenen öğrenenlerin kültürlerindeki aile yaşamını betimleyen konuşma etkinliklerine yer verilmiştir.

**Yeni Hitit Çalışma Kitabı I**

Yeni Hitit Çalışma Kitabı I'de bu ölçüte ilişkin bulgu bulunmamaktadır.

**Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı II**

Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı II'de incelenen ölçüte ilişkin bulgu yer almamaktadır.

**Yeni Hitit Ders Kitabı III**

s.157 Çok dilli çok kültürlü Tömer sınıflarında karşılıklı konuşma olarak yapılması istenen öğrenenlerin kültürlerinin en ünlü yemeği, dansı, spor dalı, özel giysisine ilişkin konuşma etkinliklerine yer verilmiştir.

s.165 Çok dilli çok kültürlü Tömer sınıflarında karşılıklı konuşma olarak yapılması istenen öğrenenlerin ülkelerinin geleneksel müziği, popüler müziği, geleneksel enstrümanı, popüler enstrümanı, ünlü müzisyenleri vb. konulara ilişkin konuşma etkinliklerine yer verilmiştir.

**Yeni Hitit Çalışma Kitabı III**

Yeni Hitit Çalışma Kitabı III'de incelenen ölçüte ilişkin bulgu yer almamaktadır.

**Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası deneyimler ile öğrenenin farklı kültürlere hoşgörülü olmasını sağlar.**

Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı I, II ve III'de yer alan dinleme/anlama metinlerinde, etkinlikler, alıştırmalar ve sorularda farklı kültürlerin özelliklerine ilişkin bilgi verilirken kültürlerarasında ayrımcılık üstünlük tartışmasına yer vermemiş, bu farklılıklar eşit anlayışla ele alınmıştır. Bu nedenle öğrenenlerin Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı I, II ve III aracılığıyla farklı kültürlere ilişkin hoşgörü geliştirebileceği söylenebilir.

**Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası deneyimler ile öğrenenlerin demokratik vatandaş olma eğitimlerini destekler.**

Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı I, II ve III'de öğrenenlerin demokratik vatandaş olma eğilimlerinin desteklendiğine ilişkin bulgu yer almamaktadır. Kitapların genelinden yola çıkarak bu ölçüte ilişkin yorumda bulunulamamıştır.

**Ders ve çalışma kitapları öğrenenin farklı kültürlere inanmamasını ortadan kaldırmak için öğrenenin farklı kültürleri merak etmesini sağlar.**

Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı I, II ve III' de öğrenenlerin farklı kültürlere inanmamasını ortadan kaldırmak için öğreneni farklı kültürleri merak etmeye yönelten doğrudan bulgu yer almamaktadır. Ancak kitapların tümünde farklı kültürlere ilişkin özelliklere yer verildiği görülmektedir, öğrenenin farklı kültürlere inanmasını destekleyecek bu tutumun bu kültürleri merak etmesini de sağlayabileceği söylenebilir.

**6. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin farklı kültürlere inanmamasını ortadan kaldırmak için öğrenenin farklı kültürlere ilişkin hazırlık yapmasını sağlar.**

Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitabı I, II ve III'de öğrenenlere farklı kültürlere ilişkin hazırlık yapma sorumluluğu verilmemiştir.

**7. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kendi kültürü ve hedef dilin kültürü arasında karşılaştırmalar yapmasını sağlar.**

**Yeni Hitit Ders Kitabı I**

s.64 Öğrenenlerden kendi ülkelerinin mutfak kültürü ile Türk mutfak kültürünü karşılaştırmaları istenmiştir.

Yeni Hitit Ders Kitabı II ve Çalışma Kitabı I ve II'de öğrenenin kendi kültürü ve hedef dilin kültürü arasında karşılaştırmalar yapmasına ilişkin bulgu yer almamaktadır.

### **Yeni Hitit Ders Kitabı III**

s.69 Öğrenenlerden Türkçeye ilişkin görüşlerini söylemeleri ve anadilleri ile Türkçeyi karşılaştırmaları istenmiştir.

s.73 Öğrenenlerden çeşitli durumlarda ülkelerinde yapılan jest, mimik ile giyilen giysilerin Türkiye’de aynı durumlarda yapılan jest, mimik ve giyilen giysiler ile karşılaştırması beklenmiştir.

s.77 Öğrenenlerden öğrendikleri Türkçe atasözlerini ülkelerindekilerle karşılaştırmaları söylenmiştir.

s.85 Türkçede günlük dilde güldürü amaçlı kullanılan argo sözcükler ile anadillerinde aynı amaçla kullanılan argo sözcükleri karşılaştırmaları istenmiştir.

**Yeni Hitit Çalışma Kitabı III**’de incelenen ölçüte ilişkin bulgu bulunmamaktadır.

### **8. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kendi kültürüne eleştirel bakabilmesini sağlar.**

#### **Yeni Hitit Ders Kitabı I**

s.59 Öğrenenlerden ülkelerindeki yemeklerden birinin tarifini vermesi istenmiştir.

s.61 Öğrenenlerden sevdikleri bir tatlıyı anlatmaları söylenmiştir.

s.63 Öğrenenlerden ülkelerindeki alışveriş yapma alışkanlıklarını değerlendirmeleri istenmiştir.

#### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı I**

Yeni Hitit Çalışma Kitabı I’de bu ölçüte ilişkin bulgu yer almamaktadır.

#### **Yeni Hitit Ders Kitabı II**

s.23 Öğrenenlerden ülkelerinin olimpiyatlara hangi spor dalı/dallarıyla katıldıklarını belirtmeleri istenmiştir.

s.65 Öğrenenlerden ülkelerindeki geleneksel dansları; bu dansta kullanılan müzik türü, çalgı aleti, dansçı sayısı, giysiler, figürler, dansın öyküsü bağlamında değerlendirmesi beklenmiştir.

s.120 Öğrenenlerin ülkelerinde uğur getirdiğine inanılan nesnelere tanıtımları istenmiştir.

s.129 Öğrenenlerin ülkelerindeki bayramları; yapılan hazırlıklar, kıyafetler, ikramlar, etkinlikler, kutlamalar bağlamında değerlendirmesi söylenmiştir.

(vd. s.133, s.135)

#### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı II**

İlgili ölçüte ilişkin bulgu kitapta yer almamaktadır.

#### **Yeni Hitit Ders Kitabı III**

s.10 Öğrenenlerden ülkelerindeki edebiyat anlayışı, ünlü yazarlar, onların yaşam öyküleri ve yapıtları üzerine konuşmaları istenmiştir.

s.45 Öğrenenlerden ülkelerinin yemek kültürlerine ilişkin atasözleri bulmaları beklenmiştir.

s.53 Öğrenenlere ülkelerindeki geleneksel bir giysiyi ya da takıyı nerede kullanılır, niye simgeler vb. durumlar açısından değerlendirmeleri söylenmiştir.

s.88 Öğrenenlere ülkelerinde sevdikleri komedyenin kim olduğu ve özellikleri sorulmuştur.

s.109 Öğrenenlerin ülkelerindeki mimari yapı örneklerini tanıtımları istenmiştir.

s.117 Öğrenenlerden ülkelerindeki televizyon izleme alışkanlıklarını değerlendirmeleri beklenmiştir.  
(vd. s.151)

#### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı III**

Bu kitapta aranılan ölçüte ilişkin bulgu ter almamaktadır.

## 9. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin hedef dilin kültürüne ait yeni bilgiler edinmesini destekler.

### Yeni Hitit Ders Kitabı I

s.32-33 Türkiye'deki aile ve akraba ilişkileri tanıtılmıştır. (Anne, baba, hala, teyze, amca, dayı, ağabey, abla, anneanne, babaanne, dede)

s.42-43 İstanbul'un tarihi ve turistik yerlerinin tanıtımı yapılmıştır.

s.51 Tiyatro sanatçısı Yıldız Kenter tanıtılmıştır.

s.54 Geleneksel çocuk oyunlarına yer verilmiştir.

s.59-60-61 Geleneksel Türk yemekleri anlatılmıştır.

s.63 Türkiye'deki alışveriş kültüründen söz edilmiştir.

s.95 Van Akdamar efsanesi anlatılmıştır.

s.113 Cahit Külebi'nin Hikaye şiirine yer verilmiştir.

s.168 Dondurmam Gaymak filmi tanıtılmıştır.

(vd. s.53, s.112)

### Yeni Hitit Çalışma Kitabı I

s.56 Türk ailelerinin ilişki biçimleri örneklenmiştir.

s.60 Türkiye'de geçmişte ve halen uygulanan bitkisel tedavi yöntemlerine yer verilmiştir.

### Yeni Hitit Ders Kitabı II

s.7,34,40,64 Türkçedeki deyim kullanımları örneklenmiştir.

s.33 Bir Kartal Masalı'na yer verilmiştir.

s.45 Anadolu'nun geleneksel giyim biçimi anlatılmıştır.

s.64 El işi örgü örme tanıtılmıştır.

s.70 İstanbul Kumdan Kaleler Festivali tanıtılmıştır.

s.76 Halk dansları gösterileri yapan Anadolu Ateşi'ne yer verilmiştir.

s. 75 Organize İşler filmi anlatılmıştır.

s.118 Türkiye'deki batıl inanışlar örneklenmiştir.

s.119 Türkiye'deki uğur getirdiğine inanılan nesnelere tanıtılmıştır.

s.122 Anadolu'daki gizemli tarihi yapıtlar anlatılmıştır.

s.126-127 Türkiye'deki dini ve milli bayram kutlamaları açıklanmıştır.

s.143,144 Türkçedeki atasözü kullanımlarında örneklere yer verilmiştir.

s.155-156 Meslek tanıtımları yapılmıştır. (Postacı, dönerci, satış temsilcisi, kasiyer, doktor, bankacı, öğretmen, tasarımcı) (vd. s.128)

### Yeni Hitit Çalışma Kitabı II

s.57 Türk sinema tarihi örneği Halıcı Kız'a yer verilmiştir.

s.58 Sinema oyuncusu Adile Naşit tanıtılmıştır.

s.59 Yeşilçam tanıtılmıştır.

s.65 Zeugma Antik Kenti anlatılmıştır.

- s.67 Türk Kültüründe aşurenin önemine yer verilmiştir.  
s.67 Özel günlerden olan 9 Eylül İzmir'in Kurtuluş Günü etkinleri örneklenmiştir.  
s.68. Bayramlarda yapılan etkinler anlatılmıştır.

### **Yeni Hitit Ders Kitabı III**

- s.11 Attila İlhan'ın Üçüncü Şahsın Şiiri'ne yer verilmiştir.  
s.13 Aşık Veysel ve yapıtları tanıtılmıştır.  
s.18 Cahit Sıtkı Tarancı'nın Gençlik Böyledir İşte yapıtına yer verilmiştir.  
s.22 Ahmet Altan'ın Aşk mı İhanet mi adlı yazısına yer verilmiştir.  
s.25 Can Yücel'in Her Şey Sende Gizli şiirine yer verilmiştir.  
s.26 Duygu Asena'nı Büyümek mi Yaşlanmak mı adlı yazısından bölüm yer almıştır.  
s.28,87,99,121, Türkçedeki deyim kullanımları örneklenmiştir.  
s.48 Anadolu danslarından oryantal tanıtılmıştır.  
s.54,63,66 Türkçedeki atasözü örneklerine yer verilmiştir.  
s.56 Türk para birimi TL tanıtılmıştır.  
s.74 Konuşma dilindeki ünlemler örneklenmiştir.  
s.78 Sesteş sözcüklerle yapılan güldürü örnekleri sunulmuştur.  
s.82 Komedyen Cem Yılmaz tanıtılmıştır.  
s.85 Günlük dilde güldürü amaçlı kullanılan argo sözcüklere yer verilmiştir.  
s.90 Geleneksel Türk müziğine ilişkin terimler açıklanmıştır.  
s.104 Eski Türk evleri anlatılmıştır.  
s.106 Türkiye'nin öne çıkan 10 anıtı anlatılmıştır.  
s.110 Assos tanıtılmıştır.  
s.117 Türkiye'deki televizyon izleme alışkanlıklarına yer verilmiştir. (vd. s.94, s.105, s.122)

### **Yeni Hitit Çalışma Kitabı III**

- s.13 Gençlik kitapları yazarı İpek Ongun tanıtılmıştır.  
s.27 Anadolu halk oyunlarına yer verilmiştir.  
s.42 Leyla Gencer'i tanıtan Tutkunun Romani'nden söz edilmiştir.  
s.44 Türk fıkra örneklerine yer verilmiştir.  
s.45 Tuz Kadar masalına yer verilmiştir.  
s.59 Bodrum evleri tanıtılmıştır.

**10. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kültürlerarası deneyim elde etmesi için kültürel araç-ge-reçlerden yararlanır.**

**Yeni Hitit Çalışma Ders ve Çalışma Kitapları I, II ve III'de** öğrenenlerin doğrudan etkileşim içinde olacakları kültürel araç gereç kullanımına yönlendiren etkinlik, derse hazırlık isteği, araştırma sorusu ya da metin yer almamaktadır. Kitaplarda bulunan şiir ve kitap örnekleri araştırmada bu bağlamda değerlendirilmemiştir.



**11. Ders ve çalışma kitapları öğrenme sürecinde kültürlerarasında üstünlük tartışmasına izin vermez.**

**Yeni Hitit Çalışma Ders ve Çalışma Kitapları I, II ve III'de** farklı kültürleri tanıtan yazılara, farklı kültürlerin karşılaştırmasına ilişkin sorulara yer verilmiş ancak bu metin ve sorularda kültürlerarası üstünlük tartışmasına yol açacak yönlendirmede bulunulmamıştır. Kültürlere eşit yaklaşım sergilenmiştir.

**12. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kültürlerarası deneyimde özdeşim (empati) kurmasını sağlar.**

**Yeni Hitit Çalışma Ders ve Çalışma Kitapları I, II ve III'de** öğrenenlerin farklı kültürlerle ilişkin özdeşim kurmasını isteyen metin, alıştırmaya, etkinlik ya da soru yer almamaktadır. Ancak farklı kültürlerle ilişkin tanıtımlarla öğrenenlerin özdeşim kurabileceği söylenebilir.

**13. Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası deneyimde kültürlerin küçümsemesine izin vermez.**

**Yeni Hitit Çalışma Ders ve Çalışma Kitapları I, II ve III'de** yapılan çözümlenme sonucunda farklı kültürlerarasında küçümseme yapılmadığı söylenebilir.

Tablo 1. Kitapların Ölçütlere Göre Sayısal Çözümlemesi

Ölçütler	YHDK1	YHÇK1	YHDK2	YHÇK2	YHDK3	YHÇK3	TOPLAM
	SIKLIKLAR						
1. Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası etkileşimle farklı kültürlerle ilişkin farkındalık geliştirir.	5	-	10	3	19	4	41
2. Ders ve çalışma kitapları kültürlerarası etkileşim ile farklı kültürlerle ilişkin deneyim kazanılmasını sağlar.	1	-	-	-	2	-	3
6. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin farklı kültürlerle inanmamasını ortadan kaldırmak için öğrenenin farklı kültürlerle ilişkin hazırlık yapmasını sağlar.	-	-	-	-	-	-	-
7. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kendi kültürü ve hedef dilin kültürü arasında karşılaştırmalar yapmasını sağlar.	1	-	-	-	4	-	5
8. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kendi kültürüne eleştirel bakabilmesini sağlar.	3	-	6	-	7	-	16
9. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin hedef dilin kültürüne ait yeni bilgiler edinmesini sağlar.	11	2	18	7	27	6	71
10. Ders ve çalışma kitapları öğrenenin kültürlerarası deneyim elde etmesi için kültürel araç-gereçlerden yararlanır.	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOPLAM</b>	21	2	34	10	59	10	136

\*3,4,5,11,12,13 numaralı ölçütler niceliksel veriye dönüştürülemediği için tabloda gösterilmemiştir.

## TARTIŞMA

Kültürlerarası Deneyim, hedef dilin kültürünün yanı sıra öğrenenlerin kültürlerinin de anlaşılmasını kültürlerarası alışverişin sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrenenlerin kendi kültürlerini, hedef dilin kültürünü ve içinde buldukları çok kültürlü ortamdaki farklı kültürleri tanımları, anlamları ve farklılıklara karşı hoşgörü ile yaklaşmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Dil öğretiminde kullanılan araç gereçlerin de bu amaca hizmet etmesi beklenmektedir. Bu gerekçe ile değerlendirilen Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders ve Çalışma Kitapları inceleme sonuçlarına göre kültürlerarası deneyime ilişkin

bulgular kitap düzeyleriyle doğru orantılı olarak artmaktadır. Keskin ve Okur (2013) da gerçekleştirdikleri ‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği’ adlı çalışmalarında benzer biçimde temel düzeydeki kitaplarda kültürel öğelerin daha az yer aldığı bulgusuna ulaşmışlardır. Temel düzeydeki kitaplarda öğrenenlerin dil becerilerine uygun, basit, hedef dilin kültürünün temel (aile ilişkileri gibi) özelliklerine daha çok yer verilmiştir. Farklı kültürlerle ilişkin bilgiler hedef dilin kültürüne oranla daha azdır. Çalışma kitabında ise yalnızca hedef dilin kültürünün tanıtılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Kültürlerarası deneyim kazanma, karşılaştırma yapma gibi üst düzey beceriler yalnızca yüksek düzeydeki ders kitabında yer almaktadır.

Çalışma kitaplarında ders kitaplarına oranla daha az bulguya ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre orta ve ileri düzeydeki çalışma kitaplarında eşit, temel düzeyde daha az bulgu yer almaktadır.

Genel sonuçlara göre kitapların tamamında en çok hedef dilin kültürünün tanıtılmasına ilişkin bilgiler, daha sonra farklı kültürlerin tanıtılmasına yönelik bilgiler yer almaktadır. Bu sıralamayı öğrenenlerin kendi kültürlerine eleştirel bakarak kültürlerinin özelliklerini paylaşmalarına dönük bulgular ve öğrenenlerin hedef dilin kültürü ile kendi kültürünü karşılaştırmasına dönük bulgular izlemektedir. Kitaplarda az sayıda kültürlerarası etkileşim ile deneyim kazanma ölçütüne ilişkin bulgu yer almaktadır. Kültürü somutlayan, kültürel yaşantı sağlayacak araç-gereçlere yer verilmemiş ya da öğrenenlere bu araç gereçlere ulaşmalarına- onları kullanmalarına yönelik yönergede bulunulmamıştır. Öte yandan kitaplarda öğrenenlerden farklı kültürlerle ilişkin hazırlık yapması da istenmemiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak ders ve çalışma kitaplarında öğrenenlere farklı kültürleri öğrenmeye, araştırmaya dönük ders dışı sorumlulukların verilmediği söylenebilir.

Çözümleme sonuçlarına göre ders ve çalışma kitaplarının tamamında yer alan dinleme/anlama metinleri, alıştırmalar ve sorularda farklı kültürlerarasında kıyaslama, küçümseme, üstünlük tartışması yaratacak tutum gözlenmemiştir. Farklılıklar kültürel zenginlik olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda bu tutum sayesinde öğrenenlerin farklı kültürlerle ilişkin farkındalık geliştirebileceği, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşabileceği söylenebilir.

Hedef dilin kültüründen sonra kitaplarda en çok yer alan farklı kültürlerle ilişkin somutlayıcı bilgiler, öğrenenlerin farklı kültürlerle inanmama eğilimini ortadan kaldıracaktır. Öğrenenlerin farklı kültürleri merak etmesine dönük soru ya da araştırma sorumluluğu kitaplarda yer almamaktadır. Ancak kitaplardaki farklı kültürlerle ilişkin bilgilerin de öğrenenlerin bu kültürleri merak etmelerini sağlayabileceği söylenebilir.

İncelenen kitaplarda farklı kültürleri kıyaslama, özdeşim kurma gibi üst düzey becerilere ilişkin özellikler daha az yer almaktadır.

Ökten ve Kavanoz (2014), ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı’ adlı çalışmalarında çeşitli yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarını incelemiştir. Yeni Hitit Ders Kitabının da incelendiği çalışmada Yeni Hititlerde sosyal ve siyasal kurumların, Türkiye’nin doğal güzelliklerinin ve turistik bölgelerinin tanıtıldığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında Türk kültürüne ait öğelerin kültürlerarası öğrenmeyi desteklemede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. Söz edilen araştırma sonuçlarının araştırmamızın sonuçları ile örtüştüğü söylenebilir. Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitaplarında kültürlerarası deneyime ilişkin (madde 9 ve 1 dışında) çok az bulgunun yer aldığı bazı maddelerin hiç bulunmadığı belirlenmiştir. Pehlivan (2007), ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları’ başlıklı yüksek lisans tezinde araştırma sonuçlarına benzer biçimde, incelediği yabancılara Türkçe Öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımında, uluslararası kültüre dayalı metinler olmasına rağmen hedef kültür ağırlıklı metinlere daha çok yer verildiğini belirlemiştir. Metinler aracılığıyla kültür etkileşimini sağlayabilen bir öğretimi gerçekleştirmenin zor olduğunu söylemiştir.

Karababa ve Taşkın(2012) Yeni Hitit Ders Kitaplarını TÖMER’de çalışan okutmanlara uyguladıkları sormaca aracılığıyla değerlendirmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre okutmanların büyük çoğunluğu, derslerinde kullandıkları Yeni Hitit Ders kitaplarını Türk kültürünü yansıtan metinler açısından orta düzeyde bulurken, metinleri az bulanların oranı da bu orana yakındır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre çok sayıda yer alan hedef dilin kültürüne ilişkin bulguların kitapların kullanılması sırasında yeterli olmadığı söylenebilir.

## SONUÇ

Yeni Hitit Ders ve Çalışma Kitaplarının kültürlerarası deneyim bağlamında incelendiği bu çalışma sonuçlarına göre;

Kitapların farklı kültürlere ilişkin farkındalık uyandırdığı, deneyim edindirdiği, hoşgörü geliştirdiği, farklı kültürlerin merak edilmesini sağladığı, hedef dilin ve öğrenenin kendi kültürünün karşılaştırılmasına olanak sağladığı, öğrenenin kendi kültürüne eleştirel bakasını sağladığı, hedef dilin kültürüne ait yeni bilgiler verdiği ancak bunların yeterli olmadığı söylenebilir.

İncelenen kitaplarda öğrenenlerden farklı kültürlere ilişkin hazırlık yapmaları istenmediği, kitaplarda kültürel araç gereçlerden yararlanmaya dönük etkinliklerin yer almadığı belirlenmiştir. Kitaplar öğrenenlere yaşantı sağlayacak kültürel araç gereçlerden yararlanmaya yönlendirecek araştırma sorumlulukları verecek biçimde düzenlenebilir.

Yapılan çözümlenme sonucunda doğrudan bulguya ulaşılamayan, kitapların öğrenenlerin demokratik vatandaş olma eğilimlerine ilişkin, kültürlerarası üstünlük tartışmalarına izin vermediğine, farklı kültürlerin küçümsenmediğine ilişkin, öğrenenin farklı kültürlerle özdeşim kurmasına olanak sağladığına ilişkin bulgular sormaca ve gözlem aracılığı ile ayrıntılı olarak betimlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı I (A1-A2 Temel). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı II (B1 Orta). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2012). Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı III (B2-C1 Yüksek). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Demir, A; Açık, F. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler. TÜBAR, XXX- 2011 Güz. s.51-72.
- Demirel, Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası. Pegem Akademi. Ankara.
- Gökmen, M. E. (2005). Yabancı Dil öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç. Dil Dergisi. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi TÖMER. S. 128. s. 69-78.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. C.8 S.15 s. 123-148.
- Karababa C., Z, Taşkın Üstünsoy S. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi Dil Dergisi, S. 157, s.66-80.
- Kocaman, A. (Şubat, 2016). Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler. [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/dilbilim\\_ana.php](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/dilbilim_ana.php) adresinden erişilmiştir.
- Kohonen,V. (Şubat, 2016). On the Notion of the Language Learner, Student and User in FL education: Building the Road as We Travel.

- [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/Reference%20Materials/English/VK%20The%20language%20learner.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/Reference%20Materials/English/VK%20The%20language%20learner.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB, TELC (Mart, 2016). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iaın\\_Avrupa\\_Ortak\\_öneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iaın_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Okur, A., Keskin, F.(2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği. *International Journal of Social Science* .Volume 6 Issue 2, p. 1619-1640.
- Ökten, C.,E., Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı. *Turkish Studies -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3 Winter 2014, p. 845-862.
- Pehlivan, F. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Turan, Ş. (2002). Türk Kültür Tarihi Türk Kültüründen Türkiye Kültürüne ve Evrenselliğe. Bilgi Yayınevi. Ankara.

# TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ (ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ)

Prof. Dr. Muammer NURLU\*  
Arş. Gör. Türkan GÜLER ARI\*\*

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını öğretmen gözüyle incelemektir. Nitel araştırma modelinin kullanıldığı bu çalışmada Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'inde eğitim veren 5 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları, “yazım ve noktalama hatası yapma”, “nasıl başlayacağını, ne yazacağını bilememe korkusu”, “özgüven”, “öğretmen tarafından değerlendirileceği korkusu” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesinin onların yazma kaygısını azalttığı, cinsiyetlerine göre yazmaya ilişkin kaygı düzeyleri değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla yazma kaygılarının daha yüksek olduğu, anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma kaygısını artırmadığı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma kaygısı, TÖMER

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

## Problem Durumu

Yazma, insanların duygu, düşünce ve isteklerini sembollerle aktarmasıdır. Yazma, insanın zihinsel ürettikleri olan duygu, düşünce, olay, istek, hayal, gözlem, izlenim, amaç, yaşam, yaşantı gibi olguların muhataba aktarılması amacıyla insan tarafından geliştirilmiş olan dil ve onun aletleri olan alfabe, yazı ve noktalama işaretleri vasıtasıyla, ilkel veya gelişmiş birtakım teknolojik imkânlarla ağaca, taşta, kuma, havaya, metale, yaprağa, kâğıda veya sanal ortama iz bırakması işidir (Topuzkanamış, 2014, s. 12). İnsan bazen üzülür mektup yazar uzaktaki sevdiğine bazen birilerinden bir şeyler talep etmek için yazar, bazen de duyduğu bir olayı aktarmak için. Her ne sebeple olursa olsun insan doğası gereği, yazma ile iç içedir. Ancak yazmayı engelleyen bir takım unsurlar vardır. Bunlardan en önemlisi yazma kaygısıdır. Özellikle öğrencilerin yazdıklarının değerlendirilmesi korkusu, yanlış yazma korkusu vb. yaşadığı kaygı, yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir.

\* Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, Ankara Türkiye, e-posta: mnurlu@gazi.edu.tr

\*\* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Türkiye, e-posta: turkangulerari@gazi.edu.tr

*İyi bir iş çıkaramama korkusu olan kaygı “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” (TDK, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Yazma kaygısı olan bir kişinin, iyi bir yazı yazamayacağı araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Daly (1978), Faigley, Daly ve Witte (1981), Smith (1984), Lee ve Krashen (1997) tarafından yapılan çalışmalarda yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin olumsuz yönde etkilendiği ve yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin ise yazma becerilerinin daha iyi olduğu ve buna bağlı olarak daha güzel yazılar kaleme alabildikleri ortaya konulmuştur. Buradaki benzer sonuçlara ülkemizde yapılan, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazma kaygısı konusundaki, çalışmalarda da ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülerek, yazma başarılarının artırılabilmesi için önerilerde bulunulmuştur (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010).*

*Günümüzde yazma kaygısı alanında çok sayıda çalışma mevcuttur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygısı konusunda yazma kaygısı, yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretimi anahtar kelimeleri kullanılarak Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi, YÖK Akademik, DergiPark, ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı, Milli Kütüphane indekslerinde gerçekleştirilen tarama sonucunda, alanyazında yazma kaygısı ile ilgili birçok araştırma tespit edilmiştir. Çalışmalar, yazma kaygısının yazılı anlatım başarısına ve gelişimine etkisi konusunda (Daly ve Miller, 1975, Martinez, Kock ve Cass, 2011; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010); yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi üzerine (Topuzkanamış, 2014); yazma kaygısının nedenleri ve etkileri hakkında (Karakaya ve Ülper, 2011; Tiryaki, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Sevim ve Özdemir Erem, 2013); yabancı dil öğretimi sürecinde yazma kaygısının önemi hakkında (Aydın, 2001); Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma kaygısı üzerine (Özdemir, 2012; Sallabaş, 2012; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Boylu ve Çangal, 2015); Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma kaygısının değerlendirilmesi hususunda (Tunçel, 2014; Maden, Dincel ve Maden, 2015; İşcan, 2015; Kılınç, Aytan ve Ünlü, 2016), odaklanmıştır. Literatürde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygısına ilişkin öğretmen görüşleri konusunda ise bir çalışma tespit edilmemiştir.*

### **Amaç**

*Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir:*

*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?*

*Bu probleme yönelik daha ayrıntılı sonuçlara ulaşabilmek için aşağıdaki alt problem cümlelerinden yararlanılmıştır:*

*Yazma derslerinde öğrencilerinizde gözlemlediğiniz yazma kaygısının nedenleri nelerdir?*

*Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerinizde ne gibi davranışlar gözlemliyorsunuz?*

*Öğrencilerin yazma kaygıları, yazma derslerindeki başarılarını nasıl etkiliyor?*

*Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin bu sorunun giderilmesi için neler yapıyorsunuz?*

### **Önem**

*Bu araştırmanın sonuçları, TÖMER’de yazma eğitimi dersleri veren öğretmenlere, yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin bu sorununa nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda veri sağlayacaktır.*

*Bu araştırmanın sonuçları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere, akranlarıyla aynı sorunları yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili öz değerlendirme yapabilmeleri açısından veri sağlayacaktır.*



**Sınırlılıklar**

*Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'inde eğitim veren 5 öğretmene uygulanan görüşme formu ile sınırlıdır.*

**Varsayımlar**

*Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin doğru ve samimi cevaplar verdiği varsayılmaktadır.*

**Tanımlar**

*Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen ve üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösteren bir tepkidir (Zorbaz, 2010).*

**YÖNTEM**

*Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama ve veri analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.*

**Araştırma Modeli**

*Bu araştırmanın modeli nitel araştırmadır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Bu araştırmada, ölçülemeyen veriler hakkında yargıda bulunmak ve yorum yapmak için bu model kullanılmıştır.*

**Örneklem**

*Bu araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rasgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre görüşmeler, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'inde yazma eğitimi veren 5 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.*

**Veri Toplama**

*Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ön görüşme yapılmış, araştırmanın amacı anlatılarak görüşme formu gösterilmiş, kimlik bilgilerinin gizli kalacağı garantisini verilmiştir. Gönüllülük esasının arandığı belirtilerek, gönüllü olan öğretmenlerden randevu alınmıştır. Araştırmacılar tarafından, randevu alınan gönüllü katılımcılarla 10.02.2016-10.04.2016 tarihlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.*

*Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, ses kayıt cihazıyla, katılımcıların onayı alınarak kaydedilmiştir. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler, metne dönüştürülmüştür. Daha sonra metinler katılımcılara verilerek, kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması ve bu yolla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.*

## Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Görüşme yapılan öğretmenlerin görüşlerini aktarırken isimlerin kodlanarak belirtilmiştir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yazma derslerinde öğrencilerinizde gözlemlediğiniz yazma kaygısının nedenleri nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

F1: Türkçe öğrettiğimiz öğrenciler arasında Türk cumhuriyetlerinde ve Uzak doğudan gelenler var. Bunların ana dillerinde kullandıkları alfabelerin farklı olması, öğrencilerin Türkçe yazma derslerini olumsuz etkilemektedir. Kendi dillerinde kullandıkları ortak Türkçe kelimelerin farklı telaffuz edilmesi, farklı bir alfabe ve farklı bir seslendirmeye bir araya gelince hata yapmalarından korkmaları yazma kaygılarını tetiklemede ve daha çok hata yapmaya itmektedir. Ayrıca noktalama işaretlerini doğru kullanıp kullanmadıkları konusunda yaşadıkları korku yazmaktan kaçınma sebeplerinden olabiliyor.

F2: Öğrencilerimin büyük bir çoğunluğu kendi ülkelerinde Rusça ve Kazakça, Rusça ve Kırgızca, Rusça ve Türkmence gibi iki dille eğitim almışlar; yabancı dil olarak İngilizce öğrenmişlerdir. Türkiye’de öğrenim görebilmek için de Türkçeyi akademik seviyede bilmeleri, yazmaları ve konuşmaları gerekmektedir. İki dilli eğitimin neden olduğu doğru kelime seçimi, burada öğreneceği dilin cümle yapısının çok farklı olması, üstelik farklı bir alfabeyle yazmak zorunda kalmaları, bu öğrencilerin yazma kaygılarını artırmaktadır. Bu durumdan kaynaklı olarak, daha çok konuşma eğilimindedirler, bu yüzden yazma yeteneklerini geliştirmeleri çok zaman almaktadır.

F1 ve F2 öğretmen ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara göre, yazma derslerinde öğrencilerin farklı bir alfabeyi kullanmaya başlamalarının onların kaygı düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca F1 öğretmen Türk soylu öğrencilerin ortak Türkçe kelimelerin farklı telaffuz edilmesinin ve yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda yaşadıkları korkunun yazma kaygısını arttırdığını ifade ederken, F2 öğretmen öğrencilerin kelime seçiminden dolayı yaşadıkları zorluğun kaygı düzeylerini arttırdığını ifade etmektedir.

F3: Öğrencilerimde en çok gözlemlediğim yazma kaygısının kişilik özelliklerinden kaynaklandığını söyleyebilirim. Öz güveni iyi olan, otonomik kişiliğe sahip olanlarda yazma konusunda hiçbir kaygı taşımazken, hata yapmaktan ve olumsuz değerlendirilmekten korkanlar ve sosyotropik kişiliğe sahip olanlar yazma konusunda sürekli bir kaygı taşıdıkları ve gerçekten de yazma dersinde akademik başarılarının düşük olduğunu gözlemlemekteyim.

F3 öğretmenle yapılan görüşme sonucu elde edilen bulgulara göre, özgüveni yüksek olan öğrencilerin yazma kaygısı, özgüveni düşük olan öğrencilerin yazma kaygısından daha düşüktür.

F4: Dersine girdiğim yabancı öğrencilerin Türkçe yazma derslerinde sınıf atmosferi, sınıftaki öğrenciler arasındaki dayanışma sınıfın genelinde yazma derslerinde ve konuşma derslerinde hata yapma kaygılarını tamamen ortadan kaldırmış, işbirlikçi öğrenme modunu yakalamış olanlar ise yazma becerilerini daha kısa sürede edinmiş olduklarına sürekli tanık oluyorum. Dayanışmanın olmadığı ve sınıf atmosferi gergin olan ortamlarda ders alan öğrencilerin ise sürekli olarak yazma derslerinde ve sınavlarda hata yapma endişesi ile başarısız oldukları ve yazma becerilerinin gelişmesinin daha uzun zaman aldığını gözlemliyorum.

F4 öğretmen ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre, sınıf atmosferinin kötü olması, öğrenciler arasında dayanışmanın olmaması öğrencilerin yazma yaygısı düzeyini olumsuz etkilemektedir.

F5. Sorduğunuz soruya yaşadığım bir örnek olay ile cevap vermek istiyorum. Sınıfımda iki kardeş vardı. Biri kız diğeri erkek. İkisi de Dubai'de yaşamışlar ve Türkiye'de eğitimlerine devam etmek için burada Türkçe öğreniyorlardı. A1 seviyesinden itibaren onları gözlemladim. Bu iki kardeşin anne ve baba eğitim düzeyleri, ana dillerinden farklı dil bilme sayıları, ev ortamları, izledikleri filmler, dinledikleri müzikler, gezdikleri yerler, konuştukları insanlar aynı olmasına rağmen kız olanın verilen yazma ödevleri yapma, dersteki yazma etkinliklerine katılma, tahtaya çıkıp cümleler yazma oranı erkek olana göre çok daha yüksekti. Oysa diğer derslerindeki akademik başarıları neredeyse aynı iken yazma dersindeki başarıları birbirinden çok farklıydı. O yüzden erkek olan öğrencimle bunun nedenleri ile ilgili konuştum. Yazma ödevlerini yapmak istediğini ancak yazdıklarının değerlendirilince beğenilmeyeceğini düşündüğünü, konuya nasıl başlaması gerektiğini bilmediğini, her denemesinde bocaladığını, yazmanın çok zor olduğunu, kendi kendine yazılar yazarken daha rahat yazdığını, ama öğretmenlerin şu konuda yaz dediğinde daha çok zorlandığını dile getirdi. Ben bu öğrencimin öncelikle yazma için özel bir defter kullanmasını istedim. Bu deftere istediği türde, istediği konuda yazılar yazmasını, hatta Türk arkadaşlarından gelen mesajları bile el yazısı ile deftere yazmasını istedim. Öncelikle ben bakacağım için yine aynı sorunları yaşadığını dile getirdi. Ben de onun yazdıklarını sadece düzeltmeler yapmak adına kontrol edeceğime, bunun, onun için bir ödev değil geliştirme yöntemi olduğuna onu ikna ettim. Öğrencim yavaş yavaş yazmaya başladı, yazdıkları gitikçe düzeldi. Yazma kaygısından uzaklaştıkça daha güzel yazılar yazabildiğini fark etti. Bu kaygıdan kurtulması biraz zaman aldı ancak sonuçta daha iyi yazılar kaleme almaya başladı. Mezun olacağı zaman onunla birebir ilgilenmenin onun yazma korkusunu yenmesine vesile olduğunu dile getirdi.

F5 öğretmenle yapılan görüşme sonucu elde edilen bilgilere göre, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyinin, izlenen televizyon programlarının, dinlenen müziklerin, ana dillerinden farklı bir dil bilme sayılarının yazma kaygısı üzerinde herhangi bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre bakıldığında ise, bu bulgulara göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılarının değerlendirileceği için yaşadıkları endişe, bir başka ifadeyle F3 öğretmenin de ifade ettiği gibi özgüven eksikliği onların yazma kaygısı düzeylerini artırmaktadır. Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle öğretmenin birebir ilgilenmesi, onlara farklı yöntemler önermesi öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaktadır.

#### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerinizde ne gibi davranışlar gözlemliyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

F1. Yazdıkları ifadelerin doğru olduğundan emin olmadıkları için, yazmak istedikleri şeylerin tamamını yazmaktan kaçınıyorlar, kullanacakları kelimeleri sürekli olarak sözlükten kontrol ederek yazmaya çalışıyorlar. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için, sözlükler doğru cümle kurmalarına bir katkı sağlamamaktadır. Yazdıklarını okuduklarında, yaptıkları yanlışların farkına varabiliyorlar ancak doğrusunu yazamayınca, o şekilde çalışmayı yarım bırakıyorlar. Bu durum, yazmada bir özgüvensizlik, kararsızlık, bildiklerini uygulayamama, sıkılganlık şeklinde kendini göstermektedir.

F1 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yazma kaygısı yaşayan öğrenciler yazılarını tamamlamaktan kaçınma, yazdıkları her kelimeyi sözlükten kontrol etme, yazı ile ilgili bildiklerini uygulayamama davranışları sergilemektedirler.

F2. Ders verdiğim öğrenciler özellikle doğru kelime seçimi konusunda zorluk çekmektedirler. Duygu ve düşüncelerini doğru ve uygun bir şekilde ifade edememe korkusu yazma heveslerini kırmakta ve daha çok konuşmaya yönelmektedirler. Yazma derslerinde sıkıldıklarını, yazdıkları cümleleri, ödevleri ve

*kompozisyonları bana kontrol dahi ettirmekten kaçındıklarını gözliyorum. Yazma kaygısı derse olan tutumlarını olumsuz etkilemekte ve bunun sonucunda kendilerini geliştirememektedirler.*

*F3. Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerimde, dersten soğuma, yazdıklarını göstermeme, hata yapma korkusuyla çok kısa ifadelerle yazma işini geçiştirme, özgüven eksikliğinden kaynaklanan başarısız olma duygusu en çok gözlemlediğim davranışlardır.*

*F2 ve F3 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yazma kaygısı yaşayan öğrenciler yazmaktan kaçınarak konuşmaya yönelme, yazma derslerinden uzaklaşma, ödevlerini kontrol ettirmekten kaçınma davranışları sergilemektedirler.*

*F4. Ben her zaman öğrencilerimin öğrenmeye hazır olup olmadıklarına dikkat ettiğim için, yazma derslerimde özellikle yazma kaygısı olan öğrencilerimin öğrenmeye hazır olmayan, yazacakları konuyu ifade edecek ön bilgileri olmayan öğrenciler olduğunu fark ettim. Üst-biliş eksikliği, hazır olamama, kararsızlık, derse katılmama ve verilen etkinlikleri yapmama gibi davranışlar yazma kaygısı yaşayan öğrencilerimde en çok dikkatimi çeken özellikler olmaktadır.*

*F5. Az evvel verdiğim örnek erkek öğrencinin davranışları gibi şeylerle karşılaşıyorum. Yani yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, genellikle yazma ödevlerini yapmıyor, derste yazma etkinliklerine katılmıyor, diğer öğrencilere göre daha çekingen bir davranış sergiliyor. Hatta bu öğrenciler yazma etkinlikleri verdiğim zaman kalemi yemekten ya da kalemi saçlarının içinde gezdirmekten başka bir şey yapmıyor. Yanlarına doğru gidip neden yazmıyorsun diye sorduğumda, “düşünüyorum” cevabını alıyorum. Yani bu ne yazacağımı ya da nasıl başlayacağımı düşünüyorum, anlamına geliyor.*

*F4 ve F5 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler, derse katılmama, verilen etkinlikleri yapmama ya da yazmaya nasıl başlayacaklarına karar verememe davranışları sergilemektedirler. F5 öğretmen yazma kaygısı olan öğrencilerin kalemle oynamak gibi bir takım fiziksel davranışlar da sergilediklerini ifade etmektedir. Ayrıca F4 öğretmen yazılacak konu hakkında yeterli bilgiye ve söz varlığına sahip olmayan öğrencilerin yazma kaygılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.*

### *Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular*

*“Öğrencilerin yazma kaygıları, yazma derslerindeki başarılarını nasıl etkiliyor?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:*

*F1: Derslerimden başarısız olan öğrencilerimin ödevleri eksik, sınavlarda yazmaları gereken kompozisyon türündeki cevaplarda çok hata yaptıklarından dolayı yazma dersindeki akademik başarıları doğal olarak yetersiz olmaktadır.*

*F2: Özellikle yazma dersinde, yazma kaygıları sınav kaygısına dönüşmekte ve bilgilerini tam olarak yansıtamadıklarından dolayı ders başarıları istedikleri gibi olmamaktadır.*

*F3: Yazma kaygısı, derslerde kendini kanıtlayamama, ödevleri yapmama ya da zamanında teslim etmeme, sınavlarda stres ve kaygı yaşamaya yol açtığı için akademik başarı gözlenmemektedir.*

*F4: Yazma kaygısı sınavlarda sınav kaygısına dönüştüğü için zaten başarı düşmektedir. Derse olan ilginin azalması öğrenme sürecini olumsuz etkilediğinden, başarı ya çok az ya da çok geç gelmektedir.*

*F5: Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerimin yazma derslerindeki başarıları diğer öğrencilere oranla daha düşük. Yazma ile ilgili korkuları olduğu için iyi yazılar yazamıyorlar.*

*Öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olmasının, yazma derslerindeki başarılarını nasıl etkilediği ile ilgili elde edilen bulgulara göre görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin hepsi aynı görüşü dile*



getirmektedirler. Bu bulgulara göre yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları ve iyi yazılar kaleme alma oranları yazma kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha düşüktür.

#### *Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular*

“Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin bu sorunun giderilmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

*F1: Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerime, bir konuda yazı yazmadan önce o konuyla ilgili ön bilgi vererek, kullanacakları ifadelerin zengin olmasını sağladım. Hazır bulunuşluk hata yapmayı azaltıp, öğrenmeyi hızlandıracağı için yazma kaygısı olan öğrenciler hata ne kadar az yaparlarsa, kaygılarında o kadar çabuk ortadan kaybolduğunu fark edeceklerdir. Örnek cümleler, kalıplar, yazacakları konuyla ilgili ön bilgi hazır bulunuşluk için çok önemlidir ve kaygının ortadan kalkmasını sağlayan en önemli faktördür.*

*F1 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yazma kaygısı yaşayan öğrencilere, öğretmenler tarafından yazılacak konuyla ilgili bilgiler verilmesi, cümle ve kalıpların bol örneklerle aktarılması öğrencilerin yazma kaygısını azaltmaktadır.*

*F2: Öğrencilerim içerisinde yazma kaygısı yaşayanlara, yazma esnasında yazacakları konu ile ilgili kullanacakları kelimeleri önceden öğretip, farklı söz varlığı geliştirme yöntemleri öneriyorum. Kelimelerin anlamlarını tamamen kavradıktan sonra ve cümle içerisinde nasıl kullanacaklarını öğretmek kendilerine değerlendirme ödevi veriyorum. Yaptıkları hataların çok kolay düzeltilebileceğini sık sık söyleyerek öğrenme süreçlerini hızlandırıp, kaygıyı bu şekilde üstlerinden atmalarını sağlıyorum.*

*F2 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, kelime hazinesi zayıf olup da bu sebepten dolayı yazma kaygısı yaşayan öğrencilere kelime hazinesini geliştirici çalışmalar yaptırılarak yazma konusundaki kaygıları giderildiği tespit edilmiştir.*

*F3: Ben yazma kaygısını daha çok kişilik özelliklerinden kaynaklandığına inandığım için, her öğrencimi özellikleri açısından tanıyıp, ona göre yardımcı olmaya çalışıyorum. Çekingen ve utangaç olan öğrencilerime bir arkadaş gibi davranarak, özgüveni eksik olanlara, bu işi çok iyi yapabileceklerine inandırarak, yaptıkları hataların çok önemli olmadığını vurgulayarak yazma kaygılarından kurtulmalarını sağlamaya çalışıyorum.*

*F4: İşbirlikçi öğrenmeye çok önem veren biri olarak, yazma kaygısı olan öğrencilerimi üçer beşer kişilik gruplara dağıtıp, orada özgüveni iyi olan, paylaşımcı, sosyal, girişken öğrencilerle kaynaştırarak kaygı yaşayan öğrencileri normal birer öğrenci haline dönüşmelerini sağlıyorum.*

*F3 ve F4 öğretmen ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yazma kaygısı yaşayan öğrencilere yazma işini çok iyi yapabileceklerine onları ikna ederek, onları yazma konusunda cesaretlendirerek yazma kaygılarının giderilebileceği tespit edilmiştir.*

*F5: Genellikle ilk olarak bu öğrencileri farklı yazma türlerinde yazılar yazmaya yönlendiriyorum. Çünkü her yazma türünde öğrenci farklı tutum sergilemektedir. Yaptığım çalışmalarda bunun çok faydasını görüyorum. Ayrıca verdiğim yazma ödevlerini isimsiz olarak bana teslim etmelerini istiyorum. Öğrenciler ben sınıfa gelmeden önce yazılarını masanın üzerine bırakıyor. Ödevlerdeki düzeltmeleri yaptıktan sonra sınıftan çıkarken masanın üzerine bırakıyorum. Herkes kendi kâğıdını masanın üzerinden alıyor. Ben okurken hangi kâğıdın hangi öğrenciye ait olduğunu bilmiyorum. Öğrenciler, yazılarının kime ait olduğunu bilmeden incelediğim için daha rahat oluyorlar. Bu da yazma korkusunu en aza indiriyor. Aradan biraz zaman geçtiğinde, öğrenciler yazılarına güvenmeye başladıklarında ve başarılarını bana göstermek istediklerinde gönüllü olarak isimlerini yazmaya başlıyorlar.*

*F5 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, değerlendirilme korkusu ile yazmaktan kaçınan öğrencilerin yazma kaygısının giderilmesi için kimlikleri gizlenerek değerlendirme yapılmasının*

yazma kaygılarını azalttığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu bulgulardan hareketle, öğrencileri farkı yazma türlerinde yazılar yazmaya yönlendirmenin, onların daha iyi yazılar yazmasını sağladığı tespit edilmiştir.

## TARTIŞMA

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesinin onların yazma kaygısından kurtulmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalarda (Kayalar, 2015; Kılınç, Aytan ve Ünlü, 2016) yabancılara Türkçe öğretilirken dil öğreticisinin, öğrencilerin kaygılarını giderici davranışları ve onlara güven duyabilecekleri bir dil öğrenme ortamını sağlamaları, yazma kaygısını azaltacak ve öğrencilerin öğrendikleri dili sevmelerini, motivasyonlarının artmasını sağladığı belirtilmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazmaya ilişkin kaygı düzeylerine bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla yazma kaygıları daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Zorbaz (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin yazma kaygılarına bakıldığında da erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kız öğrencilerinin yazma kaygılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile ilgili alanyazında çok farklı sonuçlar elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin incelendiği çalışmada (Karakaya ve Ülper, 2011), kız ve erkek öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygıları benzer düzeyde bulunmuştur. Genel kaygı düzeyi açısından bakıldığında (Plotnick, 2009), kadınlarda erkeklere göre genel olarak daha fazla kaygıya sahiptir. Benzer biçimde Karataş (2010) da ilgili araştırmalara gönderimde bulunarak durumluk kaygı açısından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha kaygılı olduklarını belirtmektedir. Araştırmada elde edilen erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla yazma kaygıları daha yüksek olduğu bulgusu bu araştırmalar ile çelişmektedir.

Bu çalışmada aynı anne babanın çocuklarının yazma kaygısı düzeylerinin farklı olduğu bulgusundan hareketle anne babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin yazma kaygısını artırmadığı sonucuna varılmıştır. Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları da benzer yöndedir. Onlar da yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarının, anne ve baba eğitim düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık göstermediğini; öğrencilerin baba ve anne eğitim düzeyinin ilköğretim, ortaöğretim veya yükseköğretim olup olmasına göre kaygı düzeyleri değişmediği sonucuna varmışlardır.

Zorbaz (2010); Smith (1984) ve Tighe'in (1987) çalışmalarına atıfta bulunarak yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin kötü yazılar yazdığını yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin daha iyi yazılar yazdığını belirtmektedir. Bu tespit, çalışmada da bulunan sonuçları destekler niteliktedir. Topuzkanamış'ın (2014) da ifade ettiği gibi öğrencinin zihni "Nasıl yazacağım?", "Nasıl başlayacağım?", "Ne yazacağım?", "Yazdıklarım beğenilmezse, ne yaparım?" gibi sorularla meşgul olduğu için yazacağı konuya odaklanmada ve düşünceleri toparlamada sorun yaşamaktadır. Bu durum bu çalışmada yazma kaygısı yaşayan öğrencilerde gözlemlenen davranışlar ve kaygıyı oluşturan etkenlerde de tespit edilen bir durumdur.

## SONUÇ

Çalışmada elde edilen bulgulara göre yazma kaygısının oluşum nedenleri şunlardır:

Farklı bir alfabeyi kullanmaya başlama,

Bilinen bir kelimenin farklı telaffuzlarını duyduğunda nasıl yazacağını bilememe,

Cümlede kullanacağı hangi kelimeyi kullanacağına karar vermeme,

Yazım ve noktalama ile ilgili yanlış yapma korkusu,

Özgüven eksikliği,



*Öğrenciler arasında dayanışmanın olmaması,  
Sınıf atmosferinin kötü olması,  
Yazmalarının başkaları tarafından değerlendirilme korkusudur.  
Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerde gözlenen davranışlar şunlardır:  
Yazmaktan kaçınma,  
Yazıkları her kelimenin yazımına sözlükten bakma,  
Yazı ile ilgili bildiklerini uygulayamama,  
Yazma ödevlerini kontrol ettirmekten kaçınma,  
Yazma ödevlerini yapmama,  
Sınıf içinde yapılan yazma etkinliklerine katılmama,  
Yazmaya nasıl başlayacakları konusunda karar verememe,  
Kalemle oynama gibi davranışlardır.*

*Öğrencilerin yazma kaygılarının yüksek olmasının, yazma derslerindeki başarılarını nasıl etkilediği ile ilgili elde edilen bulgulara göre, yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları ve iyi yazılar kaleme alma oranları yazma kaygısı düşük olan öğrencilere göre daha düşüktür.*

*Yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin bu sorunun giderilmesi için öğretmenlerin yaptıkları şunlardır:  
Yazılacak konuyla ilgili bilgiler vererek, ön hazırlık yapmak,  
Bol bol örnek cümleler yazmak ve öğrencilere yazdırmak,  
Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler yapmak,  
Öğrencileri güzel yazılar yazabilecekleri konusunda cesaretlendirmek ve onları ikna etmek,  
Farklı yazma türlerinde yazılar yazmaya yönlendirmek,  
Yazdıkları yazıları öğrencilerin kimliklerini gizleyerek incelemektir.*

## **KAYNAKÇA**

- Aydın, B. (2001). Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri. Doktora tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4/1, 349-368.
- Buchler, R. K. (2013). Anxiety-reducing strategies in the classroom. Unpublished Doctoral Thesis, Western Michigan University.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.
- Daly, J. ve Miller, M. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing apprehension. Research in The Teaching Of English, 12, 242-49.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. The Journal of Educational Research, 72, 10-14.[http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JA&aulast=Daly&atitle=Writing+Apprehension+and+Writin+g+Competency.&title=Journal+of+educational+research+\(Washington,+D.C.\)&volume=72&issue=1&date=1978&page=10&issn=0022-0671](http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JA&aulast=Daly&atitle=Writing+Apprehension+and+Writin+g+Competency.&title=Journal+of+educational+research+(Washington,+D.C.)&volume=72&issue=1&date=1978&page=10&issn=0022-0671) adresinden 09.02.2016'da alınmıştır.
- Faigley, L., Daly, J. A., ve Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and writing competence. Journal of Educational Research, 75(1), 16-21. <http://jj2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com>

- com/?sid=google&aunit=L&aualast=Faigley&atitle=The+Role+of+Writing+Apprehension+in+Writing+Performance+and+Competence.&title=Journal+of+educational+research+(Washington,+D.C.)&volume=75&issue=1&date=1981&spage=16&issn=0022-0671 adresinden 10.01.2016'da erişilmiştir.
- Graham, S., ve Harris, K. R. (2005). *Writing better effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- İşcan, A. (2015) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği)*. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <http://mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/download/182/193> adresinden 18.06.2013'te erişilmiştir.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2) 691- 707. <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf> adresinden 10.02.2016'da erişilmiştir.
- Kayalar, F. (2015). Study into the sources of Turkish learning anxiety of foreign students in Turkish Universities. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(3), 203-213.
- Kılıncı, A., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1511-1526, 2016, DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9252>
- Lee, S. Y. ve Krashen, S. (1997). Writing apprehension in Chinese as a first language. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 115-116, 27-37. [http://web.ntpu.edu.tw/~lwen/publications/Writing\\_apprehension\\_in\\_Chinese\\_as\\_a\\_first\\_language.pdf](http://web.ntpu.edu.tw/~lwen/publications/Writing_apprehension_in_Chinese_as_a_first_language.pdf) adresinden 12.02.2016'da alınmıştır
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.
- Martinez, T., Kock, N. ve Cass, J. (2011). Pain and Pleasure in Short Essay Writing: Factors Predicting University Students' Writing Anxiety and Writing Self-Efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5) 351- 360.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(3), 389-404.
- Miles, B. M. ve Huberman A. M., (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. 2nd ed. California, USA: Sage Publications, p:27.
- Özdemir, E. (2012). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992 [http://www.adyusbd.com/Makaleler/1387725291\\_Sevim%20O%C4%9Fuzhan%20%C3%96zdemir%20Erem%20Nur%20H%C3%BCmeyra.pdf](http://www.adyusbd.com/Makaleler/1387725291_Sevim%20O%C4%9Fuzhan%20%C3%96zdemir%20Erem%20Nur%20H%C3%BCmeyra.pdf) adresinden 06.03.2016'da erişilmiştir.
- Smith, M. W. (1984). *Reducing Writing Apprehension*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243112.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük (10. Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tiryaki, N. E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tuncel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi*. *Turkish Studies*, 9(5), 1987-2003.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı Ve Yazma Kaygısına Etkisi*, doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289. [http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes\\_185.pdf](http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_185.pdf) adresinden 10.04.2016'da erişilmiştir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE B2 (SINIRLI BAĞIMSIZ KULLANICISI) YARATICI YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK BİR İZLENCE ÖNERİSİ

Yasemin KÖKSAL\*  
Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN\*\*

**ÖZ:** Avrupa Birliği'nin gelişimi ile Avrupa'daki çeşitli dil ve kültürlerin korunması önem kazandı. Bundan dolayı, iletişime ve yabancı dillerin öğretimine olan ihtiyaç da arttı. Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi; Avrupa çapında hazırlanacak dil öğretimi, izlencelerine, müfredatlara, sınavlara ve ders kitaplarına temel sağlaması için geliştirilmiştir. Çerçeve, öğrencilerin daha bağımsız düşünmelerine ve hareket etmelerine yardımcı olacak dil öğrenim ve öğretim yöntemlerinin önemini vurgulamaktadır. Dil çerçeve planının, Türk Eğitim sistemiyle karşılaştırılması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ihtiyaçlar doğrultusunda bu çerçeve planı üzerinde çalışılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin temel teşkil etmesi göz önünde bulundurulduğunda, Yabancılar Türkçe öğretiminde de okuma, anlama, dinleme becerilerinin yanı sıra yazmanın da önemli olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Yazmanın temel koşulu ise dile egemen olmaktır. Bu çalışma, Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi'nde belirlenen kriterlerle tam bir uyum içerisinde hazırlanan bir yaratıcı yazma izlencesi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Önerilen yaratıcı yazma izlenceleri, çerçevede B2 düzeyi için tanımlanan hedeflere uyumlu aktiviteler içermektedir. Aktivitelerin hazırlanmasında, “öğretilen dilin kültürel değerleriyle birlikte aktarılması, edebî metinler aracılığıyla gerçekleştirilebilir” fikri temel alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Çerçevesi, B2 Düzeyi, Yaratıcı Yazma, Kültür Aktarımı, İzlençe Örnekleri.

## GİRİŞ

Yaratıcılık kavramı 80'li yıllarda Batı ülkelerinde hem çözümleyici düşünce yetisinin hem de düş gücünün her sektörde önem kazanması üzerine ortaya çıkmıştır. Öğretimde çağdaş bir anlayış çerçevesinde özgün olmaya ve yaratıcılığa büyük önem verilmiştir. Amerika ve Avrupa'daki birçok ülkelerde yaratıcı yazma dersleri verilmektedir. “Buradaki amaç, yazar yetiştirmek değil, insanın kendi içindeki yaratıcı gizil gücünü bulmasını sağlamaktır. Başarılı olma, insanın kendini keşfetmesine, kendi olanaklarını, sınırlarını ve ilgi alanlarını görmesine ve kendisine güvenmesine bağlıdır” (İpşiroğlu, 9). Yalnız bilişsel becerilerin değil, duyuşsal becerilerinde geliştirilmesi amaçlanmaktadır. “Yaratıcılık doğa vergisi bir yetenektir, bu nedenle de öğretilemez. Ya vardır ya da yoktur” (İpşiroğlu,10). Ancak bu görüşün gözden kaçırdığı en

\* Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Mezunu. kksl.yasemin@gmail.com

\*\* Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Müdür Yardımcısı Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. arifs@hacettepe.edu.tr

önemli olgu, yazmayı uğraş olarak edinmiş profesyonel bir yazarın bile her gün düzenli olarak çalışmadığı takdirde yaratıcı ve üretken olamayacağıdır. Yaratıcılığın bireysel bir etkinlik olduğuna dair görüşe göre ise, yaratıcı insan yaratıcılığını ortam ve koşullar ne olursa olsun mutlaka ortaya çıkaracağıdır. “Yazmanın temel koşulu dile egemen olmak, dili enine boyuna yoğurma, dilin sınırlarını zorlayarak olanaklarını bulgulamaya çalışmaktır” ( İpşiroğlu, 10). Dil ve Düşünce birbirine eşittir.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, Avrupa Birliğinde iletişim ve akademik ihtiyaçlara yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa genelinde eğitim kurumları arasında birlik ve beraberliği korumak için yeni akademik ihtiyaçlar belirlenmiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Planı, dil öğrenimi referanslığında ortak bir zemin kurmak, farklı ülkelerden eğitici kurumlar arasında işbirliğine teşvik etmek, dil niteliğinin kimlik saptamasında; ortak ve mantıklı bir bakış açısına sahip olabilmek için ve öğrencilere, öğretmenlere, ders programcılarına ve idarecilere yardım etmek ve çabalarını bu doğrultuda yönlendirmek için hazırlanmıştır.

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanına başlıca katkıları:

- Öğrenme hedeflerini tanımlama,
- Öğrenme materyallerini ve aktivitelerini seçme/geliştirme,
- Başarıyı yargılamadır.

Yaratıcı yazmadaki temel amaçlar ise: “ Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama, düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama. Düşünme ve algılamanın, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma; düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütün içinde temellendirerek dile getirebilme; alımlama, gözlemlene, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme” şeklindedir ( İpşiroğlu, 11). Çünkü yaratıcı yazmada başarı oranı özgünlüğe ( insanın kendi duygularını, yaşantılarını, kısaca kendini bulgulamasına), düşünme ve sorgulama yetilerinin gelişmiş olmasına, imgelem gücüne, dikkat yoğunluğuna, özenli çalışma ve sürekliliğe, öz güvene ve cesarete ve öz denetime bağlı ki, bütün bunlar bir dereceye kadar öğretilebilir ve öğretilir (İpşiroğlu, 12). Marcuse'nin dediği gibi, “ Yaşanılanları ( yaşam deneyimlerini) sözcük, tını ve resimlerle yeniden kurgulayarak, yaşama bakışımızı değiştirecek bir gizil güç vardır” . Bu yüzden düşünsel bir ortam yaratmamız gerekir. Dilin insana değil, insanın dile egemen olması önemlidir. Çünkü insanın dile egemen olması, kendi düşünce ve duygularını dile getirebilmesi anlamına gelir. “ Ne var ki insanın kendine özgü olanı, kendi dilini, kendi düşüncesini, kendi duygularını kısaca kendini, kendi özünü bulması, hiç de sanıldığı kadar kolay değil. Çünkü öz yolculuğu özgürlük isteri özerklik ve bağımsızlık, bu da bilgiye, araştırmaya ve kendine güvene bağlıdır” ( İpşiroğlu, 20).

Avrupa ortak ölçütündeki esas unsur ise, her seviyede öğrenciden beklenen özel beklentileri belirtmektir. Burada eksik olan bir grup iyi seçilmiş ve düzgün bir şekilde sınıflandırılmış aktivite, görev ve materyaldir. Zihindeki temel yapının ilkeleriyle birlikte, her seviyede beş farklı dil becerisi için müfredatlar geliştirilmelidir ve öğrencilerin kazanmaları gereken davranışlar netleştirilmelidir. Özellikle, bu çalışmada B2 (Üst Orta Seviye) seviyesinde yaratıcı yazma becerisine yönelik müfredat geliştirilecektir. Bu müfredatlardaki amacımız, öğrencilerin hem yazma becerisini geliştirmek hem de öğrenilen dilin kültürel değerlerini aktarmak olacaktır. Müfredatın bir örneği makalemizde yer alacaktır. Diğer müfredat örneklerini makalenin temelini oluşturan tez çalışmasında bulmak mümkündür (Köksal: 2016, 63).

### **Problem Durumu**

Avrupa ortak ölçütünde, genel esaslar ve ilkeler dil öğretiminin ve test etmenin standart olması için belirlenmiş fakat bu temel yapı pratik uygulama kullanımını oluşturmada geliştirilmemiştir. Her seviyede ne tür görevlerin uygulamaya uygun olduğu, ne tür kültürel bilgilerin aktarılması gerektiği, ne tür konuların

ve temaların birleştirilmesi gerektiği tam olarak detaylandırılmamıştır. Ders kitabı tasarımcıları kitaptaki görevleri, aktiviteleri ve kelime seçip düzenleme açısından zorluk çekmektedir. Zorluğun temel nedeni alanda yapılmış olan çalışmaların azlığıdır.

### **Çalışmanın Amacı**

Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesinde amaçlara uygun belirtilen B2 seviye öğrencilere yaratıcı yazma çalışmaları yani yazılı müfredat hazırlamaktır. B2 seviyesinin seçilmesinin nedeni, üniversitelerin TÖMER bünyesinde bulunan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen hazırlık sınıfındaki öğrencilerin yazı yazmayı sadece yeterlilik sınavlarını geçmenin bir yolu olarak görmesidir. Buradan bakınca, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazı yazma becerilerini diğer 4 dil becerisiyle geliştirmek için, bir müfredat yazmaya ihtiyaç olduğu iddia edilebilir.

Bir diğeri ise, Türkiye'deki dil öğretme ve öğrenme materyallerinin yazma becerisinin önemini gözden kaçırmalarıdır. Bu betimsel çalışma, Türkiye'deki yabancı dil olarak Türkçe öğretme ve öğrenme alanına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

### **Araştırma Soruları**

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardım etmek için ders araç ve gereçlerine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, bu çalışmada sistemin B2 seviyesinde yaratıcı yazma etkinlikleri adı altında yazılı bir müfredat düzenlenecektir. B2 yeterlilik düzeyinde önerilen yazılı müfredattaki aktiviteler ve materyallerin öğrencilerin akademik amaçlarını başarma ve sistemde tanımlanan bu seviyenin hedeflerine ulaşmaya olanak sağlayacağı varsayılır.

Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi alanında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tarafından belirlenen altı yeterlilik seviyesi için ders aktivitelerine ihtiyaç duyulduğu açıktır. B2 yeterlilik seviyesi konusunda, farklı türden yaratıcı yazma ödevleri ve aktiviteleri içeren yazılı bir müfredat hazırlanacaktır. Bu çalışmada, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın hedefleri ve ilkeleriyle uygun olarak tasarlanmış yazılı müfredatın geçerliliği detaylı olarak incelenecektir. Çalışma aşağıdaki araştırma sorularını ele almaktadır:

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirlenen ilkeler ve nedenlere göre hazırlanmış bir B2 seviyesi yazılı müfredat önermek mümkün müdür?

Diğer dil becerileriyle bütünleşmiş uygun aktiviteler, metinler, uygulamalar, görevler ve ödevler içeren B2 seviyesinde yazılı bir müfredat hazırlamada esas olan nedir?

Bir geleneksel müfredat ile Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre düzenlenmiş bir müfredat bir müfredat arasındaki farklılıklar nelerdir?

Sistem yaratıcı yazma becerisini öğretmede ne kadar etkili?

Yaratıcı yazma etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil ve kültür arasındaki bağlantıyı kurmalarında faydası olabilir mi?

### **YÖNTEM**

CEF ile tanımlanan B2 bağımsız dil kullanıcısı seviyesi için yaratıcı yazma becerilerine yönelik izlenec oluşturulmada CEF, ana kaynak olarak görülmüştür. Çalışmanın içeriği, CEF içeriğindeki yazma ve yaratıcı yazmaya yönelik bilgilerin edinilmesinden oluşmaktadır. Yazma aktivitelerinin önerilmesi için, yazma becerisine yönelik kitaplar gözden geçirilmiş ve yazma aktivitelerinin nasıl oluşturulacağına yönelik öneriler



temel alınmıştır. Yaratıcı yazma becerisine yönelik seçilen metinler, B2 bağımsız dil kullanıcısı seviyesindeki “yapabilirim” ifadeleri ile bağlantılı olarak oluşturulan aktiviteler ve bu aktivitelerin yer aldığı üniteler yer almaktadır.

Bu çalışma, Türkiye’deki B2 seviyeli Türkçe öğrenenleri hedef olarak almış ve bu öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda belirtildiği üzere, bu seviye, bazı dil ödevlerinin ve aktivitelerinin yerine getirilmesini gerektirir. Bu açıdan, B2 ortak referans düzeyinde bir yaratıcı yazma müfredatı hazırlanmıştır. Dil yeterliliği açısından B2, ortanın üstü seviyeyi ifade eder. Buradan bakıldığında, yeni ders kitaplarının CEF’teki ölçütlerin uyumuyla tasarlandığı öne sürülebilir.

## BULGULAR

B2 seviyesi açık, üretken ve interaktif olmak üzere üç grupta tanımlanmaktadır. Ortak referans seviyeleri öz değerlendirmeye göre B2 seviyesinde yazma becerisinin amaçları şunlardır:

Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşıt olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim (AOÖÇ: 2012, 32).

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde üretimsel yazma aktiviteleri şu şekilde özetlenmiştir:

Form ve soru katalogu doldurma,

Gazete, dergi, bildiri ve benzerine makale yazma,

Afiş hazırlama,

Rapor, mesaj vb. yazma,

Sonradan kullanma amacıyla not alma,

Dikte edilerek bir mesaj yazma,

Yaratıcı yazma,

Özel ya da ticari mektup yazma ( AOÖÇ: 2012, 64).

Aşağıda bunlara ilişkin örnek basamaklar yer alır:

Yazılı Anlatım, Genel

Yaratıcı Yazma

Rapor ve Deneme/Makale Yazma

Tablo 1. Yazılı Anlatım, Genel

<b>C2</b>	Anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir.
<b>C1</b>	Gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir.
<b>B2</b>	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.
<b>B1</b>	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.
<b>A2</b>	“Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.
<b>A1</b>	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.

(AOÖÇ, 2012: 64).



Tablo 2. Yaratıcı Yazma

C2	Seçilmiş bir yazı türüne uygun üslup kullanarak deneyimleri hakkında anlaşılır, akıcı ve sürükleyici öykü ve betimlemeleri kaleme alabilir.
C1	Anlaşılır, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış ve geniş kapsamlı betimlemeleri ya da kendi hayali metinlerini okuyucu kitlesine uygun, inandırıcı, kişisel ve doğal bir üslup ile kaleme alabilir.
B2	Değişik düşünceleri belirterek, söz konusu yazım türünün gerektirdiği kuralları dikkate alarak anlaşılır, ayrıntılı, birbiriyle bağlantılı gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimleri içeren betimlemeleri kaleme alabilir. Kendi ilgi alanından çeşitli konulara ilişkin açık ve ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Bir film, kitap ya da tiyatro oyunu hakkında eleştiri yazabilir.
B1	Kendi ilgi alanından çeşitli konular hakkında karmaşık olmayan, ayrıntılı betimlemeleri kaleme alabilir. Deneyimlerini yazabilir; duygu ve tepkilerini basit ama bağlantılı bir metinle dile getirebilir. Gerçek veya hayali olayları ya da kısa bir süre önce yapmış olduğu bir yolculukla ilgili betimlemeleri kaleme alabilir. Bir öykü anlatabilir.
A2	Birbiriyle bağlantılı cümleler kurarak insanlar, mekânlar, meslek ya da eğitim ile ilgili deneyimleri hakkında kendi sosyal çevresinden günlük konuları içeren bir şeyler yazabilir. Eski olaylar ve kişisel deneyimler hakkında çok kısa temel betimlemeleri kaleme alabilir. Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir. İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.
A1	Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.

(AOÖÇ, 2012: 65).

Tablo 3. Rapor ve deneme/ Makale Yazma

C2	Bir gerekçenin oluşturulduğu ya da bir önerinin veya edebi bir eserin eleştirel değerlendirildiği anlaşılır, akıcı, karmaşık rapor, makale veya deneme yazılarını kaleme alabilir. Metinleri, okuyucuların en önemli noktaları bulabilmelerini kolaylaştırmak için uygun ve etkili bir mantıkla yapılandırılabilir.
C1	Karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi yapılandırılmış kapsamlı metinler yazabilir ve ana noktaları ön plana çıkarabilir. Bakış açılarını ayrıntılarıyla belirtip alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyebilir.
B2	Önemli noktaları uygun bir tarzda vurgulayarak, destekleyici ayrıntıları ekleyerek, sistematik olarak açıklığa kavuşturan bir deneme ya da rapor yazabilir. Değişik düşünceleri ve çözüm yollarını tartıp değerlendirebilir. Bir deneme yazısında veya raporda herhangi bir şeyi, zıt düşünceleri de göz önünde bulundurarak, çeşitli seçeneklerin yarar ve zararlarını belirterek açıklayabilir. Çeşitli kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri birleştirerek ortaya koyabilir.
B1	Herkesi ilgilendiren konular hakkında kısa ve kolay bir deneme yazabilir. Kendi uzmanlık alanından alışık olduğu günlük meseleler hakkında geniş çapta teknik bilgileri oldukça emin olarak ve pek alışık olmadığı bazı şeyler hakkındaki bilgileri özetleyerek, rapor verebilir ve görüşünü bildirebilir. Alışagelmiş ölçünlü bir biçimde, teknik bilgilerin verildiği ve eylemlerin nedenlerinin belirtildiği çok kısa raporlar yazabilir.
A2	Tanımlayıcı yoktur.
A1	Tanımlayıcı yoktur.

(AOÖÇ, 2012: 65).

Gelişen dünya içerisinde geçmişten günümüze kadar toplumlar değişik nedenlerle birbirleri ile iletişim kurma ihtiyacı duymuşlardır. Bu ihtiyaçların en önemli ve bizi ilgilendiren sonucu ise bir dilin

yabancı dil olarak öğretimidir. Bu alanda tarihsel süreç içerisinde bir takım yöntemlerle birçok çalışma yapılmış; günümüzde ise bilimin gelişmesi ve iletişim olanaklarının artması sonucunda bu alanda kullanılacak değişik yöntem ve yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Bu yöntem ve yaklaşımlardan biri de yaratıcı ifade yaklaşımıdır. Yaratıcı ifade yaklaşımında üründen ziyade yazar ve yazarın ifade yeteneğinin geliştirilmesi ön plandadır. Gaffield- Vile yaratıcı yazmanın insanın kendini keşfetme yolculuğu olduğunu belirtir ( Gaffield- Vile, 1998: 31). Kendini keşfetmek ise insanın etkili bir şekilde öğrenmesini sağlar. Ana dilde yazma eğitiminde ortaya çıkan ifadecilik yaklaşımı bu yaklaşımın temelidir. Öğrencilerin kendi fikir ve deneyimlerini sergileyerek, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri yazma etkinliklerinin hazırlanması; yazmanın katı kurallar çerçevesinde öğretilmesinden daha etkili olacaktır. Yazma öncesi etkinlikler, günlük tutma ve paralel metinler üretme gibi etkinlikler öğrencinin yazma aşamasında etkin olmasını sağlayacaktır.

Son yıllarda eğitim ve öğretim alanında başlayan yeni arayışlar beraberinde, öğretmen merkezli ve ezberci öğretim anlayışının yerine öğrenci merkezli bir anlayışı getirmiştir. Düşünen, sorgulayan, eleştiren, çözüm üreten, düşüncelerini sözlü olarak ifade edebildiği gibi yazılı olarak da ifade edebilecek öğrencilerin yetiştirilmesinde yaratıcı yazma temel teşkil edebilir. Bu bağlamda ele alındığında hem çözümleyici düşünce yetisi hem de düş gücünün geliştirilmesine yönelik çalışmaların artırılması önem kazanmaktadır. Yaratıcılık kavramı 80'li yıllarda Batı ülkelerinde gençlerin yalnızca bilişsel becerilerinin değil, duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesini sağlamak amacıyla, her sektörde önem kazanması üzerine ortaya çıkmıştır. Öğretimde çağdaş bir anlayış çerçevesinde özgün olmaya ve yaratıcılığa büyük önem verilmiştir. Amerika ve Avrupa'daki birçok ülkelerde yaratıcı yazma dersleri verilmektedir. Yazmanın bir dilin öğretiminde kalıcılığı sağlayan önemli etkenlerden biri olduğu düşünüldüğünde, insanın kendi içindeki gizil gücü bulmasında da yaratıcı yazma çalışmaları etkili olacaktır.

Yaratıcılığın doğal bir yetenek olduğunu düşünen yerleşik görüşlerin aksine, eğitim ve öğretimde kullanılacak materyaller sayesinde yaratıcılık geliştirilebilen bir yetenek olacaktır. Yazma becerisi olan öğrenci, yazma becerisini geliştirici uygulamalarda bulunmadığı takdirde, yazmada başarısızlık elde edebilir. Yaratıcılığın bireysel bir etkinlik olarak görülse de, yaratıcılığın keşfedilmesinin ve ortaya çıkarılıp ürün verilmesinin de kültürel koşullar ile bağlantısı vardır. Bireysel yaratıcılığı başka insanların düşünceleri, çalışmaları ve yapıtları tahrik eder (Koldaş, 2003: 12). Bu sebeple de, yaratıcılığın çeşitli uygulamalarla işlenerek ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Yazmanın temel koşulu dile egemen olmaktır. Dil ve düşünce birbirini takip eden ve ayrılmaz bir bütün oluşturan iki ögedir. Dil, olmuş bitmiş bir ürün değil, bir etkinliktir (Humboldt, 1980, 36). Burada önemli olan dil ile dili kullanan arasındaki etkileşimdir. Dilin en iyi şekilde işlendiğini düşündüğümüz kısa öykü, minimalist öykü, film öyküsü, şiir, masal, parabel ( mesel), fabl gibi çeşitli yazınsal metinler; hem yazınsal metinleri okuma, çözümleme ve anlama becerisini geliştirmek hem de bu metinler aracılığıyla yaratıcılığı geliştirici çalışmalar yapılması açısından önem arz etmektedir. İlginç, sürükleyici ve düşündürücü örnek metinler aracılığıyla hem okuma oranında artış sağlanacak hem de okuma yoluyla da yazma becerisi geliştirilecektir. Bunu yanında, yaratıcı yazma çalışmaları karikatür, fotoğraf, resim gibi görsel malzemedен, film ve reklamlara, gazete haberi, röportaj yazısı gibi metinlere kadar zengin bir görsel malzemedен de büyük çapta yararlanılabilir.

Yazmanın ön hazırlık aşaması (beyin fırtınası), hazırlık aşaması (araştırma, ayıklama, seçme), tasarım hazırlama (düzenleme), yazma süreci (yoğurma ve biçimlendirme), öz denetim (eleştirme) olmak üzere çeşitli aşamaları bulunmaktadır.

### **Ön Hazırlık Aşaması (Beyin Fırtınası)**

Yazma çalışmalarında ilk aşamada önemli olan, yazdığımız konuya ve alana göre önce çağrışımların özgürce harekete geçmesini sağlayıcı beyin fırtınası aktivitesi yapmak gerekir. Öğrencilerin ilgi alanlarının belirlenmesinde veya herhangi bir konu hakkındaki fikirlerinin öğrenilmesinde etkili bir yöntem olacaktır.

### **Hazırlık Aşaması ( Araştırma, Ayıklama, Seçme)**

Ön hazırlık aşamasında beyin fırtınası aracılığıyla toplanan malzemeler, hazırlık aşamasında ayıklanmaya, seçilmeye, elenmeye başlanır. Kimi kez gerekli malzemenin tamamlanması için kapsamlı bir araştırma da söz konusu olabilir. Bu aşamada belirlenen amaç doğrultusunda neden bu konuyu seçtim, bu konu hakkında ne söylemek istiyorum, elimdeki malzemenin hangisi benim için öncelik taşıyor, hangileri benim düşüncelerimi destekliyor gibi sorular önem kazanır. Somutlaştıran amaç, öğrenci tarafından elde edilen malzemeler ışığında yeniden biçimlendirilir.

### **Tasarım Hazırlama ( Düzenleme)**

Dizgisel bir bütünlük içerisinde, ön hazırlık ve hazırlık aşamalarında bir araştırma kapsamında elde edilen veriler ve öğrencilerin zihnindeki düşünce, düş, imge, çağrışım gibi öğeler bir kurgu kurmak amacıyla tekrar düzenlenir. Bu aşamada konuya nerede nasıl başlayacağım, düşüncel bütünlüğü nasıl sağlayacağım, yazım nasıl bir gelişim çizgisi içinde gelişecek, düşüncelerimi nasıl bir sıra içerisinde sunmalıyım gibi sorular öncelik taşır. Bu aşama yaptığımız çalışmanın konusu ve kapsamı doğrultusunda uzun veya kısa sürebilir. Yazmanın düzenli ve rahat bir şekilde gerçekleştirilmesi için bu aşamaların birbirinden ayrılması gerekir. Çağrışımsal düşünmenin ön planda olduğu ön hazırlık aşaması, çözümlenici düşünmenin devreye girdiği hazırlık aşaması ve bütün verilerin yeniden derlendiği tasarım aşaması bir bütünlük arz ettiği gibi, somut bir tasarımın hazırlanmasında da ayrı ayrı değer kazanan öğelerdir.

### **Yazma Süreci (Yoğurma ve Biçimlendirme)**

Ön hazırlık, hazırlık ve tasarım aşamasından sonra, yoğurma ve biçimlendirmenin de devreye girmesi ile birlikte yazma süreci başlar. Çağrışımsal ve çözümlenici düşünmenin iç içe geçtiği bu süreç içinde hazırlanan tasarıma bağlı kalınır. Tasarım ne denli somut amaç ne denli belirgin olursa olsun, yazma süreci içinde yazılanlar somutlaştıkça, olay ve kişiler belirginleştikçe yazıda bir takım değişiklikler de gerçekleşebilir. Kısaca, yazma süreci içinde bir önceki aşamada yapılan düzenlemeye bağlı kalılabileceği gibi tersi de olabilir. Söz gelimi daha önce hazırlanan tasarımla ilgisi olmayan yepyeni bir kurgu oluşturulabilir. Ancak, yazının başlangıcı için, belli bir düzenin kurulması, düşünsel bir tasarımın oluşturulması gerekmektedir.

### **Öz Denetim( Eleştirme)**

Yazma sürecinin bitiminden sonra yazılanların tekrar gözden geçirilerek değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada yazılan metnin bütüncül bir bakışla yeniden düzenlenmesi ve düzeltilmesi gerekir. Burada artık öğrenci yazar konumunda değil , okuyucu konumundadır.

Yapılan çalışmanın özelliğine ve niteliğine göre, bu aşamaların süresinde değişiklikler olabilir. Araştırma ve malzeme toplama aşamasında zamana en çok gereksinim duyulacak türler roman ve tiyatro

metinleridir. Yazınsal metinler aracılığıyla yazma becerisini geliştirmeye yönelik alıştırmalar, kısa metinler aracılığıyla sağlanmalıdır. Yazma sürecinin aşamalarının nasıl geliştiği yalnız yapılan çalışmaya göre değil, öğrencilerin seviyelerine göre değişecektir. Kimi öğrencinin uzun bir ön hazırlık dönemine ihtiyacı olabilir, kimi düşünsel bir tasarımı genel bir çerçevede geliştirebilir, kimi de yazmaya başlamadan önce bütün olguların yerli yerine oturmuş olmasını isteyebilir.

Yazınsal metinlerle çalışmalarda, belirlenen hedef doğrultusunda farklı yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Uygulama, metnin türüne, kendine özgü yapısına, anlamsal boyutuna ve iletisine ve amaçlanan hedefe bağlı olmaktadır. Söz gelimi, yazınsal metinlerle yapılan yaratıcı yazma çalışmalarında en sık uygulanan yöntemler metnin devamını yazarak sonunu tamamlama ya da metni yeni bir son yazmadır. Metnin yapısını ve özelliklerini anlama açısından önem taşımaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metnin nasıl kurgulandığının anlamlandırılması ve bu ölçüde bir yazma çalışmalarının yapılabilmesi için yaratıcı yazma çalışmalarına ağırlık vermek gerekmektedir. Diğer taraftan, bir yazınsal türden başka bir türe dönüşüm ( bir metni başka bir türde bir metne dönüştürme) ya da metnin başlığından ya da içindeki bir kavramdan yola çıkarak çağrışım zinciri oluşturma daha çok serbest çalışmaları hedeflemektedir. Bu çalışmalardaki amaç, metnin orijinalini anlamaktan çok metni yaratıcı çalışmaları destekleyici bir araç olarak kullanmaktır. Hedef iyice belirlendikten sonra, hangi yöntemden hangi metinden nasıl yararlanılabileceği saptanılabilmektedir. Uygulanan yöntemlere göre, örneklerin ve alıştırmaların kapsam ve niteliği değişmektedir. Bilinen bir tipten ve motiften yola çıkarak geliştirilen yazma çalışmalarında kısa metin örneklerine yer verilmez. Buna karşılık parodi çalışmalarında, şiir ve masal parodilerini içerek örnekler yer alabilir.

Yaratıcı yazma teknikleri şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Metnin Devamını Yazarak Sonunu Tamamlama.

Metne Yeni Bir Son Yazmak.

Bakış Açısını Değiştirmek.

Mekânı, Zamanı ve Kişileri Değiştirmek.

Orijinal Metindeki Olay Örgüsüne Bağlı Kalarak Kişileri Değiştirmek Ya Da Kişilere Bağlı Kalarak Olayları Değiştirmek.

Yazınsal Metindeki Olay Örgüsünde Yer Alan Kişileri Geliştirmek.

Metindeki Konuşma Biçimlerini Değiştirmek ( Diyalog, İçmonolog, Dolaylı Anlatım).

Bilinen Bir Motiften, Tipten Ya Da Öyküden Yola Çıkarak Çeşitleme Yazmak.

Parodi ve Çeşitleme Yazmak.

Bir Yazınsal Türden Başka Bir Yazınsal Türe Dönüşüm.

Metnin Başlığından Ya Da İçindeki Bir Kavramdan Ya Da Motiften Yola Çıkarak Çağrışım Zinciriyle Yeni Bir Metin Kurgulamak.

## TARTIŞMA

Yazınsal metinlerde var olan dil kullanımı, düşünsellik, kurgu, buluşlar, orijinallik, kullanılan imgerin özgünlüğü gibi ölçütler onu yaratıcı yazma uygulamalarında kullanıma uygun kılmaktadır. Dil kullanımında dilbilgisi yanlışlarının, bozuk cümlelerin, anlatım yanlışlarının olmaması gerektiği gibi yazılan metne göre seçilen ve cümle içerisinde kullanılan kelimeler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde

önem kazanmaktadır. Söz gelimi çok uzun ve karmaşık cümleler, yabancı sözcükler yazılan metni zorlaştırabiliyor. Yazınsal metinlerin seçiminde bu gibi hususları da göz ardı etmemek gerekmektedir. Yazınsal metinlerde anlatım özelliklerinin önem kazanmasıyla anlatımın nasıl biçimlendirildiği, ne tür imgelerin, eğretilmelerin kullanıldığı, farklı bir bakış açısının geliştirilip geliştirilmediği gibi olgulara da dikkat edilmelidir. Metinlerde dil kullanımı, düşünsellik, kurgu gibi öğelerin farklı bir boyutu olduğu gibi, yazınsal dil günlük dilden ayrılmaktadır. Günlük dilde iletişimsel öğeler ön plana çıkarken, yazınsal dilde imgeler ön plana çıkmaktadır. Bu açıdan yazınsal metinlerin değerlendirilmesinde, ele alınan konunun nasıl işlendiği büyük önem kazanmaktadır.

Yazınsal metinlerin kurmaca metinler olması sebebiyle ne anlatıldığı sadece nasıl anlatıldığına, metnin yapısına, diline, içerdiği imgelere bağlıdır. Yazınsal bir metnin yüzeysel biçimde algılanmasından anlamdaki derinliğin kavranmasına kadar gelişen süreç içinde metin ile okur arasında yoğun bir ilişki söz konusudur. Son yıllarda yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlere büyük önem verilmesindeki köklü değişimin temelinde de bu süreci kapsayan alımlama estetiği bulunmaktadır. Alımlama estetiği, alılmamaya, yazın metnini alımlayan kişiye, okura yönelen bir anlayışla yazın metnine yaklaşır. Bu görüşe göre, yazın metninin durağan, kapalı bir yapısı olmadığı gibi, anlamı da metin içinde gizli değildir. Anlam okur tarafından okuma sürecinde üretilir. Yazın metni, metin ile okurun bulduğu okuma sürecinde üretildiğine göre, bağımsız da değildir. Okur dışında, kendi başına bir varlığı yoktur ( Sayın, 1990: 14- 15).

Bu yeni anlayışa göre, yazın eğitiminde odak noktası okur boyutuyla öğrencidir. Öğrenciden istenen, metin ile iletişim kurmasıdır. Artık önemli olan yazarın bakış açısı, amacı değil de öğrencinin yazın metnini alımlama koşuludur:

Okuma süreci içinde metinle aramızdaki yoğun iletişim, metindeki ipuçlarından yola çıkarak boş alanların doldurulması, yadırgatıcı şaşırtıcı öğelerin saptanarak soruların oluşması, metindeki ipuçlarından yola çıkarak yanıtlanan her sorunun metni biraz daha açması, böylece metnin anlamsal boyutunun ya da boyutlarının yavaş yavaş ortaya çıkması, biz okuyucuları etkin bir alımlama sürecinin içine çekiyor ( İpşiroğlu, 2006: 37).

Metnin yeniden kurgulandığı bu süreç içinde yazınsal metinlerle desteklenmiş yaratıcı yazma çalışmalarından yararlanmak yazma becerisinin geliştirilmesinde yararlı olacaktır. Yazınsal metinlerle yapılan yazma çalışmalarını ise iki öbekte toplamak mümkündür:

Yazınsal metinlerin yaratıcı yazma çalışmalarında yaratıcılığı geliştirmek amacıyla malzeme olarak kullanılması

Yaratıcı çalışmaların yazınsal metinleri daha iyi anlayabilme amacıyla sürdürülmesi ( İpşiroğlu, 2006: 38).

İlk maddede yazınsal metinler tıpkı görsel malzemeler gibi salt malzeme niteliğini korurken, ikincisinde ön plana geçmektedir. Temel amaç, bu metinlerden yola çıkarak yepyeni ürünler üretmektir. Bu hem okuma yetisini hem de yazma yetisini geliştirici bir unsur olacaktır.

Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin kullanımındaki bir diğer önemli unsur ise, yazınsal metinlerin dil ve kültür aktarımında en etkin metin türleri olmasından dolayıdır. Bu sebeple, dil ve kültür aktarımında yazınsal metinlerin önem ve işlevini de belirtmek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminin bütün ülkelerde aynı yöntemlerle gerçekleşmesi mümkün değildir. Yabancı dil öğretimi ancak her ülkenin kendi koşullarına uygun, yerel ders malzemeleriyle veya öğrencilerin özelliklerine uygun bir şekilde verilmelidir. Polat'ın belirttiği gibi, yabancı dil öğrenme aynı zamanda başka



bir dünyayı, bir başka kültürü tanımaktır. Yabancı olanı anlamaya, çözümlenmeye çalışmak ise öğrenciye bilgi ve düşünce zenginliği kazandırarak onun dünyaya bakış ufkunu genişletir ( Tapan, 1995: 156). Kültürlerarası- Bildirişim- Odaklı Yaklaşımına göre düzenlenen ders malzemeleri de küreselleşen dünyanın çağdaş, kendini gerçekleştirme hedefinde olan, sorgulayıcı, yaşam boyu öğrenen bireyleri, hedef kültürün yazınsal eserleri ile karşılaştıracak ve hedef kültürün dünyasına davet edecektir. Yazınsal metinler de bu hususta özellikle de kültürler arası bir diyalog kurulmasında yardımcı olacaktır.

Hedef kültürün, dil öğrenenleri motive edici bir rolü de bulunmaktadır. Uzmanlara göre kültürle bütünleştirilmiş dil derslerinin öğrencilerin yüksek motivasyon seviyesine ulaşmasında büyük bir rolü vardır. Öğrenciler, drama, dans, şarkı söyleme gibi kültürel aktivitelerden hoşlanmaktadır. Aynı zamanda, yabancı dil öğretiminde kültür unsurunun üzerinde durulmasının bir diğer önemli nedeni ise, hedef dili öğrenmeye çalışan kişinin yeni karşılaştığı kültürü karşı hem olumsuz bir tutum geliştirmemesi hem de uyum sürecini hızlandırmak içindir. Kendi kültüründe olan ve ona olağan gelen pek çok değer ya da uygulama hedef kültürde farklı ve aykırı özellikler gösterebilir ( Leather, 2001: 230). Yabancı dil öğrenirken, hedef kültürle bütünleştirilmiş dil derslerinde hedef dilin konuşulduğu toplumun iç dinamikleri ve kültürü hakkında da bilgi verilmesi gerekir. Çünkü bir dil sözcük ve gramer yapılarından ibaret değildir ve dilbilgisi kurallarıyla öğrenilen bir dil tam anlamıyla öğrenilemez. Kültürel öğelerin öğrenilmesi o dilin yazılı ifadelerinde bulunmayan o topluma ait kültürel iç dinamiklerin öğrenilmesi açısından önemlidir ( Koçer & Dinçer, 2011). Diğer bir ifadeyle bir toplumun kültürel değerlerinin ve normlarının yine o toplumun ana dilinin üzerinde etkisi vardır ( Bayyurt, 2011).

Dil derslerinin kültürle bütünleşmesi, Türkçe öğretimi yapılan sınıflarda Türk kültürüne ait medya araçlarının kullanılması ile gerçekleştirilebilir. Bu araçlar film, dergi, gazete, kitap olabilir. Bu materyallerin öğrencilerin dil seviyelerine ve yaş gruplarına göre hazırlanması gerekmektedir. Savignon'a göre sosyo- kültürel teknikler öğrencilerin dil başarısında onların sosyo- kültürel bir beceriye ulaşmasını sağlar ( Savignon, 1997).

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin kendi kültürel öğelerinin yer aldığı yazınsal metinlerdense kültürel farklılıklara dayalı olarak ortaya konulan yazınsal metinlere daha çok ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Yabancı dilde yazılan ve yabancı kültürün değerlerini ve motiflerini içeren metin okurda korku, endişe, çekingenlik, dışlama gibi duygular yaratacağı gibi merak ve hayranlık da uyandırmaktadır ( Kudat, 2007: 62). Bu açıdan bakıldığında, yazınsal metinlerde kurmaca bir dünya ile karşılaşılır, gerçekler farklı biçimlerde şekillendirilerek yansıtılmaya çalışılır. Okur metni kendi alımlama koşulları ile anlamlandırmaya çalışır. Bu sayede, yazınsal metinler okuruna yeni deneyimler sağlar ve onun dilsel manada gelişmesinde de yardımcı olur. Sayın, yazınsal metinlerin doğrudan eyleme dökülmeyen yaşantı örnekleri sunduğunu belirtir. Bu örneklerin yaşamsal deneyimlerimize katkıları çok büyüktür kuşkusuz, ancak onlar bizim yaşantısal kazanımlarımız olarak zaman içinde yaşamı anlamlandırırken ve yaşarken belki de hiç ayırımına varamayacağımız bir biçimde eyleme dönüşürler ( Sayın, 1989: 18). Yabancı dil öğretimindeki yazın eğitiminde kendi kültürel değerleri çerçevesinde oluşturulmuş olan yazınsal metin ile yabancı bir kültürden gelerek bu metni anlamlandırmaya çalışan okurun karşı karşıya geldiği göz önünde bulundurulmalıdır.

## SONUÇ

Bir yöntem olarak Yaratıcı Yazma, öğrenciyi merkezde bulduran eğitim yaklaşımının gerçekleşmesi için önemli bir seçenektir. Sınıf içerisinde çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilen bir etkinlik olan Yaratıcı Yazma'da, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulduğu gibi, öğrenenin aktif durumda



olması da sağlanmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki ilkelerden biri de dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın işlevsel bütünlüğünden oluşan bu beceriler, Yabancılar Türkçe öğretiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken, yaşantılardan planlanan etkinliklerin canlandırılması da bu ölçüde önem arz etmektedir. Yaratıcı yazma yöntemleri ile de bu hususta yardımcı rol oynayacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde seçilecek olan edebî metinlerin, Türkçeyi doğru ve iyi kullanmış olan yazarların eserlerinden seçilmesinin yanı sıra, Türk kültürünü de en iyi yansıtan örnekler olmasına özen gösterilmelidir. Dil öğretiminde kullanılacak olan edebî metinler görsel ve işitsel içerikler ile birlikte zenginleştirildiği takdirde de, bilginin somutlaşmasına ve öğretimin zevkli bir hale gelmesine katkı sağlayacaktır. Edebî metinlerin seçilmesinde etkili olan bir diğer faktör ise kelime dağarcığının zengin olmasından kaynaklanmaktadır. Öncelikli olarak hangi seviyede hangi kelimelerin öğretildiğine dikkat edilmelidir. Bu ölçüde davranıldığında metinlerin seçiminde de yerinde kararlar verilmiş olunacaktır.

Yabancı dil öğretim edebiyatında zorluk alanları, güçlü alanlar, ilgi alanları gibi faktörleri belirlemek için, belirli öğrencilerin belirli bir öğretim ortamındaki ihtiyaçlarının analizini yapmak önemlidir. Bu açıdan bakıldığında, bir sonraki çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine yönelik materyal hazırlamada anketlerden yararlanılabilir. Bu çalışmada direk olarak izleneceler örneklerini önerilmiş ve sonraki çalışmalarda bu tip örneklerin geliştirilmesine yönelik temel oluşturulmaya çalışılmıştır.

En önemli faktörlerden biri öğretmen ve öğrencilerin yabancı dilde yazmaya karşı tavırlarıdır. Bu tavırların belirlenmesine yönelik bir çalışmanın yapılması da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada ise, öğrencilerin dili kültürel değerleri ile birlikte öğrenmesine yönelik yaratıcı yazma etkinliklerinin oluşturulması çalışmanın çekirdeğini oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki ders kitaplarındaki yazım aktivitelerine gelince, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kitaplardaki yazma kısımlarından memnun olup olmadığı konusunda araştırmanın yapılması gerekmektedir. İhtiyaçlara yönelik analizlerin yapılması bu açıdan tekrar önem arz etmektedir. En iyi yöntem türleri öğrencilerin ana dillerinde çalışmayı sevdikleriyle aynıdır. Yani onlar, hikayeler, e-mailler, denemeler, kartpostallar, iş başvuruları, makaleler, diyaloglar ve günlükler yazmayı ve okumayı severler. Bu yöntem tipleri, aktivitelerde ya alıcı ya da üretici şekilde kullanılır. Diğer bir deyişle, genel çerçevede yazılı etkileşim bulunmasa da tanımlayıcılar, B2 bağımsız dil kullanıcısı seviyesi için yazma amacının, yazılı üretim ve yazılı etkileşim şeklinde ikilemlendiğini belirtiyor (Little, 2006, p.168).

B2 üstünlüğü ortak referans düzeyinde yazma aktivitelerinin bir dosyasını oluşturmanın ardındaki mantık, bu düzeyde yazma aktivitelerine ve görevlere ihtiyaç olmasıdır. Bu çalışmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında ki düşüncelerle uyum içinde bir yazı müfredatı geliştirilmesinin sıradan dil müfredatlarına göre daha iyi çalışabileceği önerilmiştir.

## B2 ( Sınırlı Bağımsız Kullanıcısı) Düzey Yaratıcı Yazma Becerilerine Yönelik Bir İzlenç Önerisi Türk Sineması

### A Bölümü

**Görev 1:** Aşağıdaki resimleri inceleyiniz. Soruları resimlerden yola çıkarak cevaplandırınız.



Türk Sineması hakkında neler biliyorsunuz?

Yukarıdaki filmleri daha önce izlediniz mi?

Resimlerdeki sanatçılardan hangilerini tanıyorsunuz?

Sizin de ülkenize özgü filmler var mı? Örnek verebilir misiniz?

**Görev2:** Aşağıdaki metni okuyunuz. Metnin arkasından verilen soruları metne göre cevaplandırınız.

## GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRK SİNEMASI

### 1896-1913

Osmanlı'nın sinemayla tanışması ilk kez 1895 yılında gerçekleşmiştir. Lumière Kardeşler'in Bir Trenin La Ciotat Garına varışını anlatan L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat filminin, 29 Aralık 1895'te, Paris'teki ilk gösteriminden yaklaşık bir yıl sonra, bir Alman Yahudisi olan Sigmund Weinberg tarafından, İstanbul Galatasaray'daki bir birahane de gösterilmesiyle Türk toplumu sinemayla tanışmıştır.

### 1910-1930

Türkiye’de halka açık ilk sinema 19 Mart 1910’da, İstanbul Şehzadebaşı’nda “Millî Sinema” adı altında faaliyete geçmiştir. O zaman İstanbul Sultanisi’nde gösterimler düzenleyen ekip maddi imkân bularak ikinci Türk sineması Ali Efendi Sinemaları’nı açmıştır. Türkiye’de sinemanın kurumlaşması ise I. Dünya Savaşı döneminde gerçekleşmiştir. Alman ordularının, filmleri bir propaganda unsuru olarak ve askerlerin eğitimi için kullandığını gören, dönemin Osmanlı İmparatorluğu Başkumandan Vekili ve Harbiye Nazırı görevlerini sürdüren Enver Paşa, sinema olgusunun önemi fark etmiş ve 1915’te Merkez Ordu Sinema Dairesi (MOSD)’ni kurarak, Türk Sineması’nın kurumlaşmasının temellerini atmıştır. MOSD’nin kurulması ve takip eden dönemde yapılan hikâyeli filmler sinema tarihi için o yılların en önemli gelişmelerindedir. Aynı dönemde Fuat Uzkınay’ın çektiği “Ayastefanos’taki Rus Abidesinin Yıkılışı” adlı belgesel Türk Sineması’nın ilk eseri olarak 14 Kasım 1914 tarihinde gösterime girmiştir. 150 metrelik bir belgesel olarak çekilen filmin günümüze hiçbir kopyası ulaşmamıştır.

1916 yılında Müdafaa-i Milliye Cemiyeti de aldığı bir kararla sinema çalışmalarına başlamış, Almanya’dan getirttiği aletlerle film çekimlerine başlayan cemiyet, savaştan görüntülerin de yer aldığı haber filmi niteliğinde filmler hazırlamıştır.

İlk konulu Türk filminin ise, her ikisi de 1917’de Müdafaa-i Milliye Cemiyeti tarafından çekilen, Pençe veya Casus adlı filmler olduğu konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Aslında Türk sinemasında ilk konulu film denemesi Leblebici Horhor Ağa olmasına rağmen film oyuncularından birisinin ölmesi üzerine tamamlanamamıştır. İkinci film ise Himmet Ağa’nın İzdivacı olmasına rağmen, filmin oyuncuları Çanakale Savaşı’na katıldıklarından dolayı çekimler ancak 1918 yılında tamamlanmıştır.

1919 yapımı ve yönetmenliğini Ahmet Fehim’in yaptığı Mürebbiye isimli film sansüre uğrayan ilk Türk filmidir. Türk sinemasında ilk komedi filmi serisine ise 1917 yılında başlanmıştır. Yönetmenliğini Hüseyin Şadi Karagözoğlu’nun yaptığı Bican Efendi Vekilharç isimli 1917 yapımı Türk komedi filmi büyük ilgi görünce, 1921 yılında Bican Efendi Mektep Hocası ve aynı yıl içerisinde Bican Efendinin Rüyası isimli Türk komedi filmleri çekilerek gösterime girmiştir.

### 1931-1960

Bu dönemde Türk Sinemaları’nın ilk sesli ve Türk-Mısır-Yunan ortak yapımı olan İstanbul Sokakları’nda çekilmiştir. Ayrıca ilk kısa metraj filmler ve dönem filmleri bu dönemde çekilmiştir. 1931-1950 yılları arasındaki en önemli gelişme Türk Sineması Cemiyeti tarafından düzenlenen yarışma olmuştur. Yarışmada Şakir Sırmalı’nın filmi Unutulan Sır “en güzel film” seçilmiştir. 1949 yılında çekilen Çılgık, ilk Türk korku filmi, 1953 yapımı Halıcı Kız filmi ise çekilen ilk renkli Türk filmi olmuştur.

### 1961-1970

Sinema tarihindeki 2. yarışma bu dönemde İstanbul Yerli Film Yarışması adı altında yapılmıştır. Ayrıca kapalı sinemaların hayata geçirilme fikri bu yıllarda iyice ağırlık kazanmıştır ve renkli film uygulamasına hız verilerek Türk sinema tarihindeki en büyük aşamalardan biri kaydedilmiştir. Üretilen film sayısının 789’a ulaştığı bu yıllarda, yaşanan tüm bu gelişmelerin ışığında, 1963 yapımı Susuz Yaz uluslararası alanda yapılan sinema festivallerinde ödül alan ilk Türk filmi olmuştur.

### 1971-1980

Bu dönemde sayısal verilere bakıldığında, Siyah-beyaz filmler renkli filmlerin gerisinde kalmıştır. Ayrıca bu yıllarda çizgi filmler ile ilgili çalışmalar yapılmış ve yarışmalar düzenlenmiş, yabancı film festivallerinde başarılar ve uluslararası alanda ödüller elde edilmiştir.

### 1981-1990

Bu dönemde siyah-beyaz filmler tarihe karışmıştır. Yabancı romanlar ve yapıtlar Türkçe’ye çevrilererek filme dönüştürülmüştür. Ayrıca Toronto Sinema Vakfı ve Ottawa Elçiliği’nin desteğiyle Türkiye’de ilk toplu film gösterisi düzenlenmiş ve böylece Türk sineması küreselleşme konusunda ilk adımını atmıştır

Osmanlı sinemayla ne zaman tanışmıştır?

İlk sinema nerede ve ne zaman açılmıştır?

İlk korku filmi nedir?

Siyah beyaz filmler hangi dönemde tarihe karışmıştır?

## B Bölümü

**Görev 3: Aşağıdaki metni okuyunuz. Metnin arkasından verilen soruları metne göre cevaplandırınız.**

### YEŞİLÇAM'DA BİR SULTAN “ TÜRKAN ŞORAY”



28 Nisan 1945'te İstanbul'da doğdu. Babası Halit Şoray devlet demir yollarında memurdu, annesi Meliha Şoray ev hanımıydı. Şoray, maddi imkanları **kısıtlı** olan bir ailede **dünyaya geldi**. Ne yazık ki sanatçının annesi ve babası 1954'te boşandı. Annesi ile yaşamaya devam eden Şoray, o yıllarda Karagümrük Sarmaşık Sokak'a taşınmıştır. Türkan Şoray, burada ev sahiplerinin kızı Emel Yıldız ile tanıştı ve onun sayesinde Yeşilçam'a **adım attı**. Bir gün onunla beraber **film setine** gitti. Şoray, o dönemde on beş yaşındaydı. Kenarda bir yerde otururken ünlü yönetmen

Türker İnanoğlu'nun **dikkatini çekti**. Şoray'la tanıştılar. İnanoğlu başrol için Türkan Şoray'ı seçti. Böylece Şoray'ın “ Yeşilçam” da **yıldızı parladı**.

Türkan Şoray bu filmin ardından yeni teklifler almaya başladı. “ Acı Hayat” onun sinema hayatındaki ilk **dönüm noktasıydı**. Çünkü en başarılı kadın oyuncu ödülünü 1964 Antalya Altın Portakal Film Festivali'nde “ Acı Hayat” filmiyle aldı. Şoray'ın SULTAN olarak anılmasında o yıllarda Galatasaray takım başkanı olan Rüçhan Adlı'nın önemli bir rolü vardı. Adlı evli olmasına rağmen **çift** büyük bir aşk yaşadı. Bu sırada, Adlı Şoray'a “Sultanım” diye sesleniyordu. Bu hitap halk arasında **ağızdan ağza dolaştı**. Sultan, o yıllar “ Şoray Kanunları” ile de dikkat çekti. En dikkat çekti. En dikkat çekici kanunlar: Filmde onaylanan erkek oyuncuyu kendi onaylamak ve film afişinde sadece kendi adı olmaktı. Bu yüzden bazı yönetmenler onu **'burnu havada'** olarak tanımladı.

Şoray, dünyanın en çok **film çeviren** kadın oyuncusuydu. En meşhur filmleri arasında, Selvi Boylum Al Yazmalım, Dönüş, Devlerin Aşkı, Sevemedim Karagözlüm ve Dila Hanım yer aldı. 90'lı yıllarla birlikte, televizyon dizileri çalışmalarına da ağırlık vermeye başladı. Yaptığı bu çalışmalardan en çok ses getiren, başrollerini Şener Şen'le paylaştığı İkinci Bahar ve Haluk Bilginer ile paylaştığı Tatlı Hayat'tı. Sanatçı bugüne kadar 203 filmde rol aldı.



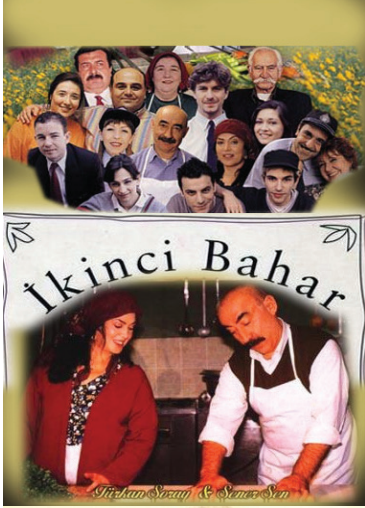


Türkan Şoray ne zaman ve nerede doğdu?

.....  
.....  
.....

Sanatçının sinema hayatındaki dönüm noktası neydi?

.....  
.....  
.....



Şoray Sultan lakabını nasıl kazandı?

.....  
.....  
.....

Sanatçının en çok ses getiren dizileri hangileridir?

.....  
.....  
.....

Sanatçı en başarılı kadın ödülünü hangi filmle aldı?

.....  
.....  
.....



**Görev 4: Aşağıdaki ifadeleri metne göre “Doğru” ve “Yanlış” olarak değerlendiriniz.**

Türkan Şoray kalabalık bir ailenin çocuğuydu.

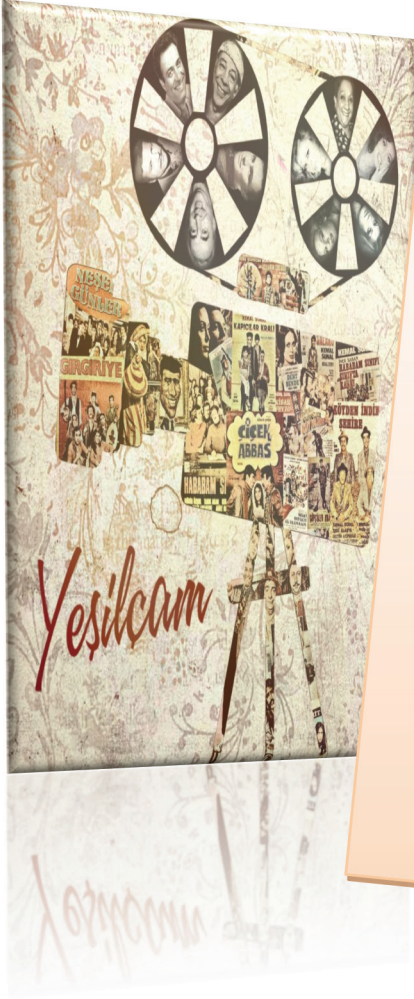
Türkan Şoray'ın babası kara yollarında çalışıyordu.

Şoray'ın anne ve babası boşandıığında, babası ile yaşamıştır.

Sanatçı, en başarılı kadın oyuncu ödülünü 1964 Antalya Altın Portakal Film Festivali'nde “ Acı Hayat” filmiyle alır.

Şoray'a “ Sultan” lakabını ünlü yönetmen Türker İnanoğlu verdi.

Görev 5: Sözcükleri anlamları ile eşleştiriniz ve örnek cümle içinde kullanınız.



1. Kısıtlı
2. Dünyaya gelmek
3. Adım atmak
4. Film seti
5. Yıldızı parlamak
6. Dikkat çekmek
7. Burnu havada
8. Dönüm noktası
9. Ağızdan ağza dolaşmak
10. Film çevirmek
11. Ses getirmek

- a) bir işe ilk kez başlamak
- b) yaptığı işle, söylediği sözle dikkat çekmek
- c) sınırlı
- d) fark edilmek
- e) kibirlenmek, kendi hariç kimseyi beğenmemek
- f) başarı yönünden herkesin dikkatini çekecek bir duruma gelmek, ün kazanmak
- g) bir olayın ya da bir durumun yeni bir duruma geçme zamanı
- h) filmin çekildiği yer
- i) filmde rol yapmak
- j) bir sözün birine, onun da başka birine söylemesi ile yayılması
- k) doğmak

**Film çevirmek:** .....

**Ses getirmek:** .....

**Adım atmak:** .....

**Film seti:** .....

**Kısıtlı:** .....

**Dünyaya gelmek:** .....

**Dönüm noktası:** .....

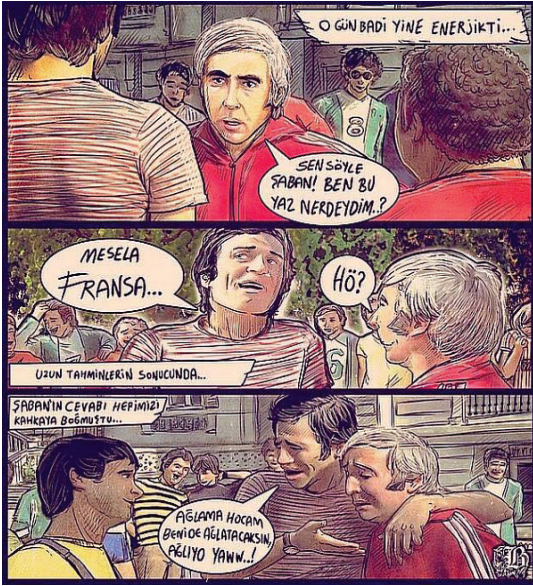
**Yıldızı parlamak:** .....

**Dikkat çekmek:** .....

**Burnu havada:** .....

**Ağızdan ağza dolaşmak:** .....





**Görev 6: Yandaki karikatür hakkında neler düşünüyorsunuz? Kısaca yazınız.**

**Görev 7: Aşağıdaki cümleleri -DI geçmiş zaman ekini kullanarak tamamlayınız.**

Fenerbahçe- Galatasaray maçı dün berabere bit\_\_\_ .

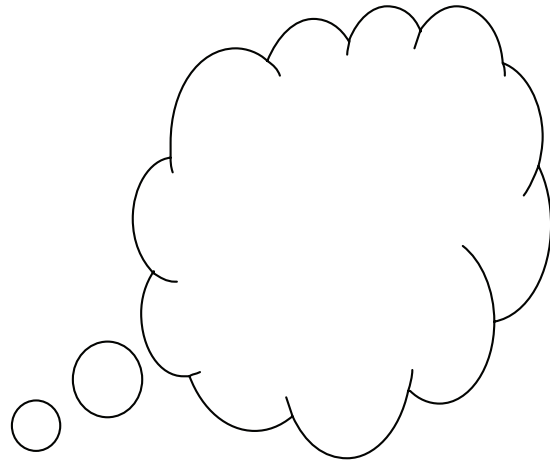
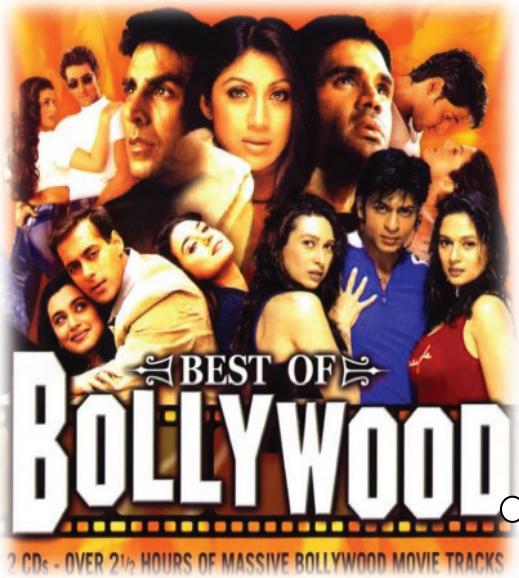
Babam bugün çok çalış\_\_\_, bu yüzden hemen uyu\_\_\_ .

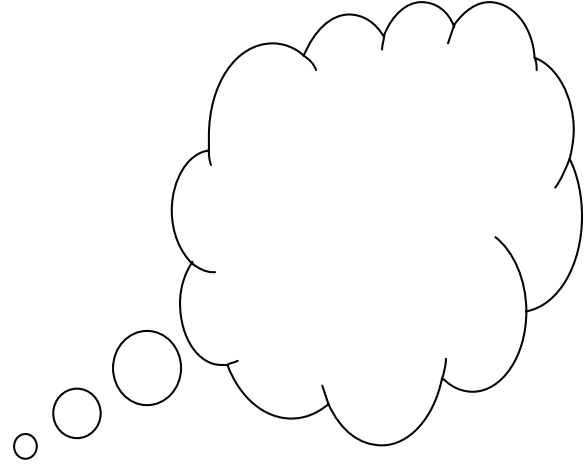
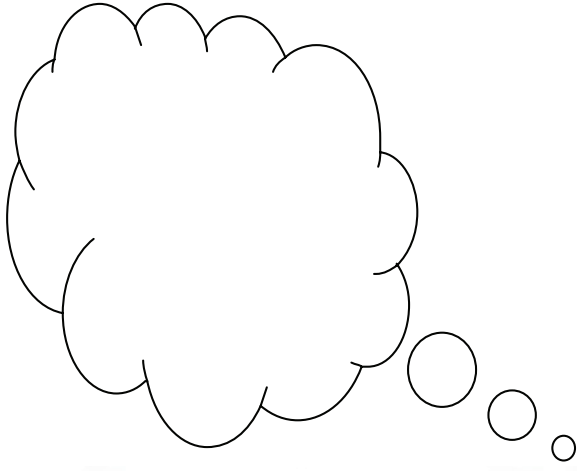
Öğretmenimiz iyi kalpli ve sabırlı\_\_\_, bu yüzden hiçbir zaman bizi üz\_\_\_ (-) .

Yasemin geçen hafta anneannesini ziyaret etmek için Denizli'ye git\_\_\_ .

Dün gece ne ol\_\_\_ ( ? ) .

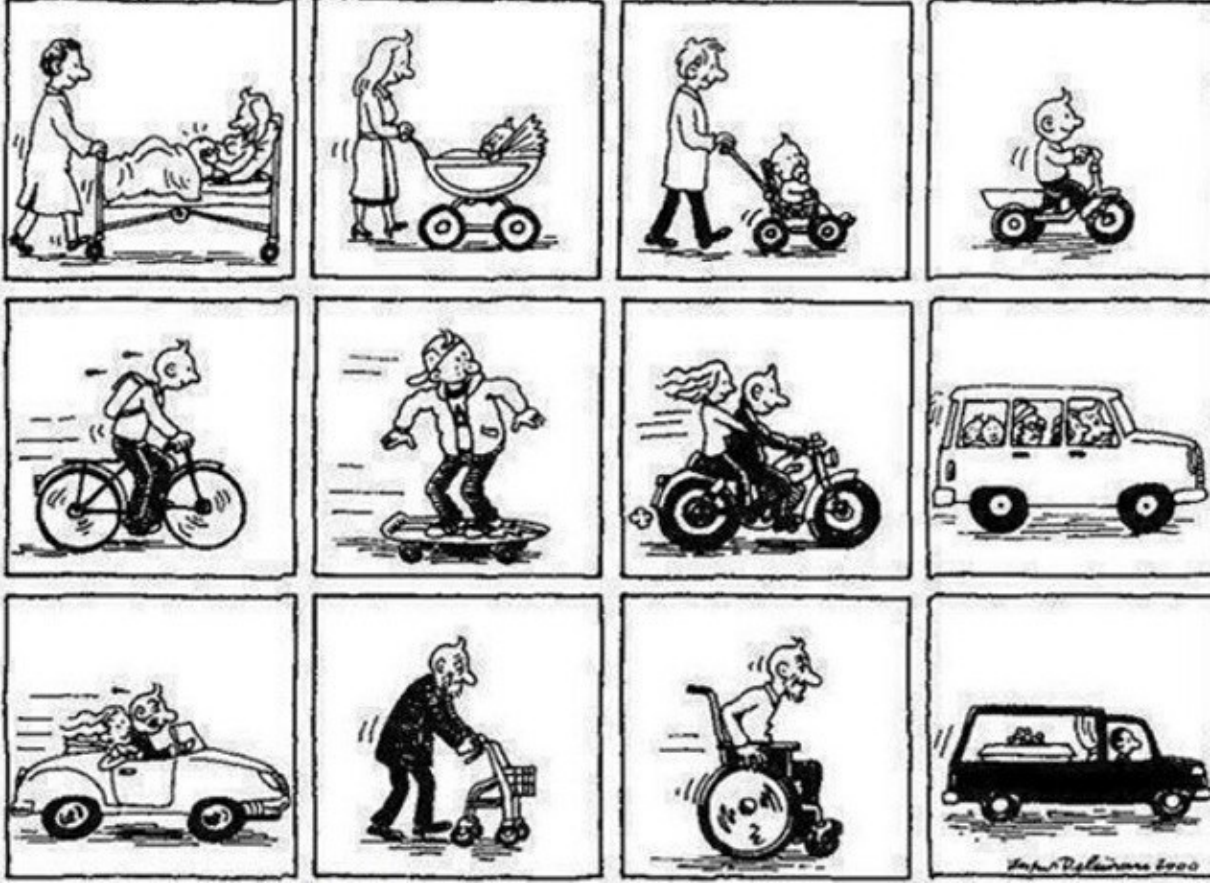
**Görev 8: Aşağıdaki görselleri inceleyiniz. Görseller hakkında bildiklerinizi yazınız.**





### C Bölümü

**Görev 9:** Aşağıdaki resim şeridine bakınız. Orada olanlar hakkında ne düşünüyorsunuz. İnsanlar neler yapıyor? Niçin oradalar? Sonu nasıl bitiyor? Bütün bunları düşünerek bir metin kurgulayınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





# ÇİZGİ FİLMLER ARACILIĞIYLA TÜRK SOYLULARA TÜRKÇE VE DEĞER ÖĞRETİMİ

**Yasin Mahmut YAKAR\***  
**Oğuzhan YILMAZ\*\***

**ÖZ:** İletişim imkânlarının arttığı, dünyanın küçük bir köy hâline geldiği bir devirde dil öğretiminin giderek önem kazanmasında şüphesiz dilin değer ve kültür ile olan bağlantısının payı büyüktür. Dil öğretiminin amaçlarından birinin de değer öğretimi olduğu gerçeğinden hareketle çalışmada çizgi filmlerin Türkçe ve değer öğretimi üzerindeki etkisi öğrenci görüşlerinden hareketle incelenmiştir. Olgubilimsel desen esas alınarak yapılan çalışmada tematik bir çocuk kanalı olan TRT Çocuk'ta yayımlanan Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin ilk 10 bölümü dikkate alınmıştır. Çalışmada bu çizgi filmin incelemeye konu olmasının sebebi çizgi filmin arkadaşlık ve mahalle kültürünü yoğun olarak işlemesidir.

**Anahtar sözcükler:** Çizgi film, kültür aktarımı, dil, Türkçe.

## GİRİŞ

Dil öğretiminin aynı zamanda kültür ve değer öğretimi olduğu gerçeğinden hareketle çalışmada çizgi filmler aracılığıyla Türk soylu öğrencilere Türkçe ve değer öğretimi konusu üzerinde durulmuştur. Bu konuda daha önce yapılmış çalışmaların sınırlı olması ve görsel-işitsel unsurları da işe katarak Türkçe ve değer öğretimi konusu üzerinde durulması yönüyle çalışma önem arz etmektedir.

Dilin kültürle olan bağlantısı bilinmektedir (Okur ve Keskin, 2013). Öyle ki bugüne dek yapılan pek çok tanımda dil birtakım benzetmelerle kültürün kabı, çimentosu, güneşi, ipliği ve aynası olarak değerlendirilmiştir (Kaplan, 2002; Uygur 2001; Abacıoğlu 2002). Bu minval üzere dili insanların anlaşma araçlarından biri, kültürü ise toplumların maddi ve manevi değerlerinin tamamına verilen isim olarak tanımlayan Yıldırım, bu iki kavramın tarih boyunca etkileşim halinde olduklarını, dili kültürden, kültürü de dilden bağımsız değerlendirmenin mümkün olamayacağını ifade etmiştir (2010). Aksan (1995) da bu düşüncüyü destekler nitelikte yalnızca dilbilim incelemeleriyle, dilin söz varlığının, söz hazinesinin derinliğine inerek bir ulusun yaşayış biçiminden inançlarına, geleneklerine, dünya görüşüne varana dek pek çok konuda değerli bilgiler ve güvenilir ipuçları edinilebileceğini dile getirmiştir.

Dilin kültür ile bu denli sıkı ilişki içinde olduğu bir durumda dil öğretiminin beraberinde değer ve kültür öğretiminden ayrı düşünülemediğini de kabul etmek gerekir. Nitekim Demir ve Açık'ın ifadesiyle (2011) yabancı dil öğrenme ya da öğretmekteki amaç, kültürel yeterlilikler kazanarak öğrenilen dilin daha iyi algılanmasını sağlayabilmektir. Bu konuda Okur ve Keskin (2013) de yabancı dil öğrenmedeki amacın yalnızca hedef dilin eğitimini almak değil, aynı zamanda hedef kültür konusunda da yetkin hale gelmek

\* Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, ymyakar@erzincan.edu.tr

\*\* Yrd. Doç. Dr., Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, oyilmaz@erzincan.edu.tr

olduğunu belirtmiştir. Yine Demirel (1990) yabancı dil öğretiminde uygulanması gereken ilkelerden bahsederken öğretilen dilin kültürünün de öğretilmesinin gerekliliğine değinmiş, dil öğretimi ile kültür aktarımı arasındaki ilişkinin boyutuna bir anlamda işaret etmiştir.

Yabancı dil öğretiminin kültür öğretiminin bir parçası olduğunu ifade eden amaçlar esasında yabancı bir dil öğrenmenin bir anlamda dünyada bulunan diğer toplumların dünyaya bakış açılarını, düşünme ve değer sistemlerini anlamak için yapılan uğraş olduğu düşüncesine hizmet etmektedir (Ozil, 1991). Bu itibarla Tapan'ın (1990) yabancı bir dili öğrenme uğraşı aynı zamanda yabancı bir kültürü de anlama/ tanıma çabasıdır düşüncesi dil ve kültür öğretimi açısından önemli bir ifadedir. Benzer şekilde dil öğretiminin tek başına sözcük ya da dil bilgisi öğretimi olmadığını ifade eden Bölükbaş ve Keskin (2010) de dil öğretiminin dilin içinde geliştiği kültürün de öğretimi olduğuna dikkat çekmiştir.

Dil ve değer/ kültür öğretiminin ayrılmaz bir bütün olduğunu vurgulayan bu ifadeler genelde yabancılarla özeldir ise Türk soylulara Türkçe öğretirken birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan ilki ilk aşamada hangi kültürel değerlerin öğrencilere aktarılacağı fikridir (Demir ve Açık, 2011). Bu husustaki yaygın kanı yakından uzağa, somuttan soyuta gibi pedagojik öğelerin gözetilmesi düşüncesidir. Ayrıca ihtiyaca göre kültürel değerlerin öğrencilere sezdirilmesi de hedef dilin öğretimi sırasında önemlidir. Demir (2010) bu konuda yabancılarla Türkçe öğretirken kültürü oluşturan bütün öğeleri aktarmanın uygun olmadığını, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumların kültürel açıdan aktarılmasının daha doğru olacağını, günlük yaşamda yeri olmayan kültür öğelerinin aktarılmaya çalışılmasının öğrencinin kafasında soru işaretleri oluşmasına neden olacağını ifade ederek dil öğretiminde değer ve kültür öğretiminin nasıl olması gerektiğine de bir çerçeve çizmektedir. Demir'in söylemi ışığında Ülker'in (2007) Byram ve Risager'den yaptığı aktarıma bakıldığında ise tarih, günlük yaşam ve rutinler, alışveriş, yiyecek-içecek, gençlik kültürü (moda, müzik vb.), okul ve eğitim, coğrafya, aile yaşantısı, sosyal şartlar, festivaller, gelenek-görenekler, turizm ve seyahat, iş hayatı ve işsizlik gibi konuların yabancı dil öğrenenlere ilk aşamada öğretilmesi gereken başlıklar arasında yer aldığı dikkat çekmektedir.

Dil öğretimi ve değer/ kültür aktarımı sırasında yukarıdaki paragrafta belirtildiği gibi en az ne öğretileceği sorusu kadar bir başka önemli soru da öğretimin nasıl yapılacağı düşüncesidir. Zira dil öğretiminde yöntem daima gündemde tutulması gereken bir konudur. Göçer ve Moğul (2011) bu konuda yabancı dil olarak Türkçenin geleneksel yöntemleri bir kenara bırakarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyaranlı öğretim ortamlarında öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Gerçekten de dil öğretimi ve beraberinde değer/ kültür aktarımında materyallerle zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının sağlanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin görme ve işitme duyularını harekete geçirerek Türkçenin daha etkili ve kalıcı öğretilmesini sağlayan materyaller Türkçe öğretiminin verimliliğini artırmakta ve mümkün olan tüm uyarıcıları harekete geçirerek öğrencileri motive etmektedir (Arslan ve Adem, 2010).

Öğrencileri derse karşı motive eden ayrıca Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) ifade ettiği gibi kalıcılığı sağlayan görsel materyallerden biri de çizgi filmlerdir. Çizgi film, bir konuyla ilgili olarak karakterlerin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Çizgi filmler çoğu zaman eğlendirici yapımlar olarak değerlendirilmektedir. Ancak çizgi filmlerin içeriklerinde kültürel unsurlar bulundukları bilinmektedir. Bu açıdan çizgi film izleyenlerin o çizgi filmde yer alan kültürel unsurlara da farkında olarak veya olmayarak maruz kaldıkları tespiti yapılabilir. Çizgi filmler dil öğretiminin kültür ve değer aktarımı boyutu da dikkate alındığında dil öğretiminde kullanılacak görsel/işitsel materyaller arasında yer alır. Yabancılarla Türkçe öğretirken de çizgi filmlerden de yararlanılabilir.



Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi filmlerden yararlanma ve bunun öğretime etkisiyle ilgili gerek kuramsal gerekse uygulamalı olarak yapılmış akademik çalışmalar da mevcuttur. Kuramsal çalışmalardan birisi Arslan ve Adem tarafından 2010 yılında yapılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanımını konu alan araştırmada söz konusu araçların hem konuların kolay kavratılmasında hem de öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artırılmasında etkili olduğu sonucuna yer verilmiştir. İkinci kuramsal nitelikli çalışma ise İşcan (2011) tarafından yapılmıştır. Türkçenin yabancı dil öğretiminde filmlerin yeri ve öneminin araştırıldığı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin en önemli amaçlarından birinin Türk toplumunun kültürel unsurlarının öğrenenlere aktarılması olduğuna işaret edilerek bu noktada filmlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalı araştırmalardan birisi olan Aytan ve Tunçel (2015) tarafından 15 öğrenci üzerinde yapılan nitel desenli çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımının başarıyı artırdığı ve öğretim ortamını zenginleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araç olarak çizgi film yerine sinema filminin kullanıldığı Yılmaz ve Ertürk Şenden (2015) tarafından yapılan çalışmada ise “Babam ve Oğlum” isimli sinema filminin yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözler bakımından etkinliği araştırılmıştır. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde sinema filmi kullanmanın başarıyı artırdığı ve öğrencileri derse katılım noktasında daha aktif hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde kısa ve uzun metrajlı filmlerden yararlanmanın etkinliğinin araştırıldığı başka bir çalışma ise 2015 yılında Ünlüler Arabacı tarafından kaleme alınmıştır. Çalışmada Kırgızistan örneğinden hareketle kısa ve uzun metrajlı filmlerin hem derse karşı ilgiyi artıracacağı, hem Türkçeyi öğrenmeye özendirici etkisinin olacağı, hem de öğrenilenlerin kalıcılığının artacağı tespiti yapılmıştır.

İlgili literatürde de görüldüğü üzere çizgi filmler aracılığıyla Türkiye Türkçesi öğrenen Kazak öğrenciler üzerinde değer ve Türkçe öğretimine ilişkin yapılmış bir çalışma söz konusu değildir. Bu nedenle çalışma önem arz etmektedir. Kazak öğrenciler özelinde değer ve Türkçe öğretimine yönelik kurgulanan çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Kazak öğrencilerin çizgi filmler aracılığıyla değer öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Kazak öğrencilerin çizgi filmler aracılığıyla Türkçe öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın deseni

Çizgi filmler aracılığıyla değer ve Türkçe öğretimine ilişkin Kazak öğrencilerin düşüncelerini öğrenmek amacıyla yapılan çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilimsel desenle kurgulanmıştır. Deneyimler üzerine yoğunlaşan bu araştırma, insanların bir fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2014).

### İncelenen dokümanlar ve çalışma grubu

Çalışma tematik bir çocuk kanalı olan TRT Çocuk'ta yayımlanan Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin ilk 10 bölümü dikkate alınarak kurgulanmıştır. Çalışma için bu çizgi filmin tercih edilmesinin sebebi, çizgi filmde mahalle ve arkadaş kültürünün yoğun biçimde işlenmesi ve Türkçenin etkili bir biçimde kullanılmasıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kazakistan'ın Yabancı Diller ve Mesleki Kariyer Üniversitesi ile El Farabi Kazak Milli Üniversitesinden Erzincan Üniversitesine öğrenim görmek için gelen 8 Kazak öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ilişkin genel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Öğrenci	Cinsiyet	Dil Seviyesi	Sınıfı	Geldikleri Bölüm
1	Kız	B2	3	Yabancı Diller
2	Kız	C1	3	Yabancı Diller
3	Kız	B2	3	Türkoloji Bölümü
4	Kız	C1	3	Türkoloji Bölümü
5	Erkek	B2	3	Yabancı Diller
6	Erkek	C1	3	Yabancı Diller
7	Erkek	B2	3	Türkoloji Bölümü
8	Kız	B2	3	Türkoloji Bölümü

### Veri toplama ve analiz yöntemi

Çalışmada bir video paylaşım sitesi üzerinden Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin ilk 10 bölümüne ulaşılmış ve bu bölümler öğrencilere ilkinde amaçsız, ikincisinde araştırma amacı doğrultusunda iki defa seyrettirilmiştir. Sonrasında çalışma için veri toplama aracı olan form hazırlanırken öncelikle araştırmacılar tarafından çalışmanın problem cümleleri doğrultusunda maddeler yazılmış, alan ve nitel araştırma uzmanlarının katkılarıyla yazılan bu maddeler devamındaki süreçte yeniden yapılandırılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillendirilen form yine Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören ve çalışma grubunun özellikleri ile benzerlik gösteren 5 Kazak öğrenciye sunulurken pilot bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda görüşme formundaki soruların öğrenciler için anlaşılır olduğu görülünce form üzerinde yeni bir düzenleme yapılmamıştır.

Görüşme formundaki sorular çalışma grubundaki öğrencilere rahat bir ortam olması açısından üniversite yerleşkesinde bulunan Kazak kültür merkezinde yöneltilmiştir. Burada çizgi filmlerin Türkçe ve değer öğretimine etkisine dair öğrencilere sorular yöneltilmiş, zaman zaman anlaşılmayan kimi noktaları tamamlayabilmek adına sonda sorulara başvurulmuştur. Tüm bu işlemler ise öğrencilerin bilgisi doğrultusunda herhangi bir veri kaybı yaşamamak adına ses kayıt cihazı vasıtasıyla kayıt altına alınmıştır.

Çalışmanın verileri analiz edilirken kayıt altına alınan verilerin önce dökümü yapılmış, sonrasında ise bu dökümlerin doğru yapıldığı teyit edilmiştir. Bu işlemin ardından veri seti birkaç kez okunarak önce betimsel analize, ardından ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada öncesinde belirlenen alt problemler ışığında verilen cevaplar, ilgili probleme ait kategoriler altında yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Ailenin önemi
Birlikte iş yapma
Dostluk
Saygı
Yardım

Çalışma için veri oluşturan öğrenci düşünceleri ağırlıklı olarak Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin değer öğretiminde etkili bir unsur olarak kullanılabilirliği yönündedir. Bu konuda 1 numaralı öğrenci “Türk çizgi film aracılığıyla sadece dil öğrenmek değil, manevi zenginlikleri de öğreniyoruz. Çizgi filmi gördükten sonra Türklerin genel hayat tarzı ve kültürleri ilgimi çekmeye başladı.” şeklinde görüş beyan ederek çizgi filmlerin Türkçenin yanı sıra değer öğretiminde de bir araç olabileceğini anlatmaya çalışmıştır. Yakın düşüncelere sahip 6 numaralı öğrenci ise “Bence çizgi filmle Türk kültürünü ve değerlerini biraz

olsa da bilme şansımız var.” ifadelerini kullanmıştır. Çalışmaya konu olan çizgi filmin değer aktardığı konusuna itirazı olmayan 8 numaralı öğrenci ise diğer öğrencilerden biraz farklı düşünerek Rafadan Tayfa isimli çizgi filmdeki değerlerin genellikle evrensel ölçekli olduğunu dillendirmiş, ulusal kültüre yönelik değerler konusunda ise çizgi filmin eksik kaldığını ima etmiştir. Onun “İncelediğim Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde Türk kültürü ile ilgili bir şey bulamadım. Ama hepimize ait ortak insani değerler çizgi filmde vardı.” şeklindeki söyleyişi bu duruma delil niteliğindedir.

Çizgi filmlerle değer öğretimine ilişkin düşünceleri olumlu yönde olan öğrenciler çalışmaya konu çizgi filmin birçok değeri ihtiva ettiğini belirtmişlerdir. Onlara göre bu değerlerden en sık tekrar edeni yardım etmedir. Örnek olarak bir numaralı öğrenci Rafadan Tayfa adlı çizgi filmle ilgili düşüncelerini ifade ederken “Mesela bu Rafadan Tayfa çizgi filmde çocukların hareketleri iyi anlatılmıştı. Ne yapsa da hep beraber yaptı. Birisi hata bir şey yapsa, başkaları onu düzeltmek için çalışıyordu. Birbirine yardımcı oluyordu.” cümlelerini kullanmıştır. Benzer şekilde 6 numaralı öğrenci de çizgi filmlerde insanların birbirine yardım etmeleri gerektiği düşüncesinin vurgulandığını dile getirmiştir. Çizgi filmlerde yardımın birçok çeşidinin vurgulandığını düşünen 5 numaralı öğrenci ise çizgi filmlerin psikolojik yardım, yaşlılara yardım ve arkadaşlara yardım düşüncesiyle kurgulandığını ifade etmiştir. Bu konuda 1 numaralı öğrencinin “İzlediğimiz çizgi filmde yaşlılara yardım için bir hafta olduğunu öğrenmiştim. Böylece büyüklere saygının, yardımın ne kadar önemli olduğunu anladım.” biçimindeki cümleleri de bu algılayış biçiminin bir parçasıdır.

Öğrencilere göre Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde yardım gibi öne çıkan bir diğer değer ise dostluktur. Bu konuda 4 numaralı öğrenci Rafadan Tayfa isimli çizgi filmi kastederek “Bu çizgi filmde en baş konu dostluk. Dostların arasında olan ilişki.” ifadelerini kullanmış, çizgi filmlerin dostluk değerini vermede önem taşıdığını vurgulamıştır. Çizgi filmlerin dostluk değerini aktarmasında önem taşıdığını belirtilen bir başka öğrenci ise “Çizgi filmler dost olmayı öğretmektedir. Kazaklarda güzel bir atasözü var: Yüz tengen olacağına yüz dostun olsun. Çizgi filmde de bu anlatılıyor (Ö7).” diyerek dostluk değerine dikkat çekmiştir.

Dostlukla birlikte çizgi filmlerde öne çıktığı ifade edilen değerlerden biri de birlikte iş yapmadır. Çalışmaya konu olan çizgi film özelinde “Her şeyde birlikte hareket ediyorlar (Ö2).” diyen öğrenci çizgi filmdeki karakterlerin birlikte iş yapabilme becerilerini öne çıkarmıştır. Aynı şekilde 4 numaralı öğrenci de çizgi filmin muhataplarında birlikte iş yapma duygusunu geliştirdiğini belirtmiştir.

Saygı da Rafadan Tayfa çizgi filmiyle ilgili öne çıkan değerlerden biridir. Çizgi filmde Kazaklarda var olan “Büyüğe saygı, küçüğe izzet” atasözünün yansımaları tespit eden 7 numaralı öğrenci çizgi filmde bu değerlerin net olarak tespit edildiğini dile getirmiştir. Öğrenciler genellikle saygı kavramını büyüklere saygı biçiminde algılamışlardır. Söz gelimi 4 numaralı öğrenci çizgi filmlerin büyüklere saygıyı vurguladığını belirtmiştir. 6 numaralı öğrenci ise yaşlılara saygı göstermenin çizgi filmde önemsendiğini ve bunun hem Türk hem de Kazak toplumlarında dikkat çeken bir değer olduğunu söyleyerek iki toplum arasındaki benzerliğe temas etmiştir.

Öğrencilere göre çizgi filmlerde öne çıkan bir başka değer ise ailenin toplumsal yapı içindeki yeri ve önemidir. Aile kurumunun toplumların devamı için gerekli olduğunu ifade eden bir numaralı öğrenci çizgi filmlerin aile kurumunu sağlamlaştırmak adına önemli bir görev üstlendiğini düşünmektedir. Söz konusu öğrenci bu düşüncesini ise “Rafadan Tayfa çizgi filmde aile çok sık geçer. Aile nesillerin devamı için haccettir.” cümlesiyle ifade eder.

Tablo 2. Türk Soylu Öğrencilerin Çizgi Filmler Aracılığıyla Türkçe Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Kelime hazinesi
Kelimelerin basit ve anlaşılır olması
Dilin günlük hayattaki kullanımı
Dil bilgisi

Çalışma için veri sağlayan öğrencilerin tamamı çizgi filmlerin dil gelişimi için önemli bir araç olduğunu savunmaktadır. Bu konuda 1 numaralı öğrenci “Çizgi filmler yeni yeni konuşmayı öğrenen bir çocuk için nasıl önemliyse yabancılar için de aynı derecede öneme sahiptir.” diyerek çizgi filmlerin dil öğretiminde ne denli etkili olduğunu vurgulamıştır. Konuya benzer bir açıdan yaklaşan bir diğer öğrenci ise çizgi filmler özelinde “Herhangi bir dilde görsel ve işitsel araçlarla dil öğrenmek daha kolay ve faydalı olur. Mesela çizgi filmler yabancı öğrenciler için dil öğrenmenin en kolay yoludur (Ö3).” biçiminde cümleler sarf etmiş, çizgi filmin dil öğretimini kolaylaştıracak bir araç olduğuna dikkat çekmiştir.

Çizgi filmlerin Türkçe öğretiminde etkili bir unsur olduğunu ifade eden ancak beraberinde bir kısım tereddütler taşıyan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tereddütlerinin temel çıkış noktası ise çizgi filmlerin hitap ettiği yaş grubudur. Çizgi filmlerin çocuğa özgü bir tür olabileceğini dile getiren 5 numaralı öğrenci “Çizgi filmler her zaman yabancılar için yararlı olmayabilir. Çünkü çocuksu düşünceler eskide kalmıştır. Hayal kurma düşünceleri çocuk yaşta kalmıştır.” diye çekincelerini belirtmiştir. Konuya biraz daha farklı yaklaşan 2 numaralı öğrenci ise seyrettiği Rafadan Tayfa isimli çizgi filmle Türkçe öğrenmeye ilişkin olumlu düşüncelerini dile getirdikten sonra “Mesela ben hâlâ çizgi filmlerin seyrediyorum. Bunda utanılacak hiçbir şey yok ki.” diyerek kafasında birtakım soru işaretleri olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenciler çizgi film aracılığıyla Türkçe öğrenme konusunda genel değil doğrudan birtakım tespitlerde de bulunmuşlardır. Kelime hazinesi bu tespitlerin en çok yoğunlaştığı başlıktır. Bir numaralı öğrencinin “Çizgi filmlere bakarak bilmediğimiz kelimeleri öğreniyoruz.” söyleyişi çizgi filmlerin kelime hazinesine katkı yaptığının göstergesi niteliğindedir. 2 numaralı öğrenci ise bu fikri biraz daha detaylandırarak çizgi filmlerin kelime hazinesine yaptığı katkıyı “Mesela ‘ufo’ kelimesinin anlamını çizgi filmi seyretmeden önce bilmiyordum. Bu çizgi filmde 3-4 kelimenin anlamını öğrenebilirsiniz ve bu çizgi filmlerin 10 bölümünü seyredersen 30-40 kelimeyi de aksansız söylemene yardımcı olur.” cümleleriyle açıklamıştır. Konuya benzer açıdan yaklaşan 1 numaralı öğrenci de “Rafadan Tayfa’daki karakterlerden renkleri nasıl kullandıkları ve tarafları (yönleri) öğrenebiliriz.” cümlesiyle çizgi filmin kelime hazinesine katkısına işaret etmiştir. “Yüksek seviyedeki öğrenciler çizgi filmde her konuyla ilgili deyimlerin ve atasözlerinin nasıl kullanıldığını öğrenebilirler.” şeklinde görüş beyan eden 8 numaralı öğrenci de çizgi filmin atasözü ve deyimleri önceleyerek kelime hazinesini geliştirme konusundaki rolüne vurgu yapmıştır.

Öğrencilere göre kullanılan dilin sade olması da Rafadan Tayfa adlı çizgi filmin Türkçe öğrenirken ön plana çıkan olumlu yönlerinden biridir. Çizgi filmde kullanılan dilin basit ve anlaşılır olmasını bir avantaj olarak gören öğrenciler genel itibarıyla 5 numaralı öğrencinin “Çizgi filmde çok basit kelimeler kullanıldığı için yabancılar bunu rahat bir şekilde anlayabilirler.” biçimindeki cümlesiyle aynı minvalde görüş belirtmişlerdir. Nitekim 6 numaralı öğrenci de benzer düşüncelerle önce “Neden Türk filmi değil çizgi filmle öğrenmek doğru?” sorusunu kendisine sormuş ve buradan “Çünkü çizgi filmde basit kelimeler çok. Çizgi filmdeki kelimeler yavaş ve anlamlı. O yüzden yabancılar için çok uygun ve faydalı. Bence çizgi filmle Türkçe öğrenmek çok iyi bir fikir.” şeklinde bir çıkarımda bulunmuştur.

Türk soylu öğrencilerin Rafadan Tayfa isimli çizgi filmde hareketle dile getirdikleri bir diğer konu ise çizgi filmlerin Türkçenin günlük hayatta nasıl kullanıldığına ilişkin bilgi vermesidir. “Çizgi filmler, Türklerin hayat tarzındaki günlük kullandıkları kelimeleri nasıl telaffuz etmemizi öğretir.” diyen 1 numaralı öğrenci bu manada çizgi filmlerin gündelik dilin kullanımını noktasında yabancı öğrencilere katkı sağladığını belirtmektedir. Yakın olarak 6 numaralı öğrenci de “Çizgi filmleri seyrederek yeni kelimeler ve kelimelerin nerede, nasıl kullanıldığını, onun doğru söylendiğini fark ederek öğreniyoruz.” şeklinde görüş beyan ederek Rafadan Tayfa adlı çizgi film aracılığıyla Türkçenin günlük hayatta nasıl kullanıldığına dair fikir edindiğini ifade etmiştir.

Rafadan Tayfa isimli çizgi filmin Türkçe öğretimine katkısı üzerine son olarak öğrencilerin dile getirdikleri konu ise dil bilgisi etrafında şekillenmektedir. “Bu çizgi filmde dil gramerlerinin hepsi kullanılmış.

Mesela isim tamlamaları, sıfat tamlamaları, zarflar, zamanlar, ünlemler vs.” diyen 5 numaralı öğrenci seyredilen çizgi filmin dil bilgisi konularını öğrenme konusunda da etkili olabileceğini ifade etmiştir. 1 numaralı öğrenci ise “Çizgi film sıfatlar konusunda çok zengin. Mesela bu ip, bu yan, bu taraf, eşsiz hayal gücü gibi sıfatlar çizgi filmde kullanılmıştır.” diyerek çizgi filmin sıfatların öğrenilmesinde araç olarak kullanılabileceğinin altını çizmiştir. Esasında kelime hazinesi bağlamında düşünülebileceği halde bir sözcük türü olduğu için ünlemlere ilişkin öğrenci görüşleri de dil bilgisi açısından değerlendirilebilir. 3 numaralı öğrencinin bu çerçevede sarf ettiği “Çizgi filmlerde ünlemler çok söylenir. Örneğin Rafadan Tayfa adlı bir çizgi filmin 10. bölümünde “yüreğime indiriyordun” diye bir deyim geçiyordu. Ünlemlerden ise “vay, vay”, “vay be” gibi birkaç şaşırma anlam taşıyan kelimeleri rastladım.” şeklindeki ifadeleri çizgi filmlerin ünlemleri öğrettiği noktasında da önem taşıdığını göstermektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Çizgi filmler aracılığıyla Türk soylu öğrencilere Türkçe ve değer öğretimine ilişkin yapılan çalışmada ilkin öğrencilerin çizgi filmlerin değer aktarımında kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu konuda öğrencilerin genel fikri 1 numaralı öğrencinin “Türk çizgi film aracılığıyla sadece dil öğrenmek değil, manevi zenginlikleri de öğreniyoruz. Ben de çizgi filmi gördükten sonra Türklerin genel hayat tarzı ve kültürleri ilgimi çekmeye başladı.” biçimindeki cümleleriyle benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bilindiği gibi her çizgi film onu üreten toplumun izlerini ve değerlerini taşımaktadır. Türk yapımı bir çizgi film olan Rafadan Tayfa da Türk toplumuna ait değerleri içerdiğinden Türk soylu öğrencilerin söz konusu çizgi filmi seyrettiğinde bu değerleri kolaylıkla tespit edebilmesi olası görünmektedir. Çalışmada Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenirken aynı zamanda birtakım değerlere ilişkin farkındalık oluşturmaları biraz da çizgi filmlerin yapısından kaynaklanıyor olabilir. Çizgi filmlerde görselliğin ön planda olması, karelerin hızlı akması, görüntülerin müzikle destekleniyor olması bazen söz olmadan da gerekli iletileri muhatabına ulaştırma konusunda kolaylık sağlayabilmektedir. Yine literatürde ortaya koyulduğu gibi dil öğretiminin esasında kültür ve değer öğretimi olduğu düşüncesinden hareketle çizgi filmlerdeki “göz kulak olmak, bağına basmak, gönlü razı olmamak ve sağlıcakla kalmak” gibi sözlü iletilerin taşıdıkları anlamsal değerler de öğrencilerin çizgi filmlerin değer aktardığı şeklindeki algılarını destekliyor olabilir.

Çalışmada çizgi filmlerin değer öğretimine katkı sağladığını düşünen öğrenciler seyrettikleri çizgi filmlerde daha çok yardım, dostluk, saygı ve ailenin toplumsal yapı içindeki yeriyle ilgili vurguları tespit etmişlerdir. Bu değerlerden yardım ve dostluğun evrensel değerler olması nedeniyle çizgi filmlerde fazlaca yer bulması, öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlamış olabilir. Çalışmada saygı ve ailenin yeri ve önemine ilişkin değerlerin öğrencilerce dikkate değer bulunması en başta söz konusu çizgi filmin milli bir yapım olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu değerlerin ortak tarih ve kültür birliğinin bir yansıması olarak her iki toplumun bireylerince de önemseniyor olması öğrencilerin bu değerlere ilişkin ayrı bir hassasiyet taşımalarına zemin teşkil etmiş de olabilir.

Çizgi filmler aracılığıyla değer öğretiminde olduğu gibi öğrencilerin çizgi filmler aracılığıyla Türkçe öğrenmeye ilişkin düşünceleri de olumludur. İlgili literatür de bu düşünceleri destekler niteliktedir. Kuramsal boyuttaki çalışmalardan Arslan ve Adem (2010) ile İşcan’ın (2011) çalışmalarında ulaştıkları sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca uygulamalı çalışmalardan Gerek Aytan ve Tunçel’in (2015), gerek Yılmaz ve Şendel’in (2015), gerekse Ünlüler Arabacı’nın (2015) yaptığı çalışmalar araştırmadaki bulguları desteklemektedir. Bu durum Rafadan Tayfa özelinde çocuklar için belirli bir dikkatle hazırlanmış çizgi filmde Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca çizgi film, geleneksel ders işleme anlayışının dışında işi biraz da eğlence kültürü bağlamında ele aldığı için çizgi filmler aracılığıyla Türkçe öğrenmek öğrencilere cazip geliyor olabilir. Bununla bağlantılı olarak çizgi filmlerin



birden fazla duyu organı tarafından algılanıyor oluşu da Türkçe öğrenmeye ilişkin olumlu düşüncelerin bir diğer kaynağı olabilir. Yine çalışmanın Kazak öğrenciler üzerinde yapıyor oluşu da öğrencilerin çizgi filmle Türkçe öğrenmeye ilişkin düşüncelerinin olumlu olmasını etkileyebilir. Zira benzer ses, kelime ve söz dizimi yapısıyla yetişen, daha farklı bir söyleyişle Türkçenin farklı bir coğrafyadaki biçimini kullanan Kazak öğrenciler bağlamdan hareketle çizgi filmi kavrayabilmekte ve dil öğrenmede karşılaştığı sıkıntıları en aza indirgeyebilmektedir. Oysa Türkçe kelimelere ve söz dizimine tamamen yabancı biri için çizgi filmler aracılığıyla Türkçe öğrenmek Kazak öğrencilerin düşündüğü gibi eğlenceli ve etkili olmayabilir.

Türkçe öğrenirken çizgi filmin bir araç olarak kullanılmasının etkili bir yöntem olduğunu düşünen Kazak öğrenciler öncelikle Rafadan Tayfa'nın kelime hazinelerini geliştirdiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin böyle düşünmesi çizgi filmi izlerken farklı kelimelere maruz kalmalarına bağlanabilir. Bundan başka Kazak öğrenciler Türkiye'de kullanılan Türkçenin başka bir biçimini kullandıklarından bağlamdan hareket ederek birçok kelimenin anlamını tahmin edebilmekte, bu da doğal olarak kelime hazinelerinin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir. Çizgi filmde Türkçenin günlük kullanım şekline uygun bir kurgunun olması Kazak öğrencilerin çizgi film aracılığıyla Türkçe öğrenmeye ilişkin olumlu düşüncelerini sağlayan bir diğer etkidir. Çizgi filmin temelde çocuklara hitap eden bir tür olarak yapılandırılması beraberinde kullanılan dilin de basit ve anlaşılır olmasını getirmektedir. Bu da ilk planda farklı bir coğrafyadan Türkiye'ye gelip nispeten de olsa yeni söyleyiş özellikleri ile karşılaşan öğrenciler için bir kolaylık sağlayabilmektedir.

Kazak öğrenciler, Rafadan Tayfa adlı çizgi filmin kelime hazinesini geliştirmesinin yanında dil bilgisi noktasında da kendilerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Çizgi filmdeki karakterlerin ilgi çekici bir biçimde resmedilmeleri ve konuşurken sadece kurallı yapılar değil zaman zaman devrik/ kuralsız yapılarla da yer vermeleri bunun nedeni olabilir. Ayrıca çizgi filmi izlerken öğrencilerin kelime türleriyle ilgili yapı ve kullanım özelliklerini öğrenme fırsatı bulmaları bu konudaki olumlu görüşlere neden teşkil edebilir. Ancak burada şunu da belirtmek gerekir. Kazak öğrenciler "Bu çizgi filmde dil gramerlerinin hepsi kullanılmıştır. Mesela isim tamlamaları, sıfat tamlamaları, zarflar, zamanlar, ünlem vs." şeklinde bir düşüncüyü dile getirirler de yalnızca çizgi filmlerdeki sıfat ve ünlem kullanımına ilişkin somut örnekler vermişler, diğer dil bilgisi yapılarıyla ilgili herhangi bir örnek vermemişler/ verememişlerdir. Bu durum onların konuya yüzeysel yaklaştıklarını düşündürülebilir.

Sonuç olarak Rafadan Tayfa çizgi filmi özelinde Kazak öğrencilerin çizgi filmler aracılığıyla değer ve Türkçe öğrenmeye ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada Kazak öğrenciler özellikle yardım, dostluk, saygı ve aile gibi değerlerin söz konusu çizgi film vasıtasıyla aktarıldığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler Türkçe öğrenirken çizgi filmlerin kelime hazinelerini geliştirdiğini, günlük söyleyiş özelliklerinin çizgi filmler aracılığıyla kavranabileceğini ve dil bilimsel yapıları öğrenmede çizgi filmlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerden hareketle Türk soylulara özeldir ise Kazak öğrencilere değer ve Türkçe öğretiminde çizgili etkili bir araç olarak kullanılabilirliği söylenilebilir.

## KAYNAKLAR

- Abacıoğlu, T. (2002). Çocuklara Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. Dil Dergisi, 147, 63-86.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı, International Journal of Languages' Education And Teaching, 3/2, 235-246.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. Turkish Studies, 5/4, 221-235.



- Demir, A. (2010). Yabancılara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşımdan Hareketle Metinlerin İncelenmesinde Dikkat Edilecek Noktalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. TÜBAR, 30, 51-72.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler. Usem Yayınları.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazını ışığında değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1/2, 51-69.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili çalışmalara genel bir bakış. Turkish Studies, 6/3. 797-810.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi, Turkish Studies, 6/3. 939-948.
- Kaplan, M. (2002). Kültür ve Dil. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti. JASSS, 6/2, 1619-1640.
- Ozil, Ş. (1991). Dil ve Kültür Çağdaş Kültürümüz, Olgular, Sorunlar. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). Qualitative Research & Evaluation Methods (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi, 7, 55-68.
- TDK. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülker, N. (2007). Hitit Ders Kitapları Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici ve Değerlendirici Bir Bakış. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlüler Arabacı P. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yararlanılan kısa ve uzun metrajlı filmlerin Kırgızistan bağlamında değerlendirilmesi, Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4/2, 83-97.
- Uygur, N. (1996). Kültür Kuramı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yıldırım, E. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Mecazlar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, F. ve Ertürk Şenden, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözler: “Babam ve Oğlum” film örneği, The Journal Of Academic Social Sciences, 32, 187-202.



# KÜLTÜREL ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE REKLAM FİLMLERİ İLE EMİR KİPİNİN ANLATIMI

Yrd. Doç. Dr. Murat YİĞİT\*  
Esra YILMAZ\*\*

**ÖZ:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin tasarımında kültürel etkileşimi sağlayacak materyallerin etkin kullanımı; motivasyon, etkili öğrenme, kültür içinde öğrenme, yaşayarak öğrenme vb. değişkenlere olumlu katkı sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşimi sağlayacak, nitelikli materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, ‘az sözle çok şey anlatma’, ‘jest ve mimiklerin etkin kullanımı, kültürel zenginliği vb. yönüyle reklam filmleri görsel-işitsel materyal ihtiyacını karşılayabilecek isabetli bir karar olacaktır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyedeki öğrencilere yönelik bazı ‘emir kipleri’nin kültürel etkileşim yoğunluğu fazla olan görsel materyaller (reklam filmleri) vasıtasıyla kazandırılması ele alınmış, kalıcı öğrenmenin sağlanmasında kültürel etkileşim boyutuna dikkat çekilerek bazı tespit ve önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil öğretimi, Kültürel Etkileşim, Materyal Tasarımı, Reklam Filmleri, Emir Kipi

## GİRİŞ

Dil, bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır (Özbay, 2002). Yeni bir dil öğreniminde aynı zamanda yeni bir kültür de öğrenilmektedir. Yabancı dil öğretimi, kültür öğretimidir. İnsanlar ait oldukları toplumun ve o topluma ait kültürün kelime ve kavramlarıyla kendilerini ifade ederler. Bütün kelime ve kavramların arkasında bir kültür geçmişi vardır. Bu sebeple öğretilen toplumun yapısı ve sosyal değerleri dikkate alınmalıdır (Avcı, 2002). Yabancılarla Türkçe öğretirken kültür unsurlarına yer vererek onların dilin içine girmelerini sağlamak, sosyal ilişkilere yer vermek ve öğrendiklerini sıkça tekrarlatmak gerekir (Barın, 1994). Bu sayede kültür aktarımına, o ülkenin adetlerine, alışkanlıklarına ve topluma ait genel özelliklerine dikkat çekilmiş olunur.

Eğitimde uzun süre çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji imkânlarından eğitimde yararlanılması sebebiyle öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu kaynaklar genelde göze ve kulağa hitap eden araçlar olmaktadır. Sınıf içinde ne kadar çok bu araçlara yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar artacağı belirtilmektedir (Demirel 2007, Akt. Barın

\* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi A.B.D. Öğretim Üyesi.

\*\* Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi.

2007). Yabancı dil olarak öğretiminde de bu çok duyuya hitap eden araçlardan etkin bir biçimde yararlanmak gerekmektedir.

Bilindiği gibi kültürel öğelerin aktarılmasında çok önemli bir yere sahip olan yabancı dil öğretiminde ders kitapları ve öğretmenin yanı sıra farklı kaynakların özellikle de görsel-işitsel araçların kullanılması adeta zorunluluk hâline gelmiştir.(İşcan, 2011). Yapılan araştırmalarda (Chiang 1996 ve Lin 2002), öğrencilerin derste kullanılan videoyu ilgi çekici ve eğlendirici bir materyal olarak düşündükleri görülmüştür. Bu görsel/işitsel materyallerde bazen tek tek sözcük analizi yapmak gerekebilir.

Reklam filmlerinde aktör ve aktrislerin söylediği ifadeler, söyleme şekilleri, ders kitaplarında yazılı dil öğelerinden çok daha etkilidir. Böylece öğrenciler, hedef dili öğrenme, özellikle konuşma ve taklit etme konusunda daha istekli olacaklardır. Bu dil unsurlarının ezberlenmesi, yalnız öğrencilerin telaffuz yeteneğini geliştirmez; aynı zamanda hedef dilin derin yapısını anlamalarına da yardımcı olur. Günlük konuşma dilini kitaplarda göstermek bir yere kadar etkili olur fakat görsel- işitsel bir araç olan televizyon reklamlarında günlük konuşma diline, kelimelerin uygun beden diliyle nasıl telaffuz edildiğine rastlarız. Öğrenciler bu şekilde doğal dilin nasıl kullanıldığını da görecek ve aynı zamanda öğrencilerin sözcük hazineleri de gelişmiş olacaktır.

Görsel-işitsel bir araç olan televizyon reklamları yabancılara dil öğretiminde oldukça önemli ve etkilidir. Buna birçok neden gösterilebilir. Öncelikle; reklam mesajları anahtar kelimeler ve tekrar edilen bazı yapılarıyla, kısa ve vurucudur (Akpınar, 2004). Stempleski'ye (1992) aktaran; Akpınar (2004) göre, anadil konuşucuları için düzenlenmiş olan otantik televizyon reklamları, yabancı dil öğretimi için verimli bir ortam sağlar. Ortalama 15-45 saniye arası olan TV reklamları öğrenilen dili öğrenciler için çok daha kullanılabilir bir yapıya indirger. (Smith ve Rawley, 1997).

Reklamlar modern toplumun kültür unsurlarını taşır: Reklamlar, bilinçaltı mesajlarından jest, mimik gibi vücut diline de öğrencileri aşına kılarak, etkileşimli bir kültür ortamına sokar. Televizyon reklamları, öğrenilen dilin kültürünü yansıttığı için öğrenciler, o dilin kültürel altyapısını da öğrenir (Akpınar, 2004).

Reklamlar kısa, odaklanmış ve içerik olarak tematiktir: Reklamlar öğrencilerin başından sonuna kadar anlayarak izleyebilecekleri, anlatılmak istenen konuya paralel olarak her temaya hizmet edebilecek bir yapıya sahiptir (Davis, 1997).

Yabancı dil öğretimi için kaset ve filmlerden yararlanılması yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Ancak filmler, dil ve kültür öğretiminde popüler olsa da, uzunlukları her zaman sınıf içi kullanıma elverişli değildir. TV reklamları ise, tekrar tekrar seyredilmeye uygunluğu; kısa, güncel, çoklu mesaj yapıları ve temsil ettikleri kültür hakkında güçlü mesajlar içermelerinden dolayı, daha iyi çözümler sunabilir ( MacGregor, 1999).

Reklamlar görsel, sözlü ve yazılı mesajlar taşır: Bu özelliklerinden dolayı reklamlar, derslerde daha zengin bir öğretim ortamı oluşmasına yardım eder (Davis, 1997).

Özellikle yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için TV reklamları uygun materyallerdir. Çünkü reklamlar, kısa ve tek konuya odaklanmış yapılarından dolayı, bu amaca çok daha uygundur. Bundan başka, çoğu TV reklamında konuşmacılar, anlatmak istediklerini el- yüz hareketleri ve vücut dili ile anlatırlar. Bu da, öğrencilerin dikkatini, motivasyonunu ve konsantrasyonunu artırır (Rogers ve Medley, 1988 Akt. Matsuta, 2003).

### **Reklam Nedir?**

Dilimize Fransızca'daki 'reclame' kelimesinden girmiş olan reklam , Türk Dil Kurumu'nun Genel Türkçe Sözlüğünde "Bir şeyi halka tanıtmak, beğendirmek ve böylelikle sürümünü sağlamak için denenen

her türlü yol” şeklinde tanımlanmaktadır. Reklam, fizyolojik/psikolojik bir değer elde etmek amacıyla üretilen ürünle ilgili bilgi vermek, ürünle ilgili hedef kitleye farkındalık kazandırma sürecidir. Bir ürün ne kadar geniş alanlarda, ne kadar çok insana duyurulursa o kadar çok tüketicisi olacaktır. Bir ürünün markası ve ne olduğu ne kadar çok tekrar edilirse, zihinlerde yer etmesi o ölçüde derin olup yıllarca etkinliğini sürdürecektir (Cereci, 2004: 21). Reklâm, en klasik tanımlardan birine göre, bir ürün ya da hizmetin, bedelini kimin ödediği belli olarak, geniş halk kitlelerine kitle iletişim araçlarından yer ve zaman satın alınarak tanıtılma çabalarının tamamını içermektedir (Elden, 2005: 62).

Başarılı bir reklamın ölçütü hedef kitlede oluşturduğu/oluşturacağı farkındalık düzeyidir. Görevi, amaçları, kullandığı araçlar, etki alanı ve kullandığı yöntemler itibariyle günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş olan reklam, serbest piyasa ekonomisi içerisinde büyük bir rol üstlenmektedir. Reklam, bu yönüyle kapitalist ekonominin taşıyıcı bir unsuru olarak değerlendirilmekte ve popüler kültürün bir ürünü olarak anılmaktadır (Oktay, 1993).

Reklamlar öğrenilen dilin kültürü hakkında bilgiler verir: Öncelikle, incelenebilecek davranışlar halinde görünen kültür, yaşam tarzı ve ananeler hakkında bilgiler sunar. İkinci olarak, kültürün daha derin veya görünmeyen öğeleri ve inançlar hakkında bilgi sahibi olmayı sağlar. Üçüncü olarak, kelime bilgisini zenginleştirir. TV reklamlarının yabancı dil öğretimde kullanılması sırasında, öğrencinin kendi kültürlerindeki reklamlara bir göz atmasını sağlamak da, öğrencilerin kendi kültürlerine karşı eleştirel bir bakış açısı yakalamalarını sağlar. Böylece, hedef kültürle kendi kültürlerindeki reklamları karşılaştırma yoluyla, kültürler arası farkı daha iyi görerek, bunların içeriğinden, benzer veya benzer olmayan değerler, inançlar veya yaşam tarzlarını karşılaştırma olanağı bulur ( MacGregor, 1999).

Reklamlar eleştirel düşünme becerisini geliştirir: Zeka ürünü bir TV reklamının etkisi, pedagojik olanakların ve bir öğretmenin yaratıcı gücünün ötesindedir. TV reklamları, yabancı dil öğrencileri için dinleme derslerinde eleştirel düşünce için ideal bir ortam hazırlar. Reklamlar kısa, vurucu, propaganda içeren ve bütün hikayeler olduğundan, sıralama ,tahmin , bileşkeler oluşturma ve sebep sonuç ilişkisini görme gibi eleştirel düşünce becerilerine giriş ve bu beceriler hakkında alıştırmalar yapmada birer araç olabilirler (Smith ve Rawley, 1997).

Reklamlar öğrencilere otantik bir dil kaynağı sunar: Reklamlar anadil konuşucuları için düzenlenmiş, otantik dille dolu materyallerdir. (Lawrence, 1987; Stempleski, 1992; Liontas, 1991; Davis, 1994). Dersin işlenişini reklam etrafında toplamak, öğrencilerin kontrollü ve çoğu zaman fazla resmi olan sınıf dilinden uzaklaşmalarına ve dışarıda konuşulan doğal dile alışmalarına yardımcı olur. Reklamların dili çoğu zaman öğrencileri argo, değişik dil kullanımları, kısaltılmış yapılar, deyimsel ifadeler ve tonlama ve vurguda sıra dışı yapıların etkisine maruz bırakan diyalog formundadır. Böylece, öğrenciler çoğunlukla ders kitaplarında olmayan, akılda kalır bir şekilde sunulmuş, yeni kelimelerle dolu, değişik anadil konuşanlarının seslerini, aksanlarını ve ağızlarını duyma şansını elde etmiş olurlar (Smith ve Rawley, 1997).

Reklamların en önemli avantajlarından birisi de, kısa oluşlarından dolayı bir şeyi en açık ve geniş şekilde ifade etme zorunda olmalarıdır. Her saniyesi bilgi dolu, dili zekice ve bazı ikili anlamlar içeren yapıdadırlar. Bu durum, izleyiciye bazı tahmin ve çıkarımlar yapma şansı verir. Ayrıca, çoğunlukla komik olduklarından sınıfın moral seviyesini yüksek tutar (Katchen, 2001).

Rogers ve Medley (1988)'e göre yabancı dil derslerinde kullanılacak reklamların seçimi, dersin amacı ile öğrencilerin dil ve bilişsel özelliklerine göre yapılmalıdır (Matsuta, 2003). Bunun dışında, öğrenim şekli ve kademesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, okulun özellikleri ve konunun yasal çerçevesi de dikkate alınmalıdır. Demirel'e (1990) göre, videoda gösterilmek üzere materyal seçimi yapılırken, hedef ve öğrencilerin seviyeleri ile ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır.

Bütün bu bilgiler göz önüne alınarak görsel-işitsel bir araç olan TV reklamlarının öğrenmeye etkisi; öncelikle emir kipi örneği üzerinden fiil, kelime öğretimine değinilmiş ve aynı zamanda kültürel öğeler tespit edilerek kültür aktarımına yönelik dört reklam üzerinde incelemeler yapılarak birtakım tespitlerde bulunulmuştur.

## BULGU VE YORUMLAR

1.Reklam: “Anne Niçin Baktın Bana Öyle Kılavuzu” Adlı Reklamın İncelenmesi

İlk olarak verilen emir: “Misafire terlik ver!”

İkinci emir: “Sivri sivri konuşma!”

Üçüncü emir: “Kolonya tut!”

Dördüncü emir: “Çayları tazele!”

Beşinci emir: “Zigon dağıt!”

Altıncı emir: “Öp teyzenin elini!”

Yedinci emir: “Ağzını şapırdatma!”

Deyim, kalıp ifadeler ve günlük konuşma ifadeleri:

“Ay içim şişti.” “Seninle sonra görüşeceğiz” (tehdit). “Annen kurban olsun sana”.

1. Reklamdaki ana karakter annedir. Anne, kültürel anlamda bir ikon konumundadır. Burada Anne'nin temel rolü misafire ikramın kusursuz olmasını sağlamaktır. Çünkü, Türk kültüründe misafir kutsaldır ve misafire ikramda kusur etmemek gerekir. Bu gerçeklik içerisinde anne hareketleri gerçekleştirirken kısa emir cümleleriyle beraber jest ve mimikleri kullanmayı tercih etmektedir. Komutları beden diliyle kullanırken fiilleri görsel eyleme dökmetedir.

Bu reklamı izleyen öğrenci “tut-, tazele-, dağıt-, öp-, şapırdatma-“ gibi fiilleri emir cümlesi (teklik ikinci şahıs (sen) içinde kullanmayı öğrenir. Bu cümleler hemen, derhal, acilen anlamları taşımaktadır. Reklam filmi kültürel etkileşim bağlamında incelendiğinde; kaynak kültür kodlarına sahip olan yabancı dil öğrencisi hedef kültüre (Türk Kültürü) mal olmuş ‘kolonya, çay, zigon, teyze, el, ağız’ gibi kelimeleri bağlam içerisinde öğrenme fırsatı bulacaktır. Reklam filminde gözlemlenen, ‘deyim, kalıp ifadeler ve günlük konuşma ifadeleri’, kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki etkileşimi artırıcı özelliğe sahiptir.

2. Reklam: “Misket Oynayan Çocuklar- Ing Turuncu Hesap” Adlı Reklamın İncelenmesi

Reklamdaki ana karakter olan adam ve çocuğun konuşması:

Adam misket (bilye) oynayan çocuklara yönelir ve...

Adam: Heyyyyy, yapma! Küçük adam, yapma! Ne güzel biriktirmişsin bozma!

Çocuk: Oynayacağız yaa!

Adam: Oyna, böyle oyna! Bak bu da misket (oyun havası). Bak bu da misket, baban öğretmiyor mu bunları sana? Der ve misket havası oynar. (.....)

2. Reklamda, yine jest ve mimiklerin fiillerle eyleme döküldüğünü görürüz. “yap-, boz, oyna-” gibi fiillerin “yapma-, bozma-, oyna-” gibi olumsuz fiil halini ve emir kipinin teklik ikinci şahıs görevinde kullanımını görürüz. Bu reklamdaki emir cümleleri uyarı/öğüt gibi anlamlar taşımaktadır.



Reklam durdurularak, kaynak kültür ve hedef kültürde (Türk kültürü) biriktir- fiilinin ne anlama geldiği irdelenebilir. Aynı zamanda biriktir- fiilinin zıt anlamlısı olan dağıt- fiilinin de öğretimiyle birbirine zıt olan kavramlar gösterilebilir.

Reklam filmi kültürel etkileşim bağlamında incelendiğinde; kaynak kültür kodlarına sahip olan yabancı dil öğrencisi hedef kültüre (Türk Kültürü) mal olmuş ‘misket, bilye, oyun havası, biriktirmek’ gibi kelimeleri bağlam içerisinde öğrenme fırsatı bulacaktır. Reklam filminde gözlemlenen, ‘deyim, kalıp ifadeler ve günlük konuşma ifadeleri’, kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki etkileşimi artırıcı özelliğe sahiptir. Ayrıca oynamak fiilinin hem çocuk oyunu olan misket ve dans çeşidi olan oyun havası olarak iki anlamda kullanıldığı örnek olay olma özelliğine sahiptir.

### 3. Reklam: “Tat Ketçap Reklamı- Dök Dök Ye” Adlı Reklamın İncelenmesi

Bu reklam şarkıyla desteklenmiş olup reklamdaki çocuğun yiyeceklere ketçabı dökmesi ve yemesiyle ilgilidir. Reklamda “Dök dök ye!” sözleri tekrarlanıp çocuğun makarna, patates kızartması, köfte ve hamburger ketçabı dökmesi ve yemesi konu alınır.

Burada “dök- ve ye”- fiilleri bir bağlam içerisinde, sürekli tekrarlarla özendirici bir hal almıştır. Bu şekilde öğrenci; Dök- Ye- fiillerini bağlam içerisinde, günlük yaşantıyla bütünleştirerek öğrenecektir. Aynı zamanda buradaki emir cümleleri öğüt anlamı taşımaktadır.

Reklam filmi kültürel etkileşim bağlamında incelendiğinde; kaynak kültür kodlarına sahip olan yabancı dil öğrencisi hedef kültüre (Türk Kültürü) mal olmuş ‘köfte, makarna, patates kızartması, hamburger’ gibi kelimeleri bağlam içerisinde öğrenme fırsatı bulacaktır. Reklam filminde gözlemlenen, ‘deyim, kalıp ifadeler ve günlük konuşma ifadeleri’, kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki etkileşimi artırıcı özelliğe sahiptir. Bu reklam sayesinde kaynak kültür temsilcileri hedef kültürün yemeklerini tanımak yoluyla karşılaştırma yapacak, iki kültür arasında etkileşime dayalı farkındalık oluşturacaktır.

### 4. Reklam: “AvivaSa Reklam Filmi” Adlı Reklamın incelenmesi

Bu reklamda da söz ve müzikle görseller desteklenmiştir.

“Çar çur har vur saç saç saç saç!...

Çar çur har vur al al al al!...

Deli gibi deli gibi al al al al !

Paraları paraları saç saç saç saç!

Saç saç saçma!... Geleceğini harcama!, Paranı biriktir!...

Şarkıda: “Çar çur etmek” deyimini ve “Har vurmak” deyimleri kullanılmıştır. Belki A1 düzeyindeki öğrenci için bu kalıp ifadeler ağır gelebilir fakat reklamdaki görsel destekle anlatım kolaylaştırılabilir.

Reklamda alışveriş merkezinde elinde bir tomar para olan adam ve kadın; paraları günümüzdeki alışveriş tutkunluğu ile doyumsuz ve heyecanlı bir şekilde saçarlar ve çeşitli eşyalar alırlar.

Burada saç- fiilinin reklamdaki karakterlerin elinden paraları çıkarmasını göstererek anlatım görsellerle desteklenip daha etkili ve kalıcı hale gelmesi sağlanabilmektedir. “Saç!” ikinci teklik şahıs (sen) emir kipinin olumsuzluğu olan “Saçma!” fiili kullanılmış ve burada olumlu-olumsuz fiil de gösterilmiştir.

Türkçenin günlük kullanımında bazen ihmal ediliyor olsa da cümle sonlarına ünlem konulmasına özen gösterilmelidir. Aksi takdirde yabancılar Türkçe konuşurken düz cümle gibi algılamakta, emir kipine has çeşitli oranlarda yükselmesi gereken tınıyı verememektedirler (Çetin, 2011). İzlenen reklamlarda

da görüldüğü gibi emir kipi olan kelimeler daha vurgulu, yerine göre yükselmiş ve gerekli tını verilerek düz cümle gibi konuşulmadığı görülmüştür.

Reklam filmi kültürel etkileşim bağlamında incelendiğinde; kaynak kültür kodlarına sahip olan yabancı dil öğrencisi hedef kültüre (Türk Kültürü) mal olmuş ‘çar çur etmek, para saçmak, har vurup harman savurmak, biriktirmek’ gibi kelimeleri bağlam içerisinde öğrenme fırsatı bulacaktır. Reklam filminde gözlemlenen, ‘deyim, kalıp ifadeler ve günlük konuşma ifadeleri’, kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki etkileşimi artırıcı özelliğe sahiptir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınırlı ders araç-gereçleriyle yapılan yabancı dil öğretimi istenilen zamanda istenilen başarıyı sağlayamamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde istenilen başarıyı elde etmek için derslerin güdüleyici, dikkat çekici ve tüm duyuları uyaran yardımcı ders araçlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (Arslan ve Adem, 2010).

Yabancı dil öğretiminde, etkili dinleme ve öğrenilen dilin kültür öğelerini anlama bakımından otantik öğrenme materyalleri olan TV reklamları, önemli olanaklar sunmaktadır. Kısalığı, zengin dili, görsel etkisi, ilgi çekici kelimeleri ve kültürel içeriği ile yabancı dil öğrencilerinin dinleme yetilerini geliştirmede TV reklamları, çok şey kazandırabilir. (Akpınar, 2004)

Çalışmada örneklem olarak alınan reklamlarda da görüldüğü gibi; televizyon reklamları dört temel beceriyi geliştirmekte hatta dilbilgisi öğretimine de katkı sağlamaktadır. Yabancılara temel seviyede öğretilen emir kipinden hareket edilerek seyrettirilen reklamlarda; sadece emir kipi öğretilmemiş aynı zamanda yeni kelimeler, fiiller, bu fiillerin zıt anlamlıları, deyim, kalıp ifadeler, günlük konuşma diline de yer verilerek bunları öğrencilerin öğrenmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kelime hazinesinin artmasında da önemli rolü vardır. Türk kültürüne ait unsurlarla; kültür aktarımına, ülkenin adetleri ve alışkanlıklarına, topluma ait özelliklerine de bu televizyon reklamlarında rastlanılmıştır. Burada önemli olan reklamların öğrencilerin düzeyine uygun seçilmesidir. Öğretmenin ise buradaki en önemli görevi öğrencinin seviyesine uygun ve konu ile alakalı reklamı seçmesi olmalıdır.

Televizyon reklamları işitsel bir araç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde kelimelelerin telaffuzunu daha doğru öğrenmelerini sağlayabilir. Görsel bir araç olaraksa reklamda gösterilen, öğrenilen dildeki jest ve mimik hareketlerini kullanmayı öğrendikleri gibi, bunları taklit ederek; öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı bir hale getirebilirler. Bu da öğrencilerin motivasyonunu, öğrenme isteğini artırır ve sınıfın sıkıcı ortamından öğrencileri uzaklaştırabilir. En önemli hususlardan biriyse dışarıda konuşulan; yani yaşayan dilin öğrenilmesine katkı sağlar.

## KAYNAKÇA

- AKPINAR, B. (2004). Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. sayı: 38 ss. 55.198-211.
- ARSLAN, M.ve Ergin A. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. Dil dergisi, sayı: 147.
- AVCI, Y. (2002). “ Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu”. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva-Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu, 22-25 Haziran 2002, Çanakkale.[http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR\\_Yusuf\\_Avci\\_Turkçenin\\_Yabanci\\_Dil.htm](http://yadem.comu.edu.tr/1stELTKonf/TR_Yusuf_Avci_Turkçenin_Yabanci_Dil.htm) (Erişim Tarihi: 20.12.2010)
- BARIN, E. (1994). “Yabancılara Türkçenin Öğretimi Metodu”. A.Ü. Tömer Dil Dergisi, (17): 53-56.
- BARIN, E. (2007). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri”. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Kongre Bildiriler Kitabı. Ankara: 191-195.

- CERECİ, S. (2004). Reklâm Sanatı. İstanbul: Metropol Yayınları.
- CHIANG, H. L. (1996). “Students Introducing Their Favorite English Movies, Papers from the 12th Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China, Taipei: The Crane Publishing Co. , Ltd.
- ÇETİN, Mustafa. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Emir Kipi-İstek Kipi Kombinasyonunun Öğretimi ve Öğreniminde Karşılaşılan Güçlükler. Prof. Dr. Mine Mengi Adına Türkoloji Sempozyumu. (20-22 Ekim 2011) Bildirileri.
- DAVİS, R. (1997) TV Commercial Messages: An Untapped Video Resourcefor Content-Based Classes. <http://langue.hyperchubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/ /davis.html>.
- DEMİREL , Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretimi-İlkeler, Yöntemler, Teknikler. Usem Yayinlari, Ankara.
- ELDEN, M.; ULUKÖK, Ö. ve YEYGEL, S. (2005). Şimdi Reklâmlar. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- İŞCAN, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/3.
- KATCHEN, J. E. (2001). Using TV Commercials. [http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/using\\_tv\\_commercials.htm](http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/using_tv_commercials.htm), ETA Newsletter, Vol 5, Number 1, April 2001, pp. 15-17.
- LİN, L. Y. (2002). The Effects Of Feature Films Upon Learners’ Motivation, Listening Comprehension Performance And Speaking Skills: The Learner-Centered Approach. Taipei- Tayvan: Crane Publishing Co. , Ltd.
- MACGREGOR, (1999). Using TV Commercials to Teach Language and Culture. <http://asianbridges.com/pac2/presentations/macgregor.html>.
- MATSUTA, K. (2003). “Applications for Using Authentic Materials in the Second Language Classroom”. <http://www.asia-u.ac.jp>.
- SMİTH, A. and RAWLEY, L. A.(1997) Using TV Commercials to Teach Listening and Critical Thinking. The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching, Vol 4, <http://www.njcu.edu/CILUvoI4/smith-rawley.html>.
- OKTAY, A. (1993). Türkiye’de Popüler Kültür. 1.Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2002). “ Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi”, Türk Dili, (602): 112-120. <http://www.yydszx.com/show-news.asp?newsid=540> (Erişim Tarihi: 21.12.2010).



# TÜRKÇENİN ALMAN EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ YERİ VE GELECEĞİ BERLİN'DE SUNULAN TÜRKÇE DERSLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Prof. Dr. Cemal YILDIZ\***  
**Okt. Reyhan THOMAS\*\***

**ÖZ:** Bu çalışmada, Türkçenin Alman eğitim sistemindeki yeri ve geleceği nitel araştırma yöntemi benimsenerek incelenmiştir. Almanya'da sunulan Türkçe dersleri hakkında yazılan eserler (Almanca, İngilizce ve Türkçe dillerinde yazılan makale, kitap, araştırma raporu, gazete haberleri) ve ilgili kişilerle yapılan görüşmelerden elde edilen notlar araştırma malzemesini oluşturmaktadır. Bu kaynaklardan hareketle, Alman eğitim sistemi içinde örgün ve yaygın eğitim şeklinde yer alan ve okullarda sunulan mevcut Türkçe dersleri ile uygulanan konseptlerin durumu genel olarak ele alınmış Türkçe derslerinin geleceğine yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Alman eğitim sistemi içerisinde örgün eğitim çerçevesinde sunulan Türkçe dersleri, iki kategoride değerlendirilmektedir. Birinci kategoride yer alan Türkçe dersleri sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik iken (diğerlerini dışarıda bırakan [eksklusiv]), ikinci kategorideki Türkçe derslerinin hedef kitesini hem ana dili Türkçe olan hem de Türkçenin dışında başka bir ana diline sahip olan öğrenciler (kapsayıcı [inklusiv]) oluşturmaktadır (Schroeder ve Küppers, 2016: 193).

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim kurumlarında yürütülen Türkçe dersleri ve ders modellerinin ortaöğretim düzeyinde sürdürülemediği ve tüm öğrencilere yönelik olan kapsayıcı Türkçe derslerinin sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, mevcut olan modellerde Almanya'daki çok dilli öğrenci profiline uygun Türkçe dersi verebilecek öğretmenlerin yetişmediği ve bu derslerde kullanılacak materyallerin Almanya'daki eğitim durumunu göz önünde bulundurmadığı gözlemlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçenin Almanya'da geleceği, Ana Dili Olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Çok Dillilik

## GİRİŞ

Alman eğitim sistemi içerisinde örgün eğitim çerçevesinde sunulan Türkçe dersleri, iki kategoride ele alınmalıdır. Birinci kategoride yer alan Türkçe dersleri sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik iken (diğerlerini dışarıda bırakan [eksklusiv]), ikinci kategorideki Türkçe derslerinin hedef kitesini hem ana dili Türkçe olan hem de Türkçenin dışında başka bir ana diline sahip olan öğrenciler (kapsayıcı [inklusiv]) oluşturmaktadır (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 193). Bu iki kategoride yer alan Türkçe dersleri, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir.

Yaygın eğitim çerçevesindeki mevcut Türkçe dersleri ise, ana dili Türkçe olup Almanya'da yaşayan çok dilli öğrencilere yönelik ve Türkçenin dışında başka bir ana diline sahip olan; yani Türkçeyi yabancı

\* T.C. Berlin Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri, cemalyildiz@yahoo.com

\*\* Yunus Emre Enstitüsü Berlin Türk Kültür Merkezi, reyh.thomas@gmail.com

dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Bu çalışmanın odak noktasını Berlin’de örgün eğitim çatısı altında yer alan ilköğretim ve ortaöğretim okulları oluşturmakta olup, yükseköğretim kurumlarında ve yaygın eğitim çerçevesinde yer alan Türkçe dersleri çalışma kapsamına alınmamıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58). Bu bağlamda, Almanya’da sunulan Türkçe ve Türk Kültürü, Yabancı dil olarak Türkçe ve diğer ders modelleriyle ilgili kaynakların derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2002, s. 140-143). Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan kaynakların içerik analizleri yapılmıştır. Nitel çalışmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 1998, s. 123). İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006, s. 17-18). İçerik analizinde yapılan temel işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Almanya’da sunulan Türkçe dersleri hakkında yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1980-2016 yılları arasında konuyla ilgili Almanca, İngilizce ve Türkçe dillerinde yazılan makale, kitap, araştırma raporu, gazete haberleri ve ilgili kişilerle yapılan görüşmelerden elde edilen notlar oluşturmaktadır.

## BULGULAR

### Almanya’nın Eğitim Yapısı

Federal Almanya Cumhuriyeti’ni oluşturan 16 eyalet, siyasal yapıya dayanarak eğitim alanında düzenlemeler yapabilme yetkisine sahiptir. Bu durum ülkenin genel eğitim yapısında farklılıklara yol açmakla birlikte eyaletlerin ekonomik güçlerine bağlı olarak eğitime ayırdıkları bütçe eğitim imkanlarını ve okulların fiziki yeterliliklerini etkilemektedir.

Eyaletler arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmadan Alman eğitim sisteminin genel yapısı kısaca genel öğretim yapan okullar ve mesleki eğitim veren okullar başlıkları altında toplanabilir. Genel öğretim yapan okulları okul öncesi eğitimi (Kindergarten), ilköğretim (Grundschule), I. ve II. kademe ortaöğretim (Sekundarstufe I und II) ve yükseköğretim (Hochschule) oluşturmaktadır.

Genel olarak Alman okul sistemi seçici bir yapıya sahip olup, okullar arasında geçiş yönünden katı bir hiyerarşiye sahiptir (Özdemir, Benzer ve Akbaş, 2008, s. 25). Zorunlu eğitimin başladığı ilköğretim, 1. sınıftan 4. sınıfa kadar sürmektedir. Yalnızca Berlin ve Brandenburg eyaletlerinde 6. sınıfa kadar süren ilköğretimden sonra öğrenciler, ilköğretim sürecindeki başarıları, ilgileri ve yeteneklerine göre farklı okul türlerine



yönlendirilmektedir. I. ve II. kademe olarak ikiye ayrılan ortaöğretimin birinci kademesini Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Sonderschule ve Gymnasium gibi okul türleri oluşturmaktadır. Berlin’de ise birinci kademe yer alan okulların birleştiği Integrierte Sekundarschule ve Gymnasium olarak iki okul türü mevcuttur. Ortaöğretimin birinci kademesi 10. sınıfa kadar sürerken, ikinci kademesi de 11. sınıfta başlayarak okul türüne göre iki veya üç yıl sürmektedir.

İlköğretimde başarı düzeyi yüksek olan ve ileride yüksek öğretime devam etme potansiyeli olan öğrenciler Gymnasium’a yönlendirilirler. Gymnasium’da 10. sınıfı başarı ile tamamlayan öğrenciler ikinci kademeyle devam ederek eyalete göre 12. veya 13. sınıfın sonunda Abitur adlı merkezi sınava girerler. Abitur ortaöğretim sonucunda ulaşılabilen en yüksek diploma olup bu sınavı başarıyla geçen öğrenciler yükseköğretime devam etmelerini sağlayan belgeye sahip olurlar.

Almanya’da Gymnasium en çok tercih edilen okul türü olmasına rağmen birçok Türk öğrenci genellikle okullardaki başarılarının yetersiz görüldüğü gerekçesiyle Berlin’de Integrierte Sekundarschule’ye veya Hauptschule, Realschule ve Gesamtschule gibi eğitim seviyesinin Gymnasium’a göre daha düşük olduğu okullara gönderilmektedir.

## SADECE ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TÜRKÇE DERSLERİ

### İlköğretim

#### *Ana Dili Olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi*

Bilindiği üzere Alman İş ve İşçi Bulma kurumu aralarında Türkiye’nin de bulunduğu birçok ülke ile anlaşma yaparak 1960’lı yılların başından itibaren işçi alımına başlamıştır. Her ne kadar bu işçi göçü ilk dönemlerde geçici olarak düşünülse de 1970’li yıllarda işçi ailelerinin de Almanya’ya gelmeye başlamasıyla göçmen sayısında muazzam bir artış olmuştur (Yıldız, 2012, s. 7). 1973 yılında durdurulan bu işçi göçü ülkedeki bugünkü dördüncü kuşak Türklerin de içerisinde bulunduğu göçmen neslinin temelini oluşturmaktadır.

Bu süre zarfında Alman Kültür Bakanları Konferansı (Kultusministerkonferenz) ülkedeki Büyükelçiliklerle görüşmeler düzenlemiş ve 1964 yılında Alman eğitim kurumlarına yabancı çocukların ana dillerinde eğitim görebilmeleri için tavsiyelerde bulunmuştur. 1971 yılında ise Kültür Bakanları Konferansı, eyaletlerin bu derslerin kültür yönetiminin sorumluluğu içinde mi yoksa dışında mı olduğuna kendi yetkileriyle karar vermelerini tavsiye etmiştir (Reich, 2010, s. 446; Yıldız, 2012, s. 7). Kültür Bakanları Konferansı’nın bu kararı üç farklı ana dili dersi\* yapısının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

- 1.İçeriği Alman okul idaresi tarafından kontrol edilen ve finanse edilen ana dili dersi
- 2.Yabancı ülkelerin temsilcileri tarafından ve sorumluluğunda yürütülen ana dili dersi
- 3.Devletin yaptığı anlaşmalar dışında özel olarak sunulan ana dili dersleri (Yıldız, 2012, s. 8; Reich, 2010, s. 447-448).

Hem ana dili derslerine yönelik paralel üç ayrı yapının bulunması hem de bu derslerin eyaletlerin kendi sorumlulukları altında olması, derslerin ülke çapında farklı şekillerde yürütülmesine yol açmıştır. Baviera, Rheinland-Pfalz, Hessen, Kuzey Ren-Westfalya ve Aşağı Saksonya eyaletleri derslerin kendi sorumlulukları altında yürütülmesi kararını verirken, içinde Berlin Eyaleti’nin de bulunduğu diğer birçok eyalet ise bu derslerden sorumlu olmadıklarını belirtmişlerdir (Woerfel, 2014, s. 136-137; Yıldız, 2012, s. 8).

\* Almanya’da ana dili dersi aynı zamanda “ana dilinde tamamlama (takviye) dersi” (Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht) veya “köken dili dersi” (Herkunftssprachenunterricht) olarak da anılmaktadır. “Köken dili” kavramı son yıllarda akademisyenler tarafından daha çok tercih edilmekle birlikte, “köken” kavramı tek başına son zamanlarda çeşitli tartışmalara yol açmıştır (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 192).

Yaklaşık 40 yıldır yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri kimi eyaletlerde konsolosluklar tarafından, kimi zaman da Alman Eğitim Dairesi tarafından sunulmaktadır. Bavyera Eyaleti 2004 yılında ana dili derslerini kaldırma kararı almış olsa da, ana dili dersleri Almanya’da günümüzde en yaygın halde yürütülen ders türüdür. Öte yandan her ne kadar Türkçe ve Türk Kültürü dersleri yoluyla öğrencilerin ana dili ve kültürünün korunması hedeflense de, bunu ne derecede başarabildiğine dair farklı görüşler vardır.

Ana dili dersi ilkokullarda haftada 2 ile 5 saat arası olmak üzere isteğe bağlı ek ders olarak sunulmaktadır (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 194; Yıldız, 2012, s. 8). Türkçe ve Türk Kültürü başlığı adı altında sunulan bu derslerin organizasyon biçimi yakından ele alındığında, derslerin genelde haftada 2 saat ve öğleden sonra sunulduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra ana dili dersleri Alman okul müfredatına dahil olmamakta ve öğrencilerin notlarına hiçbir şekilde etki etmemektedir. Bu durum da öğrencilerin motivasyonunun büyük bir şekilde etkilemektedir.

Türkçe ana dili derslerinin organizasyon biçimi incelendiğinde müfredat ve materyal eksikliği vb. konularla karşılaşılmaktadır. Bu zamana kadar Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB), Alman Kültür Bakanları Konferansı’nın ve de eyaletlerin sorumluluğunda çeşitli müfredatlar oluşturulmuştur (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 194). Eş zamanlı olarak farklı müfredatların olmasının yanı sıra, mevcut ders materyallerinin yetersiz olması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmemeleri büyük bir sorun teşkil etmektedir. Konsolosluklar tarafından düzenlenen dersler için gerekli materyaller Türkiye’den gelmektedir. Fakat Türkiye’de yurt dışındaki ana dili dersleri için hazırlanan eğitim ve öğretim materyalleri öğrencilerin çok dilli gelişimlerini ve Alman eğitim sisteminin yapısını pek göz önünde bulundurmamaktadır.

Materyallerin yanı sıra ders veren öğretmenlerin de bir kısmının alt yapılarının Almanya’da Türkçe öğretimi için yetersiz olduğu gözlenmektedir. Türkçe öğretmenlerin bir kısmı Alman eğitim kurumları tarafından mahallen atanırken bir kısmı da Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanan öğretmenlerin birçoğu hem Almanca hem de Almanya’da çok dilli yetişen öğrenci profilini bilmedikleri için çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Yıldız ve Çakır, 2016).

Berlin Eyaletindeki görevli olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilen bir husus da, ana dili dersine olan ilgi ve talebin az olmasıdır. Okullar ancak belirli bir öğrenci sayısına ulaştıkları takdirde ana dili dersleri açabilmektedirler. Derslerin öğleden sonra yapılması ve ek ders niteliğinde olması, ailelerin Türkçe derslerine gereken önemi vermemelerine dolayısıyla az sayıda sınıfın açılmasına sebep olmaktadır.\* Açılan derslere ise sınıflara ayrılmaksızın ilkokulun farklı sınıflarından öğrenciler katılmaktadır. Böylece bir sınıfta okuma yazmayı yeni öğrenen öğrenciler ve ileri sınıflardaki öğrenciler aynı anda, aynı sınıfta Türkçe öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu durum da hem öğrencilere hem de öğretmenlere dersin verimliliği bakımından ideal bir ders ortamı sağlamamaktadır.

Ana dili derslerine olan ilginin azalması Berlin Eğitim Müşavirliği’nden alınan veriler doğrultusunda teyit edilmiştir.

		Berlin Eyaleti				Almanya Geneli				
Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı			Öğrenci Sayısı
		Mahallen	MEB	Toplam			Mahallen	MEB	Toplam	
2015/16	157	40	55	95	3.705	4.150	988	508	1.496	<b>97.464</b>

**Tablo 1.** Berlin Eğitim Müşavirliği 2016 İstatistikleri

\* Yıldız 2012 yılında yürütmüş olduğu “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” adlı kapsamlı çalışmasında öğrencilerin, velilerin ve öğretmenleri ana dili olarak Türkçe öğretimine karşı tutumunu detaylı olarak incelemiştir. Detaylı bilgi için bkz. Yıldız, 2012.

2015/16 öğretim yılında Almanya genelinde hem ana dili dersi sunulan okulların hem de öğretmenlerin sayısında bir artış olmuştur. Bu öğretim yılında okul sayısı 4.150'ye, öğretmen sayısı da 988'i mahallen ve 508'i MEB öğretmenleri olmak üzere, 1.496'ya yükselmiştir. Okul ve öğretmen sayılarındaki olumlu artış, öğrencilerin sayısı ile doğru orantıda ilerlememektedir. 2014/15 öğretim yılında 112.859 öğrenci ana dili dersine katılırken, bu sayı 2015/16 öğretim yılında 97.464'e düşmüştür.

Berlin Eyaleti'ndeki sayılar incelendiğinde ise 2015/16 öğretim yılında okul sayısı 150'den 157'ye çıkmıştır. Öğrenci sayılarındaki düşüş Berlin'de de gözlemlenmektedir. 2014/15 yılında 4.850 öğrenci Türkçe ana dili dersi alırken, bu ilgi 2015/16 öğretim yılında azalmış ve 3.705'e düşmüştür.

### **İki Dilli Eğitim Modeli (ZWERZ)**

İlk zamanlar geçici işçi göçü ile gelenlerin çocukların ülkelerine geri döndüklerinde uyum problemi yaşamalarını azaltmak için ortaya çıkan ana dili derslerinin hedefleri zamanla değişmiştir. 1980'li yılların başlarında göçmen ailelerin çocuklarının hem ana dillerinde hem de yaşadıkları toplumun dili olan Almancada en iyi şekilde eğitim almalarını sağlamak amacıyla yeni modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerden en önemlilerinden biri olan Kreuzberg Modeli (Kreuzberger Modell) Berlin'de eğitim gören Türkiye kökenli çocuklar için geliştirilmiştir. Ana dili Türkçe olan çocukların okuldaki başarılarının diğer göçmen çocuklara göre düşük olması, her ne kadar günlük dilde kendilerini Almanca olarak iyi bir şekilde ifade edebilseler de branş derslerinde kullanılan terminolojileri ve uzmanlık dilini (Fachsprache) takip etmekte ve kullanmakta zorlanmaları modelin ortaya çıkma sebeplerini güçlendirmiştir. Bu model ilk defa 1980'li yıllarda Berlin'in Kreuzberg semtindeki Nürtingen İlkokulu'nda (Nürtingen Grundschule) denenmiş ve ismini de birçok Türkiye kökenli göçmenin yaşadığı Kreuzberg semtinden almıştır.

Göçmen öğrencilerin yoğun olduğu okullarda 80'li yıllarda yabancı öğrenci sınıfları (Ausländerregelklassen) adı altında sınıflar açılmıştır. Bu okullardan biri olan Nürtingen İlkokulu'nda 1983 ile 1988 yılları arasında sadece Türkiye kökenli öğrencilerin olduğu iki 'yabancı' sınıfta akademisyenlerin de katkılarıyla ilk kez iki dilde eğitim ve öğretim süreci başlamıştır. Bu deneme sürecinin içerisinde 1988 ile 1993 yılları arasında iki dilli eğitim ve öğretim konsepti ve zaman içerisinde geliştirilen materyaller, Berlin'deki 14 ilkokulda yaklaşık 1600 öğrencinin katılımıyla pilot proje olarak denenmiş ve geliştirilmiştir (Rasch, 2001). Bazı kaynaklara göre 1993 yılına kadar 20 okulda uygulanan bu model, 1993 yılında pilot uygulamanın bitmesiyle beraber okullarda iki dilde eğitim ve öğretim programı (Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung – ZWERZ) başlığı altında müfredat kapsamında normal ders (Regelunterricht) olarak uygulanmaya başlanmıştır (Rasch, 2001). İlk başlarda 1. sınıftan 4. sınıfa kadar uygulanan ZWERZ modeli 1999 yılından itibaren de 5. ve 6. sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. Diğer yandan ailelerden gelen talebe, okullardaki öğretmen ve personel kapasitesine göre de 2000 yılından itibaren okul öncesi sınıflar (Vorklasse) açılabilir (Rasch, 2001).

Ana dilini sağlam öğrenmiş bir birey ikinci dili ve yabancı dilleri daha iyi ve kolay bir şekilde öğrenir tezinden yola çıkan ZWERZ sınıflarında ana dili Türkçe olan öğrenciler okuma-yazma eğitimini birinci sınıftan itibaren Türkçe ve Almanca dillerinde eşgüdümlü olarak almaktadırlar. 'Fermuar' prensibine (Reißverschlussverfahren) dayanan bu modelde, Türkçe ve Almanca fermuarın iki tarafındaki dişleri temsil etmektedir. Buna göre Türkçe ve Almanca fermuarın dişleri gibi iç içe geçmekte ve birbirlerini desteklemektedir (Heintze, 1997, s. 68).

ZWERZ sınıflarında okuma-yazma öğretimi Türkçeden yola çıkarak iki dilde ortak olan veya birbirine benzeyen seslerin ve harflerin öğretilmesiyle başlar. Okuma yazma sürecinde iki dilin ortak yönleri kadar farklılıkları da vurgulanmaktadır. Böylece öğrenciler birinci sınıftan itibaren iki dil arasında karşılaştırmalar yaparak iki dilin yapısı hakkında bir farkındalık geliştirmektedirler (Rösch, 2001, s. 30-31).

Aynı zamanda derslerde kullanılan yönergeler ve yöntemler hem Türkçe hem de Almanca verilerek öğrencilerin dersleri iki dilde sorunsuz bir şekilde takip etmeleri sağlanmaktadır.

İlk zamanlar sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik olan bu modele daha sonraki aşamalarda ana dili Almanca veya başka bir dil olan öğrenciler de dahil edilmiştir (Rösch, 2001, s. 31). ZWERZ sınıflarındaki tüm öğrenciler sınıf düzeylerine göre haftada 5 ile 7 saat arasında bir Almanca bir de Türkçe konuşan öğretmen tarafından ortak derse (Kooperationsunterricht) tabi tutulurlar. Bu ortak derslerde çoğu zaman iki öğretmen aynı anda sınıfta bulunarak dersi işbirliği içerisinde yürütürler. Bu sayede öğrenciler Almancaya ve Türkçeye eşit değer verilen bir ortamda ders görürler. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ortak derslerde Türkçeyi ve Türkçenin yapısını yakından tanıma fırsatı bulurlar. Bunun yanı sıra ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, isteğe bağlı olarak haftada iki saat sunulan ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için açılan Türkçe derslerine de katılabilir (Rasch/Soylu, 2016)

ZWERZ modeli ana dili Türkçe olan öğrencilere, diğer öğrencilerden farklı olarak iki dili de eşit düzeyde öğrenme imkanı sağlar. Bu öğrenciler bir yandan Almanca dil becerilerini geliştirirken öte yandan da ana dili becerilerini, ders planına ek olarak gördükleri Türkçe dersleri sayesinde daha yoğun bir şekilde geliştirme fırsatı bulurlar. Sadece ana dili Türkçe olan öğrenciler için sunulan bu ek dersler, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre haftada 5 ile 7 saat arasında değişmektedir.

**Tablo 2.**Normal Ders Planına Ek Olarak Haftalık ZWERZ Programı\* (Rasch ve Soylu, 2016)

	<b>Ortak Ders (Kooperationsunterricht)</b>	<b>Baskın Dili Türkçe olan Öğrenciler için Türkçe</b>	<b>Baskın Dili Almanca Öğrenciler için Türkçe</b>
1. Sınıf	7	5	2
2. Sınıf	7	5	2
3. Sınıf	5	5	2
4. Sınıf	5	5	2
5. Sınıf	4	4	2
6. Sınıf	4	4	2

Organizasyon biçimi yakından incelendiğinde 1. ve 2. sınıfta tüm öğrenciler haftada 7 saat ortak ders görürken, ortak ders saatinin 3. ve 4. sınıfta 5 saate, 5. ve 6. sınıfta da 4 saate düştüğü görülmektedir. Bunun yanı sıra ana dili Türkçe olan öğrenciler için de Türkçe dersleri 1. sınıftan 4. sınıfa kadar haftada 5 saatten, 5. ve 6. sınıfta ise 4 saatten oluşmaktadır. Baskın dili Almanca olan çocuklar ise 1. sınıftan 6. sınıfa kadar isteğe bağlı olarak haftada iki saat Türkçe dersi almaktadırlar (Rasch ve Soylu, 2016).

Berlin’de ZWERZ sınıfı olan okulların güncel durumu ele alındığında, teoriden farklı bir tablo ortaya çıkmaktadır. 1990’ların başında 14 okula ulaşan iki dilli eğitim modeli geçtiğimiz yıllarda 5 okula düşmüştür. Şu an mevcut olan okulların bulunduğu Kreuzberg, Wedding, Neukölln, Tempelhof ve Schöneberg semtler, çoğunlukla sosyo-ekonomik yönden zayıf olduğu göçmen ailelerin yaşadığı bölgelerdir. Bu okullardaki öğretmenler ve okul müdürleri ile yapılan görüşmeler sonucunda modelin son yirmi yılda büyük değişikliklere uğradığı tespit edilmiştir. 1990’larda iki dilli eğitim veren sınıflar hem ana dili Türkçe hem de ana dili Almanca olan öğrencilerden oluşurken zamanla okulların bulunduğu semtlerdeki göçmen sayılarının artması ve Alman ailelerin başka semtlere taşınması, sınıflardaki öğrenci dengesini değiştirmiştir. ZWERZ okullarındaki güncel öğrenci sayıları incelendiğinde, okuldaki öğrencilerin yaklaşık %80-90’ını göçmen ailelerinin çocuklarının oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum iki dilli eğitimi uygulayan sınıflara

\* ZWERZ sınıfları için öngörülen haftalık ders saati okuldan okula değişiklik gösterebilmektedir.

da yansımış böylece ZWERZ sınıflarının mevcudunun büyük bölümünü ana dili Türkçe olan öğrenciler, geri kalanını da Almanca veya başka bir ana dile sahip öğrenciler oluşturmuştur.

ZWERZ okullarının sayısının azalmasındaki etkenlerin arasında Berlin Eğitim Senatosu'nun yürütmüş olduğu eğitim politikası da yer almaktadır. İki dilli eğitim uygulaması ana dili Türkçe olan ve dil becerilerini okulda da geliştirmek isteyen çocuklar için büyük bir avantaj sağlarken, Türkçenin geleneksel yabancı dillerle aynı statüye sahip olmaması, ZWERZ modelinin iki öğretmenin aynı anda derse girmesi dolayısıyla pahalı bir model olması, bu uygulamanın yeteri kadar ilgi görmemesini veya ilginin azalmasına yol açmıştır.

Bunun yanı sıra, okul müdürleri ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden çıkan sonuca göre ailelerden gelen taleplerin az olması ve okullarda Türkçe ve Almanca eğitimi verebilecek öğretmenlerin yetişmesi gibi faktörler de modelin geleceğini etkilemiş ve halen etkilemektedir. Her ne kadar iki dilli eğitim modelinin uygulanmasında Berlin'deki tüm okullar için belirlenmiş olan müfredat esas alınsa da, Türkçe olan dersler için kullanılan materyallerin güncel olmaması veya eksik olması da mevcut öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine ve modele olan ilgilerinin azalmasına sebep olmuştur.

Günümüzde Berlin'de iki dilli eğitim modelini uygulayan 5 ilkokul mevcuttur. Her okulda 6 sınıf olmak üzere toplam 30 ZWERZ sınıfı bulunmaktadır; yani her okulda 1. sınıftan 6. sınıfa kadar sadece birer tane iki dilli eğitim veren sınıf vardır. Sınıflardaki öğrenci sayıları okullara göre 20 ile 25 arası değişmekte olup, aileler yeni sınıfların açılmasını isteseler bile, bu talebi karşılayacak Türkçe öğretmenler yetişmediği sürece gerçekleşmesi zor görünmektedir.

## **Ortaöğretim Kademesinde Sunulan Türkçe Dersleri**

### ***Ana Dili Türkçe Olan Öğrenciler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersleri***

İlköğretim okullarında sunulan ana dili dersleri ve iki dilli eğitim modeli olan ZWERZ'in ortaöğretim düzeyinde sürdürülemediği gözlemlenmiştir. Kuzey Ren Vestfalya, Hamburg, Bavyera, Bremen, Aşağı Saksonya ve Berlin Eyaletlerindeki okulların bazılarında ana dili Türkçe olan öğrencilere Türkçeyi 7. sınıftan itibaren ikinci dil veya 9. sınıftan itibaren ise üçüncü yabancı dil olarak öğrenme imkanı sunulmaktadır (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 194). Berlin Eyaletinde Türkçe derslerinin ikinci yabancı dil olarak seçilebilmesi için, birinci yabancı dil olarak İngilizcenin seçilmesi zorunludur (Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2007, s. 21 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/fremdsprachen\\_berliner\\_schule.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/fremdsprachen_berliner_schule.pdf)). İlköğretimde sunulan ana dili derslerinin verildiği okulların sayısı ile kıyaslandığında, Berlin'de yabancı dil olarak Türkçe dersi sunulan okul sayısı 15'i geçmemektedir.

### ***İki Dilli Branş Dersleri (CLIL)***

Almanya genelinde sadece bir okulda ortaöğretim düzeyinde branş dersleri de Türkçe olarak uygulanmaktadır. Berlin'de bulunan ve sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik içerik ve dilin entegre olduğu öğretim metodunu (CLIL- Content and language integrated learning) uygulayan Carl von Ossietzky okulunda Avrupa okulu sınıflarında Coğrafya, Biyoloji, Tarih ve Müzik dersleri Türkçe olarak yapılmaktadır. Bu sınıflarda ana dili Türkçe olan öğrenciler ayrıca 7. sınıftan 10. sınıfa kadar haftada 4 saat ve 11. sınıftan 13. sınıfa kadar ise alanlarına bağlı olarak haftada 3 veya 5 saat Türkçe dersi almaktadır. Avrupa okulu modeline katılmayan öğrenciler ise 7. sınıftan 10. sınıfa kadar haftada 4 saat 2. yabancı dil olarak Türkçe dersine katılabilmektedirler. Okuldaki tüm Türkçe dersleri sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere



yönelik iken, okulun sağladığı en büyük avantajlardan biri, öğrencilerin Türkçeyi lise bitirme sınavında alan dersi olarak seçebilmeleridir.

### ***Meslek Okullarında ve Meslek Eğitiminde Türkçe***

Schroeder ve Küppers'in araştırmasının sonuçları Berlin'deki Louise-Schroeder okulunda, ofis yönetimi (Büromanagement) adlı eğitim programında ana dili Türkçe olan öğrenciler için Türkçe derslerinin sunulduğunu göstermektedir (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 195).

Bunun yanı sıra Berlin'de ve Almanya'nın diğer şehirlerinde okulların dışında derneklerin ve özel kuruluşların sadece ana dili Türkçe olanlara yönelik sunmuş olduğu meslek eğitimi programları mevcuttur. Bunlardan biri olan Berlin Türk Eğitim Cemaati, Türkçe konuşanlar için sundukları yaşlı bakımı meslek eğitimi kapsamında Türkçe dersleri sunmaktadır. Meslek eğitiminin bir parçası olan Türkçe derslerinin amacı, öğrencilerin dil bilgilerinden çok alan bilgilerinin geliştirilmesidir (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 195). Ayrıca Berlin'de yer alan Paşa Eğitim Kurumu da hasta bakıcılığı meslek eğitimini gelen talebe göre Türkçe sunmaktadır.

## **TÜM ÖĞRENCİLERE YÖNELİK OLAN KAPSAYICI TÜRKÇE DERSLERİ**

### **İlköğretim**

#### ***Avrupa Okulları***

Almanya'nın çeşitli eyaletlerinde Avrupa Birliği tarafından sağlanan ekonomik destek doğrultusunda kurulan ve iki dilli eğitim veren devlet okulları mevcuttur. "Avrupa Okulları" olarak adlandırılan bu okullardan bir tanesi olan Berlin'deki Aziz Nesin İlkokulu Türkçe ve Almanca olarak iki dilli eğitim vermektedir (Aktan Kerem, 2004, s. 120; Reich ve Roth, 2002).

1995-1996 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçen bu ilköğretim okulu, sadece ana dili Türkçe olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere iki dilli eğitim fırsatı sunmaktadır. Her dönemde üç sınıfı bulunan Aziz Nesin İlkokulu birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar eğitim vermektedir.

Öğrenciler kökenlerine göre değil, dil seviyelerine göre gruplara ayrılmaktadır. Okula kayıt döneminde öğrencilerin baskın olan dilleri (Türkçe veya Almanca), Reich ve Roth tarafından geliştirilen ve Almanya'da yaygın olarak kullanılan HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen) testleri ile tespit edilmektedir (Reich ve Roth, 2007). Değerlendirme sonucuna göre sınıflar, yarısı baskın dil Türkçe ve diğer yarısı da baskın dil Almanca olan yaklaşık 24 ile 26 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu okulda her iki dil de eşit derecede kullanılmakta ve her iki dile eşit derecede önem verilmektedir. Avrupa Okulu, öğrencilere, hem baskın dili hem de Partnersprache adı verilen partner dilini en iyi şekilde ve eşit derecede öğrenme imkanı sunmaktadır.

Eğitim-öğretimde Berlin'deki tüm okullar için belirlenmiş olan müfredat esas alınmaktadır. Müfredatta öngörülen içerikler, öğrencilerin iki dilli eğitim-öğretimlerini destekleyecek şekilde uygulanmaktadır. Okuma-yazma eğitimi baskın dilde yapılırken, öğrenciler diğer dili de yoğun bir şekilde öğrenmektedirler (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 196). Türkçe ve Almanca derslerinde sınıflar ikiye ayrılmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta öğrenciler baskın dillerinde haftada 6 saat ders görürken, partner dilde birinci sınıfta 4, ikinci sınıfta ise 5 saat derse tabi tutulmaktadırlar. Üçüncü sınıftan itibaren ise her iki dildeki ders sayısı eşittir. Böylece öğrencilerin iki dilliği dengeli bir şekilde desteklenmektedir.



Aziz Nesin Avrupa Okulu'nun en önemli özelliklerinden biri de, dil derslerinin yanı sıra branş derslerinin de iki dilde yapılmasıdır. Birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna kadar Hayat Bilgisi dersi tüm öğrenciler için Türkçe, Matematik dersi ise Almanca yapılmaktadır. Beşinci ve altıncı sınıfta ise Coğrafya, Tarih ve Biyoloji dersleri Türkçe işlenirken, Fizik ve Kimya dersleri Almanca işlenmektedir. Hangi derslerin Türkçe hangi derslerin Almanca işleneceği aynı okul arazisinde bulunan ve bir Avrupa Okulu olan Carl von Ossietzky okulu ile işbirliği içerisinde belirlenmiştir. Böylece 6. sınıftan sonra ortaöğretim hayatına bu okulda devam etmek isteyen öğrenciler, aynı branş derslerini Türkçe öğrenmeye devam edebilmektedirler.

Başarılı bir eğitim modeline sahip olan Aziz Nesin İlkokulu'nun da zayıf yönleri bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, bu modelde de materyal eksikliği bulunduğu dile getirilmektedir. Öğretmenler, Almanca gerçekleştirilen dersler için materyalleri temin etmekte herhangi bir sorun yaşamazken, Türkçe yapılan derslerde kullanılacak materyalleri bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Almanya'daki yayınevleri Almanya'da yaşayan ve Türkçe konuşan öğrenciler için birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar kitap geliştirmiş olsalar da, kitaplar öğrencilerinin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamaktadır. Özellikle de Türkçe branş dersleri için materyal temin etmekte sıkıntı yaşayan öğretmenler, dil seviyelerindeki farklılıklardan dolayı Türkiye'de yayımlanan kaynaklardan her zaman yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Beşinci ve altıncı sınıfta ise Türkçe derslere giren öğretmenler, derslerde kullanılacak tüm materyalleri kendilerinin geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bir başka sorun ise hem Alman hem de Türk ailelerin modele olan ilgisinin az olması ve ailelerin iki dilli eğitime yeteri kadar önem vermediği konusudur. Diğer devlet okulları, sadece okulun bulunduğu bölgelerden öğrenci alırken, Avrupa okulları için böyle bir şart olmamasına rağmen ailelerden gelen talep fazla değildir. Modelin yürürlüğe konulduğu dönemlerde baskın dili Türkçe olan öğrencilerin sayısı fazla iken, şu an üçüncü veya dördüncü nesil olan çocukların Türkçelerinin giderek zayıfladığı buna karşın Almancalarının daha baskın hale geldiği görülmektedir. Okul müdürü ve öğretmenler bu dil kaybını ailelerin çocuklarıyla Türkçeden çok Almanca konuşmalarına ve konuşulan Türkçenin kalitesinin düşük olmasına bağlamaktadırlar. Buradan çıkan sonuca göre aileler ana dilinin önemi hakkında bilinçlendirilmediği ve hem okul içerisinde hem de okul dışında Türkçe eğitiminin kalitesinin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmadığı takdirde, Aziz Nesin İlkokulu ileriki yıllarda baskın dili Türkçe olan öğrenci bulmakta sıkıntı yaşayabilecektir.

## **Ortaöğretim**

### ***Tüm Öğrenciler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersleri***

Berlin Eyaletinde ortaöğretim düzeyinde tüm öğrencileri kapsayıcı bir program bulunmamasına rağmen Kuzey Ren Vestfalya, Hamburg ve Bremen Eyaletlerinde sadece ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin de katılabileceği Türkçenin üçüncü yabancı dil olarak sunulduğu okullar mevcuttur (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 195).

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

### **Genel Olarak Almanya'nın Türkçe Derslerine Yaklaşımı ve Türkçenin Almanya'daki Geleceği**

Almanya'da Türkçe derslerinin uygulanmasına ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Her ne kadar ana dili derslerinin çocuklarının okuldaki başarılarına olan etkisini sistemli bir şekilde inceleyen çok fazla bilimsel çalışma olmasa da, yaygın görüşlerden bir tanesi ana dilinde eğitimin, öğrencilerin Almanca öğrenmesini güçleştirdiği yönündedir. Mevcut çalışmalar ise iki dilli eğitimin, çocukların Almanca edinimlerine

olumsuz bir etkisi olmadığını göstermiştir (Reich, 2014; Esser, 2006; Hopf, 2005). Bu görüşün aksine, bazı akademik çalışmalarda okullardaki Türkçe ana dili derslerinin öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır (Rauch, Naumann ve Jude, 2012; Reich, 2011; Knapp, 1997; Verhoeven, 1994). Ayrıca eğitimbilimci Cummins'in dillerarası aktarım ilkesi, çocukların öğrenme süreçleri ve bilişsel gelişimlerinin ana dilleriyle yakında ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilkeye göre, her ne kadar dillerin yapıları birbirinden farklı olsa da, birinci dilinde okuryazarlık becerisi edinmiş bir çocuk bütün dillerin altında yatan belirli bilişsel ve dilsel özellikler sayesinde diller arası aktarım yapabilmektedir (Cummins, 1981, 1991, 2000). Böylece, bir dilde edinilen dilsel beceriler ikinci, hatta üçüncü, dördüncü dilleri öğrenirken ve o dillerde iletişim kurarken kullanılabilir (Yılmaz, 2014, s. 1643).

Türkçe derslerinin kimi akademisyenler ve kurumlar tarafından desteklenmemesinin sebepleri arasında ayrıca, Türkçenin okullardaki tek köken dili olmaması, sadece Türkçenin desteklenmesi durumunda bunun etnik gruplaşmalara yol açabileceği ve Türkçenin Almanya'da yüksek prestijli diller arasında görülmemesi yer almaktadır. Oysa Almanya'da yaklaşık 3 milyon kişi tarafından konuşulan Türkçenin dilsel zenginlik olarak görülmelidir. Zira Türkçe dersleri sadece ana dili Türkçe olan öğrencilerin değil, aynı zamanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de dilsel ve kimlik gelişimlerine olumlu bir katkı sağlamakta ve kültürlerarası iletişimde önemli bir rol oynamaktadır (Schroeder ve Küppers, 2016, s. 202). Bu yüzden, Berlin Eğitim Müşavirliği, Berlin Genel Dilbilim Merkezi ve diğer destekleyici üniversite ve STK'lar tarafından düzenlenen "Çok Dilliliğin Alman Eğitim Sistemindeki Geleceği: Türkçe ve Rusçanın Okullardaki Durumu" (03-04 Mart 2016) konulu sempozyumda bir araya gelen aralarında ve bu çalışmanın yazarlarının da bulunduğu bilim insanları ve eğitim uzmanları yayımladıkları Berlin-Brandenburg bildirisinde, aralarında Türkçenin de bulunduğu büyük göçmen gruplarının dillerinin tüm öğrencilere sunulması gerektiğini ve sunulan derslerin geleneksel yabancı dil dersleriyle aynı statüye sahip olması gerektiğini savunmaktadırlar (<http://www.sprachen2016.de/workspace/downloads/berlin-brandenburg-bildirisi-56dea40e2318f.pdf>). Bunun için tüm öğrencileri kapsayan yabancı dil olarak Türkçe derslerinin yaygınlaştırılması gereği vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik mevcut dersler ve iki dilli eğitim modelleri geliştirilmeli ve sürdürülmelidir. İlkokullarda sunulan Türkçe dersleri ve ders modelleri ortaöğretim kurumlarında da devam ettirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Alman eğitim kurumları ve uzmanlar ile iş birliği içerisinde çalışılmalı, Almanya'daki çok dilli öğrenci profiline uygun Türkçe dersi verebilecek öğretmenler yetiştirilmesi için üniversitelerde bölümler açılmalıdır. Ayrıca, Almanya'daki eğitim durumunu göz önünde bulunduran ders materyalleri geliştirilmelidir. Her şeyden önemlisi aileler çok dillilik ve ana dilinin önemi hakkında bilinçlendirmeli ve öğrencilerin ana dili derslerine ve iki dilli eğitim programlarına katılmaları teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Aktan Kerem, E. (2004): Almanya'da Okulöncesi Sistemi İçerisinde Yürütülen Türk/Alman İki Dilli Eğitim Projeleri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 115-124.
- Berlin-Brandenburg Bildirisi. Alman Eğitim Sisteminde Çok Dillilik. URL: <http://www.sprachen2016.de/workspace/downloads/berlin-brandenburg-bildirisi-56dea40e2318f.pdf> (Son erişim 16.05.2016).
- Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Yay.) (2007): Fremdsprachen in der Berliner Schule. Fremdsprachenwahl in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen. URL: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/fremdsprachen\\_berliner\\_schule.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/englisch/pdf/fremdsprachen_berliner_schule.pdf) (Son erişim 16.05.2016).

- Cummins, J. (1981): *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination, and Assessment Center.
- Cummins, J. (1991): *Interdependence of First and Second Language Proficiency. Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Putting Language Proficiency in its Place: Responding To Critiques of The Conversational/Academic Language Distinction. English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Gökçe, O. (2006): *İçerik Analizi: Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Heintze, A. (1997): *Das Kreuzberger Modell einer zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung türkischsprachiger Kinder: Geschichte, Konzeption und Sichtweisen beteiligter LehrerInnen*. A. Heintze, G. Helbig, P. Jungbluth, E. Kienast ve H. Marburger (Yay). *Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierung und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrer*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 63-122.
- Hopf, D. (2005): *Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern*. *Zeitschrift für Pädagogik* 2, 236-251.
- Knapp, W. (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Merriam, S. (1998): *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Özdemir, S. M., Benzer, H. ve Akbaş, O. (2008): *Almanya'da Yaşayan 15-19 Yaş Türk Gençlerinin Eğitim Sorunlarına İlişkin Bir İnceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği)*. *AhiEvranÜniversitesiKırşehirEğitimFakültesiDergisi (KEFAD)*, 10 (1), 23-40.
- Rasch, U. (2001): *Mehrsprachigkeit im Europäischen Jahr der Sprachen*. URL: [http://www.gew-berlin.de/2393\\_2953.php](http://www.gew-berlin.de/2393_2953.php) (Son erişim 16.05.2016).
- Rasch, U., ve Soyly, E. (2016): *Zweisprachige Erziehung in Berliner Grundschulen. İki Dilde Eğitim ve Öğretim. Vortrag auf der Konferenz: Die Zukunft der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: Russisch und Türkisch im Fokus*. Berlin, 04.03.2016. URL: [http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016\\_M\\_Workshop-4-Rasch\\_Soyly.pdf](http://www.sprachen2016.de/workspace/pdf/Sprachen2016_M_Workshop-4-Rasch_Soyly.pdf) (Son erişim 16.05.2016).
- Rauch, D. P., Naumann J., ve Jude, N. (2012): *Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals*. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402-418.
- Reich, H. H. ve Roth, H. J. (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reich, H. H. ve Roth, H. J. (2007): *HAVAS 5. Das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen*. H. H. Reich, H. J. Roth ve U. Neumann (Yay.). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann (FörMig-Edition, 3). URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich\\_roth\\_havas5.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_roth_havas5.pdf) (Son erişim 16.05.2016).
- Reich, H. H. (2010): *Herkunftssprachenunterricht*. B. Ahrenholz ve I. Oomen-Welke (Hrg). *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 9, Baltmannsweiler: Schneider, 445-456.
- Reich, H. H. (2011): *Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht*, Köln. URL: [http://www.gew-online.de/dms\\_extern/download.php?id=231754](http://www.gew-online.de/dms_extern/download.php?id=231754) (Son erişim 16.05.2016).
- Reich, H. H. (2014): *Über die Zukunft des Herkunftssprachlichen Unterrichts. Überarbeitete Fassung eines Vortrags bei der GEW Rheinland-Pfalz in Mainz am 31.01.2012*. URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich\\_hsu\\_prodaz.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reich_hsu_prodaz.pdf)(Son erişim 16.05.2016).
- Rösch, H. (2001): *Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primärbereich*. *EliSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch*. 1(1), 23-44 URL: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe\\_1\\_2001\\_roesch.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_roesch.pdf) (Son erişim 16.05.2016).
- Schroeder, C. ve Küppers, A (2016): *Türkischunterricht im deutschen Schulsystem: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. B. Pusch, A. Küppers ve P. Uyan-Semerci (Yay.). *Education in transnational spaces. Theory, practice and research based on German-Turkish examples*. Berlin: Springer VS, 191-212.

- Verhoeven, L. (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415.
- Woerfel, T. (2014): Früher Zweitspracherwerb und Herkunftssprachenunterricht in Bayern: Fluch oder Segen? C. Trautmann, P. Noel Aziz Hanna, ve B. C. Sonnenhauser (Yay). *Interaktionen*. München: Ludwig-Maximilians-Universität München, S. 135-152.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Başbakanlık Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. URL: [http://berlinem.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_12/26013231\\_yurt\\_disinda\\_yasayan\\_turk\\_cocuklarına\\_turkce\\_ogretimi.pdf](http://berlinem.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/26013231_yurt_disinda_yasayan_turk_cocuklarına_turkce_ogretimi.pdf) (Son erişim: 16.05.2016).
- Yıldız, C. ve Çakır M. (2016): „Almanya’daki Türk Öğretmenlerin Bu Ülkede Verdikleri Türkçe ve Türk Kültürü Dersinin Uygulanmasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar“ 2. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi. 20-21 Mayıs 2016 Münih/Almanya
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000): *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014): İki Dillilik Olgusu ve Almanya’daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.







































