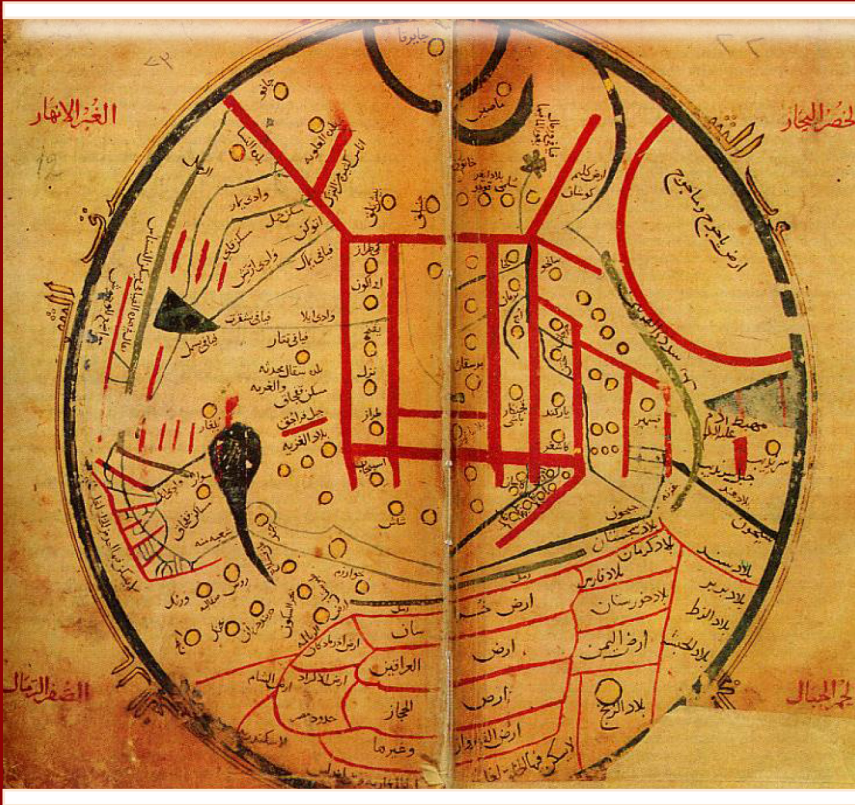




HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



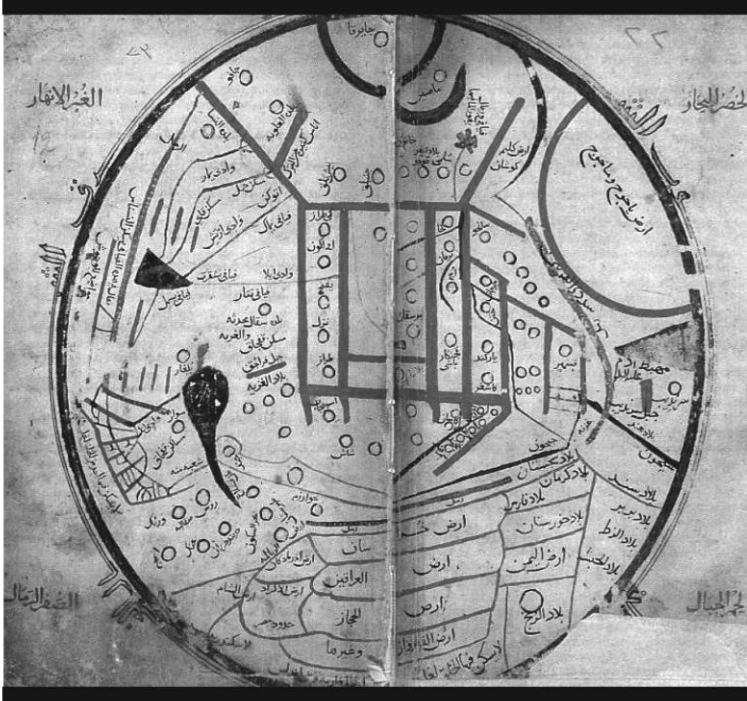
SAYI 1 YAZ 2014



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



SAYI 1 YAZ 2014

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi
Kurucusu: Prof.Dr. Yunus KOÇ

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü adına
Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü: Yunus KOÇ

Editörler

Bülent GÜL, Nazmiye TOPÇU TECELLİ

İngilizce Editör

Evgenia ÜNAL

Yayın Kurulu

İbrahim Ahmet AYDEMİR, Mikail CENGİZ, Mahir KALFA, Tevfik Orçun ÖZGÜN,
Arif SARIÇOBAN, Fatma TÜRKYILMAZ, Meral UÇMAZ, Gülhan YAMAN

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi
ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi,
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü himayesinde yılda iki kez
(Kış ve Yaz) yayımlanan **hakemli, yerel** ve **sürelî** bir dergidir.

*Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi'*nde
yayımlanan yazılarda ifade edilen görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazılar, iki
alan uzmanının yayımlanabilir onayından sonra Yayın Kurulunun son kararı ile
yayımlanır. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez.

Kapak Tasarımı

Yunus KOÇ

Yayın Sorumlusu

Çiğdem KARACAOĞLAN

İdare Yeri

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 06532 Beytepe / ANKARA
Tel: +90 (312) 297 67 71- 297 67 72 / Belgeç: +90 (312) 297 71 71
E-posta: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

Basımcı

Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi 06100, Sıhhiye / ANKARA
Tel: +90 (312) 310 97 90

Yayın Tarihi

1 Eylül 2014

Danışma Kurulu

- AKAR, Doç.Dr. Didar (Boğaziçi Ü.)
AKAY AHMED, Doç.Dr. Asuman (Marmara Ü.)
AKIŞ, Yrd.Doç.Dr. İbrahim (İstanbul Ü.)
AKŞEHİRLİ, Yrd.Doç.Dr. Soner (Ege Ü.)
AKTAŞ, Prof.Dr. Tahsin (Nevşehir Ü.)
AKYOL, Prof.Dr. Hayati (Gazi Ü.)
ALYILMAZ, Prof.Dr. Cengiz (Atatürk Ü.)
ARIOĞUL, Yrd.Doç.Dr. Sibel (Indiana Ü.)
ASLAN, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)
ATABEY, Yrd.Doç.Dr. İbrahim (Gazi Ü.)
AYDIN, Dr. Barış (Hacettepe Ü.)
BALÇIKANLI, Doç.Dr. Cem (Gazi Ü.)
BARIN, Yrd.Doç.Dr. Erol (Gazi Ü.)
BAŞTÜRK, Prof.Dr. Mehmet (Balıkesir Ü.)
BAYYURT, Prof.Dr. Yasemin (Boğaziçi Ü.)
BECKETT, Ph.D. Gulbahar H. (Cincinnati Ü.)
BENZER, Yrd.Doç.Dr. Ahmet (Marmara Ü.)
BEYRELİ, Doç.Dr. Latif (Marmara Ü.)
BÖREKÇİ, Prof.Dr. Muhsine (Atatürk Ü.)
CELEPOĞLU, Dr. Ayşegül (Hacettepe Ü.)
ÇAKIR, Prof.Dr. Abdülvahit (Gazi Ü.)
DEDEOĞLU, Yrd.Doç.Dr. Hakan (Hacettepe Ü.)
DEMİR, Prof.Dr. Nurettin (Hacettepe Ü.)
DEMİRCİ, Doç.Dr. Kerim (Pamukkale Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Prof.Dr. Selahattin (İstanbul Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Yrd.Doç.Dr. Şükran (İstanbul Ü.)
FİDAN, Dr. Özden (Dokuz Eylül Ü.)
GENÇ, Prof.Dr. Ayten (Hacettepe Ü.)
GÜLTEKİN, Yrd.Doç.Dr. İbrahim (Kırıkkale Ü.)
GÜNAY, Prof.Dr. V. Doğan (Dokuz Eylül Ü.)
GÜREL, Doç.Dr. Ayşe (Boğaziçi Ü.)
HATİPOĞLU, Doç.Dr. Çiler (Orta Doğu Teknik Ü.)
HAZNEDEAR, Doç.Dr. Belma (Boğaziçi Ü.)
KARABABA, Doç.Dr. Canan (Ankara Ü.)
KARATAY, Doç.Dr. Halit (Abant İzzet Baysal Ü.)
KAVRUK, Prof.Dr. Hasan (İnönü Ü.)
KERİMOĞLU, Doç.Dr. Caner (Dokuz Eylül Ü.)
KIRAN, Prof.Dr. Zeynel (Hacettepe Ü.)
KIRKKILIÇ, Prof.Dr. H. Ahmet (Atatürk Ü.)
KÖKSAL, Prof.Dr. Dinçay (Çanakkale 18 Mart Ü.)
KURT, Doç.Dr. Mustafa (Gazi Ü.)
KÜÇÜK, Yrd.Doç.Dr. Salim (Ordu Ü.)
MERT, Doç.Dr. Osman (Atatürk Ü.)
METE, Yrd.Doç.Dr. Filiz (Bülent Ecevit Ü.)
NURLU, Prof.Dr. Muammer (Gazi Ü.)
ÖZ, Yrd.Doç.Dr. Hüseyin (Hacettepe Ü.)
ÖZBAY, Prof.Dr. Murat (Gazi Ü.)
ÖZKAN, Prof.Dr. İsa (Gazi Ü.)
ÖZKUL, Dr. Senem (Augsburg Ü.)
ÖZMEN, Doç.Dr. Kemal Sinan (Gazi Ü.)
ÖZSOY, Prof.Dr. Sumru (Boğaziçi Ü.)
SEVER, Prof.Dr. Sedat (Ankara Ü.)
SILAY, Prof.Dr. Kemal (Indiana Ü.)
TAYLAN, Prof.Dr. Eser Erguvanlı (Boğaziçi Ü.)
TEMİZYÜREK, Doç.Dr. Fahri (Gazi Ü.)
TEMUR, Doç.Dr. Nezir (Gazi Ü.)
TOKER, Prof.Dr. Şevket (Ege Ü.)
YAZICI, Doç.Dr. Nermin (Hacettepe Ü.)
YILMAZ, Prof.Dr. Emine (Hacettepe Ü.)
YÜCEL, Dr. Sefa (Gazi Ü.)
SAUNER, Doç.Dr. Marie Helene (Aix-en-Provence Ü.)

Yazarlar

ASAR, Ahmet, Milli Eğitim Bakanlığı.

AYDINOĞLU, Tuba, Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Öğrencisi.

COŞKUN, Osman, Milli Eğitim Bakanlığı.

ÇELİK, Halit, Okutman, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER).

DEMİR, Dursun, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Doktora Öğrencisi.

GÖÇMENLER, Hüseyin, Okutman, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER).

HAZNEDAR, Belma, Doç.Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

KUŞÇU, Seda, Okutman, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

METE, Filiz, Yrd.Doç.Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

YAYLI, Demet, Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

YAYLI, Derya, Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 1, Sayı: 1, Yaz 2014

İÇİNDEKİLER

Tuba Aydınoğlu

Analysis of *Kendi*: The Reflexive Pronoun Acquisition in Turkish
Türkçede *Kendi* Dönüşümlü Zamirinin Analizi..... 7

Osman Coşkun

Grammaire Turque À l'Usage des Français et Anglais Kitabında Hedef Dillere Aktarılan
Deyim ve Kalıpların Çeviride Eşdeğerlilik (Équivalence) Yöntemine Göre Tahlili
An Analysis of the Idioms and Structures Transferred to the Target Language
Based on Equivalence Method in Translation in *Grammaire Turque À l'Usage
des Français et Anglais* 19

Halit Çelik

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Türkiye'de Kültüre ve Dine Ait Algıları
The Perception of the Learners Who Learn Turkish as a Foreign Language
about the Culture and Religion in Turkey..... 41

Dursun Demir

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Kitaplarının Kültürel İçeriği
Cultural Content in Textbooks Teaching Turkish as a Foreign Language 53

Hüseyin Göçmenler

Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından Önemi
The Importance of Body Language in Teaching Turkish as a Foreign Language 63

Belma Haznedar

Morphological Variability in Early Childhood Turkish: Evidence from Case Marking
Erken Çocukluk Döneminde Türkçenin Morfolojik Değişkenliği:
İsmin Hâlleri Örneği..... 75

Seda Kuşçu

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğretmen Bilişi ve Öğrenci İnanışları
Teacher Cognition and Student Beliefs in Teaching Turkish as a Foreign Language 111

Filiz Mete, Ahmet Asar

Üniversite Programlarında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Alan
Yeterliklerinin Araştırılması
Study of Program Competences of Turkish Teacher as a Foreign Language
in the University Programs 121

Derya Yaylı, Demet Yaylı

Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe
Genre-Based Foreign Language Teaching and Turkish as a Foreign Language..... 143

Yayın İlkeleri..... 153

Editorial Principles 157

ANALYSIS OF *KENDİ*: THE REFLEXIVE PRONOUN ACQUISITION IN TURKISH

Tuba AYDINOĞLU

Abstract: In language acquisition studies reflexive pronouns haven't received much interest and particularly in Turkish language there is a lack of solid findings. Hence, this paper attempts to shed light on the acquisition of the reflexive pronoun 'kendi' in Turkish. Analyzing the speech recordings of Turkish children, taken from CHILDES database, the age of the acquisition and the use of the reflexive pronoun 'kendi' is explored in detail. Despite the lack of sufficient data it is seen that contrary to the previous studies children show competence of 'kendi' from the age of 2. It is also hard to draw a concrete pattern as conflicting usages occur between the children depending on the age and gender. This paper constitutes an example for a profound study focusing on reflexive pronouns in Turkish and highlights the need of it.

Key words: Reflexive pronoun, "Kendi", CHILDES database, Turkish grammar.

Türkçede *Kendi* Dönüşümlü Zamirinin Analizi

Öz: Dil edinimi alanında yapılmış çalışmalar özellikle Türkçe'deki dönüşlülük zamiri 'kendi-' ile ilgili yeterli bilgi sunmamaktadır. Bu çalışmada 'kendi-' zamirinin edinilme sürecini daha detaylı bakabilmek için CHILDES veri tabanından faydalanarak çocuk söylemleri tek tek incelenmiştir. Bu sayede, her ne kadar veriler sayıca yetersiz kalsa da, 'kendi-' yapısının edinilme yaşı ve süreci ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sonuçlara göre, daha önceki bulguların aksine dönüşlü yapının bilinçli kullanımı 2 yaşından itibaren gerçekleşmektedir. Fakat veriler aynı zamanda yaş ve cinsiyete göre çelişen söylemler de sunduğundan belirli bir edinim modeli çıkarmak mümkün olmamaktadır. Buna karşın yapılan çalışma alandaki eksikliklerin ortaya çıkarılması ve bir örnek teşkil etmesi açısından önemli çıktılar içermektedir.

Anahtar kelimeler: Dönüşlülük zamiri, "Kendi", CHILDES veritabanı, Türkçe dilbilgisi.

Introduction

Acquisition of reflexives has been studied thoroughly in different languages and acquisition process has been shown to be multi layered and slow. The reflexive pronouns can give away a lot about the child's acquisition of agents and actions together with semantic reasoning of their relationship. Despite this fact, reflexive pronouns covered very briefly within these studies so far. It has been claimed that for languages like English where the reflexive pronouns occur lexically the acquisition may happen in late 3 or 4 years. The reflexive acquisition is predicted to be more complicated for agglutinative languages such as Turkish where the reflexivity is represented morphologically. However there is a lack of recent and profound study focusing on the acquisition of reflexive pronouns in Turkish. The main aim of this paper is to illustrate the individual

usages of Turkish reflexive pronoun *kendi* taken from the CHILDES database¹ in order to observe when and how the reflexive pronouns are acquired. The representative samples are analysed with respect to the ages of 2, 3 and 4. Within the context *kendi* usage is observed as the child's performance indicating their competence.

The organisation of the paper is as follows. In the background section the related terms and lexical units are defined. Earlier studies on reflexive acquisition are gathered in a relevant order. In the methodology section the data is presented and the steps of the analysis are introduced and the existing limitations are stated. The following section, data analysis, explores the samples in detail. Results and Discussion section goes into the link between the results and the earlier findings on reflexives. Finally the results are placed within the acquisition studies and suggestions are given for further studies in the conclusion section.

1. Background

1.1. Definitions

Reflexive pronouns are explained by Huddleson (2002 cited by König) as "... inflectional forms of the personal pronouns, formed morphologically by the compounding of self with another form...". König and Gast (2002) categorize English reflexive pronouns as "(a) one based on the object (originally the dative) forms of the personal pronouns himself, herself, itself, themselves) and (b) one based on the possessive (genitive) forms (myself, yourself, ourselves, yourselves)".

The Turkish reflexive pronoun is given in two usages as **invariable** and **variable** reflexive pronoun. According to Kornfilt (1997, p. 138) the first function (invariable?) of *kendi* is adjectival modifier as in the given example. This usage of *kendi* can occur with all singular and plural forms.

kendi telefon – um
own phone – 1SG
 "my own phone"

Variable reflexive pronouns are given in Kornfilt (1997, p. 139) as follows; *kendim* (myself), *kendin* (yourself), *kendi* (him/herself), *kendimiz* (ourselves), *kendiniz* (yourselves), *kendileri* (themselves). He also states that for third person singular there is no inflection after *kendi* and even though it is rare there is an alternative usage for him/herself as *kendisi*.

¹ MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for analyzing talk. 3rd edition. Vol. 2: The Database. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

In addition, the uninflected *kendi* is used together with the inflected form in order to stress the reflexive meaning. As seen in the example given by Kornfilt (1997, p. 139) the second one has more emphasized meaning.

- a) (siz) kendi –niz –i tenkit et –me –yin
 You (pl) self –2PL –ACC critique do-NEG-2PL IMP
 “Don't criticize yourselves!”
- b) (siz) **kendi** kendi –niz –i tenkit et- me –yin
 You (pl) **self** self –2PL –ACC critique do-NEG-2PL IMP
 “Don't criticize yourselves (yourselves)!”

In the following example, they illustrates the reference change in the sentence when the reflexive attached to the particle (72a, 72c) and when the reflexive pronoun used together with a reflexive verb (72b, 72d).

- (72) a. Çekirdek tümce: Çocuk kendini yıkadı.
 b. Dönüşmüş tümce: Çocuk yıkandı.
 c. *Özne* *nesne* *yüklem*
 A: [+istem] kendi+[BELİRTME] ← E + {ZAMAN} + {UYUM}
- d. *Özne* *yüklem*
 A: [+istem] ← E + {DÖNÜŞLÜ} + {ZAMAN} + {UYUM}
-

Source: (Kosaner & Oktar, 2005, p. 51).

In the example (72a) “The child washed himself ” the pronoun *kendi* (himself) semantically creates a parallel reference to the subject (72c) while in the example (72b) “The child *wash-REF-PAST*” reflexive morpheme “*n*” enables a direct reference to the subject. This explains why the double reflexive usage emphasizes the meaning.

The following sentence inhabits the subject as the object of the action at the same time.

“Cocuk **kendi** yıkandı”

“The child *SELF wash-REF-PAST*”

Their study intends to shed light on the vagueness in what contexts one construction is preferred over the other one. The data extracted from CHILDES database is also explored in this sense in section 5. In this paper, same abbreviations of CHILDES database are used; MOT: mother CHI: child and EXP: investigator.

1.2. Literature Review

Reflexives are generally named as complicated and lately acquired structures. In the case of English, Horgan's research (1978 cited in Slobin, 1985, p. 98) gives multiple layers of passive construction acquisition including reflexives within *non-reversible passives*. It is underlined that when there are two agents in a sentence such as "The lamp was broken by the ball" such passive production is observed within the ages of 2 to 4 but it's shown that sentences such as "The ball bounced by itself" produced rarely and later. Maratos et. al (1979) verifies this through their study, which concludes that the children, who are 4 to 5 years old, despite their correct usage of action passives, they fail to fully understand the *logical subject* and *the logical object*. The reflexives require complex information about the agent and action relation. Clackson et. al (2011) confirms that for children even after the age of 6 the process of rendering the meaning of such sentences takes longer compared to adults. They conducted an eye-tracking test to reach the proportion of children's understanding of reflexive. The study concludes that the children show almost 100% accuracy in understanding and validating the correct meaning of the sentences which include reflexives such as himself/herself. Berman's (1980) reason for this slow production is that children need to understand the abstract relation between the agent and the action in order to be able to acquire the reflexive form. Later in his study on acquisition of Hebrew verbs Berman (1983) gives three stages where the child initially gains the reflexivity among other alterations of a verb, this is followed by the correct selection of the verb-endings depending on the meaning of the sentence. Finally, the children gain a meta linguistic knowledge when they can master the verb choice in the absence of form and meaning relation within complex sentences including multiple agents.

Another experimental study done by Wexler et al. (1985) investigates the acquisition of reflexive and pronouns in English with the children from 2.6 to 6.6. They approve that the acquisition of reflexives occurs in stages. Their study concludes that even the eldest children in the study *violate the principles* of reflexive usage. Depending on their findings where children show high level of understanding from a very early age and have very little progress in production, they claim the process is very slow and gradual.

Rivero and Golezdzinowska (2001) observe the Polish reflexive pronouns acquisition also making use of the CHILDES database. The children show accurate production of reflexive clitic *sie* where it is required after the verb. This is the first one of the three stages of reflexive acquisition according to Rivero and Golezdzinowska. They also show that the accurate usage is found starting from the age of 2. Until this age the children can comprehend the concept of reflexive actions.

In contrast to English and Polish, reflexives studied under lexical acquisition, Turkish reflexives categorized as morphemic and lexical acquisition do not occur gradually and slowly. On the contrary it happens rather quickly. As Aksu (1985) states, Turkish children do not rely on the word order to assign the suitable reflexive, their production depends on the acquisition of individual morphemes. Ketrez (1999) shows that the reflexive suffixes or *lexicalized reflexives* (Berman, 1980) such as the *n* in the example of *yika-n-iyor-*, Ø (wash-REFL-PR. PROG-3SG) emerges on the third stage of the development which starts with the age of 1. They observe the production of multiple reflexive verbs by 3 different female children within ages of 1 to 2. So clearly the understanding of agent required action is present in the child's mind from a very early age. When it comes to the pronoun *kendi* there are limited references to the stages of its acquisition. The existing literature refers to the different stages of reflexive acquisition. Studying the reflexive pronouns in isolation may help to observe the understanding and the production of these units in parallelism to child's ability to manage abstract knowledge given by the form.

2. Methodology

The data is taken from the CHILDES database. The Turkish datasets in the *other* section of the database are used. All existing samples of *kendi* is collected from 34 children of Aksu's collection, which was taken from 17 boys and 17 girls between 2:00 to 4:4. In this dataset only 13 children have been found to use the reflexive pronouns. 4 children from Kern's collection are taken as well although there was a lack of child use of reflexive pronoun *kendi*. The data couldn't be taken evenly regarding the number of the male and female children from Turkish data. The data was collected through a very limited period of time and didn't show equality in the number of the years that each child was observed. There are 53 sentences including reflexives produced by children extracted from the data of Aksu. The study is shaped as a snapshot representation of when and how Turkish children use reflexive pronouns. In the Turkish dataset from Aksu there are nearly 30.600 child sentences and only 39 sample sentences of reflexive pronouns was found within those. The representative examples are semantically analysed with respect to the ages of 2, 3 and 4 where the data is available for each child within these ages. The study aimed at answering the questions of whether the children acquire the pronouns gradually, which types of *kendi* is observed at what age and what are the possible reasons of certain usages. As a result some hints about the overall acquisition process of reflexive pronouns in Turkish is concluded.

2.1. Limitations

The data is couldn't be retrieved evenly with regards to the gender and the age due to the restricted availability of samples on CHILDES database. Since

Turkish *kendi* reflexive pronoun is a very rarely used in daily language, it is harder to reach a generalizations based on existing data. It was also taken in different time periods having months of breaks. This affects the probability of sampling the reflexive pronouns in the actual chronology and frequency. It is also taken for various purposes representing mostly non-grammatical features within inconsistent contexts such as home and pre-school. Due to the recurring stimulus, same context and type of interactions the data shrinks in reflecting the natural production of the child. Moreover these interactions in the data are restricted to the parent(s) -child or the researcher- child talks where the deliberate interference impairs the nature of the child's language as well. All these affect the possibility of reflecting the actual usage of the reflexive pronouns. Therefore especially in the case of working on such rare constructions as reflexives, the reliability of the results in this study decreases. More importantly there is the question to what degree the production can be counted as an evidence to prove the language acquisition. The consistent samples of one child can be a reference to the level of her/his communicative competence. Still, it is not provable to what extend the taken samples are child-initiated or simple mimicking (15). The children maybe simply repeating the adult speech especially at the very early stages of acquisition.

Finally, it is not possible to draw a concrete picture of acquisition process of these pronouns because each child has their individual acquisition experiences with these constructions. That's why to make a generalization about the concrete age of reflexive pronoun acquisition is impossible depending on the present findings. Nevertheless, this study gives a detailed explanation of reflexive pronoun usage individually within the context it's used. In addition the effect of age and gender variables on acquisition of *kendi* is presented. The results help to identify the most significant aspects of Turkish reflexive acquisition to be studied in the future.

3. Data Analysis

Kern's data is very restricted because Ozge (f) is observed from 1:1 to 1:11 for this reason the sample of *kendi* is found in mother's speech. The tokens showed that from a very early age the mother uses the first person reflexive pronoun as follows :

- (1) *MOT: atma kendini kızım
 “Don't throw yourself my daughter”

It is seen that the child as in the examples below is able to gain various usages from the mother's speech when she refers to the child as third person or when she refers to the toys while playing together:

- (2) *MOT: benim kızım kendi yiyebilir

- “My daughter can eat on her own”
- (3) *MOT: aferin kızım artık kendi ee yapıyor.
“Well done my daughter, now that she =sleeps herself”
- (4) *Mot: kendi kendine sallansın
“(the horse toy) let it rock itself”
- (5) *Mot: kendinden hiç hoşlanmadı bebek
“(the doll) it didn't like itself at all”

3.1. Age 2

At the early stages of the age two the children show understanding of *kendi* (6) and they start to use these forms before they turn 3 (7);

- (6) *EXP: kendi oyuncakların var mı?
“Do you have your own toys”
*CHI: var.
“I do”
- (7) *EXP: şimdi kapatabilirim
“Now I can close”
*CHI: kendi kendi kendi
“herself, herself, herself”

In the example (7) he child wants to do the “closing” action herself and says *kendi* (herself) instead of *kendim* (myself). This may be possible due to the parents’ frequent use of third person singular while addressing to the child as seen in the examples above in 2 and 3. The child here may be imitating the most frequently heard version saying *kendi* while meaning *kendim*. Another child before 3 is able to understand and produce the reflexive verbs and pronouns grammatically (8) and in addition it is possible to see the invariable reflexive pronoun twice to stress the meaning (9).

- (8) a) *EXP: süsleniyor mu anne bazen?
“Does your Mum get smarten up sometimes?”
*CHI: süsleniyor.
Smarten-REFL-P.PROG-Ø (3SNG)
- b) *EXP: neresini süslüyor?
“What place she gets smartened up?”
*CHI: kendisini
“Herself” (she smartens up herself)

- (9) *CHI: kendi kendine gidiyor.

“It’s going on its own.”

3.2. Age 3

As the data was very limited, no example of production could be found for some children as in the case of Murat (m). In comparison to the very early understandings given above, Murat has one example from the age of mid-3. However the reliability of this example is questionable. Because even when the reflexive pronoun *kendi is removed* from the experimenter’s question (10), the child could still answer the same (var = *same*). This example is not sufficient to gain an insight about the comprehension of reflexive pronoun *kendi*.

- (10) a) *EXP: senin paran varmı kendi paran?

“Do you have money, your own money?”

*CHI: var.

“I do”

- b) *EXP: senin kendi kalemin varmı?

“Do you have your own pencil?”

*CHI: yok.

“I don’t”

The data includes child initiated production of reflexives together with reflexive pronoun as follows;

- (11) a) *EXP: kim yıkıyor seni?

“Who is washing you?”

*CHI: kendim. (*kendim kendimi yikiyorum*)

“Myself”(I am washing myself)

- b) *CHI: Funda **kendisi** yıkamıyor mu?

Funda herself *wash-REF-P.PROG- INTR.*

“Is Funda washing herself on her own?”

Interestingly, despite having and error-free production at the age of (8) the same female child has error in one reflexive requiring sentence (12) where she mistakes the third person singular invariable reflexive *kendisi* with third person plural one *kendileri*.

- (12) *EXP: sen oynuyor musun onlarla?

“Are you playing with them?”

*CHI: kendisi oynuyor. = kendileri oynuyorlar

“(It) plays itself” = “(they) play themselves”

In the same sequence of conversation, she uses the appropriate pronoun:

- (13) *EXP: *sen mi çağırдын?*
“did you call(the bird)”
 *CHI: *kendisi geliyor.*
“(It) is coming itself”

3.3. Age 4

At the age of 4, predictably, the children have smoother sentences with no error in invariable reflexive while giving the meaning of my/your/his-her own. They use various variable reflexive pronouns as well. The sample sentences are very limited but the following example can illustrate the competence of Omer (m) in emphasizing the meaning with double pronoun.

- (14) *EXP: *kiminle oynar o çocuklar?*
“With whom do those kids play?”
 *CHI: *kendi kendileriyle oynar.*
“They play themselves together with themselves”
 *CHI: *biz kendi kendimizle oynuyoruz.*
“We play ourselves together with ourselves”

On other hand, Isil in the following example answers to the experimenter with a repetition of reflexive pronoun. This can be either an example of mimicking or as the child's successful extract of aimed information out of experimenter's question.

- (15) *EXP: *kendi evinde mi?*
“In her/his own home?”
 *CHI: *kendi evinde.*

4. Results and Discussion

In the given literature English children have found to gain the reflexive pronouns later than reflexive verbs and they tend to confuse the pronouns (him) with reflexive pronouns (himself). Turkish children are found in the given analysis to acquire the reflexive pronouns as early as 2 years old and they tend to reach the competence by the age of 5. However this process is seen to be not consistent for each child.

Each children show individual differences in and production as represented in the Appendix 1. They show the ability to master these complicated variety of constructions at the age of 2. The examples (8, 9, 10) indicates that the children understand reflexives as early as 2. Observing the children individually, the

earliest productions most frequently is? The first person singular in both invariable and variable *kendi*.

The data was unequal regarding the gender of the children, still it's seen that the male children tend to start using *kendi* in both senses own and self, earlier than female ones do. This can be a cause of the unbalanced data collection or the belief that male children tend to be less sociable than female children. In the taken examples the male children express their own actions and belongings more than the female children does. Likewise the female children show more frequent usage of second and third person plural reflexive pronouns in the cases of expressing a common belonging or action. This is predictable as many children express actions such as eating themselves or playing on their own.

Parent talk surely is a big factor in acquisition but it can be inferred from the examples such as (11b) that the children are not merely repeating the adult speech. According to Aksu-Koç (1998) the distribution of mother's usage of morphological particles such as reflexives morphemes in Turkish *n* and *l* the child's are equal in quantity and parallel in the choice of construction. In the examples such as (11b) where the child successfully and grammatically brings reflexives together. Thus it can be inferred that he child is in the position of making the deductions depending on the respectively restricted sample of the language.

In the given Turkish samples above, the data collected from Ozge, there are only examples of *kendi* which is produced by the mother. It's shown for this case, disregarding the deficits of data in representativeness of the actual language of the child, the input from the mother is very limited both in number and in aspect. In the examples (1, 2, 3, 4, 5) from Ozge in CHILDES database, it can be observed that within a limited usage, parent may refer to various reflective constructions. Considering the limited input that Isil had until the age of 3, it is inferred from the data that she could managed the complex production of reflexives (11b) with a limited earlier exposure. This case could verify the *Lexical Learning Hypothesis* (Eisenbeiss et. al, 2009), which explains that the children acquired the grammar through the lexical entities. In a way, each reflexive pronoun that the child hears matters in constructing the syntactic acquisition of reflexives.

On the contrary it is a inconsistent acquisition process to explain in steps. The data shows that the same child produces the reflexive pronoun in a grammatical way at the age of early 2 (9), on the contrary, fails to produce the correct reflexive pronoun at the age of late 3.8 (12). On the other hand, the children are found to be capable in comprehension and production of even the emphasized (double) reflexivity *kendi kendi(n,m-)* at the age of early two. This should be regarded as a fact that the children may not be

going through gradual and slow stages in acquisition of reflexives in Turkish. It is not possible to isolate the types of constructions of reflexive pronoun acquisition with regards to age. The data verifies that every child progresses distinctively and individually.

The given invariable and variable reflexives require the knowledge of the agent action relation. Therefore these children seems to be able to realize the semantic relation and fulfil the syntactic requirements of reflexive structures from the age of 2 (9). When the children are 3 years old they are observed to be in an “testing” period where they try to match the meaning with the correct form as shown in the example (12). At the age of 4 adult like complex and emphasized usages are observed.

Conclusion

There has been great deal of studies on the reflexive acquisition within lexical and morphemic acquisition, and child production. Very limited resources are available on Turkish reflexive pronoun acquisition process. This study attempted to give insights about the acquisition of reflexive pronouns observing the Turkish child usages taken from the CHILDES database. As Berman (1983) stated; Hebrew language children are firstly able to understand and use the verbal reflexive morphemes, which corresponds to *n* and *l* in Turkish. Then the abstract link and emphasising the meaning with another reflexive pronoun is gained later. According to the findings of this study, despite it is limitation, such a clear stage wasn't observed which may support this view. It should be underlined that the data supports the argument of *poverty of stimulus* (Chomsky, 1980). The children with a very little amount of the given pronouns could construct various grammatical reflexives.

Several inferences have been made about the effects of age, gender and the context on the reflexive pronoun acquisition. There were clues on the possibility of mimicking vs authentic production of the child. Many more could possibly be observed within the represented examples, However, a contemporary and large corpus is needed to verify these implications.

Further studies can be conducted together with a more recently collected larger corpus of Turkish child language. It would be possible to make generalizations and analyse the possible stages of reflexive pronoun acquisition together with the morphological reflexives. For instance, with a child like Ozge who didn't show any production, more frequent data could be taken in the later stages of acquisition in order to compare the pronouns that she was exposed to and the ones that she uses.

Reference

- Aksu-Koç, A. (1998). The Role of Input vs. Universal Predispositions in the Emergence of Tense- Aspect Morphology: Evidence from Turkish. *First Language*, 18, 255-280.
- Aksu-Koç, A., & Slobin, D. (1985). The Acquisition of Turkish. In D. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1*. Hillsdale: Erlbaum.
- Berman, R. A. (1980). *Child Language as Evidence for Grammatical Description: Preschoolers' Construal of Transitivity in the Verb System of Hebrew*. *Linguistics* 18.7-8: 677-702.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Clackson et al., (2011). Children's Processing of Reflexives and Pronouns in English: Evidence from Eye-movements During Listening. *Journal of Memory and Language*, 65(2), 128-144.
- Eisenbeiss, S. et al., (2009). Essex Research Reports in Linguistics. (accessed on 15.05.2013 <http://www.essex.ac.uk/linguistics/publications/errl/errl54.pdf>).
- Horgan, D. (1978). The Development of the Full Passive. *Journal of Child Language*, 5, 65-80.
- Huddleston, R. (1984). *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge University Press.
- Ketrez, F. (1999). *Early Verbs and the Acquisition of Turkish Argument Structure*. Master Thesis, Bogazici University, Istanbul.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Kosaner, Ö. & Oktar, L. (2005). *Türkçede Dönüştü Yapıların Biçim-Sözdizimsel Özellikleri. (The Syntactic-Morphological Characteristics of Reflexive Constructions in Turkish)*. Master Thesis, Dokuz Eylül University, Izmir, Turkey.
- König, E., & Gast, V. (2002). Reflexive pronouns and other uses of self-forms in English. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 50(3), 1-14.
- Lewis, G. (2001). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivero, M. L. & Golezdzinowska, M. (2001). *The Acquisition of Constructions with Reflexive Clitics in Polish*. Paper presented at the Asymmetry Conference, Montreal 2001. [accessed on 06.04.2013 [http://clo.canadatoyou.com/30/Rivero&Golezdzinowska\(2002\)CLO30_60-90.pdf](http://clo.canadatoyou.com/30/Rivero&Golezdzinowska(2002)CLO30_60-90.pdf)].
- Slobin, D. I. (1985). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Volume 1*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wexler et al., (1985). *Papers and Reports on Child Language Development*, 24, 138-49.

**GRAMMAIRE TURQUE À L'USAGE DES FRANÇAIS ET
ANGLAIS KİTABINDA HEDEF DİLLERE AKTARILAN DEYİM
VE KALIPLARIN ÇEVİRİDE EŞDEĞERLİLİK (ÉQUIVALENCE)
YÖNTEMİNE GÖRE TAHLİLİ**

Osman COŞKUN

Öz: Bu çalışmada, Jean Paul Vinay ve Jean Darbelnet'nin eşdeğerlik teorisinden hareketle Schroeder'in eserindeki çalışmalara bağlı kalarak, üç dilde yaptığı deyim ve kalıp ifadeleri çevirirken izlediği yöntemler ele alınmıştır. Çalışmada karşılaştırmalı sözcükbilim ve çeviri yöntemleri kullanılmıştır. 1835 yılında yazılan eserin tam adı şöyledir: *Grammaire Turque à l'Usage des Français et Anglais Contenant En Outre Une Collection d'Idiotisme, de Discours Familiars et Un Vocabulaire en Français, Turc et Anglais*. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yazılmış bu eser Fransızlara ve İngilizlere Türkçe öğretimi için hazırlanmıştır. Yayınlandığı yıl dikkate alındığında dilde yazılmış olması nedeniyle de ender sayılabilecek eserlerdendir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışanların da içerik açısından ayrıca incelemesi gereken bir eserdir. Yeri geldikçe kısa açıklamalar yapılarak, o yıllarda kullanılan bazı deyimlerin ve ifade kalıplarının günümüzde nasıl ifade edildiğine değinilmiştir. Bu eserde Türkçe'nin dil yapıları, ses yapıları, cümle kuruluşları, günlük konuşma yapıları, deyimlere ve son bölümünde sözlük niteliğinde kelimelere yer verilmiştir. O yıllarda Türkçe yazı dilinde kullanılan arap harfleri ile ilgili hiçbir yapıya eserde yer verilmemiş olması dikkat çekici bir özelliktir. Kelimelerin günümüzde kullandığımız Latin karakterleri ile ifadesinin yalın ve anlaşılabilir olması bir diğer dikkat çekici özelliktir. Bu özelliklerinden hareketle yazarın Türkçe deyim ve ifadeleri Fransızca ve İngilizceye çevirirken, kaynak ve hedef diller bağlamındaki anlam ilişkileri saptanarak, eşdeğerliliği irdelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çeviribilim, eşdeğerlilik, Türkçe öğretimi, Yabancı dil Türkçe, sözcükbilim, aktarım.

**An Analysis of the Idioms and Structures Transferred to the Target
Language Based on Equivalence Method in Translation in *Grammaire
Turque À l'Usage des Français et Anglais***

Abstract: In study aims it is studied to identify the patterns in the translation of idioms and formulaic utterances among three languages based on Jean Paul Vinay and Jean Darbelnet's equivalence theory as dependent upon the studies in Schroeder's work in terms of comparative lexicology and translation. The exact name of the work which was typed in 1835 is *Grammaire Turque À l'Usage Des Français et Anglais Contenant En Outre Une Collection d'Idiotisme, de Discours Familiars et Un Vocabulaire en Français, Turc, et Anglais*. This piece of work which was in the scope of Teaching Turkish as a Foreign Language (TTFL) was prepared to teach Turkish to French and English learners. It can be considered as an exceptional piece of work in its time due to written in three languages. And also it is highly essential to be examined by the scholars who study in the area of Teaching Turkish to Foreigners. It refers to the current use of

some idioms and formulaic utterances in terms of the way they are expressed with short explanations. The book includes structure, phonology, syntax, vernacular use daily speaking, idioms and also some Turkish glossary list in the last chapter. One of the interesting feature of the work that the any structure of Turkish literary language which were orthographically expressed in Arabic letters were not incorporated to the book. Another important details about the book are that the words which are in contemporary Latin characters are neat and intelligible. Based upon these features, the equivalence was evaluated in terms of the investigation of the author of the semantic relationship between source and target languages which was used on the translation of Turkish idioms and formulaic utterances into French and English.

Key words: Translation, equivalence, teaching Turkish, Turkish foreign language, lexicology, transfer.

Giriş

Tarih boyunca toplumlar ve kültürler ister dost isterse düşman olsunlar, her zaman az ya da çok birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmuşlardır. Bu etkileşim sırasında çeviribilim önemli bir anahtar olarak görülebilir. Eski Mısır medeniyetinde M.Ö. 3000’li yıllardan başlayan tarihi süreçten günümüze kadar, çeviri yöntem ve şekilleri önemli gelişmeler kat etmiştir. Batıda Yunan ve Roma medeniyetlerinde dini metinlerin İbraniceden Yunancaya Roma döneminde de Latinceye çevirildiği bilinmektedir. Doğuda Hitit ve Mısır medeniyetinden kalma bazı metinlerin Mezopotamya’da yapılmış iki ve üç dilde çivi yazısı ile hazırlanmış tabletler günümüze kadar ulaşmıştır. Coğrafi keşiflerle birlikte, İspanya, Portekiz, Venedik ve Avusturyalıların çeviri çalışmaları için tercüman yetiştirme çabaları daha sistematik hale gelmiştir. Fransızlar ise 1669’da İstanbul’da Dil Oğlanları okulunu açarak bu çalışmalarını Osmanlı ülkesinden sistemli olarak yürütmeye başlamışlardır.

Osmanlı imparatorluğu ile hem ticari hem siyasi ilişkileri olan Batılı ülkeler çeviri faaliyetini daha yoğun olarak yapmışlardır. Bu çerçevede olmak üzere, çalışmamıza konu olan eser de 1835 yılında Almanya’da Akademisyen Guillaume Schroeder tarafından hazırlanmıştır. Eserin tam adı: *Grammaire Turque À l’Usage Des Français et Anglais Contenant En Outre Une Collection d’Idiotisme, de Discours Familiars et Un Vocabulaire en Français, Turc et Anglais*’dir. Leipsic’te Otto Wigand adlı bir kitapçı ve yayımcı tarafından basılmıştır. Eser Türkçenin yabancılara öğretimi amacıyla Fransızca ve İngilizce olarak açıklamalı dizinler halinde hazırlanmıştır. Bu eserde Türkçenin dil yapıları, ses yapıları, cümle kuruluşları, günlük konuşma yapıları, deyimler ve son bölümünde sözlük niteliğinde kelimeler verilmiştir. Burada en dikkat çekici husus o zamanlar Türkçe yazı dilinde kullanılan Arapça karakterler hiç kullanılmamış olup; kelimelerin günümüzde kullandığımız Latin karakterlerle

ifade edilmesi ve ifadelerin bu karakterlerle çok yalın bir şekilde anlaşılabilmesidir.

Eserde yöntem olarak ana hatlarıyla önce Türkçe bir kelime veya deyim veya cümle Latin karakterlerle veriliyor, ardından Fransızca karşılığı ve en sonra İngilizce karşılığı veriliyor. Bu çeviri çalışmalarından kitabın tamamıyla konuşma dilinin pratik olarak öğrenilmesine yönelik hazırlandığı anlaşılmaktadır. Zira metinde hiç Arapça karakter kullanılmadığına yukarıda da değinmiştik.

1. Yöntem

Bu çalışma dil yapılarının bir dilden başka dillere aktarımında eşdeğerlilik sağlanması üzerine kurulu bir söcükbilim ve çeviri araştırmasıdır. Kaynak taraması temelli bir süreç takip edilmiştir. Değerlendirme sırasında Vinay ve Darbelnet'nin eşdeğerlik yönteminden hareketle Türkçenin tarihi süreç içerisinde Fransızca ve İngilizceye aktarılırken o tarihlerdeki dil yapılarının günlük kullanımlarının irdelenmesi de konuya dahil edilmiştir. Varsa cümlelerin günümüz Türkçesine uyarlanmış şekline vurgu yapılmıştır. Metne tarafımızdan yapılan ilaveler « [] » işareti ile belirtilmiştir. Bu çalışmada Schroeder'in eserine sadık kalarak, Fransızca ve İngilizce çevirileri eşdeğerlilik bağlamından farklı olarak Vinay ve Darbelnet'nin diğer çeviribilimsel sınıflandırmalarına göndermeler yapılacaktır.

2. Bulgular

Bir toplumda çeşitli kültürel öğeler farklı dil yapıları, sesler, kelimeler, işaretler, yazılar gibi çok değişik yollarla ifade edilebilir. Bu kültürel öğelerin farklı bir dile aktarımı gerektiği durumlarda çevirmen kendi tanımını, betimlemesini ve yordamasını çeşitli çeviri teknikleriyle hedef topluma veya hedef kitleye aktarmaya çalışır. Ateşman (2001, s. 31), çeviriyi bir kültür aktarımı olarak gören Hans J. Vermeer ve dil ile kültür arasındaki klasik ilişkisinden bahseden Humboldt'un görüşlerinden hareketle kişisel çeviri algısını dört başlıkta toplar;

1. Çeviri bir kültürel aktarımdır. 2. Çeviri bir eylemdir. 3. Çeviride en önemli şey erek metnin işlevidir. 4. Metinler diğer metinlerle ilişkileri içinde anlam kazanır.

Çeviride kültürel-toplumsal etkenlere gelince, her toplumun kendine özgü bir yaşayış bir düşünce tarzı, bir uygarlığı vardır ve her dil belli bir uygarlık çevresinde, belli bir toplumsal ortamda işlevini yerine getirir ve bireylere kendine özgü bir düşünce ve duygu kalıbı sunar. Onun için, diller yalnız iç yapıları bakımından değil, dış ortamları açısından da birbirlerinden ayrılırlar. O halde, Fransızca ve Türkçe gibi birbirinden çok farklı iki dil arasında yapılan çeviride yukarıda belirttiğimiz nedenlerden dolayı bilgi yitimi olması kaçınılmazdır. Örneğin Türk kültüründe var olan “Allah razı olsun” “Allah gani

gani rahmet eylesin”, “kıyamet mi kopar” gibi deyişler veya masallardaki “evvel zaman içinde, kalbur saman içinde”, “onlar ermiş muradına, biz çıkalım kerevetine” gibi anlatımlar çeviride sorun yaratacaktır. Bu duruma, iletişimsel eşdeğerlik açısından baktığımızda, bir dile ya da kültüre özgü apayrı konularla içeriklerinin, amaç dilde seslenilen okurun, en kolay anlayabileceği bir biçimde aktarılması gerekir (Yalçın, 2003, s. 49).

Timur Ağıldere, (2011, s. v) Fransızca ve Türkçede sıklıkla karşılaşılmasa da aynı anlamı veren deyimlerin bulunduğundan bahseder. Bunu Yunancadan Fransızca ve Türkçeye geçen bir örnekle açıklar : “la montagne accouche d’une souris”, “dağ fare doğurdu”.

Çevirmen bazen kaynak dile sadakat ve hedef dile uyarılma konusunda ikilem içinde olabilir. Her iki düşüncenin fazlası çeviri hatalarına yol açabilir.

Bălăcescu ve Stefanink, (2006) « Traduction et différences culturelles » başlıklı makalelerinde orjinal metne sadakat anlayışının daha sonraları dini metinlerin çevirilerinin yasaklanmasına kadar gidecek derecede dar bir bakış açısıyla yapıldığını ve dini metinlerin edebi çevirilerinin doğmasına neden olduğunu belirtiyorlar. Yine aynı anlayışla bağdaştırarak Kur’an-ı Kerim’in latinceye çevrilmesi için beş yüzyıl beklenildiğini ve « Allah » isminin « Dieu » kelimesi ile çevrilmesi meselesinin günümüzde hala tartışmalara konu edilmekte olduğunu belirtiyorlar.

Vinay ve Darbelnet (1958, ss. 46-55)’e göre yedi tür temel çeviri yöntemi vardır. Bu yedi yöntemi kendi içinde “doğrudan” (la traduction directe ou littérale) ve “dolaylı” (la traduction oblique) olarak iki gruba ayırmış ve bunları da kendi içinde tanımlayarak sınıflandırmıştır.

A. Doğrudan Yöntemler

- Ödünçleme (l’emprunt),
- Tıpkı Kopya Çeviri (le calque),
- Yapısal çeviri (la traduction littérale),

B. Dolaylı Yöntemler

- Tersyüzleme (la transposition),
- Değişim (la modulation),
- Eşdeğerlilik (l’équivalence),
- Uyarılma (l’adaptation).

Doğrudan/direkt yöntemlerde çevirmen asıl metne sadık olarak çeviri sürecini yönetir, kaynak dildeki öğeleri direkt olarak erek dile aktarır. Dolaylı yöntemlerde dil öğelerinin hedef dile direkt olarak aktarılmasının yapısal, anlamsal, kültürel vb. açılardan uygun olmadığı durumlarda, metinsel olarak değil anlam bütünlüğünü sağlayarak aktarma ön plandadır. Bu yöntemleri birer örnekle ifade etmek yerinde olacaktır.

1. Ödünçleme (l'emprunt): Bu yöntem en basit yöntem olarak değerlendirilebilir. Bu yöntemde kaynak dildeki sözcük hedef dilde aynen korunur.

- Je cherche un **atlas** du monde.
- Bir dünya **atlası** arıyorum.

2. Tıpkı / Kopya Çeviri (le calque): Bu yöntemde kelime veya ifade kaynak dilden hedef dile orijinalinden kopya şeklinde çevrilir.

- Le drapeau de la France
- Fransa bayrağı

3. Yapısal çeviri (la traduction littérale): Bu yöntemde kaynak dildeki kelimelerin yapısal sırası bozulmaz

- Le livre est sur la table.
- Kitap masanın üzerindedir.

4. Tersyüzleme (la transposition): Bu yöntemde kaynak dilden hedef dile aktarım yapılırken kelime ve ifadelerin dilbilgisel işlevleri değiştirilir. Aktarım sırasında değişimler genelde şu dilbilgisel yapılarda gözlemlenir.

Kaynak dilde isim → *Hedef dilde fiil*
-**Priorité** à droite - Sağa dönüşte **yol ver**

Hedef dilde fiil → *Kaynak dilde sıfat*
- Ce vélo de malheur -Başbelası bisiklet

Kaynak dilde fiil → *Hedef dilde isim*
-À vendre -Satılık

Kaynak dilde fiil → *Hedef dilde zarf*
-Je **n'ai fait que** sortir pour acheter un chocolat - **Sadece** bir çikolata almaya çıktım.

Kaynak dilde bağlaç cümlesi → *Hedef dilde sıfat*
Nous avons un temps **qui n'est pas normal pour la saison.** - Bizim için bu mevsimde **beklenmedik bir hava.**

5. Değişim (la modulation): Bu yöntemle çeviri yapılırken metne farklı bir açıdan bakılarak aktarım güçlükleri giderilir.

- Ce n'est pas difficile à faire
- Yapması kolay

6. Eşdeğerlilik (l'équivalence),

- Les Casques bleus
- Bordo bereliler
- Qui se ressemble s'assemble.
- Tencere yuvarlanmış, kapağını bulmuş.

7. Uyarlama (l'adaptation).

- Ajouter simplement **2 cuillères à café** de lait.
- Sadece **2 tatlı/çay kaşığı** süt ilave edin.

3. Grammaire Turque À l'Usage des Français et Anglais Kitabından Örneklerle Eşdeğerlilik

Az kaldı öle: Güncel kullanımına “az kaldı ölüyordu” diyebileceğimiz bu cümlenin Fransızca eşdeğeri “Il a manqué” yapısı ile, İngilizce eşdeğeri “he had like” yapısı ile verilmiştir. Burada açıkça görülüyor ki bu ifade iki farklı dile geçerken ikisinde de eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. Kitapta Türkçe cümleler nasıl yazılmış ise aynen buraya aktarılmıştır, yani bir nevi sözlerin Türkçe ifadesi, ilgili sese uygun bir şekilde telaffuz, bir çeşit transkripsiyonla verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Az kaldı öle.	Il a manqué de mourir.	He had like to die.

İşte ben gidiyorum, siz hoşçakalın: Günümüzde de aynen kullandığımız bu yapının Fransızca eşdeğeri “s'en aller” gitmek anlamında ve “se porter bien” hoşça kalmak anlamlarında kullanılarak verilmiştir. İngilizcesi ise daha deyimsel bir yapı kullanılarak “I go, farevelt” şeklinde eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Iste ben gideyorum siz khoszia kalın.	Je m'en vais, portez vous bien.	I go, farevelt.

Bu suret sana az benzer: Güncel kullanımına “Bu resim sana çok benzemiyor” diyebileceğimiz cümlenin Fransızcaya yapısal çevirisinin yapıldığını görüyoruz. İngilizce çevirisinde ise değişim yöntemine başvurulduğunu görüyoruz. “... sana az benzer” yapısı “... does not...” ve “very much” kelimeleriyle karşılanmaya çalışılmıştır. Yani kaynak dilde olumlu (affirmative) olan bir yapı hedef dile olumsuz (negative) yapıda aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bu sûreet szaná az benzer.	Ce portrait te ressemble peu.	That portrait does not resemble you very much.

Allah bereket versin: Günümüz Türkçesinde de dua manası ile aynen kullanılan ve dini bir ifade olan “Allah bereket versin” her iki dile farklı eşdeğerler ile kendi kültürel algılarına göre aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Alláh bereket verszin.	Que Dieu vous le rende.	May God restore it to you.

Bedeli yoktur: Günümüz Türkçesinde anlam değişimine uğramış bu cümleyi aynen kullanırsak “bedavadır”, “bir ücret karşılığında verilmemektedir” manasına gelmektedir. Bu yapının güncel kullanımı ise “eşi benzeri yoktur” şeklinde söylenebilir. Fransızcaya çevirisinde tıpkı/kopya çeviri yöntemi kullanılmış olup İngilizce çevirisinde cümle sonuna “dünyada” manasında “in the world” ifadesi koyularak açıklamacı bir üslupla eklemleme yapılmış ve eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bedelü yoktur.	Il n'a pas son pareil.	There is not his fellow in the world.

Ona gönlünü verme: Bu cümlede “gönül vermek” ifadesinin Fransızca eşdeğeri “s'amouracher de qqn.” ile verilmiştir. İngilizce çevirisinde cümle başına “dikkat et” manasında “take care” ifadesi koyularak açıklamacı bir üslupla eklemleme yapılmış ve eşdeğerlilik sağlanmıştır (Equivalence).

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Oná gör[n]ülü verme.	Ne vous amourachez-vous pas d'elle.	Take care, that you don't fall in love with her.

Bugün değil, yarın gitmeye niyetim var: Bu cümledeki iki dile çevirisinde de yapısal çeviri yönteminin uygulandığını görmekteyiz. İfadedeki yapılar bozulmadan, eklemleme ve çıkarım yapılmadan hedef dile çeviri yapılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bú gün değil, járin gitmeje niyetim var.	J'ai envie de partir demain et non pas aujourd'hui.	I have a mind to set out tomorrow and not to-day.

Şu hastalık dört tarafa yayılıyor: Bu cümledeki aktarımı yapılırken “dört tarafa” ifadesi Fransızcadaki “partout” kelimesi, İngilizcede ise “all over” kelimesi ile karşılanmış eşdeğeri bulunmuştur.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Sú khasztafk dört tarafta jajılır.	Cette maladie se répan partout.	This disease spreads all over.

Her şeyi tersine anlarsın: Bu cümleyi Fransızcaya çevirirken yapısal çeviri yöntemi, İngilizceye çevirirken ise “tersine” kelimesini karşılayabilecek “wrong sense” ifadesi kullanılarak eşdeğerlik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Her séji tersiné anlarszin.	Vous interprétez tout à rebours.	You interpret all in a wrong sense.

Beni deli yerine sayarsın: Güncel kullanımını “Beni deli yerine koyarsın” şeklinde ifade edebiliriz. Bu cümledeki “sayarsın” ifadesi Fransızca aktarımında “traiter qqn en”, İngilizce aktarımında “to treat sb like..” ifadeleri kullanılmış ve eşdeğerleri bulunmuştur.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Beni deli jerine szajárszin.	Vous m’avez traité en fou.	You have treated me like a fool.

Sen beni ne sanırsın?: Bu cümlelerin Fransızca ve İngilizceye aktarımında eşdeğerleri “prendre qqn en qqch” ve “to think sb to..” yapılarıyla verilmek istenmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Szen beni ne szanırszin?	Pour qui me prenez-vous?	What do you think me to be?

Fikrime düştüğü şeyler: Bu cümlelerin güncel kullanımını “hatırıma geldiğinde/geldikçe” şeklinde söylenebilir. “Fikre düşmek” deyiminin Fransızca aktarımında “se souvenir de”, İngilizce aktarımında “to remember of” ifadeleri kullanılmış ve eşdeğerleri verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Fikrime düştüğü séjler.	Autant que je m’en souviens.	As much as I remember of it.

Fikrimden düştüğü şeyler: Bu cümlelerin güncel kullanımını “unuttuklarım” şeklinde söylenebilir. “Fikirden düşmek” deyiminin Fransızca aktarımında “oublier qqch.”, İngilizce aktarımında “to forget” ifadeleri kullanılmış ve eşdeğerleri verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Fikrimden düştüğü séjler.	Ce sont des choses que j’ai oubliées.	That are things, which I forgot already.

Umut ile yaşar: Bu cümlelerin Fransızca ve İngilizcesinde “vivre dans l’esperence” ve “to live stil in good hope” yapıları kullanılarak eşdeğeri verilmek istenmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Umudile jasár.	Il vit dans l’espérance.	He lives stil in good hope.

Dostlar arasında teklif yoktur: Bu cümledeki “teklif” kelimesinin eşdeğeri olarak Fransızca ve İngilizceye aktarılırken “cérémonies” ve “ceremonies” kelimeleri seçilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Dosttlár araszında teklif yoktur.	Entre les amis point de cérémonies.	Between friends no ceremonies.

Hava açıldığı gibi yola çıktım: Bu cümledeki “yola çıkmak” fiilinin eşdeğeri olarak Fransızcada “se metre en route”, İngilizcede ise “to set out” kelimeleri seçilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Hava atsıldığı gibi jolá tsiktim.	A – peine le temps fut-il éclairci, que je me mis en route.	The weather was scarcely settled, when I set out.

El verirsin eyle: Bu cümlelerin güncel kullanımı “yapabilirsen yap” ya da “mümkünse yap” şeklinde söylenebilir. “el verirsin” yapısının Fransızca aktarımında “s’il est possible”, İngilizce aktarımında “if it is possible” ifadeleri kullanılmış ve eşdeğerleri verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
El verirszin ejle.	Faites le s’il est possible.	Do so, if it is possible.

Senden bana ne fayda dokunmuştur?: Bu soru cümlesindeki “dokunmak” fiilinin eşdeğeri olarak Fransızcada “donner qqch.”, İngilizcede ise “to give sth.” fiilleri seçilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Szenden baná ne fajda dokunmustur?	Quel avantage me donnerez-vous?	What advantage will you give me?

Bu sana ayıp şeydir: Bu cümlelerin güncel kullanımını “senin için ayıp olur” ya da “sana ayıp olur” şeklinde söylenebilir. Cümlelerin Fransızca ve İngilizce çevirisinde değişim yöntemine başvurulduğunu görüyoruz. “... sana ayıp eder” yapısı “... ne te fais pas honneur” ve “no honour for you” kelimeleriyle

karşılanmaya çalışılmıştır. Kaynak dilde olumlu (affirmative) olan bir yapı hedef dile olumsuz (negative) yapıda aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bú saná ajíb séjder.	Cela ne te fais pas honneur.	That is no honour for you.

Bu günlük bizimsin: Bu cümledeki “bu günlük” ifadesi Fransızcada “Aujourd’hui”, İngilizcede “today” kelimesiyle eşdeğer görülmüştür. “bizimsin” ifadesi ise Fransızcaya “vous resterez avec nous”, İngilizceye “you must stay with us” şeklinde tersyüzleme yöntemi ile aktarılmıştır. Fransızcasında zaman ve İngilizcesinde kip değişikliği gözlemek mümkündür.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bú günlük bizim szin.	Aujourd’hui vous resterez avec nous.	Today you must stay with us.

Ben onunla konuşmam: Bu cümle çevirmenin bakış açısıyla asıl anlamı ile değil mecaz anlamı ile iki dile aktarım yapılmıştır. “biriyle konuşmamak” ifadesi Fransızcaya “ne pas avoir à faire avec qqn.”, İngilizceye “to have nothing to do with sbd.” yapılarıyla eşdeğerlilik ilişkisi kurulmuştur.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Ben onunile konuşmám.	Je n’ai rien à faire avec lui.	I have nothing to do with him.

Zamanımı bilirim: Bu cümlede yine yukarıdaki örnekte belirtildiği üzere çevirmenin bakış açısıyla asıl anlamı ile değil mecaz anlamı ile iki dile aktarım yapılmıştır. “Zamanını bilmek” ifadesi Fransızcaya “Je profiterai de l’occasion”, İngilizceye “I’ll take advantage of this opportunity” yapılarıyla “fırsatları değerlendiririm/değerlendireceğim” ya da “fırsatlardan istifade edeceğim” manasında eşdeğerlilik ilişkisi kurulmuştur.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Zamanımı bilirim.	Je profiterai de l’occasion.	I’ll take advantage of this opportunity.

Saframı bulandırır: Günümüz Türkçesinde anlam değişimine ve daralmasına uğramış bu deyim şimdi sadece ilk anlamıyla kullanılabilmektedir. 19. yy. başlarında “birinin safrasını bulandırmak” deyimini “birini kızdırmak/öfkelenmek/çok sinirlendirmek manalarına geliyor idi. Çevirmen bu anlamda Fransızca karşılık olarak “mettre en colère qqn.”, İngilizce karşılık olarak “to provoke sbd.” ifadesi ile eşdeğerlilik yöntemini uygulamıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Szaframi bulandirdi.	Il m'a mis en colère.	He has provoked me.

Devlet kondu başına: Günümüz Türkçesinde bu anlamda da kullanılabileceği gibi, deyim bir kelime daha ilave edilerek sıklıkla “başına devlet kuşu kondu” şeklinde kullanılmaktadır. Fransızca karşılık olarak “La fortune lui a souris”, İngilizce karşılık olarak “He has been succesful” ifadesi ile iki farklı kültüre eşdeğerlilik yöntemi ile aktarım yapılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Dövlət kondú basına.	La fortune lui a souris.	He has been succesful.

Bu şey bana bakar: Günümüz Türkçesinde anlam değişimine uğramış bu deyim ilk anlamıyla kullanılabilmektedir. 19. yy. başlarında “Bu şey bana bakar” deyimini “bu beni ilgilendiriyor” manasına geliyor idi. Fransızca çevirisinde “Cela me regarde” ile yapısal çeviri tekniği uygulanmış, İngilizce karşılığı “That matter concerns me” eşdeğerlilik yöntemini ile verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bú séj baná bakár.	Cela me regarde.	That matter concerns me.

Sana razıyım: Günümüz Türkçesinde anlam değişimine uğramış bu ifade ilk anlamıyla kullanılabilmektedir. 19. yy. başlarında “Sana razıyım” ifadesi “seninle aynı fikirdeyim” manasına geliyor idi. Fransızca karşılığı “Je suis de ton avis”, İngilizce karşılığı “I am of your opinion” şeklinde eşdeğerlilik yöntemine göre verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Szaná raziim.	Je suis de ton avis.	I am of your opinion.

Horatasız söylerim: Günümüz Türkçesinde bu deyim kullanılmamaktadır. Bazı yörelerimizde; horata etmek, horata geçmek deyimini “Şaka yapmak, şakacıktan söylemek, dalga geçmek” anlamında kullanılsa da bu ifadelerin de kullanım alanı daralmıştır. Çevirmen “şakasız” anlamındaki “horatasız” kelimesini Fransızcaya “serieusement”, İngilizceye “earnestly” yani ciddiyetle / ciddi bir şekilde ifadelerini kullanarak bu dillerde eşdeğerlilik sağlamıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Khoratasız szöjlerim.	Je parle serieusement.	I speak earnestly.

Dost gibi sana öğüt veririm: Günümüzde de aynen kullandığımız bu yapının Fransızcasında “öğüt vermek” fiili “donner des conseils à qqn” ifadesi yerine uyarmak anlamındaki “avertir” fiili ile, İngilizcesi “to counsel” yerine yine uyarmak anlamındaki “to warn” fiili kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Doszt gibi szaná ojut verirem.	Je vous averti en ami.	I warn you as a friend.

Bana darılmayasın, şaka ettim: Bu cümleyi Fransızcaya çevirirken yapısal çeviri yöntemi, İngilizceye çevirirken ise eklemleme yapılarak kaynak metinde olmayan “only” ifadesiyle eşdeğerlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Baná darılmaya szin sáka ettem.	Ne vous fâchez pas, j'ai badiné.	Don't be angry, I was only jesting.

İstedığıme göre etmedi: Bu ifadeyi günümüzde de aynen kullanmak mümkündür. Kaynak dildeki “göre” ifadesi Fransızcada “comme” yani “gibi”, İngilizcede “as” yani “olarak” manasına gelebilecek kelimelerle karşılanmaya çalışılarak eşdeğerleri bulunmuştur.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
İsztedighimi göre etmedi.	Il n'a pas agi comme j'ai voulu.	He has not acted as I wished.

İstanbul'a vardığım yok: Bu ifadeyi günümüzde biraz anlam değişmesine uğramış şekliyle kullanıyoruz. Fakat 19. yy. başlarında bu ifade “İstanbul'a varmışlığım yok / daha önce hiç gitmedim” manasında kullanılmaktaydı. Fransızcaya “Je n'ai jamais été à Constantinople”, İngilizceye “I never was in Constantinople” şeklinde “İstanbul'a daha önce hiç gitmedim” manasında eşdeğeri verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Sztambolá vardığım yok.	Je n'ai jamais été à Constantinople.	I never was in Constantinople.

Bir ay geçti ben Türkçe yazmaya başlayalı: Bu ifadeyi günümüzde de aynen kullanmak mümkündür. Kaynak dildeki yapı ve özellikleri Fransızcada aynen korunarak yapısal çeviri yöntemine göre çeviri yapılmıştır. İngilizce aktarımında kaynak metinde olmayan “-den beri” anlamına gelen “since” ifadesi kullanılmış ve eşdeğeri bulunmuştur.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bir áj getsti ben türktse jazmaja baslajali.	Il y a un mois que j'ai commencé à écrire en turc.	It is a month since I began to write turkish.

Bu iş elindedir: Bu ifade günümüzde çevirisi yapıldığı şekli ile “sana bağlı/senin elinde” şeklinde kullanılmaktadır. “Bu is” ifadesi Fransızcaya “cela”, İngilizceye “that” şeklinde aktarılmıştır. “Elindedir” ifadesi Fransızcaya “dépendre de”, İngilizceye “to depend uponthee” ifadeleriyle aktarılarak eşdeğerlilik yöntemi uygulanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bú is elinde der	Cela dépend de toi.	That depends uponthee.

Bana çok şey lazımdır: Bu cümleyi ilk bakışta Fransızcaya “j'ai besoin beaucoup de chose”, İngilizceye “I need many thing” şeklinde yapısal yöntemle de vermek mümkündür. Ancak çevirmen kendi insiyatifini kullanarak Fransızcasında “.. eksik” anlamındaki “Il manque..” yapısını kullanmıştır. İngilizcesinde ise “.. istiyorum” anlamında “I want..” yapısını kullanmıştır. Bu cümlenin çevirisinde de eşdeğerlilik yöntemi ile bir aktarım yapıldığını görüyoruz.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Baná tsok séj lazim dir.	Il me manque beaucoup de choses.	I want a great many things.

Akçe kazanmasını bilir: Akçe Osmanlı imparatorluğu zamanında kullanılan para birimidir. Günümüzde bu ifadeyi “para kazanmasını bilir” diye söyleriz. Cümlenin Fransızcaya aktarımı sırasında “... yapmaya yetenekli” anlamında “Il est habille à...” yapısı kullanılarak bir eşdeğer kavram kullanılmıştır. İngilizcesinde yapısal yöntem kullanılarak, kaynak metne bağlı bir çeviri yapıldığı gözlemlenmektedir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Aktse kazan masziné bilir.	Il est habille à se procurer de l'argent.	He knows how to get money.

Bu işi başa çıkarmağa çalışırım: “Başa çıkarmak” deyimini günümüzde sıklıkla kullandığımız “başarmak”, “sonlandırmak” ve “bitirmek” kelimeleri ile ifade edilmektedir. Bu cümlenin Fransızca çevirisinde eşdeğerlilik yöntemi, İngilizcesinde ise kip değişiminden dolayı değişim yöntemi kullanıldığını söyleyebiliriz.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bü isi basá tsikarmaga tsaklisirim.	Je fais tout pour terminer cette affaire.	I would do any thing to put an end to this affair.

Olursa olsun: Bu ifade Fransızcaya “Soit comme ou voudra”, İngilizceye “Be it as it will” şeklinde aktarılarak bu dillerdeki eşdeğerliliği verilmeye çalışılmıştır. Bu tür kültüre özgü kullanımların ifadesini tam aktarmak her zaman mümkün olmayabilir. Bazı durumlarda çevrilemezlik kuralında karşımıza çıkması muhtemeldir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Olurszá olszun.	Soit comme ou voudra.	Be it as it will.

Kadir olduğuma kadar: Bu cümleyi “yapabildiğim kadar” şeklinde ifade edebiliriz. Fransızcaya çevirisinde birinci şahıs kullanmak yerine “impersonel/genel” bir ifadeyle “Autant qu’il sera possible” yani “mümkün olduğunca” İngilizceye çevirisinde birinci şahıs kullanmak yerine genel bir ifadeyle “As much as can be done” yani “mümkün olduğunca” diye aktarım yapılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Kadir oldughumá kadar.	Autant qu’il sera possible.	As much as can be done.

Ne var ne yok?: Bu cümlelerin Fransızca çevirisini irdelediğimizde, kaynak metinden çıkarımlar yapıldığını fark ediyoruz. Çevirmen sadece cümlelerin ilk iki kelimesini çevirerek “ne var?” “qu’est-ce qu’il y a?” eşdeğerini vermek istemiştir. Ancak bu cümle verilmek istenen manayı tam karşılamamaktadır. Bu ifadeye daha uygun eşdeğer bulunabilir: “Quoi de neuf?”. İngilizce çevirisinde “What is the matter?” “sorun ne/neyin var” manasındaki bir yapıyla eşdeğerlilik yöntemi uygulanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Ne var ne yok.	Qu’est ce qu’il y a?	What is the matter?

Adı fena çıkmıştır: “adı çıkmak” deyimini Fransızcaya “avoir une mauvaise réputation” “kötü bir üne sahip olmak” ifadesiyle, İngilizceye “to have an ill name” “hasta bir adı var” ifadesiyle daha yalın bir şekilde eşdeğerlilik verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Adü fena tsikmistir.	Il a une mauvaise réputation.	He has an ill name.

Hayrını gör: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesi tam bir eşdeğerlilik örneğidir. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Kajdini gör.	Mêle-toi de tes affaires.	Mind your own business.

Hatırım için onlara bu suçu bağışla: Bu cümlelin güncel kullanımını “Hatırım için onların bu suçunu bağışla” diye ifade edebiliriz. Fransızcaya aktarımında “hatırım” kelimesi “l’amour de moi” ifadesi ile eşdeğeri verilmiştir. “Şuç” kelimesi için de bir ifade verilmeyerek çıkarım yapılmıştır. İngilizce çevirisinde “this time” “bu sefer/kez” ifadesi ile eklemleme yapılmış, yine Fransızcasında olduğu gibi “suç” kelimesinin karşılığı verilmeyerek bir çıkarım yapılarak ifadenin eşdeğeri verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Khatirim itsiün onlará bú szützü bagışla.	Cette fois pardonne leur pour l’amour de moi.	This time forgive her for my shake.

Kendini çok taslar: Bu cümlelin Fransızcaya çevirisinde tersyüzleme yöntemi kullanılmış “taslamak” fiili “prétension” isim halinde bir ifadeyle karşılık bulmuştur. İngilizce çevirisinde kelimelerin yapısı ve yeri bozulmamış tıpkı/kopya çeviri yöntemi kullanılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Kendini tsok taslar.	Il a trop de prétensions.	He pretend to too much.

Kendi işini gör, elin işine karışma: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Kendi işini gör; elin isiné karışma.	Occupe-toi de tes affaires, et non pas celles des autres.	Mind your own business and not that of others.

Ömrünüz çok ola: Yukarıdaki örnekte olduğu gibi ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Ömrünüz tsok ola.	Dieu vous accorde une longue vie.	May Got Grant you a long life.

Allahtan umudum kesmem: Bu cümlelerin Fransızca ve İngilizceye aktarımında değişim yöntemi kullanılmıştır. Kaynak metindeki cümle olumsuz (negative) bir cümle, hedef dillere olumlu (affirmative) yapıda aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Allahidn umudum kesmem.	Tout mon espoir est en dieu.	All my hopes rest upon God.

Akibet ölsək gerek: Bu cümlelerin güncel kullanımına “sonumuz ölüm/hepimiz bir gün öleceğiz” şeklinde örnek verebiliriz. Akibet kelimesi Fransızcaya “à la fin”, İngilizceye “at last” şeklinde aktarılmıştır. Cümlelerin İngilizce çevirisine, açıklama amacıyla “hepimiz” anlamında “all together” ifadesi eklenerek eşdeğerlilik verilmiştir.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Akibet ölsək gerek.	A la fin il faut mourir.	At last we must die all together.

Keyfimi çattım: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. Kaynak kültürdeki bir ifadenin hedef kültürdeki ifade biçimleri yerli yerinde kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır. “keyif çattım” Fransızcaya “Je me suis un peu remis”, İngilizceye “I have recovered a little” yani “Biraz dinlendim” şeklinde aktarım yapılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Kefimi tsiatım.	Je me suis un peu remis.	I have recovered a little.

Bir görüşte onu sevdim: “Bir görüşte onu sevdim” cümlesi Fransızcaya “Je ne l’ai pas sitôt vue, que j’ai l’ai aimée” “görür görmez onu sevdim”, İngilizceye “No sooner I did see her, than I loved her” yani “görür görmez onu sevdim” şeklinde aktarım yapılmıştır. Her iki dile aktarımda “bir görüşte” ifadesinin çıkarım yapılarak çevrilmediğini gözlemlemekteyiz. Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bir görüşte onu sevdim.	Je ne l’ai pas sitôt vue, que j’ai l’ai aimée.	No sooner I did see her, than I loved her.

Bu vilayetin havasına alışamadım: Bu cümlelerin Fransızca ve İngilizceye aktarımında değişim yöntemi kullanılmıştır. Kaynak metindeki cümle olumsuz (negative) bir cümle, hedef dillere olumlu (affirmative) yapıda aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bú vilajetin havasızıná alısamadım.	L'air de ce pays était contraire à ma santé.	The air of this country was injurious to my health.

İyi alamet bu değil mi?: Bu ifadeyi günümüzde de aynen kullanmak mümkündür. Kaynak dildeki yapı ve özellikler Fransızca ve İngilizcede aynen korunarak yapısal çeviri yöntemine göre çeviri yapılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Eyi alámet bú dejilmi?	N'est-ce pas un bon signe?	Is this not a good sign?

Başım ağrır: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. “başı ağrımak” ifadesi Fransızcaya “avoir mal à” kalıp ifadesiyle, İngilizceye “to have headach” ifadesiyle verilmiştir. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Basım aghırır.	J'ai mal à la tête.	I have head-ach.

Benden selam eyle: Bu cümlelerin Fransızcaya çevrilmesinde yapısal çeviri yöntemi, İngilizceye çevirisinde eşdeğerlilik yöntemi uygulanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Benden szelám ejle.	Saluez-le de ma part.	Make him my compliments.

Var git, başım ağrıtm: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. “var git” ifadesi Fransızcaya “va-t'en”, İngilizceye “get you gone” şeklinde, “birinin başını ağrıtmak” deyiimi Fransızcaya “casser la tête”, İngilizceye “to hurt head sb.” ifadesiyle verilmiştir. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Var, giti basım aghritma.	Va-t'en, ne me casse pas la tête.	Get you gone, don't hurt my head.

Maşallah!: Dini terimlerden sıkça kullandığımız bu dua ifadesi Fransızcaya “Allah seni korusun” manasında “Dieu vous bénisse!”, İngilizceye yine “Allah seni korusun” manasında, “God bless you!” şeklinde aktarım yapılmıştır. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Mas Alláh!	Dieu vous bénisse!	God bless you!

İnşallah!: Yine bir önceki örneğimizde olduğu gibi dini terimlerden sıkça kullandığımız bu dua ifadesi Fransızcaya “Plût à Dieu!”, İngilizceye, “Would to God!” şeklinde aktarım yapılmıştır. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Ins’ Alláh	Plût à Dieu!	Would to God!

Yüreğin varsa çık meydana: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. “yüreğin varsa” ifadesi Fransızcaya “si vous en avez courage”, İngilizceye “it you have the courage” şeklinde aktarılmıştır. “Çık meydana” ifadesi Fransızcaya “hasardez-le”, İngilizceye “venture that” şeklinde aktarılmıştır. Böylece her iki dilde eşdeğerlilik yöntemi ile bir çeviri yapılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Jurejin vârisza, tsik mejdaná.	Hasardez-le, si vous en avez courage.	Venture that, it you have the courage.

Bulaşıktır hava: Bu ifadenin günümüzde söylemi “hava bulanıyor” şeklindedir. “Bulaşık” kelimesi Fransızcaya “couvert”, İngilizceye “overcast” şeklinde aktarılarak her iki dilde eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bulasiktir hava.	Le temps est couvert.	The sky is overcast.

Başına yazılı idi: Bu ifade günümüzde aynen kullanılabilir. Ama daha çok “kaderi böyle idi” kullanımı yaygındır. “Başına yazılı” kelimesi “kader” manasında Fransızcaya ve İngilizceye sırasıyla “son destin/his destiny” şeklinde aktarılarak her iki dilde eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Basıná jazılı idi.	Tel était son destin.	Such was his destiny.

Benim harcadığıma sen ne karışırısın?: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. “Benim harcadığıma” ifadesi Fransızcaya “si je dépense mon argent?”, İngilizceye “if I spend my money” şeklinde aktarılmıştır. Her iki dile aktarım yapılırken kaynak metinde olmayan “para” “argent/money” ifadeleri ile ekleme yapılmıştır. “Sen ne karışırısın” ifadesi Fransızcaya “que t’importe”, İngilizceye “what is it to you” şeklinde eşdeğerlilik yöntemi ile bir aktarım yapılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Benin hardzsadıghıma szen ne karisirszin?	Que t’importe, si je dépense mon argent?	What is it to you, if I spend my money.[?]

Bir ufak akçe bile benim üstümde bulunmaz: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik ve uyarılama yöntemi kullanılmıştır. “Akçe” kelimesi Fransızcaya “centime”, İngilizceye “peny” şeklinde uyarlanarak aktarılmıştır. “Bulunmaz” ifadesi Fransızcaya “je n’ai pas”, İngilizceye “I have not” şeklinde aktarılmıştır. “Üzerimde” ifadesi Fransızcaya “sur moi”, İngilizceye “about me” şeklinde aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Bir ufak aktse bile benim üsümde bulunmáz.	Je n’ai pas une seule centime sur moi.	I have not a penny about me.

Adı dilimin ucundadır: Bu ifadenin Fransızca ve İngilizceye çevrilmesinde eşdeğerlilik yöntemi kullanılmıştır. “dilim” ifadesi Fransızcaya “la langue”, İngilizceye “my langue” şeklinde aktarılmıştır. “Bulunmakta” anlamındaki çekim eki “-dır” her iki dile “sahip olmak” manasındaki “avoir/to have” şeklinde aktarılmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Adü dilimin udzsundá dir.	J’ai son nom au bout de la langue.	I have his name on the tip of my tongue.

Göynümce gidersen bahşış alırsın: Cümlenin Fransızcaya ve İngilizceye aktarımında “gönül” kelimesi “satisfaction” kelimesi ile eşdeğerlilik yöntemi kullanılarak aktarım yapılmıştır. “Bahşış alırsın” ifadesi Fransızcaya “je te régalerai”, İngilizceye “I’ll treat you” şeklinde aktararak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Göjnümdze gidersen, baksis alırszin.	Si tu le feras à ma satisfaction, je te régalerai.	If you will act to my satisfaction, I’ll treat you.

Allah size yardımcı olsun: Sıkça kullandığımız dini terimlerden bu dua ifadesi Fransızcaya “Allah seninle olsun” manasında “Dieu vous accompagne”, İngilizceye yine “Allah seninle olsun” manasında, “God be with you” şeklinde aktarım yapılmıştır. Kaynak kültürdeki bu ifade hedef kültürdeki söyleniş biçimleri ile kullanılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Alláh szizi jardimdzsi olszún.	Dieu vous accompagne.	God be with you.

Şükür Allah!: Yukarıdaki örneğin bir benzeri yine dini terimlerden bu ifade Fransızcaya “Dieu soit loué”, İngilizceye “God be praised!” şeklinde aktarım yapılarak eşdeğerlilik sağlanmıştır.

Türkçe	Fransızca	İngilizce
Siükür Alláh!	Dieu soit loué!	God be praised!

Sonuç

Görülüyor ki Schroeder o günün şartlarında, Türkçenin güncel deyim ve ifadelerini Fransızca ve İngilizceye çevirirken eşdeğerlilik yöntemine sıklıkla başvurmuştur. Zaman zaman değişim, tersyüzleme, yapısal çeviri yöntemlerini gözlemlese de deyimlerdeki kültürel öğelerin Fransız ve İngiliz kültürlerine aktarımında eşdeğerlilik üzerinden gidilmiştir. Bu eşdeğerlilikleri sağlarken eklemleme ve çıkarımlar da göze çarpmaktadır. Çevirmen dil hakimiyeti, kültürü, yazın alışkanlıkları, beğenileri ile çevirisine estetik kimlik kazandırabilir. Bu çalışma ile yazar üç dile hakimiyeti sayesinde yaptığı çevirilerle hedef kitleye kolay anlaşılabilir, kültürel öğelerle donatılmış bir yapıt sunmuştur. Vinay ve Darbelnet’in çeviri yöntemleri bu eserin basılmasından yüz yirmi yıl sonra kaleme aldığı düşünülürse eşdeğerlilik kavramının çeviri tarihi boyunca çevirmenler tarafından kullanıldığını varsayabiliriz. *Grammaire Turque à l’Usage Des Français et Anglais* kitabından örneklerle vermeye çalıştığımız eşdeğerlilik yöntemi çeviri çalışmalarının bir vazgeçilmezi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada eserin hazırlandığı yıllarda konuşulan Türkçede kullanılan kelimeler, sözcükbilim açısından kısa kısa tahlil edilmiştir. Türkçenin yabancılara öğretimi için hazırlanmış bu eser, özellikle o çağın en çok kullanılan dillerinde (Fransızca, İngilizce) yazılmıştır. Bu kitap yapısı itibarıyla geniş bir kitleye hitap etmektedir. Çağının gereklerini karşılayacak yeterlilikte Türkçe öğretimi çalışmalarına yeterli katkı sunduğu da ifade edilebilir.

Kaynakça

- Ateşman, E. (2001). Kültürel Farklardan Kaynaklanan Çeviri Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 29-35.
- Bălăcescu, I. et Stefanink, B. (2006). *Traduction et Différences Culturelles*. 15 Ocak 2006 tarihinde <http://www.fdlm.org/fle/article/326/traddiff.php> adresinden erişildi.
- Schroeder, G. (1835). *Grammaire Turque À l'Usage Des Français et Anglais Contenant En Outre Une Collection d'Idiotisme, de Discours Familiers et Un Vocabulaire en Français, Turc, et Anglais*. Leipsic: Otron Wigand, Libraire-Éditeur.
- Timur Ağildere, S. (2011). *Fransızca-Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Pegem-Akademi.
- Vinay, J-P. et Darbelnet, J. (1958). *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais. Méthode de Traduction*. Paris: Didier.
- Yalçın, P. (2003). Jean-Louis Mattei'den Örneklerle Çeviride Kültürel Unsurlar Sorunu. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-58.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN TÜRKİYE'DE KÜLTÜRE VE DİNE AİT ALGILARI

Halit ÇELİK

Öz: Son on yılda yaygınlaşan ama geçmişi 1980'li yıllara kadar uzanan Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminin eğitim alanındaki önemi, her geçen gün artmaktadır. Üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri bünyesinde başlayan çalışmalar, Türkiye Bursları adı altında yapılandırılmıştır. Bu yapılanma Yunus Emre Enstitüsü gibi kuruluşlar tarafından desteklenerek gelişimini sürdürmektedir. Türkçe öğretiminin sadece dil öğretiminden ibaret olmadığı, aynı zamanda farklı coğrafyalardan gelen öğrencilerin dinî, kültürel ve sosyal uyumlarının da önem arz ettiği görülmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkiye'ye geldiklerinde kültür ve din algıları, İslamiyet'e dair doğru/yanlış bilgileri, Türkçe öğretim sürecini etkileyen unsurlar olmuştur.

Bu çalışmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde bir yıl Türkçeye hazırlık eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkiye'ye geldiklerinde Türk kültürü ve İslam dinine dair düşünceleri, incelenmeye çalışılacaktır. Bunun için ESOGÜ TÖMER'de A2 düzeyinde Türkçe öğrenen 19 doktora öğrencisine açık uçlu dört soru sorularak kültür ve din algıları öğrenilmeye çalışılmış, aynı zamanda A2 kuru boyunca kültür ve din ile ilgili ifadeleri öğretmen tarafından günlük tutularak kaydedilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin dinî algıları ve inançları ile Türk kültürü hakkındaki ön bilgileri kayıtların analiziyle tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bulgulara göre, Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilere Türk kültürü ve İslam dinini tanıttak bir oryantasyon çalışmasının yapılması ve bu doğrultuda bir eğitim programı hazırlanması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yabancı dil ve kültür, Türkiye'de din ve kültür.

The Perception of the Learners Who Learn Turkish as a Foreign Language about the Culture and Religion in Turkey

Abstract: Teaching Turkish to foreigners in Turkey, which has become widespread in the last ten years but dates back to 1980s, gradually becomes more important. After the studies had been carried out at Centres for Turkish Studies in different universities, they were formed as Turkey Scholarship. This structure can be maintained the development due to support of some establishments; Yunus Emre Institution is one of them. It can be seen that teaching Turkish is not only a foreign language teaching but also concern with the importance of religious, cultural and social adaptations for the international students. The cultural and religious perceptions and also some formal and informal knowledge about Islam -whose foreign students' have when they are just in Turkey- are the factors that affect Turkish teaching process.

In this study, foreign students' -who studied Turkish preparatory class for a year at Eskişehir Osmangazi University- perceptions about Turkish culture and Islam, from beginning of their early days in Turkey, will be examined. For this purpose, 19 doctoral students, who were learning Turkish at A2 level at ESOGU TOMER

were asked 4 open-ended questions and their culture and religion perceptions were tried to be examined; in addition that, their statements about culture and religion throughout the A2 course were reported by their teachers. The religious perceptions and faiths and also the prior knowledge about Turkish culture of the students in the study group were determined through document analysis. A new preparing an orientation work and instructional programme about Turkish culture and Islam were offered for whom foreign students come to Turkey for Turkish prep.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, foreign language and culture, religion and culture in Turkey.

Giriş

Dil hakkında yapılan her tanım, dili tam olarak ifade edemez. Çünkü dil bünyesinde girift bir yapıyı barındırır. Ama basit bir ifade ile dil, bir anlaşma aracıdır. İlk olarak karşılaştığımız dil, anadilidir. Anadili “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, 1994, s. 66). Bu çerçevede dil toplumla iç içe yaşayan ve gelişim gösteren; o çağın kültür, teknoloji ve sosyal hayat gibi etkenleri ile iletişime geçerek kendini değiştirebilen bir ifade vasıtasıdır.

“Kültür biyolojik olarak kalıtım yoluyla aktarılmaz, öğrenilir” der antropolog Ralph Linton ve bunu insanlığın “toplumsal kalıtımı” olarak adlandırır. Kişi, kültürü içinde büyüyerek öğrenir. Ve kültürün bir nesilden diğerine aktarılması sürecine *kültürlenme* denir (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008, s. 113). Dil toplumun bir parçası olarak *kültür* unsuruyla da iç içedir. Dil, Türk kültür mirasının özüdür. Derlenmiş metinler sözlü edebiyat ve mitolojinin anahtarlarıdır. Bir dilin kaybı yalnızca dil çeşitliliğinin kaybı değil, aynı zamanda dilin aracılık ettiği kültürün de kaybıdır (Johanson, 2011, s. 57). Dil unsurları toplumların kültürel birikimi içerisinde mi oluşur; yoksa dil mi kültürü oluşturur bu tartışılır. Belki de bu ayrımı yapmak doğru değildir. Bazen bu tür dinamikler birbirini tetikleyen, bazen geliştiren, bazen de gelişime ket vuran bir durum arz edebilir. Ama bir gerçek var ki dil ile kültür ayrılmaz bir bütündür ve bu bütün içerisinde dil ve kültür ele alınmalıdır. “Dil kültür yapısını bir arada tutan çimentodur; ya da tek yanlı izlenimleri gidermek amacıyla başka benzetmelere başvurduğumuzda dil, kültür alanının her yanını aydınlatan güneştir; dil: kültür kilimini dokuyan ipliktir; dil: tüm kültür anıtlarının yansıdığı akarsudur” (Uygur, 1996, s. 19). Bu tanıma da bakacak olursak dil, kültürü çağlar ötesine taşıyan bir araç olarak karşımıza çıkar.

Antropolojinin (insan biliminin), kültürleri, sosyal yaşam ve düzenleri inceleyen dalı sosyal-kültürel antropolojidir. Din Antropolojisi ise sosyal-kültürel antropolojinin alt dallarından biridir. Bu, kültür ile din kavramının karıştırılmasına neden olabilir. Çünkü dinî kavramlar ile kültür kavramlarını

kategorize ederken bazı davranış ve inanışlar bir biri içerisinde kaybolmuş olgular olarak ortaya çıkabilir. Mesela batıl inanışlar olarak tabir edilen baykuş ötmesinin uğursuzluk getirmesi, gül ve gulyabaniler gibi inanışlar, dinî inanış mı yoksa kültür mü olduğu biraz da bilgi eksikliği ile birlikte birbirine karıştırılmaktadır (Çelik, 2013, s. 104).

Bir toplumun kendine özgü nitelikleri, insanın ancak başka toplumlarla karşılaşmasında, bir araya gelmesinde belirginleşir (Aksan, 2011, s. 17). Bu durum yabancılara Türkçe öğretiminde de görülmektedir. Türkçenin öğretiminde kültür aktarımı yapılır kendinî (İslam dini) hususlar da dile getirilmektedir. Özellikle, Türkçenin Türkiye’de yabancılara öğretimi konusunda İslam dinine ait bazı bilgilerin de verilmesi yabancı öğrencilerin dilini öğrendiği toplumun inanç değerlerini kavraması konusunda dil öğrenimi ile bütünlük oluşturmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bazı kültürel öğeleri dinî öge olarak, bazı dinî öğeleri de kültür ögesi olarak algılaması, ayrıca geldikleri ülkelerde İslam dinine veya Türk kültürüne ait ön yargıları, Türkçeyi öğrenmede bazı problemler doğurmaktadır. Mesela Moğol bir öğrencinin ülkesinde karşılaştığı Türk kökenli arkadaşları tarafından kâfir sıfatı ile anılması, o öğrencide Türkler ile ilgili yanlış bir düşünceye sebep olmuş ve Moğol öğrencinin derse olan ilgisini düşürmüştür. Bu durumun tüm Türkler için geçerli olmadığı, bazı kişilerin bireysel düşüncesi olduğu ve Türkiye’de bu durumun kesinlikle dile getirilmeyeceği anlatılınca öğrencinin derse olan ilgisinin arttığı gözlenmiştir.

Kültürel bir öğenin din olgusu olarak algılanması ya da din olgusunun kültürel bir ritüel halini alması dil öğretimini de olumsuz etkileyen faktörler arasına girmektedir. Çünkü Türkçenin öğretimi sırasında İslâmî bazı terimlerin yer alması –dua etmek, ramazan bayramı, zekât vermek, vb.- İslam coğrafyasından gelen öğrenciler ile ortak dil kullanımını doğurmaktadır. İslam dinine ait olmayan bir olgu, İslam dininin olgusu olarak nakledildiği takdirde, İslam coğrafyasından gelen öğrenciler artık dil öğretiminden ayrılarak odaklanmalarını din kavramına götürmektedir ve asıl amaç olan Türkçenin öğretiminden uzaklaşmaktadır. İhtilafa düşülen her konuda dil öğretimi ikinci plana atılmaktadır. Öğrenci tarafından anlatılan her konunun önce doğruluğu sonra dil özellikleri incelenmektedir. Dil öğretiminde vermiş olduğunuz bilgide eksiklik ya da yanlışlık olursa öğrencinin dil öğrenimini arka plana atması kaçınılmazdır. Ama “kültürün din üzerindeki etkisi” ifadesini kullanmak da yanlıştır. Çünkü din değişmez bir olgu iken kültür canlı ve değişime açık unsurları içerir. John Hick, benimsenip kabullenilen bir öğenin inanç hâline gelmesi sırasında geçirmiş olduğu safhaları şöyle anlatır:

İnanç, bir ifadenin bir kimse tarafından doğru kabul edilmesidir. Ve dört tabakadır. İlk olarak bir fikri veya düşüncüyü belirten bir ifadenin hafızada muhafaza edilmesi; ikinci tabakada, hafızamızda muhafaza ettiğimiz

fikrin, doğru olduğunu kabul etmemizdir. Üçüncü tabakada, inanmanın doğru olarak kabul ettiği düşüncelerin de bu inanç yönünde alenen hareket etmesi hem de bu yönde harekete geçme niyetine sahip olmasıdır. Dördüncü tabakada ise, inanılan fikrin doğruluğuna başkaları tarafından itiraz edildiği zaman bu itiraza karşı gelme heyecanı ve temayülüdür (Hick, 1957, ss. 30-42).

John Hick'in bu anlatımında, bir inancın insan zihnindeki oluşum sürecine dikkat çekilmektedir. Bir de herhangi bir inanç ögesi, tekil olarak incelendiğinde üzerinde taşıdığı bazı özelliklerin bulunduğu görülmektedir. Bu özellikleri şöyle sıralamak mümkündür: Millîlik, değişmezlik, bağlayıcılık, müştereklik ve inanç kaynağının meçhûliyeti (Çelik, 2013, s. 22). Burada “Halk inancı”nı belirleyen asıl özellik, inanç kaynağının meçhûliyeti/bilinmezliği hususudur. Eğer bir inanç ögesinin kaynağı bir dinin tebliği, bir felsefî düşüncenin telkini ise, o inanca “Halk İnancı” denilebilir mi? Benim kanaatim denilemez. Zira o öge, o dinin tebliği ettiği temel bir esastır veya ilkesidir, olmazsa olmaz şartıdır. Yahut da felsefî bir doktrinin iddiasıdır. Çünkü inanç ögesi gibi görünen o “şey”in açık kimliği, ya da kaynağı bellidir. “Halk İnancı”nda ise baskın özellik, kaynağın meçhûliyeti/bilinmezliğidir. Dolayısıyla “Halk inançlarının doğmasında dinin etkisi” yerine belki de “dinî esasların izleri” demek daha isabetli olacaktır.

“Bir topluluğun tüzel kimliği olan kültür toplumu olabilmesinin ilk şartı, anlamları üzerinde uzlaşmış göstergeler sistemine sahip olmasıdır” (Develi, 2012, s. 24). Öyleyse dil kültür ile iç içedir. Ama her ikisinin de sınırları çizilmiştir. Sözcüklerin arka planında bir kültür dünyasının var olduğu gerçeğine göre (Kalfa, 2013, s. 168). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrendikleri hedef dilde din ve kültür ayrımını yapmaları, dil öğrenme süreçlerinde onlara pozitif etki sağlayacaktır.

Bu araştırmada, farklı kültürlerden gelip Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen doktora düzeyindeki üniversite öğrencilerinin Türkiye’de din ve kültür algıları ve bu durumun Türkçe öğrenme süreci içerisindeki yeri ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş durum çalışması kullanılmıştır. Yani Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerden sadece doktora yapan öğrenciler, fenomenolojik ve etnografik bir yapı içerisinde ele alınmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Nitel araştırma deseni,

araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 70). Bu çalışmadaki durum çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, öğrencilerin her gün A2 düzeyindeki Türkçe dersinde araştırmacı tarafından tutulan günlükler içinde yer alan kültürel ve dinî ifadelerinin içerik analiziyle derlenmesi; ikinci bölüm ise açık uçlu sorulara verilen cevapların doküman analiziyle değerlendirilmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu doktora düzeyinde eğitim alacak yabancı uyruklu 19 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, 2013-2014 öğretim yılında Türkiye Bursları kapsamında doktora programlarına yerleştirilmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde Türkçe A2 düzeyinde öğrenim gören bu öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Adı	Cinsiyeti	Ülkesi	Dini	Bölümü	Doğum Tarihi
Al...	Erkek	Tanzanya	İslam	İşletme	1978
Ab...	Erkek	Gana	Hristiyan	Çevre Mühendisliği	1979
Md...	Erkek	Bangladeş	İslam	İstatistik	1981
Al...	Erkek	Libya	İslam	İktisat	1982
Si...	Erkek	Irak	İslam	İnşaat Mühendisliği	1982
Az...	Kadın	Yemen	İslam	İşletme	1983
Mo...	Erkek	Yemen	İslam	İşletme (Pazarlama)	1983
Ph...	Erkek	Hindistan	Hindu	Çevre Mühendisliği	1983
Ma...	Erkek	İran	İslam	Çevre Mühendisliği	1984
Ko...	Erkek	Gabon	Hristiyan	İşletme (Finansman)	1985
Mo...	Erkek	Moritanya	İslam	Bilgisayar Mühendisliği (Bilişim)	1985
İl...	Erkek	Somali	İslam	Bilgisayar Mühendisliği (Bilişim)	1986
Mo...	Erkek	Sudan	İslam	Bilgisayar Mühendisliği	1986
Mu...	Erkek	Suriye	İslam	Bilgisayar Mühendisliği	1986
Nu...	Kadın	Çin	İslam	İşletme (Finansman)	1986
Aw...	Erkek	Somali	İslam	İşletme (Yönetim ve Organizasyon)	1987
Ch...	Erkek	Gana	İslam	İktisat	1987
Ya...	Erkek	Yemen	İslam	İşletme (Pazarlama)	1987
Te...	Kadın	Gürcistan	Hristiyan	İşletme (Finansman)	1990

Tablo 1’de görüldüğü üzere doktora öğrencilerinin 16’sı erkek, 3’ü kadındır. Tablo en yaşlı öğrenciden en genç öğrenciye doğru sıralanmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 30 civarındadır. En genç öğrenci 24 yaşında iken en yaşlı öğrenci 36 yaşındadır. Hedef grupta 15 farklı ülkeden öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu Afrika ve Ortadoğu bölgelerinden gelmişlerdir. Üç farklı dine mensup öğrenciler içinde mezhep farklılığı (Katolik/Ortodoks ve Şii/Sünnî gibi) olan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkiye’deki kültüre ait algıları ve İslam dinine yönelik ön bilgilerini ölçmek için açık uçlu dört soru sorulmuştur. Bu sorulara isteyen öğrenciler Türkçe isteyen öğrenciler İngilizce cevap vermiştir.

“Din denince aklınıza ne geliyor?” sorusuna aşağıdaki gibi cevaplar verilmiştir:

- | | |
|--|------------------------------------|
| - Din denince cami ve imam aklıma geliyor. (1) | -Din önemli bir şeydir. (3) |
| - Din inanmaktır. (3) | -Din bir mesajdır. (3) |
| - Din sistemdir. (4) | -Din iyiye götüren bir yoldur. (5) |

5 öğrenci dini, iyiye giden yol (Allaha giden yol) olarak tanımlamıştır. İnanç, mesaj ve sistem ifadeleri de din kavramıyla beraber düşünülmektedir.

“Kültür denince aklınıza ne geliyor?” sorusuna aşağıdaki gibi cevaplar verilmiştir:

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| - Din gibi bir yol. (1) | - Çok önemli bir şey. (1) |
| - İletişim aracıdır. (1) | - Ahlaktır. (1) |
| - Kültür inanıştır. (2) | - Aktivite. (2) |
| - Davranış. (3) | - Alışkanlık. (3) |
| - Yaşam tarzı. (5) | |

5 öğrenci kültürü yaşam tarzı olarak algılamak; 1 öğrencinin “Din gibi bir yol” ifadesi din ile kültür arasındaki kavram karmaşasını göstermektedir. Kültüre yüklenen manaların da çeşitlendiği -ahlak, alışkanlık, iletişim aracı vb.- dikkat çekmektedir.

“Türkiye’ye ilk defa geldiğiniz zaman Türk kültürü ile ilgili ne gördünüz / duyduunuz?” sorusuna aşağıdaki gibi cevaplar verilmiştir:

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| - Kurban Bayramı. (1) | - Farklı kültürler. (1) |
| - Kadınlar sigara içeriyor. (2) | - Müzik. (2) |
| - Arkadaşlık. (2) | - Yiyecek ve içecek. (11) |

Bu soruya, Türk kültürüne ait kahve, çay ve tatlılar gibi cevap veren öğrenciler olmuştur. Ama Kurban Bayramı’nı kültür kapsamına alan öğrencinin cevabı ilginçtir. Çünkü Kurban Bayramı dinî bir vecibedir. Kurbanı sadece kültür olarak algılamak yanlıştır. Elbette Kurban Bayramında kültürel ritüellerin

uygulandığı görülür ama Kurban Bayramı başlı başına bir dinî olgu taşımaktadır. Ayrıca Müslüman toplumlardan gelen öğrencilerin Türkiye’de kadınların sokakta sigara içtiklerine dair gözlemleri dikkat çekicidir.

“Türkiye’ye ilk defa geldiğiniz zaman İslam dini ile ilgili ne gördünüz / duyduunuz?” sorusuna aşağıdaki gibi cevaplar verilmiştir:

- Ben Hindu’yum. İnsanlar benden nefret etmediler. (1)
- İslam kuralları Türkiye’de çok kolay. (1)
- Örtü için kadınlar mecbur değil. (2)
- Namaz. (3)
- Büyük ve çok camiler (4)
- Ezan. (8)

İslam dinine ait ezan, namaz ve cami kavramları ortak cevaplar halinde verilmiştir. Ama örtünme ve İslam dinindeki hoşgörü önem arz eden cevaplar arasındadır. Türkiye’deki kuralların zor olmadığı hususu tartışılacak bir mevzudur. Çünkü dinin kuralları tek ve değişmezdir.

Öğrencilerin cevaplarına genel olarak bakıldığında; İslam dinine mensup öğrenciler, Türkiye’deki İslamî yaşantıda bazı farklılıklar gördükleri, İslamî yaşayış farklılıkları olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer dinlere mensup öğrenciler ise daha önceden duydukları/gördükleri İslam anlayışı ve Türk kültürü algılarında küçük farklılıklara rastlamışlardır. Ama tüm öğrencilerde kavramsal olarak kültür ve din olgusunda bir karmaşa gözükmemektedir.

Veri Kaynakları

Araştırmada iki farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Öncelikle araştırma öncesinde çalışma grubundaki öğrencilere açık uçlu 4 soru verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin din algıları, Türkiye’deki dinî inançlar ve Türk kültüründeki kavramlar hakkındaki bilgileri doküman analiziyle belirlenmiştir. Formun geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirliği dilbilim, din bilgisi ve ölçme uzmanları tarafından kontrol edilmiş ve öneriler doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Son şekli verilen form; bir buçuk saatlik sürede, gözetmen eşliğinde, yardımlaşmaya izin verilmeden ve bireysel ifadelerin varlığına değer verilecek şekilde uygulanmış ve veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın ikinci veri kaynağı, 2013-2014 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER’de araştırmacı tarafından A2 düzeyinde ve 30 iş gününde verilen Türkçe dersinde tutulan notlardır. Araştırmacı kültür ve din olgularını ön planda tutarak ders esnasında irticalen söylenen kültürel ve dinî ifadeleri not etmiştir. Veriler toplandıktan sonra kullanılmak için öğrencilerden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde A2 düzeyindeki Türkçe dersinde 30 iş gününde tutulan günlüklerden doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırma öncesinde çalışma grubundaki öğrencilere açık uçlu 4 soru verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin din algıları, Türkiye’deki dinî inançlar ve Türk kültüründeki kavramlar hakkındaki bilgileri doküman analizi yoluyla belirlenmiştir. Bir buçuk saatte, bir gözetmen eşliğinde yardımlaşmaya izin verilmeden yapılan bu form çalışması, öğrencilerin İslam dini ve Türk kültürü algılarını tespit etmek amacı gütmektedir.

A2 düzeyindeki Türkçe dersinde Gazi Üniversitesi TÖMER’in *Yabancılar İçin Türkçe A2* kitabı kullanılmış ve ders kitabı içerisinde geçen Türk kültürü ve İslam dinine ait kelime, cümle ve metinler itinayla işlenmiş ve bu dersler sırasında öğrencilerden ekstra bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Bu esnada öğrencilerin Türk kültürü ve İslam diniyle ilgili farklı görüşleri günlük tutularak not edilmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin doğal ifadeleri ve fikirlerine yön vermemektir. Yazma dersinde zaman zaman kültürel konular ve dinî yaşayışla ilgili cümle tamamlama, cümle türetme, balık sırtı oyunu vb. çalışmalar yapılmış, buradaki kültürel ve dinî ifadeler de not edilmiştir. Derslerde tutulan notlar analiz edilerek konu başlıklarına ayrılmıştır. Derslere zaman zaman edebiyat, eğitim ve dil alanındaki öğretim görevlileri de davet edilmiş ve tutulan notlar birlikte analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada açık uçlu 4 soru sorulmuş ve bu soruların cevapları isteğe bağlı Türkçe veya İngilizce olarak alınmıştır. Araştırmanın diğer verisi ise A2 Türkçe dersi boyunca araştırmacının tuttuğu günlüklerdir. Bu veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Çünkü içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2011, s. 227). Verilerin analizinde öğrencilerin kendi isimleri kullanılmamış; ancak isimlerinin ilk iki harfi verilerek hem analiz sürecinde yorumların kime ait olduğunun kolayca hatırlanması sağlanmış, hem de öğrenci kimliklerinin açık bir şekilde verilmesi engellenmiştir.

Araştırmanın ilk kısmında sorulan açık uçlu 4 soru, öğrencilerin kültür ve din kavramları hakkında bildiklerini tespit etmek amacı taşımaktadır. Öğrencilerin cevapları kodlanarak gruplanmış; bu gruplamalar yabancılarla Türkçe öğretim uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı yardımıyla kontrol edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, bir aylık A2 Türkçe dersinde araştırmacı tarafından günlük tutulmuştur. Bu çalışmada kültür ve din hakkında derste konuşulan ifadeler not edilmiştir. Bu esnada derste zaman zaman yabancılara Türkçe öğretimi uzmanı ve bir dilbilim uzmanı bulunmuştur. Araştırma için tutulan bu notlar analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türkçe Öğretimi Merkezi’nde A2 düzeyinde Türkçe öğrenen 19 öğrencinin Türkiye’deki Türk kültürü ve İslam dini ile ilgili ön yargıları ve tutumları incelenmiş ve eksik bilinen bazı kavramlar tespit edilmiştir. İslam dinine mensup öğrencilerin görüşleri ile İslam dinine mensup olmayan öğrencilerin görüşleri iki ayrı bağlamda ele alınmıştır.

İslam dinine mensup on beş öğrencinin görüşleri ele alındığında, Türk kültürü ve İslam dinine ait farklı ifadelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Müslüman “Ya...” nın “Vallahi Türkün dini çok acayip. Çünkü namaz sadece cuma var. Arkadaşlarda vakit vallahi yok.” ifadesinde “Türk’ün dini” ibaresine bakınca eksik/yanlış bir terminolojinin varlığından bahsedilebilir. Çünkü bir millete ait İslam dinî kavramı yoktur. Din evrenseldir ve insanlığa gönderilmiştir. “Ya...” İslam dinini iyi bilen ve tatbik eden bir öğrencidir. Çevresindeki İslamî yaşantıyı sürekli eleştirmekte ve anlamaya çalışmaktadır. Öğrenci, dinin değişmez olduğu ve dinin temel kurallarında çeşitlenmeler görülmeyeceği gerçeğini göz ardı etmiştir. Dini eksik ya da fazla yaşayan toplumlara, gruplara ya da bireylere bakarak bir yargıda bulunmak doğru değildir. Dinin dogmatik normlarının farkında olmayan bu öğrenci yanlış ya da eksik yapılan dinî her faaliyeti tüm Türk toplumuna atfetmektedir.

Müslüman ülkelerden -İslamiyet’i yaşam biçimi olarak ele alan, İslam kurallarının tam olarak uygulandığı/uygulanma zorunluluğu olan- gelen öğrenciler ibadetler konusunda hassas davranmaktadırlar. Ders esnasında Müslüman olan Moritanya’lı “Mo...” ibadet saatleri gelince ibadet (namaz) için izin istemiştir. Müslüman öğrencilerin hassasiyeti düşünülerek teneffüs saatlerinde namaz için bu öğrencilere izin verilince “Mo...” çok şaşırmıştır. Niçin şaşırıldığı sorulunca Türkiye’nin batılı bir ülke olduğunu söylemiş ve Müslümanlar için böyle bir kolaylığın sağlanmasının şartı olduğunu belirtmiştir. Türkiye’nin de Müslüman bir devlet olduğu söylenince, Türkiye’yi yüzünü batıya dönmüş doğuya sırt çevirmiş bir ülke olarak algıladığını dile getirmiştir. Bu ifadelerle bakınca, Türkiye hem dinî hem de siyasi olarak yanlış tanınmıştır. Belki de öğrencilerin ön öğrenmelerinde ya da öğrenme kaynaklarında problemler sezilmiştir.

Müslüman öğrencilerin hepsinde İslami duyarlılık üst seviye değildir. Müslüman olan Somalili “İl...” A2 kur sınavının olduğu gün “Bu hafta namaz tatil” ifadesini kullanmıştır. Anlaşıyor ki Müslüman olan yabancı öğrencileri

aynı kategoriye almak doğru değildir. Ülkelerindeki alışkanlıklar ve inanış tarzları farklılık gösterebilir.

Müslüman olan İranlı “Af...”ın “Hocam arkadaş Şii ben Sünni’yim. Problem yok.” ifadesi, öğrencilerin Türkiye hakkında araştırma yaptıklarını göstermektedir. İlk derslerde gizlice, arkadaşının Şii, kendisinin ise Sünni olduğunu söylemiş ve bizim aramızda problem yok ifadesini kullanmıştır. Bunu niçin söylediği sorulduğunda, “Türkiye’de eskiden Sünni-Şii kavgası olmuş galiba o yüzden hatırlattım” ifadesini kullanmıştır. Araştırmacının bu tür ayrışmalara karşı olduğunu söyleyip Yunus Emre’den örnekler vermesi sonucunda öğrencinin rahatladığı gözlenmiştir. Ama Türkiye tarihindeki bazı siyasi, sosyal ve dinî olayların/problemlerin hâlâ devam ettiği kanısı düşündürücüdür.

İslami unsurları derste anlatırken –dinî bayramlar, İslamiyet’e ait terimler- Müslüman olan “Si...” “Hocam kurban bayramını güzel anlattınız. Güzel oldu, sevindim. Çünkü İslam dininden nefret eden arkadaşlar var. İslam güzel dediniz iyi oldu.” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeleri kullanan öğrenci, Kurban Bayramı ile ilgili kıssaları anlatınca ve İslam dininin hoşgörü dini olduğunu vurgulayınca sevinç ifadesini dersten sonra dile getirmiştir. Türkiye’de İslam’ın güzel anlatılması gerektiğini söyleyen öğrenci, kendisinin de İslam’ı anlatacak düzeyde Türkçe öğrenmek istediğini söylemiştir. Çünkü bazı Türk öğrencilerin İslam ile ilgili yanlış bilgilere sahip olduğunu dile getirmiştir.

İslam dinine mensup olmayan dört öğrencinin görüşleri ele alındığında, kültürel ve dinî bağlamda bazı bulgulara ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden Hindu “Pa...” “Aaaa Türkiye’de camiler herkese açık mı? Hindistan’da yasak. Eğer biz cami gitsek bize hapis.” ifadesini kullanmıştır. Bu öğrenci kendi dinî vecibelerini yurtdışı yerine getirdiğini, dile getirmektedir. Ayrıca Hindistan’da bir Hindu’nun Müslümanların ibadethanesine gitmesinin hapis cezası veya öldürülme ile sonuçlanacağını söylemiştir. Camileri çok merak ettiğini söyleyen “Pa...” bu mekânlara girmenin yasak olmadığını öğrenince çok şaşırılmış ve sevinmiştir. Hemen fotoğraf makinesini alıp kampüs içerisindeki camiye gitmiş ve fotoğraf çekmiştir. Ayrıca caminin bölümlerini sorarak bir namaz vaktinde namazın kılınışını da izlemiştir. Öğrencinin heyecanlandığı ve ön yargısını kırdığı tespit edilmiştir. Burada dikkat çeken nokta, bu öğrenci hergün sosyal ağlarda fotoğraf paylaşırken camide çektiği fotoğrafları paylaşmamıştır. Öğrencinin global dünya görüşü ile kültürel ve dinî fikirlerinin çatıştığı düşünülmektedir. Ama bu öğrencinin o günden sonra derslere katılımında bir artış gözlenmiştir. Öğrencilerin ön yargılarını bilmek, yabancılara Türkçe öğretiminde sınıf içi katılımı olumlu yönde etkileyebilir.

“Mandela için dua ettiniz sevindim, şaşırđım. Teşekkürler.” diyen Hristiyan “Ca...” derslerde dinî konular açıldığında derse katılmazken, Nelson

Mandela’nın ölümü üzerine yapılan bir konuşma sonrasında sınıfta teşekkür etmiştir. Nelson Mandela’nın kendisi için çok önem arz ettiğini söyleyen öğrenci, bu duruma değinmemizi çok şık ve kibar bir davranış olarak değerlendirmiştir. Türk kültürü ve değerlerini anlatırken yabancı öğrencilerin değer yargılarını da göz önünde bulundurmak öğrenciler açısından motive edici bir husustur. Çünkü her yabancı öğrencinin yeni bir kültür, yeni bir toplum ve belki de yeni bir dinle karşılaşırken kendi değer yargılarının da bilindiğini görmesinin onlar açısından önemli olduğu gözlenmiştir. “Kültürel kıyafetle okula geldim. Siz de kültürel kıyafetle gelin okula.” diyen Hristiyan “Ko...” belki de bu durumu özetlemektedir. Bu ifadeleri kullanan öğrenci bazı derslere yerel kıyafeti ile gelmiş ve diğer öğrencilerden özellikle de ders hocasından yerel kıyafetler ile derse gelmesini rica etmiştir. Çünkü kültürel öğeleri görmek istediğini ve kendi ülkesinde kültürün yaşatıldığını söylemektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada farklı kültürlerden gelip Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen doktora düzeyindeki üniversite öğrencilerinin Türkiye’de kültür ve din algılarındaki düşünceleri ve bu durumun Türkçe öğrenme süreci içerisindeki yeri ele alınmıştır. Türkiye’ye gelen ve ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin İslam dini ve Türk Kültürü ile ilgili ilk algıları tamamen gözlem ve şifahi bilgilere dayanmaktadır. Dünyanın çeşitli yerlerindeki Müslümanlar ile Türkiye’deki Müslümanların karşılaştırılması; Türk kültürünün Osmanlı tarihi ile sınırlandırılması; bu konularda bilgi eksikliklerinin olması; Türkçe öğreniminde sınıf içerisinde öğreticilere de ön yargı ile yaklaşılmasına neden olmaktadır. “Vallahi Türk’ün dini çok garip” ifadesini kullanan öğrenci belki de literatüre yeni bir kavram ekleyerek “Türk’ün dini” olgusunu zihinlere yerleştirmiştir. Aslında buradaki yanlışın temeli kültür-din kavramının tam olarak öğretilmemesi hususudur. Ayrıca öğrencilerin Türkiye hakkında yaptıkları ön araştırma sonuçları da aslında pek sağlıklı veriler sunmamıştır. Çünkü Hindistan’daki Hindu-Müslüman ilişkilerini Türkiye’de de göreceğini zannetmiştir. Hindistan’da Müslümanlar ile Hindular arasındaki sosyal, kültürel ve dinî ayrımın çok katı olması öğrencinin Müslüman Türk toplumuna ön yargı ile bakmasına neden olmaktadır. Bu yüzden Türkiye’ye gelen yabancı öğrencilere oryantasyon çalışması şeklinde Türk kültürü ve İslam dini ile ilgili temel düzeyde bilgilendirici -kabule zorlamayan- bir tanıtım yapılması hem ülkeyi tanıma hem de ön yargıları kırma açısından faydalı olacaktır.

Çalışma grubundaki Müslüman öğrencilerde aynı fikrî birlikteliğin yakalanamaması, sadece din birliğinin değil kültürel unsurların da dil öğrenmede ve yeni milletlerle tanışmada önemli olduğu sonucunu doğrulamaktadır. Çeşitli din ve milletteki öğrencilere doğru anlatılacak dil, kültür ve din olgusu o öğrencilerin de ileriki dönemlerde bu olguları doğru aksettirmelerini sağlayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine Türk kültürü ve İslam dinini kapsayan bir oryantasyon çalışması da eklenmesi faydalı olacaktır. Bu bağlamda başta Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı olmak üzere Yunus Emre Enstitüsü ve üniversiteler bünyesindeki TÖMER'ler ihtiyaçlar kapsamında oryantasyon programı hazırlamalıdır. Böylece yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yolunda önemli bir adım atılmış olacaktır.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Aksan, D. (1994). Anadili. *TÖMER Dil Dergisi*, 16, 63-71.
- Aksan, D. (2011). *Türkçeye Yansıyan Türk Kültürü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Çelik, A. (2013). *İslam'ın Kabul ve Reddettiği Halk İnançları*. İstanbul: Beyan.
- Develi, H. (2012). *Dil Doktoru Dile ve Türkçeye Dair Yazılar*. İstanbul: Kesit.
- Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D., McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Hick, J. (1957). *Faith and Knowledge.-A Modern Indtroduction to the Problem of Religious Knowledge*. New York: Cornell University Press.
- Johanson, L. (2011). *Türk Dili Haritası Üzerine Keşifler* (E. Yılmaz ve N. Demir, Çev.). Ankara: Hacettepe.
- Kalfa, M. (2013, Bahar). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Milli Folklor Dergisi*, 97, 167-177.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Uygur, N. (1996). *Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM KİTAPLARININ KÜLTÜREL İÇERİĞİ

Dursun DEMİR

Öz: Bu çalışmada dil-kültür ilişkisinden hareketle yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Dilset yayınları tarafından hazırlanan *Açılım Türkçe Ders Kitabı 1* adlı eser kültür aktarımı açısından incelenip değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda söz konusu kitapta bulunan Kültür Köşesi bölümlerinin hedeflendiği ölçüde kültürel öğeleri yeterince içermiş olduğu, buna karşın öğretici metinlerde kültürel öğelere çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda kültürel öğelerin aktarımında belirli bir plan takip edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe, kültür, kültürel öğeler, dil, ders kitapları.

Cultural Content in Textbooks Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: In this study the book *Açılım Turkish for Foreigners 1* was examined and analyzed from the points of cultural transmission which was written through language and culture relations for teaching Turkish to foreigners published by Dilset Publishing. As a result of the study it is seen that although Cultural Chapters include efficient cultural items, educatory chapters do not, beside of that it is mentioned that cultural items should be participated in the book more systematically.

Key words: Turkish, culture, cultural items, language, course books.

Giriş

Kültürler arası temas, ticaret, savaş ve göçlerin tarihi kadar eskiye gitse de bu temasın yönü, çeşitliliği ve etkisi sınırların kalktığı, genel ağın (internet) ve görsel medyanın her yere ulaşabildiği günümüz küresel dünyasındaki kadar yaygın olmamıştı. Yabancı dil öğretiminin neredeyse bütün devletlerin eğitim politikalarının temel bir parçası haline geldiği günümüzde bu temas herkesi sarmış; başka kültürlerin varlığı zihnimizin bir köşesinde mevcut teorik bir bilgi olmaktan çıkıp her gün kendisini gösteren bir realite halini almıştır.

Mevcut dil öğretim metotları bu kültürel temasın sonucu oluşan yakınlaşmanın gerektirdiği dil becerilerini insanlara kazandırmada yetersiz kalınca 1970’li yıllardan itibaren yabancı dil öğretim süreçlerine iletişimsel yaklaşım egemen olmaya başlamış ve bu yaklaşım da doğası gereği kültür kavramını eğitim ortamlarında daha çok konuşulur hale getirmiştir. Bu durum kültüre daha yakından, daha derinden bakma ihtiyacını doğurmuş ve sonuçta dilbilime “languaculture”, “culturalcompetence”, “interculturalcompetence” gibi yeni terimler kazandırmıştır.

Bu gün kültür, bazı araştırmacılar tarafından dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilaveten beşinci bir beceri olarak kabul edilmekte ve içeriği şu şekilde doldurulmaktadır:

- “Kültürel farkları algılama ve tanıma yeteneği
- Kültürel farkları kabul etme yeteneği
- Kültürel farkları takdir edip onlara değer verme yeteneği” (Garza, 2013, “Culture as a Fifth Skill,” para.4).

Tüm bu tesbitlerden hareketle dil öğretiminde kültür konusunun, ders kitaplarındaki ilgili metinlerin sıralama ve karşılaştırması yapılarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple çalışma için seçtiğimiz kitaptaki örnekler detaylı bir incelemeye tabi tutulmuş, metinler analiz edilmeye çalışılmıştır.

1. Konu, Yöntem ve Sınırlamalar

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Dilset yayınlarının hazırlanmış olduğu *Açılım Türkçe Ders Kitabı 1* başlıklı eser nitel doküman analizi kullanılarak kültür aktarımı açısından incelenmiş ve sonuçları tartışılmıştır. Aktarıma konu olan kültürel öğeleri tespit etmek için söz konusu kitaptaki okuma ve dinleme metinleri ile resimler dikkate alınmıştır. İncelemeye alınan metin ve resimler kültürel öğeleri içerip içermemesi bakımından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Çalışma, 12–16 yaş arasındaki öğrenciler için hazırlanmış bulunan, 8 üniteden oluşan ve özellikle yurt dışındaki özel okullarda ders kitabı olarak kullanılan *Açılım Türkçe Öğretim Seti*'nin A1 seviyesindeki ilk kitabı ile sınırlıdır. Araştırmanın hacim bakımından içeriğinin sınırlı tutulması gerektiğinden serinin diğer kitapları kapsam dışı tutulmuştur.

2. Dil ve Kültür

2.1. Kültür

En eski ve klasik kültür tanımlarından birisini yapmış olan Tylor'a göre "Kültür, insanın bir toplumun üyesi olması dolayısıyla elde ettiği bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek, diğer yetenek ve alışkanlıkları kapsayan çok karmaşık bir bütündür" (1920, s. 1). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi insan kültürle doğmaz; onu daha sonra toplumdaki edinir ve kültürü edinmenin amacı toplumun kabul edeceği davranışlar sergilemektir (Goodenough, 1964).

Kültür aslında bir yaşam tarzıdır ve görünen ve görünmeyen olmak üzere iki farklı seviyesi vardır. Kültürün görünen kısmında mimari, coğrafya, jestler, mimikler ve kıyafetler bulunurken, görünmeyen kısmında ise toplumun normları, fikir ve tercihleri veya zevkleri gibi nispeten ilk bakışta görünmesi, fark edilmesi daha zor olan öğeler bulunur.

2.2. Dil Kültür İlişkisi

Dil kültür ilişkisine dil açısından bakacak olursak dili kültürün bir taşıyıcısı ve koruyucusu olarak görürüz. Taşıyıcısıdır çünkü tarih boyunca nesilden nesile kültür aktarımının en büyük aracı dil olmuştur. Aynı ilişkiye kültür açısından baktığımızda ise kültür dili dilbilimsel ve pedagojik olmak üzere iki yönden etkiler (McKay, 2003, s. 2). Dilbilimsel olarak kültür dilin semantik, edimbilim ve söylem özelliklerini etkilerken pedagojik olarak kültür, dil öğretim materyallerinin seçimini etkiler. Çünkü “materyallerin kültürel içeriği ile kullanılan metodun kültürel alt yapısı konularında tercihler yapılmalıdır” (McKay, 2003, s. 2).

Eski çağlardan günümüze dil öğretim metotları değişse de dil öğretiminde materyallere yani yazılı veya görsel metinlere -ki Krashen (1988) bu metinler için anlaşılır girdi terimini kullanır- her zaman ihtiyaç olmuştur ve bundan sonra da olacaktır. İster hedef dil, isterse kaynak dil hangi ortamda üretilmiş olursa olsun bu metinler kültürel özellikler taşıyacaktı. Çünkü her metin bir bağlamda oluşturulacak ve hiçbir bağlam da kültürden bağımsız olmayacaktır. Dolayısıyla farkında olalım ya da olmayalım öğrenciler dil öğrenirken kültür de öğrenecek; öğreticiler de aynı şekilde dil öğretirken kültür de öğretmiş olacaklardır. Bu gerçekten hareketle Byram kültürü yabancı dil eğitiminin gizli müfredatı olarak görür ve “dil öğretimi kültür öğretimidir” der (1989, s. 42).

Yabancı dil öğretimi sadece yeni kelimelerin, ifadelerin, sentaktik yapıların değil; aynı zamanda dilin ayrılmaz bir parçası olan kültürel öğelerin de öğretimidir (Thanasoulas, 2001). İnsanlara nasıl hitap edileceğinin, nasıl teşekkür edileceğinin, nasıl ricada bulunulacağıının ve kişinin muhatabıyla nasıl hemfikir olup ona nasıl karşı çıkacağıının, kısacası kiminle nasıl konuşulacağıının kültürel olarak uygun şekillerinin de öğrenilmesi gerekmektedir. Zira öğrenci bilmeli ki kendi toplumunda herhangi bir durumda uygun olan bir davranış ya da konuşma başka bir toplumdaki bezer bir durumda uygun olmayabilir (Peterson&Coltrane, 2003). Örneğin çoğu Avrupa ülkesinde sınıfta öğretmene ve evde anne babaya isimleri ile hitap edilebilir ama bu Türkiye’de kabul edilebilecek bir davranış değildir. Konuşurken muhatabımıza yakın durmak ve onun omzuna elimizle temas etmek bizde yakınlık ve samimiyet ifadesi iken aynı davranış İtalya’da mesela hoş karşılanmamaktadır.

Aynı anlamın farklı hareket ve yansıma seslerle ifade edildiği durumlar da vardır: İtalyanlar üç rakamını parmakları ile göstermek için başparmak, işaret parmağı ve orta parmağı kullanırken Türkler işaret parmağı ile yanındaki diğer iki parmağı kullanır. Horozlar öterken birbirine benzer sesler çıkarıyor olmalarına rağmen bu sesler ve ötüş biçimi yazıya aktarılırken İngilizcede “cock-a-doodle-do”, İtalyancada “chicchirichi” diye öterken Türkçede “ü ürü ü üüüüüüü” diye ifade edilir. Yemek yiyen birisine Türkler “afiyet olsun”

diyerek yemek sonrasına atıfta bulunurlarken Amerikalılar ise “*enjoy your meal*” diyerek yemek esnasına atıfta bulunurlar.

Bazı durumlarda ise kullanılan ibarenin diğer dilde muadili yoktur. Örneğin Türkler tıraş olan/olmuş birisine “*saatler olsun*” (aslî sıhhatler olsun) derken İngiliz ve İtalyanlar bu tür durumlarda hiçbir şey demezler. Benzer şekilde İtalyancada anlaşılmayan bir durum veya cevabı bilinmeyen bir soruyla karşılaşıldığında bilmiyorum anlamında “*boh!*” sesi çıkarılır ama Türkçede böyle bir şey rastlanmaz.

Dil kültür ilişkisinin en bariz görüldüğü alanlardan birisi de atasözleri ve deyimlerdir. Herhangi bir dildeki bir atasözünün muadilini başka bir dilde bulmak genellikle mümkündür. Ne var ki çoğu zaman aynı mana değişik simgeler, resimler ve kelimeler kullanılarak ifade edilir. Bu anlamda Ciccarelli (1996) güzel bir örnek sunar: “Nazar değmesin” anlamında İtalyanlar “*toccareferro*”, İngilizler ise “*knock on wood*” deyimlerine başvururlar. Bu deyimlerde İtalyanlar demir kelimesini kullanırken (demire dokunmak) İngilizler odun kelimesini (oduna vurmak) kullanmışlardır. Bunun sebebi geçmişin günlük hayatında saklıdır: İtalya’da eskiden taş ana inşaat malzemesi iken İngiltere’de ağaç bu iş için en ideal malzeme imiş ve İtalya’da evler taştan yapıldıktan sonra demir bir çerçeve ile sağlamlaştırıldığından demir bir İtalyan için güven ve sağlamlığın ifadesi olduğundan deyimde ağaca tercih edilmiştir. Bu tür örneklerden hareketle Ciccarelli (1996) yeni bir dil öğrenmenin farklı tarihsel ve kültürel bakış açılarıyla şekillenmiş işaretlerin, gerçeklerin, simgelerin olduğu değişik bir dünyaya adım atmak anlamına geldiğini ve bunun da öğrencilerin yeni bir dil öğrenmeye ikna edilmesinde kullanılabileceğini ifade eder.

2.3. Kültür Öğretiminin Amaçları

Yukarıda anlatılmaya çalışıldığı gibi dil ile kültür arasında çok sıkı bir bağ var ve bu bağ kültürü bilen insanlar için alınan mesajdaki anlamın çözümlenmesine yardımcı olurken kültürü bilmeyen insanlar içinse bir handikap oluşturabilmektedir.

Türkçede “*insan tanımadığının düşmanıdır*” diye güzel bir atasözü vardır. Öteki kavramı öteden beri hep negatif çağrışımlar yapı gelmiştir. Kültür öğretiminden beklenen en temel şey işte bu ötekini daha yakından tanımaya yardımcı olup ona olan negatif bakış açılarını yıkmasıdır. Bu ana amaca ilaveten kültür öğretiminin diğer amaçlarını kısaca şöyle özetleyebiliriz:

- a) Yaş, cinsiyet, sosyal sınıf ve ikamet edilen yer gibi sosyal değişkenlerin insanların nasıl konuşup davranacaklarını etkilediğini öğrencilerin anlamalarına yardımcı olmak (Seelye, 1981).

- b) Öğrencilerin hedef kültüre olan meraklarını arttırıp o kültüre sahip insanlara karşı empati yapmalarını sağlamak (Seelye, 1981).
- c) Öğrencileri açık fikirli olmaya yönlendirip yabancı kültürlerle karşı öğrencide olumlu bir tavır geliştirmek (Sercu, 2005).
- d) Öğrencilerin kendi kimlik ve kültürlerini daha iyi kavramalarına yardımcı olmak (Sercu, 2005).
- e) Öğrencilere hedef dildeki kelime ve ibarelerin kültürel kökleri olduğunu hatırlatmak (Seelye, 1981).

Bu amaçlar doğrultusunda eğitim verildiğinde öğrencilerin kültürel yetisi gelişecek ve dil becerisi daha da kalıcı hâle gelecektir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Açılım Türkçe Ders Kitabı 1 A1 seviyesinde olup *Selamlaşma, Hâl Hatır Sorma, Eşyalar, Günler-Dersler, Eylemler, Aylar-Mevsimler, Ülkeler-Şehirler* ve *Aile* başlıklı 8 üniteden oluşmaktadır.

Bu kitabı mevcut diğer kitaplardan ayrı kılan özellik, kültür öğretimini hem Byram'ın (1989) ifade ettiği ve muadillerinin yaptığı gibi örtük olarak yapması; yani kültürel öğeleri okuma ve dinleme metinleri içerisine yerleştirmiş olması ve hem de bunu son ünite hariç ilk 7 ünitenin sonuna eklediği 'Kültür Köşesi' bölümleri ile açıkça yapmasıdır. Dolayısıyla biz de çalışmamızda bu kitaptaki kültürel öğeleri incelerken bu ayrımı dikkate alıp verileri iki ayrı tabloda göstermeyi uygun bulduk. Tablo 1'de metinlerde örtük olarak verilen kültürel öğeler gösterilirken Tablo 2'de açıkça öğretimi yapılan kültürel öğeler yer almaktadır.

Tablo 1. Açılım Türkçe Ders Kitabı 1'deki Metinlerde Yer Alan Kültürel Öğeler

Sayfa	Kültürel Öğeler
18	Hoş geldiniz, hoşça kalın, güle güle
43	Nemrut Dağı resmi
68	Öğretmenim! (öğrencinin öğretmene hitabı)
80, 90, 95	Türk bayrağı
98	Kız Kulesi resmi
92	İstanbul Ortaköy Camii
94	Abdullah Gül'ün resmi
102,106	abla, ağabey kelimeleri
111	Türkiye'de kullanılan kız ve erkek adları listesi (140 erkek adı, 81 kız adı)

Tablo 1’de de görüldüğü gibi *Açılım Türkçe Ders Kitabı 1*’deki metinlerde kültürel öğeler yok denecek kadar azdır. Bunun sebebi aşağıda Tablo 2’de de görüleceği üzere ünite sonlarında bulunan ve her biri iki sayfadan oluşan Kültür Köşesi bölümlerinin kültürel öğeleri yeterince verdiği düşüncesi olabilir. Ama yine de her ne kadar temel seviyede bir kitap da olsa metin içlerinde ve kenarlarda bu metinleri destekleyen görsellerde daha fazla kültürel öğeye yer verilebilirdi ve verilmeliydi. Mesela kitap genelinde kullanılan 14 haritadan birisi Türkiye haritası olabilirdi. Mutfak resimlerinin olduğu yerlerde çaydanlık resmi yerleştirilebilirdi. Resimlerdeki taşıtlardan birisine Türkiye plakası konabilirdi. Sayfa 32 de telefon görüşmesi var ama konuşanlar “Alo!” ve “Efendim!” demeden söze başlıyorlar. 13 farklı yerde öğrenciler dış kapağı okuyucuya dönük olan kitapları okuyorlar. Bu okunan kitaplardan birisi bile bir Türk yazara ait olabilirdi. Eylemler adlı 5. ünite de müzik dinlediğini ifade eden öğrenci klasik bir Türk şarkısının adını verebilirdi. Aynı yerde televizyon seyretme fiili verilip ekranda bir Türk filmi gösterilebilirdi. 66. sayfada mektup yazan öğrenci resmi var ama yazdığı mektup boş görünüyor. Hâlbuki kültürel özellik taşıyan bir giriş bölümü (“Sevgili Anneciğim” gibi) resimde gösterilebilir ve yanına üzeri Türkçe adreslerle doldurulmuş bir zarf konulabilirdi. Sayfa 105’te keman çaldığını söyleyen öğrenci saz çalıyor olabilirdi. Hiç deyim ve atasözüne yer verilmemiş olması ve görsellerin fotoğraflardan değil de çizme resimlerden oluşması da bir eksiklik olarak ayrıca not edilmelidir.

Tablo 2. *Açılım Türkçe Ders Kitabı*’ndaki Kültür Köşesi Bölümlerinde Yer Alan Kültürel Öğeler

Kültür Köşesi	Kültürel Öğeler
Hoş Geldiniz Sayfa: 27, 28	Bu bölümde Türkiye hakkında genel bilgiler verilmiştir. Bunlar; Türkiye’nin resmi dili, başkenti, yönetim şekli, yönetim biçimi, kurucusu, yüz ölçümü, nüfusu, para birimi, milli marşı, milli renkleri, dini bayramları ve milli günleri hakkındadır. Ayrıca bu bilgiler Türk lokumu, Truva atı, İshak paşa sarayı, yağlı güreş, Maraş dondurması, Van kedisi, Pamukkale, THY uçağı, Haliç ve İstanbul Boğazı, Kız Kulesi, Galata Kulesi, Apollo Tapınağı, Zeybek oyunu, Semazen ve Mevlana türbesi görselleri ile de desteklenmiştir.
Kıtaların Buluştuğu Şehir: İstanbul Sayfa: 39, 40	İstanbul’un kısa tarihi ile birlikte önemli bazı tarihi ve turistik yerleri hakkında görseller eşliğinde tanıtıcı bilgiler verilmiştir. Tanıtılan yerler şunlardır: Sultanahmet Meydanı, Çırağan Sarayı, Dikilitaş, Galata Kulesi, Kız Kulesi, Kapalı Çarşı ve İstiklal Caddesi

Medeniyetler Beşiği Sayfa: 51, 52	Bu bölümde Anadolu medeniyetler beşiği olarak adlandırılmış ve İstanbul ve Anadolu'daki bazı tarihi ve turistik mekânlar görseller eşliğinde kısaca tanıtılmıştır. Tanıtılan yerler şunlardır: Dolmabahçe Sarayı, Yerebatan Sarnıcı, Efes Artemis Tapınağı, Sultanahmet Cami, Ayasofya, Sümela Mastırı, Boğaziçi Köprüsü, Safranbolu Evleri ve Nemrut Dağı
Turistik Yerler Sayfa: 63, 64	Görseller eşliğinde tanıtılan turistik yerler: Ölü Deniz, Pamukkale Travertenleri, Uludağ, Kapadokya, İstanbul Boğazı, Aspendos Antik Tiyatrosu, Truva ve Düden Şelalesi
El Sanatları Sayfa: 75, 76	Tarihten günümüze süzülüp gelen klasik Türk el sanatlarından olan ebru, çini, bakırcılık, kilim, hat sanatı ve minyatür hakkında kısa tanıtıcı bilgiler görseller eşliğinde verilmiştir.
Afiyet Olsun! Sayfa: 87, 88	Adından da anlaşılacağı gibi bu bölüm Türk damak tadını yansıtan Adana kebabı, sarma, Türk kahvesi, baklava, döner, lokum, fındık, Antep fıstığı ve çay gibi yiyecek-ışeceklerin hakkında kısaca bilgiler vermektedir.
Ünlü Türkler Sayfa: 99, 100	Ünlü Türkler adı altında kısaca tanıtılan kişiler: Mustafa Kemal Atatürk, Naim Süleymanoğlu, Orhan Pamuk, Mevlana, Yunus Emre, Nasreddin Hoca, Mehmet Akif Ersoy ve Piri Reis

Kültür Köşesi bölümleri kitabın son ünitesi hariç diğer ünitelerin sonlarına yerleştirilmiş ikişer sayfadan oluşmaktadır. Toplam 14 sayfa olarak düzenlenmiş olan bu bölümlerde görseller eşliğinde Türk kültürü tanıtılmaya çalışılmıştır. Tanıtım için kullanılan metinlerin altına İngilizce karşılıkları da yazılmış ki hitap ettiği öğrencilerin dil seviyesi dikkate alındığında bu olumlu bir ayrıntı olarak göze çarpmaktadır. Birinci bölüm özellikle Türkiye hakkında genel bilgiler vermesi dolayısıyla övgüyü hak etmektedir. Bu gün orta öğretim hayatları boyunca yaklaşık 8 sene İngilizce eğitimi alan Türk öğrencilerin 'İngiltere' ile 'Birleşik Krallık' arasındaki farkı bilmiyor olmalarının temelinde bu tür kültürel eksiklikler yatıyor olsa gerektir.

Diğer kültür köşelerinde İstanbul, el sanatları, yiyecek-ışecek kültürümüz, Türk büyükleri ve Türkiye'nin önemli bazı tarihi ve turistik yerlerinin tanıtımı yapılmıştır ki yukarıda bahsedilen ve metin içlerinde görülen kültürel eksiklikler giderildiğinde A1 seviyesi için bu kadar kültürel öğenin yeterli olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminin kültürel bir boyutu olduğu artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Bundan sonra yapılacak olan hangi kültürel öğelerin nasıl daha etkili bir şekilde sunulabileceğinin planlamasını yapmak ve kültürel konularda yabancı dil öğreticilerini daha bilinçli hale getirmek olmalıdır. Çünkü onlar bir anlamda yabancı kültür öğreticileri konumuna da gelmiş bulunmaktadır. Buradan hareketle şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- a) Yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarına kısa bir göz atıldığında görülecektir ki kültürel öğeler plansız, gelişigüzel bir şekilde metinlere yerleştirilmiştir. Oysa hangi üniteye hangi yapı ve kelimelerin verileceğinin önceden belirlendiği gibi aynı üniteye hangi kültürel öğelere ne şekilde yer verileceğinin de belirlenmesi gerekmektedir.
- b) Bu kültürel öğeler metinlere yerleştirilirken öğrencilerin ihtiyaçları ve dil seviyeleri dikkate alınmalıdır.
- c) Kültürel öğeler mümkün mertebe özgün görsellerle (fotoğraflarla) desteklenmelidir.
- d) Kültürel öğeler sadece yazılı metinlere değil, dinleme metinlerine ve varsa video gibi dijital ortamlara da taşınmalıdır.
- e) Günlük hayatta en çok kullanılan kültürel öğeler (çay, simit, dolmuş, afiyet olsun vs. gibi) daha erken ve daha sıklıkla verilmelidir.
- f) Sınıflara öğretim amaçlı nesnelere götürülecekse çaydanlık, tepsi, simit ve ayran gibi kültürel özellikleri olanlar tercih edilebilir.
- g) Kültürel öğelerin verilmesi konusunda öğretmen kitaplarına da gerekli bilgiler konmalıdır.

Kaynakça

- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters.
- Ciccarelli, A. (1996). Teaching Culture Through Language: Suggestions for the Italian Language Class. *Italica*, 73(4),563-576. 13 Aralık 2013 tarihinde <http://www.jstor.org/stable/479507> adresinden erişildi.
- Garza, T. (2013). *Foreign Language Teaching Methods*. 27 Aralık 2013 tarihinde <http://coerll.utexas.edu/methods/modules/culture/01/> adresinden erişildi.
- Goodenough, W. (1964). *Cultural Anthropology and Linguistics. Language in Culture and Society* in (pp. 36-39). (Hymes, D. H., Ed.). New York: Harper & Row.
- Krashen, S. D. (1988). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- McKay, S. L. (2003). The Cultural Basis of Teaching English as an International Language. *TESOL Matters*, 13(4). 21 Kasım 2013 tarihinde <http://khaliqbashar.blogspot.com/2012/05/cultural-basis-of-teaching-english-as.html> adresinden erişildi.
- Peterson, E. & Coltrane, B. (2003). *Culture in Second Language Teaching*. Eric Digest Edo-FI-03-09. 10 Aralık 2013 tarihinde http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf adresinden erişildi.
- Seelye, H. N. (1981). *Teaching Culture*. Illinois: National Textbook Company. 31 Mayıs 2014 tarihinde <https://archive.org/stream/teachingcultures00seel#page/38/mode/2up> adresinden erişildi.
- Sercu, L. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters. 11 Aralık 2013 tarihinde <http://site.ebrary.com/lib/gop/docDetail.action?docID=10110140&p00=foreign%20language%20teachers%20intercultural%20competence> adresinden erişildi.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3). 26 Kasım 2013 tarihinde http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy94/The_Importance_of_Teaching_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html adresinden erişildi.
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive Culture*. London: John Murray. 18 Mayıs 2014 tarihinde <https://archive.org/stream/primitivculture01tylouof#page/n17/mode/2up/search/belief> adresinden erişildi.

BEDEN DİLİNİN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Hüseyin GÖÇMENLER

Öz: Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda Türkiye’de son yıllarda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların disiplinler arası olması yabancılara Türkçe öğretimi alanına daha büyük katkı sağlayacaktır. Öğrenme-öğretme sürecinde iletişim çok önemli bir noktada durmaktadır. Özellikle beden dili kavramı öğrenme- öğretim sürecinin merkezinde yer alması gereken bir kavramdır. Bu çalışmada, beden dilinin yabancılara Türkçe öğretimindeki öneminden bahsedilmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimine iletişim özellikle beden dili kavramı açısından bakılarak farklı bir bakış açısının ortaya konması hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Beden dili, yabancılara Türkçe öğretimi, iletişim.

The Importance of Body Language in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: There are many important studies about teaching Turkish to foreigners have been made in recent years. Interdisciplinary approaches of these studies will make greater contribution to the area of teaching Turkish to foreigners. Communication is on a very important level in the process of teaching and learning. Especially, the ‘body language’ is a term which should be in the center of the process of teaching and learning. In this study, it is mentioned that the importance of body language for teaching Turkish to foreigners. The aim of this study is to suggest the idea of communication, specially ‘body language’ through a different point in the teaching Turkish to foreigners.

Key words: Body language, teaching Turkish to foreigners, communication.

Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır ve yaşamını toplum içinde sürdürür. Bir toplumun içinde yaşamının önemli gerekliliklerinden biri de iletişimdir. Doğru iletişim kurmak insan hayatını büyük ölçüde kolaylaştırır. Doğru iletişim kurmak, daha az zaman kaybının yanı sıra daha az iletişim probleminin oluşması demektir. Dolayısıyla doğru iletişim aslında yaşamın vazgeçilmez bir parçasını oluşturur.

İnsanlar genellikle bir sorunla karşılaştıklarında o soruna ilişkin çözüm ararlar. Problemin büyüklüğü çözümün önemi hakkında düşünmemizi sağlar. İletişim kazaları veya eksikliği sonucu oluşan sorunların büyüklüğü, böyle bir sorun karşısında çözümün ne kadar önemli olduğunu gösterir. Özellikle birebir iletişim kurmaktan çok dolaylı yollarla iletişim kuran ya da ima yoluyla iletişim kurmaya çalışanlarda bu iletişim kazalarının görülmesi kaçınılmaz bir gerçektir. Bu nedenle, iletişimin doğru ve tutarlı olması kaçınılmaz bir gerekliliktir.

İletişim kavramını kendi içerisinde sözlü ve sözsüz iletişim olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Her ne kadar böyle bir ayırım yapılsa da sözlü ve sözsüz iletişim birbirini tamamlayıcı ve destekleyici bir özellik göstermektedir.

Beden dili sözsüz iletişim unsurları arasında değerlendirilmektedir. Fakat beden dilinin, sözlü iletişimi güçlendiren, etkileyici kılan niteliğini bu noktada belirtmekte yarar vardır.

1. Beden Dilinin Eğitim Boyutunda İncelenmesi

Günümüzde Türkçenin dünyada yaygınlık kazanması dilimiz ve milletimiz adına çok önemlidir. Bu durum Türkçenin doğru, etkili ve kalıcı öğretilmesi için bizi düşünmeye sevk etmektedir. Bu alanda yaşanan problemlerin çözümü konusunda derinlemesine, akademik bir tahlil gerekmektedir. Çünkü eğitim/öğretimde iletişim hayati öneme sahip bir konu olarak karşımızda durmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar nitelik ve nicelik olarak yeterli değildir. Bu çalışma sadece yabancılara Türkçe öğretiminde beden dilinin önemine vurgu yapmayı değil, aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretiminde iletişimin önemine dikkat çekmeyi de amaçlamaktadır.

Temel malzemesi insan olan eğitim/öğretim, temelde öğreten ve öğrenenden oluşan iki taraflı bir süreçtir. Öğreteni öğretmen olarak kabul ettiğimizde eğitim ve öğretimin temelinde insan vardır. İnsanın öğrenme sürecindeki bütün psikolojik, fizyolojik süreçlerini ele almak eğitim/öğretimin mutlak ölçütü (ilkesi) olmalıdır.

Öğrenme sürecindeki bir öğrencinin iletişim süreci göz önünde bulundurulduğunda; karşımıza temel göstergelerden biri olarak beden dili çıkmaktadır. Çünkü iletişim uzmanları, özellikle yüz yüze iletişimde ya da teknik bir bilgi aktarmaktan ziyade sosyal iletişimde en temel gösterge olarak beden dilini göstermektedir. Beden dilinin sosyal iletişimdeki oranı %60 olarak belirtilmektedir. İkinci önemli unsur da ses tonudur ki birçok iletişim bilimci sesin iletişimdeki etkisini %30 olarak belirtmekte ve beden dilinin içerisinde değerlendirmektedir. Buna dayanak olarak da beyinde, beden ile sesi kontrol eden noktanın aynı merkez olduğunu söylemekte ve insanın öğrenme anındaki yüz görüntüsünün ve ses yapısının genellikle aynı olduğunu belirtmektedirler (Baltaş, 2002, s. 31).

Özellikle yabancı dil öğretiminin aynı zamanda sosyal bir iletişim olduğu göz önünde bulundurulursa, iletişimde beden dilinin doğru ve etkin kullanımının büyük bir öneme sahip olduğu görülecektir. Dolayısıyla beden dilinin doğru kullanımı eğitim/öğretim süreci için vazgeçilmez bir gerekliliktir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde beden dilini iki açıdan değerlendirmek gerekir:

1. Öğretmenin beden dili kullanımı ve etkisi
2. Öğrencinin beden dili kullanımı ve etkisi

Öğretmen doğru ve etkili beden dili kullanırken aynı zamanda öğrencinin beden dilini doğru yorumlayarak öğretim sonucunu istendik şekilde yönlendirebilmelidir. Hemen hemen bütün insanlarda görülebilecek ortak bir özellik vardır: Sevdiği etkinliği daha kolay öğrenmesi ve sevdiği etkinlikte başarılı olması. Doğru iletişim kurması sebebiyle öğrencisi tarafından sevilen bir öğretmenin Türkçeyi öğretmesi daha kolay olacaktır. Öğretmeninden hoşlanmayan bir yabancı öğrencinin Türkçeyi kolayca öğrenmesini beklemek öğrenme psikolojisi açısından doğru değildir. Bir kişi kaç yaşında olursa olsun, hangi kültürel birikime sahip olursa olsun sevmediği birisinden bir şeyi öğrenmesi kolay olmamaktadır. Dolayısıyla özellikle öğretim sürecinin başlarında sevecen, sempatik ve doğru iletişim, öğrenciyle sağlıklı bir iletişim sürecinin başlaması açısından oldukça önemlidir. Bu iletişim sürecinin temelini ise beden dili oluşturmaktadır. Gülümseyen bir yüz, sıcakkanlı tavırlar, rahatlatıcı bakışlar, enerjik bir hareketlilik öğrenciyle doğru iletişimin olmazsa olmazlarındandır.

Yapılan bir araştırmaya göre insanlar ilk kez tanıştıkları insanlar hakkında 30 saniye ile 2 dakika arasında karar verirken, %70'i ise verdiği bu kararı daha sonra değiştirmiyor. Dolayısıyla iletişimde özellikle ilk dakikalar, ilk günler ve ilk haftalar çok önemlidir (İzgören, 2011, s. 66).

Yabancı bir öğrencinin Türkiye'de Türkçe öğrenirken en çok vakit geçirdiği ve gördüğü kişi öğretmeni olacaktır. Dolayısıyla önyargıyla da olsa bir genelleme yapacaktır. Bu genellenenin olumlu yapılmasını sağlamak büyük ölçüde öğretmenin iletişim tarzına bağlı olacaktır. Öğrenim esnasında bu durumun öğretmen tarafından göz önünde bulundurulması öğrenim sürecini doğrudan etkileyecek bir faktördür.

Öğrenciye saygı duyulduğunu ve değer verildiğini hissettiren beden dili yapıları iletişim sürecini doğrudan etkileyen özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada öğretmenin daha nazik olması beklenmektedir. Aynı zamanda değer duygusu da öğrenciye yeterince hissettirilmelidir. Öğrenciyi anladığını hissettiren bakışlar, dinleme pozisyonları, el işaretleri bu açıdan çok önemlidir. Özellikle en doğru dinleme pozisyonu için hafif öne eğilmiş ve yana yatmış bir baş, hafif tebessüm eden bir yüz ve kültürel bir rahatsızlık oluşturmayacaksa doğrudan göz teması, saygı ve değer hissinin oluşmasına yardımcı olacaktır (Alkış, 2007, s. 85). Özellikle öğrenci yanlış yaptığında onu zor durumda bırakmadan sabırlı ve anlayışlı bir şekilde ona dönütler vermek bu konunun en önemli sacayaklarından birini oluşturmaktadır.

Şu ana kadar yukarıda beden dilinin eğitim öğretim sürecindeki genel katkısından bahsettik. Bu durumu daha derinlemesine incelemek için şu özelliklerden bahsedilebilir (Göçmenler, 2011, s. 48):

1. Öğretmen sınıfa girerken gülümseyen bir yüz ifadesiyle girmeli ve genel olarak bu hâlini korumalıdır. Bu durum doğal olmalıdır çünkü yapmacık beden dili hemen hissedilir.
2. Öğretmenin açık, anlaşılır, dürüst bir üslubu ve beden dilini benimsemesi öğrencinin üzerindeki algısını olumlu yönde etkileyecektir. Daha önemlisi öğretmene güvenmesini sağlayacaktır.
3. Samimi olunması, beden diline de yansıtacaktır. Bu durum daha rahat bir öğrenme/öğretme sürecinin oluşmasını sağlayacaktır.

Beden dili ruhumuza giydirilmiş bir eldivendir. Dolayısıyla inandığımız bir şeyi öğretmeniz mümkündür. Bedenimiz inandığımız duygu durumuna göre şekillenecektir. Öğrenme/öğretme sürecinde sahip olduğumuz enerji bedenimiz ile karşı tarafa geçer. Çok enerjik bir beden yapısı öğrencileri olumlu yönde etkilerken, durgun, sıkılmış bir beden yapısı öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecektir (İzğören, 2011, s. 96).

2. Öğretim Sürecinde Beden Dili Özellikleri

Öğretim sürecinde beden dilinin doğru kullanılması öğretim açısından çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenmenin kolaylaştırılması ile beden dili arasında doğru bir orantı görülmektedir. Göçmenler (2011, s. 79), Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmadan hareketle ve bu konu üzerinde çalışan diğer uzmanlardan da yararlanarak şöyle bir sıralama yapmaktadır:

- Kol kavuşturma duruşu daha çok muhalif (sorgulama) bir duruş olarak tanımlanmaktadır. Başka bir anlamı da kişinin kendiyle konuşması, kendi iç dünyasına kapanmasıdır. Öğretmenin böyle bir beden duruşunu sınıfta kullanması doğru değildir. Öğrencinin de böyle bir beden duruşu kullandığı durumda, öğretmenin bir soru sorarak ya da farklı bir yolla kolları çözmeye çalışması iletişimin doğru yönde kurulmasını sağlayacaktır. Aksi hâlde kollarını kavuşturmuş sizi dinleyen birisini ikna etmeniz zordur (Layıcı, 2007, s. 24).
- En doğru dinleme pozisyonu, konuşan öğrenciye doğru yönelmiş ve hafifçe öğrenciye doğru eğilmiş bir vücut ile hafif yana eğilmiş bir baş ve gülümseyen yüz ifadesidir (İzğören, 2011, s. 42). Bu duruş konuşan kişiye anlaşıldığını gösteren bir beden duruşudur. Karşıdaki kişinin kendini daha rahat ifade etmesini sağlar.
- Yabancılarla Türkçe öğretimi yapan bir öğretmenin mutlaka sağlaması gereken durumlardan biri de öğrencilerin anlamadıkları ya da merak ettikleri bir konuda rahatlıkla soru sorabilecekleri bir iletişim ortamı oluşturmaktır. Bu sebeple öğrenci anlamadığında kızgın bir yüz ifadesi, öfkeli ve sabırsız, suçlayıcı bakışlar, alay eden bir tavır öğretimin tamamen engellenmesi demektir.

- Öğretmen aslında her an iletişimde bulunduğunu unutmamalıdır. Dolayısıyla kendisiyle ilgili algıyı doğru yönetmelidir. Ders; öğretmenin konuyu anlatmaya başlamasıyla değil, sınıfa girmesiyle başlar.
- Öğrenme sürecine ne kadar duygu katılırsa öğrenme o oranda kolaylaşır ve kalıcı olur. Dolayısıyla daha çok duygu için aktif bir beden dili kullanımı gerekmektedir. Bazı insanlar yapısı gereği rahatlıkla uygun beden dilini kullanabilmektedir. Bazı insanlar ise bu konuda biraz daha zayıf kalmaktadır. Bu durumda kişinin kendi beden dilinin farkına varması ve bu konuda kendini geliştirmesi için beden dili eğitimi alması yerinde olacaktır. Bu eğitim, öğretmenin sadece öğretim sürecinde işe yarayacaktır. Aynı zamanda sosyal yaşamında da işe yarayacaktır.
- Öğretmen dersi olabildiğince ayakta organize etmeli/anlatmalıdır. Bu öğrencinin ilgisini canlı tutar. Aynı zamanda beynin çalışması ile beden hareket etmesi arasında doğru bir orantı vardır. Bazen telefonla konuşurken ayağa kalkar, yürüyerek konuşuruz. Çünkü daha çok şey düşünürüz ve insan daha hareketli iken kendini daha iyi ifade eder.
- Girilen sınıftaki öğrencilerin her biri ayrı ayrı özeldir ve değerlidir. Dolayısıyla iletişim kurarken bu durum öğrenciye hissettirilmelidir. Önemsiz olmayan bir beden dili ile davranılan öğrencinin öğretim sürecinden zamanla soğuması kaçınılmazdır. Ayrıca bu tutum öğretmenin o sınıftaki saygınlığına da zarar vermeyi beraberinde getireceği için öğretmenin bu konuda çok hassas olması gerekmektedir.
- İletişimde ilk dakikalar çok önemlidir. Dolayısıyla dostça, empatik, sıcakkanlı bir tanışma eğitimin daha sonrası adına da öğretmen ile öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin kurulmasına zemin hazırlayacaktır.
- Beden dilini anlamamanın önemli kazanımlarından biri de karşımızdaki öğrenciyi doğru yorumlamamızdır. Bir sınıftaki sıkılmış öğrencilere verimli bir şekilde ders anlatmak pek mümkün değildir. Ya da morali bozuk bir öğrencinin üstüne gitmek pedagojik olarak doğru bir eylem olmayacaktır. Bu tür durumlarda karşımızdaki grubu/kişiyi doğru yorumlayıp ona göre beden dili davranışları geliştirmek çok önemli olacaktır.
- Bir milyondan fazla beden dili işareti olduğu varsayılmaktadır. Dolayısıyla beden diline odaklandığımızda anlatılmak istenen durumu daha rahat kavrayabiliriz.
- Hareketli bir beden, özellikle ellerin hareketli olması ilgiyi, dikkati üzerinize çeker. Bunun yanı sıra bazı kelimelerle ya da durumlarla eşleştirilmiş beden işaretleri hatırlamayı/öğrenmeyi kolaylaştırır ve daha kalıcı hâle gelmesini sağlar.
- Sınıfta istenmeyen durumlar karşısında daha çok gözleri kullanmak, etkili bakışlarla ne istenildiğini anlatmak doğru iletişim adına çok önemlidir.
- Bir konu anlatılırken, bir soru sorulurken göz teması kurmak iletişim açısından mutlaka gereklidir. Ancak konuşmanın gereksiz yere uzatılmasının

istenilmediği durumlarda gözleri başka yere çevirmek “bu kadar yeter” mesajının en etkili verilmiş hâlidir.

- En doğru beden duruşu, ayaklarla omuzların birbirine paralel olduğu, göğsün çok öne çıkmadığı dik bir duruştur. Bu duruş kişinin kendine güvendiğini gösteren bir duruştur. Öğretmenin özgüvenli duruşu öğrencinin öğretmenin bilgisine güvenmesi açısından gereklidir.
- Ses tonu, beden dilinin içindeki bir özellik olarak kabul edilmektedir. Tek düze bir ses tonu sıkıcıdır. Çok yavaş bir ses tonu öğrencinin duymasını zorlaştıracağı için öğrenciyi gerer. Çok yüksek bir ses tonu ise yorucu ve rahatsız edicidir. En doğru ses tonu dalgalı bir ses tonu kullanmaktır.
- Beden dili ile ilgili yorum yapmak için yorum yapılacak kişinin biraz da olsa tanınması daha doğru yorum yapılmasını sağlayacaktır. İçinde bulunulan durumla beden dilinin orantılı olduğu düşünülmelidir. Yani beden dili bir bütünün içinde görülmelidir.
- İletişim kuracağımız insanların ülkesi, cinsiyeti de beden dili açısından önemlidir.
- Son zamanlarda yapılan araştırmalara göre; o an içinde bulunulan beden şeklinin, kişinin psikolojik durumunu etkilediği ortaya konmuştur.
- Vücudumuzdaki en etkili organımız ellerimizdir. Anlatımı güçlendirir, dikkati üzerine çeker. Özellikle beden dilsel işaretlerle eşleşmiş kelimeleri anlamak öğrenim sürecinde öğrenci açısından daha kolay olmaktadır.
- Doğru mesajların doğrudan görüleceği en temel organ ayaklardır. Ayakların pozisyonundan bir öğrencinin derse ilgisi rahatlıkla anlaşılabilir. Eğer bir kişiye yönelik bir ilgi varsa ayakların yönü o kişiyi göstermektedir.
- Beden dilinin hem evrensel hem de kültürel boyutu bulunmaktadır. Öğretmen bu durumu ders esnasında göz önünde bulundurmalıdır. Öğrenciler arasında kültürel farkların dikkate alınması dersin daha sağlıklı işlenmesini sağlayacaktır.
- Algılama yeteneği yüksek olan kişinin bedeni daha çok etkilenir ve karşısındaki kişiyi daha çok etkiler.
- Beden dilinin farklılaştığı noktalar vardır. Beden dili ülkelere, bölgelere, mesleklere, yetiştirilme tarzına göre değişir. Eğitim ve kültür düzeyindeki artış beden kontrolünü artırır.
- Colombia Üniversitesi’nden psikolog Prof.Dr. Robert Kromas’ın America Journal of Psychology’deki araştırmasına göre; deneklerin kollarına elektrotlar bağlanmış, somut kelimeler söylenirken kasların hareket etmediği, soyut kelimeler söylenirken kasların hareket ettiği görülmüştür. Aynı araştırma kapsamında deneklerde bazı kelimelerin tanımları yapılarak kelimeleri hatırlamaları istendiğinde, hatırlama çalışması esnasında ellerini kullanması yasaklanan insanların somut sözcükleri bulmakta zorlandıkları, ellerini hareket ettirenlerin ise aynı kelimeleri daha kısa sürede buldukları tespit edilmiştir (İzgören, 2010, s. 170).

- Eller en az bakışlar kadar anlatım gücüne sahiptir (Schober, 2007, s. 73). Biraz dikkatle incelendiğinde kişilerin anlatmak istediklerini elleriyle havada çizdikleri görülecektir. Ders esnasında öğretmenin ayakta, aktif ve dinamik bir şekilde ders işleme öğrencinin ilgisini derse canlı tutar. Ayrıca öğretmen ellerini, mimiklerini ve ses tonunu öğrenciyi yormadan samimi ve enerjik olarak kullanmalıdır.
- Doğu ve batı toplumlarında genel olarak mahrem alan farklıdır. Doğu toplumundan birisinin yanına daha fazla yaklaşıp elinizi sırtına koyabilirken batı toplumundan birisinde bu durum rahatsızlık oluşturacaktır. Öğrenciler açısından bu ayırım öğretmen tarafından gözetilmelidir.
- Öğretmenin kadın-erkek ilişkisi açısından sınıftaki beden dili davranışlarına dikkat etmesi gerekir. Erkek bir öğretmenin özellikle Ortadoğu coğrafyasından gelmiş bir kız öğrencisine dokunması kültürel olarak öğrenci tarafından hoş karşılanmaz. Bu tür durumların göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- Eller yana açık, avuç içleri karşıdan görünecek şekilde ders anlatmak doğru bir beden dili davranışıdır. Bu duruş açıklığı, objektifliği ve dürüstlüğü temsil eden bir beden dili işaretidir.

3. Dünyadaki Farklılıklar

Temel duygular tüm dünyada ortalama olarak aynı beden dilsel ifadelerle gösterilir. Beden dilini kültüre özgü farklılıklar ve evrensel tonlar olmak üzere iki ana yapıya ayırmak mümkündür. İnsanın doğuşuyla beraber içgüdüsel olarak getirdiği beden davranışları ve özellikle küreselleşmenin kolaylaştırdığı iletişim ortamıyla insanlardaki birçok beden davranışı ortaklaşmaya başlamıştır. Bununla birlikte beden dilinin kültürden beslenen her milletin kendine özgü beden dilsel davranış kalıpları vardır. İzgören (2010, s. 37) bu konuda şöyle söyler: “Öncelikle temel duyguların tüm dünyada aynı yüz mimikleri ile gösterildiğini belirtmek gerekir. Bir Japon'da mutluya yüzünden anlarsınız, Senegalli bir taksi şoförü de levveyi kapıp sizi dövmeye geliyorsa kızgınlığı yüzünden bellidir. Ama vücudun bölgesel hareketlerinde farklılıklar vardır.” Dünyanın değişik coğrafyalarında insanların farklı durumlarda farklı beden dili davranışları sergiledikleri gözlenmektedir.

Beden dilindeki en benzer ifadeler canlılığı ve iç dengeyi korumaya dönük temel psikolojik durumlarla ilgilidir. Korku, kızgınlık, hüznün, nefret, mutluluk, dikkat, ilgi, uyku, gerginlik, şiddet, bu durumların en belirgin olanlarıdır. Esas jestlerimizden olan anlatım jestlerinin temel özellikleri kültürel etkileşmeler sonucunda değişime uğramıştır. Ana jest kalıbı farklı olmadan kültüre ve kişiye bağlı olarak değişik durumlarda kullanılabilir. Örneğin, gülmek için toplumların ve kişilerin kullandıkları fırsatlar ve tavırlar aynı değildir (Baltaş, 2002, s. 40).

İzğören (2010, ss. 27-38, akt. Göçmenler, 2011, s. 63) yaptığı çalışmada dünyadaki farklılıkları şu şekilde açıklar:

“Evet” tüm dünyada aynıdır. İnsanlar başını yukarıdan aşağıya sallayarak bu cevabı ifade ederler. “Hayır” da tüm dünyada aynıdır. İnsanlar bu işaret için de başlarını iki yana sallarlar. “Hayır”ı başlarını geriye atarak ve gözlerini vahşice arkaya doğru devirerek yapan üç millet var. Türkler, Suriyeliler ve Yunanlılar. Buna karşın iki millet ise bu hareketin tam tersini yapıyor. Arnavutlar ve Bulgarlar “evet” ve “hayır”ı dünyadaki diğer milletlerden farklı olarak kullanırlar. Biz ise başımızı iki yana sallamayı “yazık” anlamında kullanırız. Bu onaylamadığımız bir durumu ya da olumsuz bir duyguyu ifade etmek için kullandığımız bir harekettir. Normalde “hayır” Türk beden yapısında başını geriye atma şeklindedir fakat yeni nesilde bu işaretin başı iki yana sallama şeklinde olduğu görülmekte. Bunda da yabancı filmlerin ve dizilerin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Türk milletine özgü olarak bir şeyi çok beğendiğimizde parmaklarımızı yukarıya doğru birleştirerek elimizi sallarız. Çok güzel olmuş veya mükemmel anlamında kullandığımız bir işarettir. Fakat İtalyanlarda bu hareket “Ne zıralıyorsun!” anlamında kullanılır. İtalyan futbolcuların hakeme itiraz ederken bu hareketi çok sık yaptığını görebiliriz. Aynı hareket Suudi Arabistan, Suriye ve İsrail’de “yavaşla!” (şıvayye) anlamında kullanılır. Kıbrıs Türklerinde ise gününü göreceksin anlamında kullanılır.

İtalyanlar bir yemeği beğendiklerinde işaret parmaklarını yanaklarına sabitleyip “ımmm” diyerek belirtirler. Akdeniz kültürüne sahip ülkelerde beğeni ifadeleri daha hareketli ve canlıdır. Bu ifade tarzını bizim kültürümüzde de görmek mümkündür.

Başparmak işaretinin de çok farklı anlamda kullanımları vardır. Birisi için su altında, çıkış yapıyoruz iken; başka birisi için bir siyasi partinin anlamını işaret edebilir. ABD gibi bazı ülkelerde ise başarı anlamına gelirken bazı ülkelerde ise küfür anlamında kullanılır. Bunun yanında özellikle İran gibi Müslüman birçok ülkede küfür anlamına gelebilir. Yine Bangladeş ve Avustralya’da da küfür anlamında kullanılmaktadır.

Başparmak ve işaret parmağının birleştirilmesi ile oluşan tamam (okey) işareti su altında iken problem yok anlamında kullanılırken, Japonlar ise aynı işareti para anlamında kullanırlar. Amerika’da ise bu işaret problem yok ve başarı anlamında kullanılır. Latin ülkelerinde ve bizde ise aynı işaret küfür ve eşcinsellik anlamına gelmektedir. Yine aynı işaret Fransa’da ise “değersiz veya sıfır” anlamında kullanılır.

Tüm dünya anlamadığı ilgisi olmayan konularda omuz silker. Bizde ise omuzlar yukarı çekilirken eller de iki yana açılır ve alt dudak üst dudağın üstüne geçer.

Değişik kültürlerdeki insanların beden dili farklılığı konusundaki en önemli noktalar, özellikle kapalı yerlerdeki davranışlar ve bakışlardır. Arap kültüründe selamlaşma ve konuşma oldukça yakın mesafede cereyan etmektedir (Argly, 1978, s. 98). Avrupa'da özellikle Anglosakson ve İskandinav ülkelerinde yakın mesafeden konuşmak rahatsızlık verebilir. Diğer taraftan Yunanlılar kendilerine hayretle bakılmadığında şaşırırlar ve dikkate alınmadığını düşünürler. Japonlara has yüz ifadesi onlarla aramızda problem oluşturabilir. Yüz ifadelerine oldukça hakimdirler fakat beklenmedik bir anda gülebilirler.

Tanıdığımız bir kişi ile karşılaştığımızda veya onu bir grupta gördüğümüzde, kaşlarımızı yukarıya kaldırır, genellikle kafamızı hafifçe geriye atar, gülümser ve üst göz kapağımızı yukarıya kaldırırız. Eibl-Eibesfeldt gibi davranış bilimciler bu hareketi evrensel bir selamlaşma biçimi olarak görürler. İnsan biyolojisi uzmanı Hassenstein de bakışma suretiyle selamlaşmanın doğuştan var olduğunu savunur ve yetişkinler ile bebekler arasında olan göz temasını bu çerçevede değerlendirir (Schober, 2007, s. 46).

Tokalaşma, ardından kucaklaşma ve yanaktan öpüşme Türk kültüründe sıcaklık ve samimiyet göstergesi iken, Anglosakson ülkelerinde erkeklerin öpüşmesi yadırganmakta, Almanya ve İskandinav ülkelerinde yanak ve elden öpme geleneği bulunmamaktadır (Yılmaz, 2010, s. 137).

Yunanistan'da avuç ve parmaklarımızı açık şekilde karşınızdaki kişinin suratına tutarsanız bu sizin için “dur veya geri çekil” anlamına gelse bile onlar için bu hakaret anlamına gelir.

Orta parmağın kullanımı evrensel bir hakaret anlamındadır. Bütün dünyada cinsellik içerir, küfür hareketi olarak değerlendirilir.

Biz kendimizi işaret ederken elimizle veya işaret parmağımızla kendimizi gösteririz. Japonlar ise başparmakları ile burunlarını işaret eder.

Zafer işareti evrenselidir. Fakat el kendine dönük yapılırsa İngiltere, Yeni Zelanda ve Avustralya'da küfür olarak değerlendirilmektedir.

Sri Lanka, Hindistan, Tayland'da çocuğun başına dokunmak faciaya yol açabilir. Çünkü ruhun başta olduğuna inanılır ve başa dokunmakla ruha zarar verilebileceği düşünülür (Alkış, 2009, s. 70).

Japonların hislerini kontrol altında tuttukları söylenir. Japonlar üzerinde yapılan bilimsel araştırmalarda, Japonların yüzlerinde stres reaksiyonlarını sadece kendilerini yalnız hissettiklerinde görmenin mümkün olduğu, gözlemlenirken bildikleri zaman bu reaksiyonları göstermedikleri gözlenmiştir (Schober, 2007, s. 35). Bu bağlamda Akdeniz coğrafyasında yaşayan milletleri düşündüğümüzde, onların tepkilerini daha doğal ortaya koyduğunu görmek mümkündür.

Görüldüğü üzere beden dili işaretlerine bazen bütün dünyada ortak anlamlar yüklenirken, bazen aynı işaretler birbirinden bağımsız anlamlarda kullanılabilir. İnsanoğlunun doğasından getirdiği içgüdüsel reflekslerle ortaya çıkan beden dili işaretleri genelde aynı anlama gelecek şekilde kullanılmaktadır. Ülkelerin iklimsel özellikleri, yaşanılan ülkedeki insan başına düşen alanların fazlalığı veya azlığı, dinsel inanışları, kültürel özellikleri ise milletlere göre beden dilsel işaretlerde farklılıkları meydana getirmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yabancılara Türkçe öğretimi alanı ile ilgili yeterli sayıda akademik çalışma yapıldığını söylemek henüz mümkün değildir. Bu alanda kapsamlı, etkili ve uygulanabilir çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda dünyadaki yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları ve son gelişmeleri yakından takip etmek alan üzerinde çalışanlar açısından yol gösterici olacaktır. Özellikle disiplinler arası yapılacak çalışmalara fazlasıyla ihtiyaç duyulmaktadır. Bugün dünya üzerindeki Türkçe öğrenimine olan talebe bakıldığında, Türkçenin öğretimi bağlamında yapılacak işlevsel çalışmalar Türkçenin öğrenimini hem kolaylaştıracak hem de kalıcı hâle getirecektir.

İletişim günümüzde öğretim/öğrenim sürecinin merkezinde yer alan bir kavram hâline gelmiştir. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretimiyle iletişim kavramının farklı yönleri ele alınarak derinlikli çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü alanının temelini oluşturan konuşma ve dinleme becerisi iletişim kavramının ana unsurlarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda beden dili ise zaman zaman iletişimin tamamlayıcısı olurken zaman zaman da iletişimi oluşturan temel unsur olmaktadır. Araştırmacının 2011-2012 öğretim yılı içerisinde Uludağ Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan yabancı öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada; öğrencilerin, beden dilini aktif olarak kullanan bir öğretmenin verdiği eğitimin sonucunda beden dilini aktif olarak kullanmayan bir öğretmenin girdiği sınıftan Türkçeyi %28 daha iyi öğrendikleri ortaya konulmuştur. Özellikle kelime öğretimi konusunda; beden işaretleri ile eşleştirilmiş kelimelerin öğrenciler tarafından rahatlıkla hatırlandıkları görülmüştür.

Beden dilinin en önemli noktalarından biri de kişilerin iletişim kurarken birbirine karşı olan algılarını önemli düzeyde etkilemesidir. Bu bağlamdan hareketle öğretmenin öğrencileri üzerinde olumlu bir izlenim bırakması öğrenim süreci açısından son derece önemlidir. Bu etkiyi oluşturacak en önemli etmenlerin başında öğretmenin beden dili gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen iletişim kurarken iletişim engeli oluşturacak beden işaretlerinden özellikle kaçınılmalıdır. Bunun için iletişim sırasında bedeninin farkında olmalıdır. Bu durum ilk zamanlarda zor olsa da zamanla bu farkındalık oluşacaktır. Bu durum kalıcı değil geçici bir çözümdür. Gerçek çözüm ise beden düşünce ve

hislere göre şekillendiği düşünüldüğünde, olumlu düşünce ve hislere sahip olduğunda, bedenin de bu durumu dış dünyaya olumlu işaretlerle yansıtabilecektir. Bu anlamda esas kontrol bedenden önce duygu ve düşünceler üzerinde olmalıdır.

Öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Bunun için programlar, seminer çalışmaları ve eğitici çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar sayesinde öğrenim/öğretim süreci daha da kolaylaşacak ve zevkli hâle gelecektir. Yabancılara Türkçe öğretim süreci bu çalışmalar sayesinde günümüz modern öğretim yöntemlerine kavuşacak ve daha başarılı olacaktır.

Kaynakça

- Alkış, C. (2009). *İnsanı Tanıma Kılavuzu*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Arglye, M. (1978). *The Psychology on Interpersonal Behavior*. London: Penguin.
- Baltaş, A. (2002). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çalışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- İzgören, A. Ş. (1999). *Dikkat Vücudunuz Konuşuyor*. Ankara: Kardelen Ofset.
- Layış, Ş. (2007). *Beden Dili*. İstanbul: Yakamoz Gelişim Yayınları.
- Schober, O. (1999). *Beden Dili (Davranış Anahtarı)* (S. Özbent, Çev.). İstanbul: Arion Yayıncılık.

MORPHOLOGICAL VARIABILITY IN EARLY CHILDHOOD TURKISH: EVIDENCE FROM CASE MARKING

Belma HAZNEDAR

Abstract: It has long been argued that Turkish inflectional morphology is acquired flawlessly at a rather early age (e.g. Aksu-Koç and Slobin, 1985). This view rules out morphological variability reported in the acquisition of nominal and verbal inflection in many child grammars, as characterizing child Turkish. On the basis of longitudinal data from a normally developing Turkish-speaking child, this paper re-examines the acquisition of morpho-syntax in child Turkish.

The results show that unlike previous work, at the time tense and agreement marking are acquired and productively used, the child has difficulties in case marking. I show that while no problems are attested in supplying tense and agreement markers, the child fails to provide the case markers. Further analysis of the data reveal that morphological difficulties experienced in the suppliance of case markers disappear when scrambling mechanisms come into play in the early grammar of the child.

Key words: Acquisition of Turkish, language acquisition of children, Turkish morpho-syntax, child Turkish, Turkish Acquisition of children.

Erken Çocukluk Döneminde Türkçenin Morfolojik Değişkenliği: İsmin Hâlleri Örneği

Öz: Türkçe çekim ekleri ediniminin oldukça erken bir yaşta mükemmele ulaştığı uzun zamandan beri tartışılmaktadır. Bu görüş, çocukların kullandığı Türkçeyi biçimlendiren birçok çocuk gramerinde isim ve fiil çekim eklerinin kazanımında ortaya konan biçimsel değişkenlik düşüncesini göz ardı eder. Bu makale, gelişimi normal, Türkçe konuşan bir çocuğun düzenli aralıklarla gözlemlenerek, bu gözlemden elde edilen bilgiler doğrultusunda çocuk Türkçesindeki morfo-sentaks edinimini yeniden incelemektedir.

Sonuçlar, önceki çalışmaların tersine, çocuğun zaman ve özne yüklem uyumu belirten ekleri kolayca edindiğini ve etkili bir biçimde kullandığını gösterirken, ismin hâl eklerinde zorluklar yaşadığını göstermektedir. Böylece çocuğun zaman kipi ve özne yüklem uyumu belirten ekleri oluşturmada sorun yaşanmazken, ismin hâllerini üretmekte başarısız olduğu ele alınıyor. Daha sonraki veri analizleri, ismin hâl eklerinin ediniminde yaşanan morfolojik güçlüklerin çocuğun erken dönem gramer yapısında sözcük diziliminin rol oynamaya başlamasıyla ortadan kaybolduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğrenimi, çocukta dil edinimi, Türkçe morfosentaks, çocuk Türkçesi, çocukta Türkçe edinimi.

Introduction

A well-known characteristic of child language in the early stages of acquisition is that children frequently omit nominal and verbal inflection in their production

(e.g. Brown, 1973; Bloom, 1970; Radford, 1990). Inflectional morphology associated with tense, agreement, number, case, gender as well as functional elements such as determiners, auxiliaries and complementizers are sometimes supplied and sometimes dropped. While the inconsistent use of inflectional morphology and functional elements in the child's speech is uncontroversial, the crucial question is whether the lack of inflectional morphology in production is attributed to the absence of underlying properties in the child's syntax. To this end, the question of whether or not morphological variability reflects some kind of syntactic deficit in underlying child grammars still remains (e.g. Clahsen, Penke and Parodi, 1993/1994; Radford, 1990).

The aim in this study is to investigate the issue of morphological variability in first language (L1) acquisition of Turkish, whose acquisition is considered by many researchers to be rather straightforward and flawless (e.g. Aksu-Koç and Slobin, 1985). On the basis of longitudinal data from a Turkish-speaking child, 'Murat', I specifically examine the acquisition of verbal and nominal morphology in early Turkish, with special reference to case marking vs. tense and agreement, as well as the interaction of case marking with word order. I compare the acquisition of verbal versus nominal morphology around the same time in the same learner up to age 2. Results reveal that despite perfect acquisition patterns in tense-aspect marking and subject-verb agreement, case omission errors are abundant to varying degrees in early Turkish, providing counter evidence for previous work in the literature. I then show that despite the morphological variability observed in the suppliance of case marking, omission errors disappear with the emergence of scrambling in the child's Turkish. To this end, I hope to provide a unified account for the relationship between the omission of case markers and the acquisition of scrambling.

The organization of the paper is as follows: First, previous work on the issue of morphological variability in child language acquisition is discussed, with special reference to the optional infinitive (OI)/ Root Infinitive (RI) stage observed in a number of non-null subject early grammars. Then, theoretical background concerning morphosyntactic properties of Turkish is provided. Next, the subject of this study 'Murat' is discussed, followed by a presentation of the findings on his development of subject-verb agreement, tense-aspect marking and case marking. We then discuss the interaction of case marking and scrambling in the Turkish data. In the concluding section, the implications of the findings are discussed, in particular with reference to the issue of morphological variability in recent L1 as well as second language (L2) acquisition research.

1. Morphological Variability in L1 Acquisition

Over the past decade research on L1 acquisition has shown that crosslinguistically young children acquiring in particular non-null subject languages go through a period in which they consistently produce both finite and nonfinite verbs in main clause declaratives, where the adult grammar requires a finite form (e.g. Boser, Lust, Santelmann and Whitman, 1992; Bromberg and Wexler, 1995; Haegeman, 1995; Hoekstra and Hyams, 1995; Jordens, 1990; Krämer, 1993; Phillips, 1995; Poeppel and Wexler, 1993; Rizzi, 1993/94, 1994; Sano and Hyams, 1994; Schütze and Wexler, 1996; Wexler, 1994). This phenomenon is known as Optional Infinitives (OI, Wexler, 1994) or Root Infinitives (RI, Rizzi, 1993/94, 1994) and has been attested for a variety of languages including English (e.g. Wexler, 1994), French (e.g. Pierce, 1992), German (e.g. Poeppel and Wexler, 1993) and Dutch (e.g. Haegeman, 1995; Wijnen, 1996, 1998).

According to Wexler (1994), during the OI stage English-speaking children produce nonfinite forms, as in (1).

- (1) a. John eat fish
 b. John not eat fish
 c. John eating fish

(1a) is ruled out in adult English because the 3sg present tense morpheme *-s* is not used; (1b) is ungrammatical as *do*-support is not provided; and in (1c) the auxiliary *be* is omitted. Children's use of nonfinite forms given in (1) is shown to be rather high. Phillips (1995), for example, demonstrates that the two L1 English children from the Brown corpus (Brown, 1973)¹, Adam (2;2-3;1) and Eve (age 1;5-2;4) used nonfinite verb forms more than 60% percent of the time. Phillips argues that there is no evidence for a sudden change in the proportion of root infinitives used by the children. Rather there is a gradual decrease over time, with considerable variation from one recording session to the next.

For Wexler (1994), one important aspect of the OI/RI stage is that finite and nonfinite forms produced during the OI/RI stage are structurally different. In French and German, for example, finite forms and nonfinite forms appear in different positions, in accordance with the structure of adult French and German (see Pierce, 1992; Poeppel and Wexler, 1993). In an analysis of child French, Pierce (1989, 1992) observes that the negative element *pas* is correctly positioned either to the right of finite verbs or the left of nonfinite verbs, as shown in (2).

¹ The English data examined in Phillips (1995) are available on CHILDES, www.psy.cmu.edu/childes.

- (2) a. Veux pas lolo (Nathalie 2;0)²
 want not water
- b. Pas casser (Daniel, 1;8)
 not break (from Pierce, 1992, 65)

Similarly, on the basis of data from a German-speaking child, Andreas (age 2;1, monolingual), Poeppel and Wexler (1993) also observe that finite verbs are systematically placed in V2 position, while nonfinite verbs consistently appear in clause-final position³.

- (3) a. Ich mach das nich
 I do that not (Poeppel and Wexler, 1993, 5)
- b. Du das haben
 you that have (Poeppel and Wexler, 1993, 6)

What is crucial here is that the finite and nonfinite verbs occur in different distributional contexts: finite verbs systematically move to positions in which they occur in the adult language, and nonfinite verbs appear in clause-final positions. These findings are important because they show that young children do not use verbs randomly in different verb positions, but know the distribution of finite and nonfinite verbs and the facts about head movement.

In addition to differentiating between finite and nonfinite verbs structurally, children also appear to know the morphological specifications of finiteness: when they use finite verbs, inflection is nearly always correct (e.g., Clahsen and Penke, 1992; Poeppel and Wexler, 1993; Harris and Wexler, 1996; Rice and Wexler, 1996). What this suggests is that while utterances such as *John eats fish* and *John eat fish* are predicted to occur, those involving *I eats fish* are not.

The syntactic behaviour of nonfinite forms and the lack of incorrect verbal morphology in children's finite utterances both suggest that nonfinite verbs are syntactically different from finite verbs child grammars. According to the Agreement and Tense Omission Model (ATOM) of Schütze and Wexler (1996), infinitival forms are allowed in young children's speech because Tense and/or Agreement can be optionally left underspecified. In adult grammars, on the other hand, Tense and Agreement must be specified, so root clauses are always finite. Other proposals have attributed the OI stage to an underspecified Number

² The French data examined in Pierce (1989, 1992) originally come from Lightbown (1977).

³ See Jordens (1990) for similar findings on the acquisition of verb placement in Dutch: finite verbs rarely occur in clause-final position or nonfinite verbs in first or second position.

category (Hoekstra and Hyams, 1995, 1996) or to truncation (Rizzi, 1993/94; Haegeman, 1995).

In their earlier work, Hoekstra and Hyams (1995, 1996) tie the optionality of verb inflection, of overt subjects and of definite determiners to the underspecification of Num(ber) P. For them, the phenomena of OIs/RIs, null subjects and the absence of determiners are all related in that these properties of early child language appear to co-occur during development. Hoekstra and Hyams argue that OIs/RIs occur in the speech of children acquiring languages such as Dutch which has obligatory Number specification. For them, due to the underspecification of the functional head Number in early grammar, children do not have adult-like finiteness, overt subjects and definite determiners. Overall, Hoekstra and Hyams (1996) propose that the temporal interpretation of a sentence depends on the existence of a connection between the head of the Tense projection, which encodes event time, and the complementizer, which encodes speech time. In technical terms Tense is a pronominal variable bound by an operator in the complementizer. This syntactic connection, the tense chain, depends on the specification of intermediary functional categories. What they argue is that in root infinitive clauses the tense chain cannot be established, because one of the intermediary functional heads (Number) does not have a specified value. In such cases, Tense will function as a pronominal element, which is interpreted contextually rather than grammatically. The prediction then is that RIs can have any kind of temporal reference, and that the range of possibilities is not necessarily similar to that of the finite structures used during the same period.

In more recent work, Hoekstra and Hyams (1998) examine temporal/aspectual properties of OIs/RIs infinitives and show that OIs/RIs in non-pro-drop languages such as Dutch, German and French occur with eventive predicates such as *eat*. They refer to this phenomenon as the eventivity constraint, according to which during the optional infinitive stage only eventive verbs appear in root contexts, while stative verbs such as *know* in the same period are finite. Indeed, Ferdinand (1996) shows that in early French, stative verbs are exclusively finite, whereas eventive verbs occur both in finite and non-finite forms. Similarly, Wijnen (1996) observes that 95% (1790/1883) of root infinitives in the Dutch corpora from four children (age range 1;9-3;2) occur with eventive verbs, with the remaining 5% (93/1883) with stative verbs. Hoekstra and Hyams (1998) report that the data from child Dutch, German and Swedish show similar developmental patterns (Plunkutt and Strömquist, 1990; Hoekstra and Jordens, 1994).

Rizzi (1994) argues that properties of RIs can be attributed to the optional truncation of projections in the clause structure. Under this account, while the adult grammar requires the projection of the full CP, child grammars in early L1

acquisition have the possibility of not projecting the full CP and can, therefore, be truncated at any syntactic node below CP. In other words, (it is possible that) young children might project truncated structures below CP. Thus, if truncation applies below TP, for example, no CP, AgrP or TP is projected. If CP is projected, so are AgrP and TP. Variability, therefore, is seen as the consequence of the projections of different roots. These three approaches all assume that some categories or features may be underspecified in early syntactic representation.

Among others, two major perspectives are identified on how morphology is variable/optional in L1 acquisition. For some L1 researchers, there is a direct relationship between overt morphology and syntax and the absence of overt morphology indicates towards the absence of associated syntactic categories (e.g. Clahsen, Penke and Parodi, 1993/1994; Clahsen, Eisenbeiss and Vainikka, 1994; Radford, 1990, Vainikka, 1993/94). For others, variability in the suppliance of overt morphology is attributed to the underspecification of abstract categories or features in early child grammars (e.g. Wexler, 1994; Hoekstra and Hyams, 1995).

As has been pointed out previously, while OI/RI are found in non-null subject languages such as English, French, German, they do not occur to the same extent in other languages. In Romance pro-drop languages, for instance, the rate of OIs/RIs is rather low (e.g. Italian (Guasti, 1994, age range: 1;8-2;7), Spanish (Grinstead, 1994, age range: 1;7-2;1) and Catalan (Torrens, 1995, age range: 1;9-2;6). The proportion of OIs/RIs in Romance pro-drop language is around 6%, while the OI/RI effect in Germanic languages and French range from 26% to 78% (e.g. Pierce, 1992; Weverink, 1989). As will become clear in the following sections, a close examination of previous work on the L1 acquisition of Turkish also points to a similar pattern in that OIs/RIs do not appear to occur in early Turkish. While none of the earlier studies on L1 Turkish specifically examined the acquisition of Turkish from the perspective of the OI/RI stage, we will see that the characteristics of OIs/RIs discussed in this section are not found in Turkish, as Turkish-speaking children do not alternate between finite and nonfinite forms in finite contexts. It is therefore useful to review some early work on the L1 acquisition of Turkish. Before proceeding with the acquisitional facts in Turkish, however, I first present morphosyntactic properties of Turkish to prepare our discussion for acquisitional facts to be investigated in the paper. The next section therefore briefly reviews some morpho-syntactic assumptions about clausal architecture in Turkish.

2. Theoretical Background

2.1. Morphosyntactic Properties of Turkish

Under standard analyses, Turkish is classified as a head-final language with an unmarked SOV word order both in main and embedded clauses, as shown in (6).

- (6) a. Deniz şiiir-i sev-er-Ø
 Deniz poetry like-pres-Ø
 'Deniz likes painting'
- b. (Siz) Deniz-in şiiir-i sev-diğ-in-I bil-mi-yor-sunuz
 (you) Deniz-gen poetry like-NOMIN+3SG+ACC know-neg-
 pres-2sg
 'You don't know that Deniz likes poetry'

Examples (6a-b) show that both the main-clause verb and the embedded verb appear at the end of the clause. They also exemplify the highly agglutinative character of Turkish morphology. The verb in the root clause, *bil-mi-iyor-sunuz* 'know', consists of the root plus the morphemes *-iyor*, *mi* and *-sunuz*, referring to present progressive tense, negation and 2sg agreement, respectively. Inflectional verbal affixes mark negation, tense and aspect, modality, number and person. It should be noted that all bound morphemes undergo rules of Turkish vowel harmony and consonant assimilation which operate at the word level⁴. The right-most inflectional suffix on the verb is person/number agreement, which identifies null subjects in Turkish.

- (7) gel-ir-im 'come-pres-1sg'
 gel-ir-sin 'come-pres-2sg'
 gel-ir-Ø 'come-pres'
 gel-ir-iz 'come-pres-1pl'
 gel-ir-siniz 'come-pres-2pl'
 gel-ir-ler 'come-pres-3pl'

⁴ Contrast (i) with (ii).

- (i) Yarın gel-e-me-m
 Tomorrow come-possibility-negative-1SG
 'I can't come tomorrow'
- (ii) Bunu al-a-ma-m
 This-ACC take-possibility-negative-1SG
 'I can't take this'.

In (i) and (ii) the morphemes *-E* possibility, *-mE* 'negative' and *-(y)Ebil* 'ability' have low unrounded vowels unspecified for the *-/+* back feature. They harmonize with the *-* back feature of the vowel /e/ of *gel-* 'come' in (i) and with the *+back* feature of the vowel /a/ of *al-* 'take' in (ii).

In terms of tense-aspect markers (TAM), we identify five forms: (i) definite past (-*dl*),⁵ (ii) reported past (-*mIş*), (iii) aorist -(*A*)*r*, (iv) future -(*AcAK*), (v) present progressive -(*I*)*yor*, each of which is shown in (8).

- (8) a. Deniz dün çiçek-ler-i sula-**dı**
Deniz yesterday flower-pl-acc water-**PAST-Ø**
'Deniz watered the flowers yesterday'
- b. Deniz çiçek-ler-i sula-**mış**
Deniz flower-pl-acc water-**reported past-Ø**
'(It seems that) Deniz watered the flowers'
- c. Deniz her gün çiçek-leri sul-**ar**
Deniz every day flower-pl-acc water-**AOR-Ø**
'Deniz waters the flowers every day'
- d. Deniz yarın çiçekleri sula-**yacak**
Deniz tomorrow flower-pl-acc water-**FUT-Ø**
'Deniz will water the flowers tomorrow'
- e. Deniz şimdi çiçekleri sul-**uyor**
Deniz now flower-pl-acc water-**PROG-Ø**
'Deniz is watering the flowers now'

The examples in (8) also show that Turkish nominals are marked for case, which is an area we will discuss in detail in the data analyzed in this study. Following Kornfilt (1987), we assume that there are six cases: (i) nominative: not overtly realized; (ii) accusative: -(*y*) *I*; dative: -(*y*) *A*; locative: -*DA*; ablative: -*DAn*; genitive: -(*n*)*I(n)*.

Importantly, Turkish has relatively free word order in which constituents can undergo scrambling. Scrambling is allowed both preverbally and postverbally. Some examples are given in (9).

- (9) a. Deniz çiçek-ler-I Elif-e ver-di S DO IO V
Deniz flower-PL-ACC Elif-DAT give-PAST
'Deniz gave the flowers to Elif'
- b. Deniz Elif-e çiçekleri verdi S IO DO V
- c. Çiçekleri Deniz Elif-e verdi DO S IO V
- d. Çiçekleri Elif-e Deniz verdi DO IO S V
- e. Elif-e çiçekleri Deniz verdi IO DO S V
- f. Elif-e Deniz çiçekleri verdi IO S DO V
- g. Deniz verdi çiçekleri Elif-e S V DO IO

⁵ In this paper we follow standard Turcological practice of representing underspecified segments with upper case letters (for further discussion on vowel harmony in Turkish see Clements and Sezer, 1982).

- | | |
|---------------------------------|-----------|
| h. Çiçekleri verdi Deniz Elif-e | DO V S IO |
| i. Elif-e verdi Deniz çiçekleri | IO V S DO |

Erguvanlı (1984) argues that topicalized elements appear in the initial position of the sentence and the immediately preverbal position is the default position associated with focus⁶. According to Kural's analysis (1992), due to scope facts, scrambling in Turkish adjoins phrases to AgrP. For Kornfilt (1994), preverbally scrambled constituents can be considered as topicalization in Spec, IP or Spec, CP or Spec of Topic Phrase.

It should be noted, however, that not all elements can move freely. There are restrictions on what moves where in terms of *wh*-elements and specific vs. non-specific objects. Therefore, in the next section I first focus on specificity/definiteness facts in Turkish and then consider such restrictions in order to show how scrambling interacts with case marking, which is an area crucial to the analysis of the acquisition data presented in this study.

2.2. Specificity/definiteness in Turkish

Turkish has no definite article. The numeral *bir* 'one' is used in indefinite contexts (Dede, 1986). Kornfilt (1997) considers *bir* to be an article. Underhill (1976), however, argues that it is a numeral⁷. While no definiteness distinction is expressed similar to English-type languages, Turkish realizes specificity. Word order, for instance, affects definiteness and indefiniteness in Turkish (Tura, 1973; Dede, 1986).

- | | | | |
|---------|-----------------------------------|----------|------------|
| (10) a. | Kedi | içer-de | uyu-yor |
| | cat | sofa-LOC | sleep-PROG |
| | 'The cat is sleeping on the sofa' | | |
| b. | İçer-de | kedi | uyu-yor |
| | sofa-LOC | cat | sleep-PROG |
| | 'A cat is sleeping on the sofa' | | |

The word '*cat*' in (10b) refers to a non-specific NP. On similar grounds, Erguvanlı (1984) argues that stress also plays a role in the definite or indefinite readings of an NP. Subject NPs in the nominative case are interpreted as definite and indefinite according to their position in the sentence. If an NP is

⁶ See Göksel (1998), Göksel and Özsoy (2000) and Kılıçaslan (1998) for arguments that the immediately preverbal position is not the only place where foci can appear in Turkish.

⁷ A similar approach is taken in Tura (1973). For Tura, the use of the indefinite article is an instance of number marking and the main function of it is a pragmatic function. (The function of *bir* 'one' as an indefinite article has been disputed in recent work (see e.g. Öztürk, 2004).

uttered as a sentence-initial subject, it typically has [+ definite] reading, whereas if the NP is a preverbal subject it often has [-definite] reading, as shown in (11).

- (11) a. Kedi o oda-da uyu-yor (sentence initial subject/ definite)
 Cat that room-LOC sleep-PROG
 'The cat is sleeping in that room.'
- b. O oda-da kedi uyu-yor (preverbal subject/ indefinite)
 that room-LOC cat sleep-PROG
 'A (some) cat is sleeping in that room.'

2.3. Word Order Restrictions

According to Enç (1991), case marking determines the specificity of an NP in Turkish. If the NP bears the accusative case morpheme *-(y)I*, it is obligatorily interpreted as specific as in (12). If the NP does not carry case morphology, it is obligatorily interpreted as nonspecific, as in (12).

- (12) a. Deniz bir oda-yı boyamak isti-yor
 Deniz one room-Acc paint-INF want-PROG
 'Deniz wants to paint a certain room.'
- b. Deniz bir kitap almak istiyor
 Deniz one book buy-INF want-PROG
 'Deniz wants to buy a (nonspecific) book.'

Importantly, a non-specific DP *bir kitap* 'a book' and a wh-phrase *ne* 'what' must appear preverbally, as shown in (13 a-b).

- (13) a. Deniz **bir kitap** oku-muş
 Deniz a book read-reported past-Ø
 'Deniz read a book'
- b. Deniz **ne** oku-muş?
 Deniz what read-reported past-Ø
 'What did Deniz read?'

Non-specific DPs and wh-phrases, however, cannot be placed in sentence initial or final positions, as in (14a-b). For Erguvanlı (1984) and Keleşir (2001), the sentence initial position is reserved for new information in Turkish.

- (14) a. *Deniz okumuş **bir kitap**
 b. ***Bir kitap** Deniz okumuş
 c. *Deniz okumuş **ne**?
 d. ***Ne** Deniz okumuş?

It should be noted, however, specific DPs with a case marker are not subject to similar restrictions.

- (15) a. Deniz bir kitab-1 oku-muş
 Deniz a book-acc read-reported past- Ø
 ‘Deniz read one book (a specific book)’
 b. Bir kitab-1 Deniz oku-muş
 c. Deniz kitab-1 okumuş
 d. Kitab-1 Deniz okumuş
 ‘Deniz read the book’

As can be seen in (15) DPs with the overt accusative marker can freely scramble, yielding OSV orders (15b-d). According to Kornfilt (2003), overtly Case-marked constituents in Turkish can scramble regardless of specificity (Kornfilt, 2003). Under Kural's (1992) analysis, AgrP is the highest functional projection and the subject moves to Spec-AgrP, where its nominative Case is checked under Spec-head agreement. Kural argues that scrambled elements adjoin to AgrP in Turkish. Having presented the theoretical background, I now turn to early studies on L1 acquisition of Turkish.

3. Previous Work on the L1 Acquisition of Turkish

Previous research on the acquisition of morphosyntax in L1 Turkish has focused primarily on tense-aspect and agreement morphology, as well as on the use of various word orders (e.g. Aksu-Koç and Slobin, 1985; Aksu-Koç, 1988; Aksu-Koç and Ketrez, 2003; Ekmekçi, 1979, 1982, 1986).

One early study concerns Ekmekçi's (1979, 1982, 1986) longitudinal study, with a focus on the use of word order variations that a Turkish-speaking child observed during the age range of 1;7-2;4. Ekmekçi also notes that the acquisition of inflection in Turkish starts as early as one-word stage around age 1;3. In another early study Aksu-Koç and Slobin (1985) present an extensive review of child L1 acquisition of Turkish, focussing on word order, negation and the acquisition of syntactically complex patterns such relative clauses. They argue that with ‘the exception of certain marginal errors in deverbal and denominal derivation, Turkish child speech is almost entirely free of error’ (Aksu-Koç and Slobin, 1985, 854). They attribute the early acquisition of inflectional morphology to the transparency of grammatical relations and the ‘extreme regularity of the morphological systems’ in Turkish.

Ketrez (1999) examines the acquisition of verbs and argument structure in early child Turkish and argues for an early pre-morphological stage. This perspective has been extended in more recent work by Aksu-Koç and Ketrez (2003) in which they examine earlier Turkish data (ages 1;3-2;0). Aksu-Koç and Ketrez (2003) analyze early morpho-syntactic development in the speech of Turkish boy, Deniz, in terms of two stages. Stage I refers to sessions between 1;3-1;5 and is argued to be the pre-morphological stage during which no verbal or nominal inflection is found. Stage II, between the ages of 1;5-1;9, refers to the

proto-morphological stage where tense-aspect morphology along with case and number morphology are used productively. Between 1;3 -1;5, they find mainly one word utterances without inflectional morphology or some rote-learned words that are in general monosyllabic nouns such as *da-at = kağıt* ‘paper’ (Aksu-Koç and Ketrez, 2003, p. 33). Lack of productive use of inflectional morphology in Stage 1 leads Aksu-Koç and Ketrez to argue for a pre-morphological stage during which there is no evidence for syntactic categories.

As can be seen, much of the early work reviewed thus far has focused on the development of verbal morphology, in particular on the acquisition of tense-aspect morphology and word order restrictions. Regarding the nominal domain, in an investigation of nominal case marking (ACC, DAT, LOC, ABL, GEN), Topbaş, Maviş and Başal (1997) examine cross-sectional data from 66 children (age range: 1;3-6;0), analyzing one recording from each child. For Topbaş, Maviş and Başal (1997), at age 23 months case marking is acquired, with DAT and ACC first appearing at age 15 months. It is not clear in the paper, however, whether the researchers refer to the first emergence of case markers or the productive use of case morphology. Similarly, Aksu-Koç and Ketrez (2003) argue that children start producing the accusative case quite early and they can use case morphology productively in obligatory contexts. In her recent study Ketrez (2005) tested Turkish-speaking children’s (age range 3;0-6;0) comprehension of indefinite objects with a particular focus on the effect of the accusative case marker on the scope assignment to objects with respect to negation and adverbs. In a detailed analysis of one particular subject,⁸ Ketrez reports that except for the accusative marker which is not supplied in 8% of the obligatory contexts,⁹ omission of other nominal morphology such as dative, locative and genitive is less common during the period analysed especially after 1;9 (Ketrez, 2005, pp. 258-259). Overall, Ketrez (2005) suggests that young children can consistently produce case morphology in early Turkish.

Overall conclusion in all these studies is that Turkish-speaking children do not experience difficulties in the acquisition of morphosyntactic properties of Turkish and their speech is almost flawless¹⁰.

⁸ The data analyzed in this section are also discussed in Aksu-Koç and Ketrez (2003).

⁹ It should be noted that Ketrez’s (2005) study mainly focusses on accusative-marked indefinite objects. For her, although the accusative case is one of the earliest acquisitions, emerging before 2;0, its adult-like comprehension is not achieved until a much later age. As in the Schaeffer study (2000), these results are attributed to children’s late mastery of discourse pragmatics and information structure of the language.

¹⁰ Among the error types discussed in Aksu-Koç and Slobin (1985) are those associated with deverbal and denominal errors, mainly occurring after age 3 onwards.

Although much of the previous literature reviewed in this section holds that typically developing Turkish-speaking children acquire morphosyntactic properties of Turkish early, there has been little discussion of the acquisition of verbal and nominal elements at the same period of time in children's production. While Aksu-Koc and Ketrez (2003) argue that morphological development proceeds simultaneously in the nominal and verbal domains, this view does not necessarily mean that nominal and verbal morphology are acquired or used productively in a similar manner around the same time in child L1 Turkish. Our aim in this paper is to examine the acquisition of nominal and verbal morphology around the same time period up to age 2 (1;7-2;1). In what follows, I present longitudinal data from a Turkish-speaking child, Murat, with special reference to the acquisition of tense-aspect and agreement markers, as well as case markers and their interaction with the word order properties in Turkish.

4. Early Child Turkish Data

4.1. Data Analysis

The subject, 'Murat', son of an academic couple, was born in Istanbul, Turkey. At age 18 months he began to attend a university day care center which he attended until age 4.5. The Turkish data examined in this study come from a corpus of 3420 utterances collected over 5 months up to age 2 (between 1;7-2;1). The data primarily consist of spontaneous production data and include (i) transcriptions of audio-taped and video-taped recordings, (ii) utterances written down systematically in the form of diary notes, (iii) elicited data depending on the phenomena under investigation, mainly in the form of questions to coax the child to speak.

The utterances produced by Murat were examined for the overt suppliance of case marking, tense-aspect and agreement marking. In regard to the early data up to age 2, recordings were made 2 or 3 times a week. While data collection covers a period of 3.5 years, for the purposes of this paper, we concentrate only on Murat's early morpho-syntactic development, up to age 2. In more specific terms, our analyses in this paper deal with data from the period between 1;7 and 2;1, during which while verbal morphology shows significant development, case morphology appears to be problematic. The data were transcribed and coded following CHAT transcribing conventions (MacWhinney, 1995), but when needed new symbols were created along the lines of morpho-syntactic phenomenon under investigation.

Table 1 presents the descriptive statistics in terms of the child's age, number of utterances, morphemes and MLU¹¹.

Table 1. Descriptive Statistics
(Age, number of utterances, morphemes and MLU)

Samples	Age	total num. utterances	total num. morphemes	MLU in morphemes
12 Nov 2001	1;7.9	60	102	1.7
6 Dec 2001	1;8.3	132	255	1.93
15 Dec 2001	1;8.12	126	283	2.35
4 Jan 2002	1;9.1	117	326	2.79
23 Jan 2002	1;9.20	105	312	2.97
2 Feb 2002	1;9.29	95	274	2.88
8 Feb 2002	1;10.5	152	477	3.14
16 Feb 2002	1;10.13	195	682	3.50
25 Feb 2002	1;10.22	320	1312	4.10
2 March 2002	1;10.29	251	915	3.65
9 March 2002	1;11.6	257	975	3.79
18 March 2002	1;11.15	259	1065	4.11
25 March 2002	1;11.22	204	895	4.39
1 April 2002	1;11.28	331	1342	4.05
10 April 2002	2;0.7	353	1341	3.80
17 April 2002	2;0.14	270	1383	5.12
26 April 2002	2;0.23	193	882	4.57

The next section presents results regarding both the emergence and the consistent use of verbal and nominal inflection, including tense-aspect marking, subject verb agreement morphology and case marking.

5. Results

5.1. Subject-verb Agreement

Results of subject verb agreement are presented in Table 2, which reports on suppliance of 1st and 2nd singular and 1pl agreement morphology in obligatory

¹¹ Following Aksu-Koç (1988), mean length of utterance, used as a measure of linguistic competence, refers to the mean number of productive morphemes per utterance in this study. As pointed out by Aksu-Koç (1988), unlike English, the use of words per sentence would miss the complexity that morphemes carry in Turkish, due to its agglutinative morphology.

contexts at 1;7 and 2;0. Suppliance of agreement on verbs is rather high, with almost 100% correct use during the period under investigation.

Table 2. Subject-verb Agreement

Samples	1SG-agr	2SG-agr	1PL-agr	Total
1;7 Nov 2001	11/11 (100%)	-	-	11
1;8 Dec 2001	13/13 (100%)	-	7/7 (100%)	20
1;9 Jan 2002	32/32 (100%)	7/7 (100%)	12/12 (100%)	51
1;10 Feb 2002	74/77 (96.1%)	6/6 (100%)	29/29 (100%)	112
1;11 Mar 2002	120/120 (100%)	14/14 (100%)	120/122 (98.4%)	256
1;12 Apr 2002	343/344 (99.7%)	8/8 (100%)	75/75 (100%)	427
Total	597 (68%)	35 (4%)	245 (28%)	877

Very few errors in subject-verb agreement paradigm are found in the data. Consider the following dialogue between the child (C), I (Investigator), Father (F)

- (16) a. C: Memet del (come Mehmet) (S 7, 1;10.5)
 I: oglum, baba uyu-yor, kalk de ben uyandım de
 son, dad sleep-PROG wake up, say, I woke up, say
 ‘son, daddy is sleeping, tell him ‘I woke up’
 C: memet # Muyat uyandım
 Mehmet, **Murat** wake-PAST-1SG
 ‘Mehmet, Murat I woke up’
- b. F: doydun mu oglum?
 Full-PAST-1SG, son
 ‘Are you full?’
 C: baba # doy-du-m (S 8, 1;10.13)
 dad full-PAST-1SG
 C: Muyat doy-du-m
Muyat full-PAST-1SG

Examples (16a and b) show that the 1sg agreement marker has been used with a 3 person subject, where the child refers to himself. These results are consistent with the Aksu-Koc and Ketrez (2003) longitudinal study, where they analyze earlier data between the ages of 1;3.3 and 1;9.19, suggesting that even at earlier

ages Turkish-speaking children do not have problems in the productive use of subject agreement morphology.

Overall, the findings presented in this section suggest that knowledge of spec-head agreement is in place rather early and agreement is consistently correct. These results are also consistent with data from other child grammars. When we examine the frequencies of agreement errors in various early child grammars, we find that the number of such errors is rather limited. Guasti (1994), for example, reports that in the speech of three monolingual Italian-speaking children, Martina (age range: 1;8-2;7), Guglielmo (age range: 2;2-2;7) and Diana (1;10-2;6), the percentage of subject-verb agreement errors is less than 4%,1.6%; 3;3% and 1;5%, respectively. Similarly, Clashen and Penke (1992) find that the German child learner, Simone has only 1% of subject-verb agreement errors. Similar findings have also been reported in the Poeppel and Wexler (1993) study. On the basis of data from a German-speaking child, Andreas, Poeppel and Wexler (1993) also observe that subject-verb agreement morphology was used correctly and that only a few errors (7/231, 3%) occur with plural subjects. Finally, Harris and Wexler (1996) show that English-speaking children do not make agreement errors. Of the 1352 utterances with the first person subject *I*, only 0.02% occur with a verb inflected with 3sg *-s* in sentences such as *I goes*.

5.2. Tense-aspect Marking (TAM)

The analysis of the data reveals that four types of tense marking are productively used during the period under discussion: Simple past – *dl*, present progressive – *Iyor* and future – *(y)AcAk*.

Table 3. Tense-aspect Marking

Samples	Past <i>-dl</i>	Present Prog <i>-Iyor</i>	Future <i>-(y)AcAk</i>	Past <i>-mIS</i>	Aorist <i>-Ir</i>	Total
1;7	14/16	5/5	-		-	21
Nov 2001	(87.5%)	(100%)				
1;8	21/21	12/12	-		-	33
Dec 2001	(100%)	(100%)				
1;9	91/95	23/23	-		1	119
Jan 2002	(95.8%)	(100%)				
1;10	196/198	62/62	6/6	3/3	-	269
Feb 2002	(99%)	(100%)	(100%)	(100%)		
1;11	243/243	79/79	14/14	30/30	5/5	371
Mar 2002	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	
1;12	320/321	272/272	61/61	48/48	29/29	731
Apr 2002	(99.7%)	(100%)	(100%)	(100%)	(100%)	
Total	894	453	81	81	35	1544
	(57.90%)	(29.33%)	(5.25%)	(5.25%)	(2.27%)	

Four types of tense marking are productively used during the period under discussion: Simple past – *dl*, present progressive – *Iyor* and future – (y)*AcAk*.

- (17) a. anne # nene dit-ti (S 2, 1;8.3)
 mum, grandma go-PAST
 ‘Mum, grandma has gone’
- b. abi did-iyoy (S 2, 1;8.3)
 brother go-PROG
 ‘Brother is going’
- c. baba # acı-dı (S 10, 1;10.29)
 dad, hurt-PAST
 ‘Dad, it hurt’
- d. laama yan-ıyoy (S 8, 1;10.13)
 light burn-PROG
 ‘The light is on’
- e. Ay çık-ıcak (S 8, 1;10.13)
 moon appear-FUT
 ‘The moon will appear’

As can be seen in Table 3, *-dl* (58%) and *-Iyor* (29%) are the most frequently used tense markers. Similar to the findings for subject-verb agreement paradigm, very few utterances occur with incorrect or missing TAM marking.

- (18) a. I: ne-yi kapat-tı-n, annecigim? (S 6, 1;9.29)
 what-acc close-PAST-2SG, mummy?
 ‘What did you close, my dear?’
- C: *o-nu tapat
 that-acc close-missing
- b. I: bugün Leyla öğretmen yok muy-du?
 today Leyla teacher absent- question
 marker past
 ‘wasn’t teacher Leyla at school today?’
- C: *Leyla yog (S 14, 1;11.28)
 Leyla no

The correct use of inflectional morphology in regard to subject-verb agreement and TAM is very high, always over 95%. In sum, the analysis of the data in terms of subject-verb agreement and tense marking shows that the learner productively inflects verbs in past contexts with *-dl*, in progressive contexts with *Iyor*, as well as with the relevant subject-agreement markers, such as *1SG*, *2SG* and *1PL*. As we have seen, the rate of error is very low. Now we move onto case marking and its relation to word order phenomenon in early child

Turkish, whose emergence appears to be different from the verbal inflectional morphology presented up to this point.

5.3. Case Marking

First instances of case marked nominals appear around age 1;3, mainly in the form of one word showing location, with locative marker on the noun ‘oo-da’ = *there*. Around age 1;7 we find instances of other case markers in the child’s speech.

- (19) a. Context: The child is playing with the ball with his mother
 C: Anne top-**u** al (S 1, 1;7.9)
 mum ball-ACC get
 ‘Mum # get the ball’
- b. Context: The family comes back from shopping, before getting out of the car
 I: nere-ye gel-di-k?
 where-DAT come-PAST-1PL
 ‘Where did we come?’
 C: ev-**e** (S 2, 1;8.3)
 house-DAT
- c. Context: talking about a glass of water on the dinner table
 C: Anne-**nin** fuy-**u** (S 11, 1;11.6)
 mum-GEN water-3sg-poss
 ‘Mum’s water’

We identify two types of errors in the child’s speech: (i) Omission errors, and (ii) Substitution errors.

- (20) a. Context: The child wants to go to the dining room. (S 11, 1;11.6)
 C: anne sayon-**Ø** di-del-im
 Mum, dining hall-**missing DAT** go-OPT-1PL
 Explanation: He wants to say ‘let’s go to the dining room’
- b. Context: Pointing at the mother’s jacket
 C: anne-**Ø** çeçet-**Ø** (S 3, 1;8.12)
 mum-**missing GEN** jacket-**missing 3sg-poss**
 Explanation: He wants to say ‘mum’s jacket’
- c. Context: Just before leaving for the nursery
 I: Biz birazdan nere-**ye** gid-eceğ-iz?
 we soon where-**DAT** go-future-1PL
 ‘Where are we going soon?’
 C: Yuba-**da** gidicez. (S 4, 1;9.1)
 kindergarden-**LOC (faulty case marker)** go-future-1PL

Table 4 presents the total number of obligatory contexts for accusative, dative, genitive, locative and ablative case morphemes versus the learner's suppliance rate of these morphemes.

Table 4. Suppliance and Errors in Accusative, Dative, Genitive and Locative

	Obligatory context	Suppliance (%)	Substitution (%)	Missing inflection (%)	Total errors
Accusative	417	315 (75.5%)	5 (0.01%)	97 (23.3%)	102 (24.5%)
Dative	433	321 (74.1%)	3 (0.006%)	109 (25.1%)	112 (25.8%)
Genitive	417	243 (58.27%)	2 (0.004%)	172 (41.24%)	174 (41.72%)
Locative	341	331 (97.06%)	5 (1.47%)	5 (1.47%)	10 (2.93%)
Ablative	27	19 (70.4%)	0 (0%)	8 (29.6%)	8 (29.6%)

Locative contexts are those where very few errors occur. Errors are largely found in ACC, DAT, ABL and GEN contexts, the latter being the main category where most of the errors are found.

Overall, we find the following error rates for each case marker under discussion: (24.5%) for accusative, (25.8%) for dative, (41.24%) for genitive, (29.6%) for ablative.

As can be seen in Table 4, similar to previous work on L1 research (e.g. Phillips, 1995), omission errors exceed substitution errors by far. Overall, while omission errors are found to range from 25% for ACC, DAT and ABL, substitution errors are very low. It should be noted, however, that providing an overall sum is somewhat misleading here. In fact, a closer examination of the data on case marking reveals that developmentally the suppliance rates of ACC, DAT, GEN and ABL are in fact much lower than the overall figures. Table (5) presents the distribution of case errors by each month whose data were analyzed in this study.

Table 5. Case Errors by Months
(Nov-Dec, 2001, Jan, Feb, Mar, Apr 2002)

Samples			ACC/ Missing ACC	DAT/ Missing DAT	GEN/ missing GEN
S 2-3	1;8.3-12	6-15 Dec 2001	6/3 (33.3%)	11/14 (56%)	0/8 (100%)
S 4-5	1;9.1-20	4-23 Jan 2002	11/3 (21.42%)	4/3 (42.86%)	1/4 (80%)
S 6	1;9.29	2 Feb 2002	7/7 (50%)	9/3 (25%)	1/7 (87.5%)
S 7	1;10.5	8 Feb 2002	4/6 (60%)	14/6 (30%)	0/18 (100%)
S 8	1;10.13	16 Feb 2002	9/5 (36%)	11/13 (51.17%)	2/36 (95%)
S 9	1;10.22	25 Feb 2002	7/9 (56%)	12/11 (47.83%)	0/14 (100%)
S 10	1;10.29	2 Mar 2002	22/15 (40%)	21/15 (41.67%)	1/31 (97%)
S 11	1;11.6	9 Mar 2002	6/10 (62.5%)	21/20 (48.78%)	29/39 (57.4%)
S 12	1;11.15	18 Mar 2002	25/16 (39%)	49/10 (16.95%)	50/9 (15.3%)
S 13	1;11.22	25 Mar 2002	37/3 (7.5%)	45/4 (8.16%)	51/2 (3.77%)
S 14	1;11.28	1 Apr 2002	48/11 (18.64%)	39/6 (13.33%)	39/6 (13.3%)
S 15	2;0.7	10 Apr 2002	51/3 (5.56%)	37/0 -	28/0 (0)
S 16	2;0.14	17 Apr 2002	53/1 (1.85%)	33/2 (5.71%)	33/0 (0)
S 17	2;0.23	26 Apr 2002	37/4 (9.75%)	16/0 -	8/1 (11.11%)

5.3.1. Accusative Case –(y)I

As can be seen in Table (5), the suppliance of the accusative marker is not systematic in earlier samples. Specifically, from Sample 6 on, accusative case morphology is not supplied in almost half of the utterances. It is only after Sample 12 that the child makes use of accusative marker in more consistent terms. (21) presents instances of omitted –(y)I.

- (21) Context: Murat closes the door
a. C: o tapı-Ø tapat-tı-m (S 5, 1;9.20)
that door-missing ACC close-PAST-1SG
‘I closed that door’

- b. Context: he wants to watch TV
 C: Anne, tejom-Ø aç (S 10, 1;10.29)
 mum, television-missing ACC turn on
 ‘Mum, turn on the television’

5.3.2. Dative Case –E

Similar to the development of accusative marker, the dative marker is also missing over 40% of the time in obligatory contexts, until Sample 11. In Samples 8 and 9, for examples, almost half of the utterances occur in contexts where dative marker is not supplied. Some examples are given in (22).

- (22) a. Context: He wants to slide.
 C: anne, kaydiyak-Ø dideyim (S 10, 1;10.29)
 mum, slide-missing DAT go-OPT-1PL
 ‘Mum, shall we go to the slides’
 M: Murat bugün nere-ye gid-ecek?
 Murat today where-DAT go-FUT
 C: Yuva-Ø did-ecek (S 11, 1;11.6)
 kindergarten- missing DAT go-FUT
 ‘(He) will go to the kindergarten’

5.3.3. Genitive Case –(n)In

The suppliance of genitive case morphology is the lowest of all case markers. Table 4 shows that its overall omission is over 40%. The findings are more dramatic, when the data are examined on a weekly basis. In Sample 2-3, of the 8 obligatory contexts, the genitive is missing in all. Similarly, while Sample 7 has 18 cases where genitive case marking is obligatory, it is not supplied at all. Unlike other case markers, its omission rate is very high, ranging between 80-100%.

- (23) a. Context: He holds the mother’s notebook and then gets her glasses
 C: Anne-Ø titap-Ø, anne-Ø dözük-Ø (S 8, 1;10.13)
 mum-missing GEN book-missing 3SG-POSS
 ‘Mum’s book, mum’s spectacles’
 b. Context: talking about his friend’s mother
 C: Aslı anne-si otu-du (S 7, 1;10.5)
 Aslı-missing GEN mum-3sg-poss sit-PAST
 ‘Aslı’s mother sat down’

To sum up so far, a closer examination of the data reveals that Samples 1-12 are the samples where we find morphological variability in the suppliance of case marking. These findings are compatible with longitudinal studies on the

acquisition of case markers in early Japanese. Clancy (1985), for instance, reports that case particles emerge approximately between 1;8-2;6. Miyamoto, Wexler, Aikawa and Miyagawa (1999) also report that case omission is rather pervasive during the acquisition of Japanese, where Japanese-speaking children omit case markers on overt NPs with high frequency.

Overall, in this study we find that case morphology is not supplied productively, at a time subject-verb agreement and TAM are fully productive and abundantly used, in over 90% of the contexts. These results are compatible with Gürel (2000), where the variable use of case morphology appears both in the form of omission and substitution in the acquisition of Turkish as a second language. In an experimental study, Gürel (2000) presents evidence showing that case marking is, in particular, difficult to acquire by adult L2 learners of Turkish.

Immediate questions arise as to potential explanations for the divergence in the acquisition of verbal vs. nominal morphology. How can we account for such a discrepancy between the suppliance of nominal vs. verbal domain. Two related questions are as follows: (i) Despite consistent omission errors in early use of case marking, does the child observe the word order restrictions that characterize the adult grammar? (ii) Is there an interaction between case marking and word order phenomenon in Murat's L1 Turkish? In what follows, we explore Murat's Turkish data in terms of these two questions. First, we focus on earlier studies in the literature and then move onto the distribution of canonical vs. scrambled utterances and the restrictions observed in scrambled utterances in the data.

5.4. Scrambling: SOV Utterances vs. Scrambled Utterances

Despite being limited, literature on knowledge of grammatical principles like Case marking in L1 Turkish provided evidence for the interaction of case marking with word order restrictions discussed in Section 3.2. (e.g. Slobin and Bever, 1982; Aksu-Koç and Slobin, 1985). In one of the early studies, Slobin and Bever (1982) reported that normally developing Turkish children successfully produce both canonical and scrambled orders¹².

¹² Slobin and Bever (1982) is an experimental study which was carried out within the framework of Bever's theory of various perceptual strategies used by learners during comprehension. One of these perceptual strategies is the so-called word order strategy, according to which learners assign thematic roles based on word order. In the case of English, for example, when the learner hears a sequence of N-V-N, s/he assigns the first N the role of the agent, and the second N the role of the patient. This view was applied to the acquisition of Turkish in order to test whether Turkish children are reliant on the N-N-V strategy, which is the Turkish equivalent to the N-V-N strategy. Slobin and Bever (1982) maintain that Turkish-speaking children correctly interpret the first N as the object in scrambled sentences such as OSV, OVS

In another important study regarding this issue, Ekmekçi (1986) analyzed longitudinal data from a Turkish-speaking child and reported that two year-old children produce scrambled utterances. Ekmekçi reports that while the child varies the order of definite DP, she consistently places the non-specific DP directly to the left of the verb and never in a post-verbal position, suggesting that the learner observes word-order restrictions discussed in Section 4.2. Ekmekçi reports that while the child varies the order of definite DP (24a-b), she places the non-specific DP directly to the left of the verb and never in a post-verbal position (24c).

- (24) a. Kaem-i geti (Ekmekçi, 1986, 269)
 pencil ACC bring
 ‘Bring (me) the pencil’
- b. Geti kaem-i (Ekmekçi, 1986, 269)
 bring pencil ACC
 ‘Bring (me) the pencil’
- c. Cu ver (1;9) (Ekmekçi, 1986, 268)
 water give
 ‘Give (me) water’

Due to lack of quantification in the Ekmekçi study, it is not clear how consistent the pattern is in the data. Importantly, however, Ekmekçi shows that the restrictions on word order are recognized by the learner.

Following Kornfilt (1994), we predict that if Murat does not produce ungrammatical sentences as in (9a-d), and at the same time he produces scrambled sentences as in (10b-d), one can assume that he has acquired the case system in Turkish. Next, we first present the overall distribution of scrambled sentences in comparison to canonical utterances in the corpus, and then move onto the interaction of case marking with scrambling. Table 6 shows the distribution of scrambled versus canonical utterances in Murat’s early Turkish.

and VOS, an interpretation which requires knowledge of Case marking, as Turkish marks objects in scrambled sentences.

Table 6. Scrambled vs. Canonical Utterances in Samples 1-17

	Samples	Age	SXV	Scrambled	Total
S 1	12 Nov 2001	1;7.9	3 (75%)	1 (25%)	1
S 2	6 Dec 2001	1;8.3	8 (89%)	1 (11%)	1
S 3	15 Dec 2001	1;8.12	4 (80%)	1 (20%)	1
S 4	4 Jan 2002	1;9.1	20 (95%)	1 (5%)	1
S 5	23 Jan 2002	1;9.20	56 (97%)	2 (3%)	2
S 6	2 Feb 2002	1;9.29	57 (100%)	-	57
S 7	8 Feb 2002	1;10.5	55 (87%)	8 (13%)	63
S 8	16 Feb 2002	1;10.13	90 (87%)	14 (13%)	104
S 9	25 Feb 2002	1;10.22	96 (87%)	14 (13%)	110
S 10	2 Mar 2002	1;10.29	154 (80%)	38 (20%)	192
S 11	9 Mar 2002	1;11.6	155 (80%)	39 (20%)	193
S 12	18 Mar 2002	1;11.15	154 (79%)	42 (21%)	196
S 13	25 Mar 2002	1;11.22	124 (74%)	43 (26%)	167
S 14	1 Apr 2002	1;11.28	170 (76%)	53 (24%)	223
S 15	10 Apr 2002	2;0.7	136 (72%)	53 (28%)	189
S 16	17 Apr 2002	2;0.14	91 (60%)	61 (40%)	152
S 17	26 Apr 2002	2;0.23	85 (70%)	36 (30%)	121
Total			1458 (78.18%)	407 (21.82%)	1865

While the overall figures show that nearly 20% of utterances are scrambled, we find few instances of scrambling in Samples 1-7 (ages 1;7-1;10). It is only after Sample 7 that we find relatively more instances of scrambled utterances.

5.5. The Interaction of Case Marking with Scrambling

One striking finding in scrambled utterances is that they consistently bear case marking. Table (7) presents the percentage of scrambled and case-marked utterances versus scrambled but not case-marked utterances.

Table 7. Scrambled and Case-marked Utterances

Samples	Scrambled +Case	Scrambled+ Non-Case- marked
S 6-17, Feb-Apr, 2002	264/289 (91.35%)	25/289 (8.65%)

As can be seen in Table (7), of the 289 cases of scrambled utterances found in the data, 264 of them have the appropriate case marker on the DP.

- (25) a. Context: Murat is colouring.
 C: Boya-dı-m bu-nu (S 14, 1;11.28)
 paint-PAST-1SG this-ACC
 ‘(I) painted this’
- b. C: Sil-ice-m el-im-i (S 14, 1;11.28)
 wipe-FUT-1SG hand-1SG-POSS-ACC
 ‘(I) will wipe my hand’
- c. C: Cıka-dı-m aaz-ım-dan (S 13, 1;11.22)
 take out-PAST-1SG mouth-1SG-POSS-ABL
 ‘(I) took (it) out of my mouth’
- d. C: Bee-di-m baba-ya (S 15, 2;0.7)
 give-PAST-1SG dad-DAT
 ‘(I) gave (it) to daddy’
- e. C: Neniz-in bu (S 15, 2;0.7)
 Deniz-GEN this
 ‘This is Deniz’s’
- f. C: Aayı-ma-dı anne-nin baş-ı (S 15, 2;0.7)
 hurt-NEG-PAST mum-GEN head-3SG-POSS
 ‘Mum didn’t have a headache’

As we have seen in the previous section, overall, Murat’s early data provide evidence for variability with respect to case marking, the genitive case marker being omitted the most, followed by the accusative, dative and ablative. While omitting case morphology in production, Murat nevertheless shows a certain sensitivity to related syntactic properties: when the verb is scrambled either preverbally or postverbally, the case markers are realized overtly. That is, DPs are inflected for case correctly around 90% of the scrambled contexts. Given a high proportion of accuracy in the verbal domain, the failure to supply surface morphology of case marking is not likely to reflect a deficit in the underlying syntactic competence; on the contrary, these results suggest that the relevant underlying categories and features are represented in the learner’s Turkish, as

the child shows evidence of systematic Case marking in scrambled sentences, suggesting that the knowledge of case marking is available to him.

A closer examination of a number of L1 acquisition studies reveals a similar interaction between scrambling and various other phenomena. In their analysis of child Dutch, Hoekstra and Jordens (1994) relate the acquisition of scrambling to the acquisition of the determiner system, arguing that when determiners are produced, NP objects appear in target-like position with respect to scrambling¹³. In his earlier work, Clahsen (1988) ties the acquisition of scrambling to the acquisition of verb movement¹⁴. For him, once children (age range: 1;7-3;5) realize that finite verbs move from verb-final to verb-second position, they reanalyze the V+fin plus negation sequences as derived structures, with the consequence that other elements can intervene between the object NP and the negation element, which was argued not to be possible before.

On the basis of experimental data from L1 Dutch (age range: 2;4-6;10) and Italian children (2;1-5;11), Schaeffer (2000) examines the acquisition of direct object scrambling in Dutch and Italian. The crucial finding in her study is that Dutch and Italian 2-year old children optionally scramble direct objects in obligatory contexts. In more specific terms, Dutch 2-year olds optionally scramble overt direct objects and Italian 2-year olds optionally scramble *pro* direct objects, which results in the optional realization of object clitics. For Schaeffer (2000), the optionality of direct object scrambling is due to the optional marking of referentiality¹⁵ in the grammar of 2-year olds, which in turn is related to the child's immature pragmatic system.

Finally, Lakshmanan and Özeki (1996) examine the acquisition of case markers and scrambling in the speech of a Japanese child, (age range: 2;2-2;6). They present evidence that suggests that there is an asymmetry between the case marking of NP objects of stative verbs and subject NPs, which is marked with

¹³ The line of argumentation in Hoekstra and Jordens (1994) is as follows: (i) scrambling is Case-driven movement to an A-position, and (ii) DPs are subject to the Case requirement. What they argue is that initially only NPs, which are not subject to a Case requirement, are available in early Dutch. They further postulate that the reason for the delay in the acquisition of scrambling is associated with the delay in the acquisition of the determiner system (Hoekstra and Jordens, 1994, p. 138). Note that a number of other studies have also reported delays in the acquisition of scrambling in early child grammars (e.g. see Clahsen (1988) for German, Lakshmanan and Özeki (1996) for Japanese).

¹⁴ In more recent work, Clahsen, Eisenbeiss and Vainikka (1994) argue that the acquisition of case morphology contributes to the development of phrase structure.

¹⁵ Following Fodor and Sag (1982), Schaeffer assumes that a nominal expression is referential if it has a 'fixed referent', suggesting that it is known to the speaker and/or to someone whose propositional attitudes are being reported (Schaeffer, 2000, p. 24).

the nominative-case marker *-ga*, and NP objects of non-stative predicates, which take the accusative case marker, *-o*. While the child is found to have no difficulty with supplying the nominative case marker, she consistently omitted the accusative marker. Lakshmanan and Özeki (1996) argue that at the time the accusative marker is omitted, scrambling is not operative in the child's grammar, suggesting an interaction between the two phenomena.

The findings reported in this study are also consistent with recent work carried out by Bernreuter (2004). While not specifically focusing on the interaction of case marking and word order, Bernreuter (2004) reports on case-related inflectional errors in the speech of four Turkish-German bilingual children. The data used in this study come from two normally developing children and two specific language impairment (SLI) children. What is striking in the study is that despite intact knowledge of tense marking and subject verb agreement, the nominal domain is argued to be vulnerable (Bernreuter, 2004, p. 112). Similar to previous studies, the learners' errors mainly occur in the form of omission rather than substitution.

The findings reported in this study are also compatible with recent work reported in Haznedar (2006). Haznedar (2006) reports on L2 acquisition of Turkish by an English-speaking adult, John. Similar to the findings reported in the present study, while she finds variability in suppliance of nominal morphology, specifically in the suppliance of case marking, no variability in verbal inflection is attested in the L2 Turkish data. John's data on the use of subject-verb agreement reveal that at a time when agreement morphology is consistently accurate and used productively, Case morphology is either not present or used incorrectly. More specifically, when the learner provides evidence for native-like mastery of tense morphology, the suppliance rate of Case marking is very low. While the suppliance rate for past tense in Sample 1 is 98% (88/90), only 10 out of 62 (16%) utterances show accusative case marking. Similarly, of the 238 occurrences of past forms in Sample 3, the accuracy rate is 95% (227/238), whereas the percentage of accusative case marking is only 3.5%. Crucially, however, while the learner frequently omits case inflection in his language production, he supplies case markers in over 90% of scrambled sentences, suggesting that case-checking mechanism as a syntactic operation is in place in his L2 grammar.

In another recent work, Babur (2006) analyzes Turkish data from two specific language impaired Turkish-German bilingual children, Fatih and Emirhan, and two normally developing children, Gizem and Furkan, with special focus on the suppliance of tense-aspect morphology and case morphology in their bilingual Turkish. Babur reports that while Emirhan's case omissions persist at age 5;6, normally developing Turkish-German bilingual children have no difficulties in the use of case markers in their Turkish. On similar grounds, Fatih faces

noticeable difficulties in the acquisition of case markers at age 6;5. A closer examination of figures in Babur (2006) shows that case markers are omitted 100% of the time in possessive and ablative contexts. This is followed by 40% omission in the suppliance of the accusative marker in the child's speech. Babur notes that in Fatih's case not only the suppliance of case morphology but also tense-aspect morphology is severely impaired. At age 6;5, the child is able to use only past tense *-dl* and the future marker. It should be noted that even the supplied forms appear to be rather limited, *-dl* being supplied in 5/44 of the contexts. While the future *-(y) AcAk* appears 100% correctly, the percentage is misleading as there are only two contexts of the future out of 168 utterances.

As we have seen in this section, these recent studies all point to morphological variability in the suppliance of case markers in Turkish, no matter whether it is acquired as an L1 or L2 or even in a bilingual context with normal and specific language impaired children, as in the case of Bernreuter's (2004) and Babur's (2006) studies. I believe that the study of morphological variability which has not been discussed in a language like Turkish may shed light on the acquisition and interaction of morphosyntactic properties. One should also note that despite morphological variability found in relation to case marking, these findings rule out any suggestions for an OI/RI stage proposed for non-null subject languages reviewed at the beginning of the paper. As we have seen, we do not find any evidence for finite versus nonfinite alternations in finite contexts in early Turkish. Rather, the learner has no difficulty in the suppliance of verbal inflection prior to age 2. Overall, our results are compatible with other studies reported in Romance pro-drop languages such as Italian (e.g. Guasti, 1994), Spanish (Grinstead, 1994) and Catalan (Torrens, 1995).

Conclusion

The acquisitional pattern explored in the speech of a two-year old Turkish child in this study has shown that while the acquisition of verbal morphology is flawless, that of nominal morphology exerts difficulties. In keeping with other studies, we found early acquisition of tense-aspect marking and subject-verb agreement. Incidence of case-marked DPs is, however, low around the same time, in particular with accusative, dative and genitive markers. The use of genitive marker is particularly impoverished, often totally absent in the early samples. Nevertheless, around the same time Murat has a full command of a number of morphosyntactic phenomena which clearly indicate the projection of tense and agreement in his grammar.

What is striking in the data is that at a time when the learner has almost completely mastered the correct use of tense and agreement marking, case marking is problematic, with the learner producing mainly omission errors. This contrasts with earlier studies reported in child L1 Turkish. Overall, data from

very early stages of L1 acquisition of Turkish reported in this study show morphological variability in terms of the suppliance of case morphology. That is, despite evidence for the non-violation of word order restrictions in early L1 Turkish, there is evidence for morphological variability in the acquisition of case marking. We argue that while morphological variability is observed in child Turkish in terms of the suppliance of case marking, its disappearance is associated with the emergence of scrambling.

We hope that this study will stimulate further exploration of these issues in other domains such as specific language impairment, where the possible similarities or differences can be addressed. Such comparative studies are critical for furthering our understanding of morphosyntactic development in child grammars.

Acknowledgements

I would like to thank the participant (Murat, a pseudonym) for his cooperation in this study. Earlier versions of this paper were presented at the Third National Congress on Speech and Communication Disorders, 3-4 June 2005, Ankara, Turkey and at Hamburg University, 3 February 2006. I am grateful to the audiences of these events, as well as to Jochen Rehbein and Martha Young-Scholten for their helpful comments and suggestions.

References

- Aksu, A. (1978). *Aspect and Modality in the Child's Acquisition of the Turkish Past Tense*. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley.
- Aksu-Koç, A. (1988). *The Acquisition of Aspect and Modality: The Case of Past Reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aksu-Koç, A. (1997). Verb Inflections in Turkish: A Preliminary of the Early Stage. *Studies in Pre and Protomorphology*. (W.U, Dressler, Ed.). Verlag Der Österreichischen Akademie Der Wissenschaften, Wien.
- Aksu-Koç, A. (1998). The Role Input vs. Universal Predispositions in the Emergence of Tense-Aspect Morphology: Evidence from Turkish. *First Language*, 18, 255-280.
- Aksu-Koç, A. and Slobin, D. (1985). The Acquisition of Turkish. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol.1*. (D.I.Slobin, Ed.). Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Aksu-Koç, A. and Ketrez, F.N. (2003). Early Verbal Morphology in Turkish: Emergence of Inflections. *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Crosslinguistic Perspective*. (D. Bittner, W.U Dressler, M. Kilani-Schoch, Eds.). Mouton de Gruyter, Berlin.
- Babür, E. (2006). What are Sensitive Language Features in First Language use of Turkish-German Bilingual Children with Specific Language Impairment (SLI)?. *Poster Presented at Latsis Colloquium of the University of Geneva: Early Language Development and Disorders (ELDD)*, University of Geneva, Geneva, January 26-28, 2006.
- Bernreuter, M. (2004). Türkçe-Almanca İkidilli Çocuklarda Özgün Dil Bozuklukları: Anadilin Çekim Morfolojisinde Klinik Belirtilerin Aranmasında İlk Adımlar. 2. *Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi. Bildiri Kitabı* içinde (ss. 106-113). (S. Topbaş, Ed). Eskişehir: Kök Yayıncılık, Dilkom.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars*. Cambridge: MIT Press.
- Boser, K. et al. (1992). The Syntax of CP and V2 in Early Child German: The Strong Continuity Hypothesis. *Proceedings of NELS 23*. (K. Broderick, Ed.). GLSA, Amherst.
- Bromberg, H. and Wexler, K. (1995). Null Subjects in Child Wh-Questions. *MITWPL*, 26, 221-47.
- Brown, R. (1973). *A First Language*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Clahsen, H. (1988). Critical Phases of Grammar Development. A Study of the Acquisition of Negation in Children and Adults. *Language Development*. (P. Jordens and J. Lalleman, Eds.). Foris, Dordrecht.

- Clahsen, H. and Penke, M. (1992). The Acquisition of Agreement Morphology and Its Syntactic Consequences: New Evidence on German Child Language from the Simone Corpus. *The Acquisition of Verb Placement: Functional Categories and V2 Phenomena in Language Acquisition*. (J. Meisel, Ed.). Kluwer, Dordrecht.
- Clahsen, H., Penke, M. and Parodi, T. (1993/94). Functional Categories in Early Child German. *Language Acquisition*, 3, 395-429.
- Clahsen, H., Eisenbeiss, S. and Vainikka, A. (1994). The Seeds of Structure. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. (T. Hoekstra and B.D. Schwartz., Eds.). John Benjamins, Amsterdam.
- Clancy, P. (1985). The Acquisition of Japanese. (D.I.Slobin, Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 1*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Clements, G. N. and Sezer, E. (1982). Vowel and Consonant Disharmony in Turkish. *The Structure of Phonological Representations*. (H. van der Hulst and N. Smith, Eds.). Foris, Dordrecht.
- Crisma, P. (1992). On the Acquisition of Wh-Questions in French. *Geneva Generative Papers*, 1(2), 115-122.
- Dede, M. (1986). Definiteness and Referentiality in Turkish Verbal Sentences. *Studies in Turkish Linguistics*. (D. I. Slobin and K. Zimmer, Eds.). John Benjamins, Amsterdam.
- Ekmeççi, Ö. (1979). *Acquisition of Turkish: A Longitudinal Study of the Early Language Development of a Turkish Child*. Doctoral Dissertation, University of Texas, Austin.
- Ekmeççi, Ö. (1982). Acquisition of Verbal Inflections in Turkish. *Journal of Human Sciences*, 2, 227-241.
- Ekmeççi, Ö. (1986). Significance of Word Order in the Acquisition of Turkish. *Studies in Turkish Linguistics*. (D. Slobin and K. Zimmer, Eds.). John Benjamins, Amsterdam.
- Enç, M. (1991). The Semantics of Specificity. *Linguistic Inquiry*, 22, 1-25.
- Erguvanlı, E. E. (1984). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. University of California Press, Berkeley.
- Ferdinand, A. (1996). *The Acquisition of the Subject in French*. Doctoral Dissertation, Leiden University.
- Fodor, J. D. and Sag, I. (1982). Referential and Quantificational Indefiniteness. *Linguistics and Philosophy*, 5, 355-398.
- Göksel, A. (1998). Linearity, Focus and the Postverbal Position in Turkish. (L. Johanson, Ed.). *The Mainz Meeting: Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*. Harrasowitz Verlag, Wiesbaden.
- Göksel, A. and Özsoy, S. A. (2000). Is There a Focus Position in Turkish?. *Studies on Turkish and Turkic Languages*. (A. Göksel and C. Kerlake, Eds.). Harrasowitz Verlag, Wiesbaden.

- Grinstead, J. (1994). *Consequences of the Maturation of Number Morphology in Spanish and Catalan*. MA Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Guasti, M. T. (1994). Verb Syntax in Italian Child Grammar: Finite and Nonfinite Verbs. *Language Acquisition*, 1, 1-40.
- Gürel, A. (2000). Missing Case Inflection: Implications for Second Language Acquisition. *Proceedings of the 24th Annual Boston University Conference on Language Development*, 24 in (pp. 379-90). (C. Howell, S.A. Fish and T. Keith-Lucas, Eds.). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Haegeman, L. (1995). Root Infinitives, Tense and Truncated Structures in Dutch. *Language Acquisition*, 3, 205-55.
- Harris, T. and Wexler, K. (1996). The Optional Infinitive Stage in Child English: Evidence from Negation. *Generative Approaches to First and Second Language Acquisition*. (H. Clahsen, Ed.). John Benjamins, Amsterdam.
- Haznedar, B. (2006). Persistent Problems with Case Morphology in L2 Acquisition. *Interfaces in Multilingualism: Acquisition and Representation*. (L. Conxita, Ed.). John Benjamins, Amsterdam.
- Hoekstra, T. and Jordens, P. (1994). From Adjunct to Head. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. (T. Hoekstra and B.D. Schwartz, Eds.). John Benjamins, Amsterdam.
- Hoekstra, T. and Hyams, N. (1995). The Syntax and Interpretation of Dropped Categories in Child Language: A Unified Account. *Proceedings of WCCFL, XIV, CSIL*, Stanford University.
- Hoekstra, T. and Hyams, N. (1996). Missing Heads in Child Language. *Proceedings of GALA 1995*. (C. Koster and F. Wijnen, Eds.). Centre for Language and Cognition, Groningen.
- Hoekstra, T. and Hyams, N. (1998). Aspects of Root Infinitives. *Lingua*, 106, 81-112.
- Jordens, P. (1990). The Acquisition of Verb Placement in Dutch and German. *Linguistics*, 28, 1407-48.
- Kelepir, M. (2001). *Topics in Turkish Syntax: Clausal Structure and Scope*. Doctoral Dissertation, MIT.
- Ketrez, F. N. (1999). *Early Verbs and the Acquisition of Turkish Argument Structure*. M.A. Thesis, Boğaziçi University, Istanbul.
- Ketrez, F. N. (2005). *Children's Scope of Indefinite Objects*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, Los Angeles.
- Kılıçaslan, Y. (1998). *A Form-Meaning Interface for Turkish*. Doctoral Dissertation, University of Edinburgh, Edinburgh.
- Kornfilt, J. (1977). *Turkish*. London: Routledge.
- Kornfilt, J. (1987). Turkish and the Turkic Languages. *The Major Languages of Eastern Europe*. (B. Comrie, Ed.). Routledge, London.

- Kornfilt, J. (1994). Some Remarks on the Interaction of Case and Word Order in Turkish: Implications for Acquisition. *Syntactic Theory and First Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. (B. Lust, M. Suñer, and J. Whitman, Eds.). NJ, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Kornfilt, J. (2003). Scrambling, Subscrambling, and Case in Turkish. *Word Order and Scrambling*. (S. Karimi, Ed.). Blackwell, Oxford.
- Krämer, I. (1993). The Licensing of Subjects in Early Child Language. *MITWPL*, 19, 197-212.
- Kural, M. (1992). *Properties of Scrambling in Turkish*. Ms., University of California, Los Angeles.
- Lakshmanan, U. and M. Özeki. (1996). The Case of the Missing Particle: Objective Case Assignment and Scrambling in the Early Grammar of Japanese. *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development 20*. (A. Stringfellow et al., Eds.). Cascadilla Press, Somerville, MA.
- Lightbown, P. (1977). *Consistency and Variation in the Acquisition of French*. Doctoral Dissertation, Columbia University.
- MacWhinney, B. (1995). *The CHILDES-Project: Tools for Analyzing Talk*. NJ, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.
- Miyamoto, E. T. et al. (1999). Case-Dropping and Unaccusatives in Japanese Acquisition. *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development 23*. (A. Greenhill, H. Littlefield and C. Tano, Eds.). Cascadilla Press, Somerville, MA.
- Özcan, H. and Topbaş, S. (2000). The Structure and Semantic Analysis of Verbs in the Acquisition of Turkish. *Current Research in Language and Communication*. (I. Barrière et al., Eds.). City University Publications, City University, London.
- Öztürk, B. (2004). *Case, Referentiality and Phrase Structure*. Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Phillips, C. (1995). Syntax at Age Two: Crosslinguistic Differences. *MITWPL*, 26, 325-82.
- Pierce, A. (1989). *On the Emergence of Syntax: A Crosslinguistic Study*. Doctoral Dissertation, MIT.
- Pierce, A. (1992). *Language Acquisition and Syntactic Theory: A Comparative Analysis of French and English Child Grammars*. Kluwer, Dordrecht.
- Plunkett, K. and Strömquist, S. (1990). The Acquisition of Scandinavian Languages. *Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, 59.
- Poeppl, D. and Wexler, K. (1993). The Full Competence Hypothesis of Clause Structure in Early German. *Language*, 69, 1-33.
- Radford, A. (1990). *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax*. Blackwell, Oxford.

- Rice, M.L. and Wexler, K. (1996). Toward Tense as a Clinical Marker of Specific Language Impairment in English-Speaking Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1239-1257.
- Rizzi, L. (1993/94). Some Notes on Linguistic Theory and Language Development: The Case of Root Infinitives. *Language Acquisition*, 3, 371-93.
- Rizzi, L. (1994). Early Null Subjects and Root Null Subjects. *Language Acquisition Studies in Generative Grammar*. (T. Hoekstra and B.D. Schwartz, Eds.). John Benjamins, Amsterdam.
- Sano, T. and Hyams, N. (1994). Agreement, Finiteness, and the Development of Null Arguments. *Proceedings of NELS 24*. GLSA, Amherst.
- Schaeffer, J. C. (2000). *The Acquisition of Direct Object Scrambling and Clitic Placement: Syntax and Pragmatics*. John Benjamins, Amsterdam.
- Schütze, C. T. and Wexler, K. (1996). Subject Case Licensing and English Root Infinitives. (A. Stringfellow et al., Eds.). *Proceedings of the 20th Annual Boston University Conference on Language Development 20*. Cascadilla Press, Somerville, MA.
- Slobin, D. I. and Bever, T. (1982). Children Use Canonical Sentence Schemas: A Cross-Linguistic Study of Word Order and Inflection. *Cognition*, 12, 229-265.
- Topbaş, S., Maviş, I. and Başal, P. (1997). Acquisition of Bound Morphemes: Nominal Case Morphology in Turkish. *Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish Linguistics*. (K. Emer and N. Engin Uzun, Eds.). Ankara: Ankara University Press.
- Torrens, V. (1995). The Acquisition of the Functional Category Inflection in Spanish and Catalan. *MITWPL*, 26, 451-72.
- Tura, S. (1973). *A Study on the Articles in English and Their Counterparts in Turkish*. Doctoral Dissertation, University of Michigan.
- Underhill, R. (1976). *Turkish Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vainikka, A. (1993/1994). Case in the Development of English Syntax. *Language Acquisition*, 3(3), 257-325.
- Weverink, M. (1989). *The Subject in Relation to Inflection in Child Language*. MA Dissertation, University of Utrecht, Utrecht.
- Wexler, K. (1994). Optional Infinitives, Head Movement and the Economy of Derivations. *Verb Movement*. (D. Lightfoot and N. Hornstein, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wijnen, F. (1996). Temporal Reference and Eventivity in Root Infinitives. *MIT Occasional Papers in Linguistics*, 12, 1-25.
- Wijnen, F. (1998). The Temporal Interpretation of Dutch Children's Root Infinitives: the Effect of Eventivity. *First Language*, 18, 379-402.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN BİLİŞİ VE ÖĞRENCİ İNANIŞLARI¹

Seda KUŞÇU

Öz: Bu çalışmada öğretmenlerin yetiştirilmesine ve öğretmen bilişine, dil öğrenimi hakkında öğrencilerin inançlarına, bu iki öge arasındaki ilişkiye dair gönderme yapılarak bu alanda yönerge hazırlanmasına katkıda bulunabilecek sonuçlara ulaşmak ve öneriler sunmak amaçlanmıştır. Böylece öğretmen bilişi hakkında yarı yapılandırılmış mülakat soruları sorulmuş, öğrencilerden ise BALLI'nın *Dil Öğrenimi Hakkında İnançlar Envanteri*'ni doldurmaları istenmiş, ayrıca mülakat yapılmış, bulgular ayrı ayrı ve toplu halde yorumlanmıştır. Bulgulara göre öğrenciler ve öğretmenler; öğrencilerin motivasyonları, yanlışlarını düzeltme ve başarılı bir dil öğrencisinin özellikleri hakkında benzer inançlara sahipler. Öte yandan öğrenciler ve öğretmenler Türkçenin zorluğu, dilbilgisinin önemi ve öğretilme yöntemi hakkında farklı inançları paylaşmaktadırlar. Öğretmenlerin bilişindeki bulgulardan Türkçe öğretmeye eğitim sürecinin doğal bir sonucu olarak başlamadıkları görülmektedir ve eğitimleri sırasında aldıkları “Yabancılar Türkçe Öğretimi Kursu”nu ise kifayetsiz ve yetersiz uygulama olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenler hedef dil için ana dilini konuşur olmanın gerekli, fakat yeterli olmadığına inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler daha önce yabancı bir dil öğrenirken kazandıkları deneyimlerin öğretmenlik uygulaması üzerinde etkisi olduğunu düşünmekte ve öğretmenlik deneyimlerinin mesleki gelişimleri üzerinde en büyük katkıyı yaptığına inanmaktadırlar.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, öğretmen bilişi, öğrenci inanışları, “Dil Öğrenimi Hakkında İnançlar Envanteri”.

Teacher Cognition and Student Beliefs in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: In this study it is aimed to reach to results and suggestions which could contribute to the training of teachers and the planning of the instruction in the field by referring to teachers' cognitions, students' beliefs about language learning and the interrelation of these two elements. Thus, teachers were asked semi-structured interview questions about teacher cognition, and students were asked to fill in *Beliefs About Language Learning Inventory* – BALLI and were also interviewed and the results were interpreted separately and jointly. According to the results, students and teachers have similar beliefs about the characteristics of a successful language learner, error correction and motivations of students. On the other hand, students and teachers share different beliefs in terms of the difficulty of Turkish, the importance of grammar and the way it should be taught. From the findings of teachers' cognitions, it is seen that teachers didn't start to teach Turkish as a natural outcome of their educational

¹ Bu makale, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Yüksek Lisans Programında yazılmış bir yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

process and they define the course of “Teaching Turkish to Foreigners” that they took during their education as insufficient and lack of practice. Teachers believe that being the native speaker of the target language is necessary but not enough. In addition, teachers think that their own previous foreign language learning experiences have an influence on their teaching practices and they all believe that the biggest contribution to their professional development is their teaching experiences.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, teacher cognition, student beliefs, “Beliefs About Language Learning Inventory” (BALLI).

Giriş

Yabancı dil olarak öğretimi yüzyıllar öncesine dayanan Türkçe, Türkiye’de ve dünyanın çeşitli noktalarında sayısı günden güne artmakta olan bir öğrenci kitlesine öğretilmektedir. Bununla birlikte alanda henüz çözüme kavuşmamış bazı sorunlarla karşılaşmaktadır; kurumsal bir birliğin sağlanamamış olması, gerekli öğretim yöntem ve gereçlerinin geliştirilememiş olması ve alan öğretmeninin gerekli lisans eğitimini alamaması gibi. Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına öğretmenlerin ve öğrencilerin penceresinden bakmayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sahip oldukları öğretmen bilişi, öğrencilerin dil öğrenimine ilişkin inanışları ve bu iki ögenin birbirleriyle olan ilişkilerinden yola çıkılmıştır. Böylelikle günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmen yetiştirme ve öğretimin planlanmasına katkı sağlayacak bulgulara ve önerilere ulaşmak hedeflenmiştir.

1. Kuramsal Çerçeve

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kökleri yüzyıllar öncesine dayanan ve günümüzde önemi gün be gün artan bir çalışma alanıdır. Türkçeyi günümüzde genellikle Türkçe öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türkoloji lisans bölümlerinden mezun kişiler ve diğer İngilizce, Almanca, Fransızca gibi yabancı dil eğitimi bölümlerinden mezun yabancı dil öğretmenleri öğretmektedirler.

Demircan (2002, ss. 18-20), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunun üniversiteler tarafından ele alınması gerektiğinin ve bu alanda Türkçe öğretmeni yetiştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Ayrıca yüksek lisans programlarının yanı sıra lisans programlarının da gündeme gelmesi, böylece yabancılara Türkçe öğretimi yapacak kişilerin bu programlardan mezun olan öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Stevick (1980) eğitim öğretim ortamının başarısı hakkında şunu söylemektedir: “Başarı; araç gereçler, teknikler ve dilsel incelemelerden çok sınıftaki bireyler arasında ne olup bittiğine bağlıdır”. Bir yabancı dil öğretim ortamında da dil öğretiminin gidişatı ve başarısı incelenecek ise, öncelikle etkileşimin iki tarafı

olan öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil öğretim ve öğrenimine dair ne düşündükleri ve hissettikleri, dolayısıyla neler yaptıkları ele alınmalıdır.

Öğretmen bilişi Borg (2006) tarafından öğretmenlerin; öğretim, öğretmenler, öğrenme, öğrenciler, alan, izlenim, araç gereçler, eğitim etkinlikleri ve kendilerine ilişkin inanışları, bilgileri, kuramları, tutumları, kanıları, benzetmeleri, algılama biçimleri ve bakış açıları olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen bilişinin öğretmenlerin hayatında merkezi bir rol oynadığı, öğretmenin aldığı alan eğitiminden ve önceki dil öğrenmelerinden doğrudan etkilendiği ve mesleki deneyimler ile sınıf uygulamasından karşılıklı olarak etkilendiği birçok araştırmacı tarafından öne sürülmüştür. Bu durumda, lisans programında alana özgü bir eğitimden geçmemiş fakat sınırlı bir eğitim almış, alanda gün be gün edindikleri deneyimlerle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin alan eğitimleri ve eğitsel art alanlarının şu anda verdikleri eğitime etkileri ya da katkılarının araştırılması bu çalışmanın önemli bir bölümünü teşkil etmektedir.

1980'lerin ortalarında “Uygulamalı Dilbilim” alanında öne çıkmaya başlayan **inanış** çalışmalarında araştırmacılar, ikinci dil öğrenenlerin, dil sınıfına dil ve dil öğrenimi ile ilgili önceden edinilmiş fikirler ve inanışlarla geldiğini ve bu inanışların öğrencilerin ne gibi beklentilere sahip olduğuna ve dil öğrenimleri süresince ne gibi davranışların oluşacağına işaret ettiğini öne sürmektedir (Abraham ve Vann, 1987; Holec, 1987; Horwitz, 1987; Wenden, 1987).

Etkili eğitim ve öğretimin, öğrenci ve öğretmen inanışları arasındaki benzerlikten doğduğuna inanılır. Bununla birlikte, öğrenciler bu sürece kendi yorumlamalarını getirirler ve bu yorumlamalar öğretmeninkilerle örtüşmeyebilir ve bu da anlaşmazlık ve uyumsuzlukla sonuçlanabilir (Barcelos, 2000).

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin sahip oldukları biliş ve öğrencilerin sahip olduğu inanışlardan yola çıkılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mevcut şartlar dâhilinde öğretimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin verilere ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmanın diğer ayağını oluşturan öğrenci inanışları araştırması, öncelikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin genel olarak Türkçe öğrenimine dair dil öğrenim inanışlarını belirlemek ve ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları biliş ile öğrenci inanışları arasında bir uyum ya da uyumsuzluk olup olmadığını, var ise öğretimin hangi boyutunda var olduğunu tespit etme amacını taşımaktadır.

1.1. Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin düşünce, bilgi, inanış ve edimleri yani “bilişi” çerçevesinde özellikle eğitsel art alanlarının ve dil öğrenim deneyimlerinin mevcut öğretim biçimlerine olan etkilerini ya da katkılarını araştırmak, diğer yandan Türkçeyi yabancı dil olarak

öğrenenlerin dil öğrenimine dair inanışlarını araştırarak, eğitimin bu iki önemli öğesinin bilişi ve inanışları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemektir.

Bu çerçevede aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme inanışları nelerdir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler alanları ile ilgili, öğretmenlik eğitimleri ile ilgili ve kendi eğitsel art alanları ile ilgili ne gibi bilişe sahiptirler ve bu bilişin mevcut öğretim etkinliklerine etkisi var mıdır?
3. Öğretmenlerin dil öğrenimi ve öğretimine ilişkin bilişi ve sınıf içi etkinlikleri ile öğrencilerin inanışları ve öğretmenlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. Yöntem

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin dil öğrenim inanışları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bilişi ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmanın veri toplama sürecinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı tarama türünde betimsel bir model uygulanmıştır.

2.1. Araştırma Grubu

Araştırmada yer alan öğretmenler “ölçüt örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada örneklem seçimi için belirlenmiş olan ölçüt “üniversite eğitimi süresince ‘Yabancılara Türkçe Öğretimi’ dersi almış olmak”tır. Hedeflenen örnekleme ulaşmak amacıyla Gazi TÖMER’de çalışan 15 Türkçe okutmanına bir art alan sormacası uygulanmıştır. Sormaca sonuçlarına göre daha önce lisans ya da lisansüstü eğitimi sırasında “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersi alan 5 Türkçe okutmanı örneklem olarak belirlenmiştir.

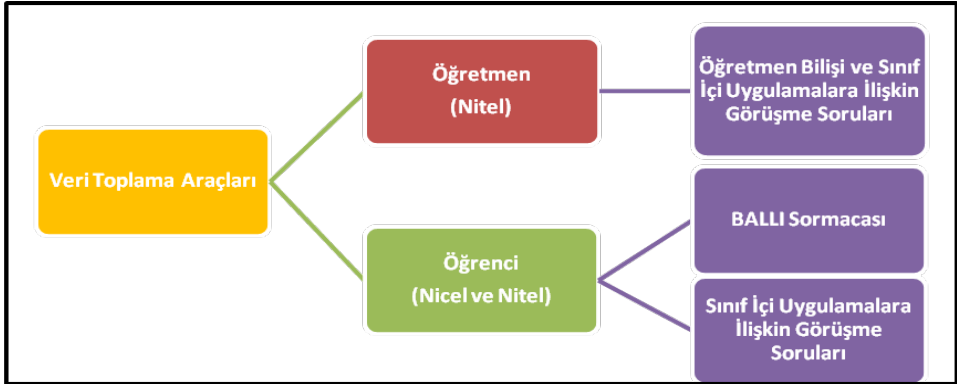
Araştırmada yer alan öğrencilerin seçilmesi de “ölçüt örnekleme” yöntemiyle yapılmıştır. Öğrencilerin seçilmesinde kullanılan ölçüt “Örnekleme oluşturan öğretmenlerin ders verdiği sınıflarda Türkçe öğrenimi görüyor olmak”tır. Bu çalışmada dil öğrenim inanışlarının araştırıldığı öğrenciler 2013 Mart-Nisan döneminde Gazi TÖMER’de farklı düzeylerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan 115 yabancı uyruklu öğrencidir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrenci verisi toplamada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel araştırma çerçevesinde öğrencilere Horwitz’in (1987) geliştirdiği “Dil Öğrenim İnanışları Sormacası” (Beliefs About Language Learning Inventory -BALLI) uygulanmıştır (bk. Ek 3). Sormaca,

öğrencilerin dile ilişkin inanışlarını “Yabancı Dil Eğilimi”, “Dil Öğrenim Zorluğu”, “Dil Öğreniminin Yapısı”, “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” ve “Güdülenme ve Beklentiler” başlıkları altında sınıflandırılmış 34 sorudan oluşmaktadır. Öğrenci verisinin ikinci aşaması olan görüşme yöntemi, öğretmen görüşme sorularında “Sınıf içi Uygulamalar” başlığı altında yer alan soruların öğrencilere uyarlanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar ile ilgili inanışları arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için öğretmenlerin ders verdikleri sınıflardan temsili öğrenciler ile görüşülmüştür.

Bu çalışmada öğretmen verisi, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde 23 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile sağlanmıştır. Öğretmenlere sorulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Soruların bir kısmının hazırlanmasında öğretmen bilişi alanındaki literatürde daha önce sorulmuş olan sorular ve erişilen bulgular temel alınmıştır. Soruların bir kısmı ise öğrenci verisi toplamakta kullanılan BALLI ölçeğindeki sorulardan uyarlanmıştır. BALLI’de yer alan “Yabancı Dil Eğilimi”, ”Dil Öğreniminin Yapısı”, “Dil Öğrenim Zorluğu”, “Öğrenme ve İletişim Stratejileri” ve “Güdülenme” başlıkları altında yer alan bazı sorular öğretmenlere görüşme sorusu olarak yöneltilmiştir. Son kısımda yer alan “Sınıf İçi Uygulamalar”a ilişkin sorular ise iki boyutludur. Sorular aynı biçimde ya da uyarlanmış olarak hem öğretmenlere hem de ders verdikleri sınıflardan temsili öğrencilere sorulmuştur ve bu şekilde sınıf içi uygulamalara dair öğretmen ve öğrenci inanışları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.



Sekil 1. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan sormacanın çözümlemesinde SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 18.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Sormacanın çözümlemesinde ilk olarak, öğrencilerin dil öğrenim inanışlarına ilişkin yanıtladıkları 34 maddeden edinilen verilerin etmen çözümlemesi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda The Kaiser-

Meyer-Olkin (KMO) değeri “.710” bulunmuştur ve bu değer önerilen “.6” değerinden yüksektir. Ayrıca Cronbach Alfa yöntemi ile çalışmanın iç tutarlık değeri “.654” bulunmuştur ve bu değer “ $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ” aralığında yer aldığından oldukça güvenilir olarak yorumlanmaktadır.

Yapılan öğretmen ve öğrenci görüşmeleri ses kaydı yoluyla kaydedilerek içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. Görüşme yoluyla elde edilen kayda değer veriler, ilk önce tablolarda ilgili bölümlere yazılmıştır. Bu veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle kodlanarak bazı temalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Çözümlemenin son aşamasında da kod ve temalara göre verilerin tanımlama ve yorumlaması yapılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Öğretmenler ile sahip oldukları öğretmen bilişine ilişkin yapılan görüşmelerde sorulan 23 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına ilk elden ışık tutacak bulgulara ulaşmak hedeflenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek alan öğretmenin gerekli lisans eğitimini alamadığı günümüzde, bu görevi üstlenmiş olan öğretmenlerin neden yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni olduklarına ilişkin yanıtları, bu seçimlerinin eğitsel süreçlerinin bir sonucu olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerden sadece biri lisans eğitimi sırasında bu alanda staj uygulaması yapmıştır ve bu uygulama onu bu alanda öğretmenlik yapmaya yönlendirmiştir.

Öğretmenler aldıkları “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersinin kuramsal anlamda faydalı olduğunu düşündüklerini ancak bu dersi almış olmanın bu alanda öğretmenlik yapmaya yeterli olmadığını da eklemiştirler. Öğretmenler Yabancılara Türkçe Öğretimi ders sayısının artırılması ve bu dersin tıpkı anadili olarak Türkçe öğretimindeki gibi bir staj uygulamasıyla desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretmenlere göre bir yabancı dili en iyi şekilde öğretmek için o dilin anadil konuşuru olmak gereklidir. Çünkü bu, genel olarak hedef dile ve kültüre de hâkim olmayı beraberinde getiren bir özelliktir. Ancak anadil konuşuru olmanın tek başına yeterli bir özellik olmadığına da inandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi dil öğrenme geçmişlerine dair düşünceleri ve uygulamalarına olan etkilerine ilişkin sorulara verilen cevaplardan, önceki dil öğrenimlerinin öğretmenlik uygulamalarına etkisi olduğu görülmüştür. Daha önce aldıkları İngilizce eğitiminde en çok dilbilgisine ağırlık verilmesi ve dilin iletişim boyutunun göz ardı edilmesinden yakınan öğretmenlerin kendi öğretimlerinde dilbilgisini araç olarak gördükleri ve iletişimsel etkinliklere önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu bir öğretmen olarak gelişimlerine en çok bugüne kadar alanda edindikleri deneyimlerin katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenci sormacasından elde edilen bulgular 5 temel başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar altında yer alan bazı sorular da öğretmenlere yöneltilmiştir. “Yabancı Dil Eğilimi” başlığı altında yer alan sorulardan edinilen bulgulara göre; hem öğrenciler hem de öğretmenler, başarılı bir dil öğrencisi olabilmek için yaş ve dil öğrenim deneyiminin önemli etkenler olduğuna, buna karşın cinsiyetin belirleyici olmadığına inanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenmenin ve birden fazla dil konuşabilmenin daha çok zeki insanlara özgü olduğuna inandıkları, benzer şekilde öğretmenlerin de dil öğreniminde yetenekli olmak anlamında bireysel farklılıklar olduğuna inandıkları görülmektedir.

“Dil Öğrenim Zorluğu” başlığı altındaki sorulara verilen yanıtlarda, öğrencilerin dil öğrenim zorluğunun öğrenilen hedef dile göre farklılık göstereceğine inandığı görülmüştür. Öğrencilerin 30 farklı anadilden geliyor olmaları Türkçenin zorluk derecesine ilişkin yanıtlarında çeşitlilik göstermiştir ancak Türkçenin orta zorlukta olduğunu düşünenler çoğunluktadır (%49). Öğretmenler ise Türkçeyi yapısal zorlukları sebebiyle zor bir yabancı dil olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerinin en çok Türkçenin sondan eklemeli yapısı ve alfabesinde zorlandığını düşünmeleri, öğretmenlerin de Türkçenin zor bir yabancı dil olduğunu düşünmelerine sebep olmuştur. Diğer yandan, öğretmenler Türkçede en çok yazma becerisinin zor olduğunu düşünürken, öğrencilerin Türkçede hangi beceri ya da becerilerin diğerlerinden daha zor olduğuna dair verdikleri yanıtlarda belirgin bir sonuca ulaşamamıştır.

Türkçeyi Türkiye’de öğrenmekte olan katılımcı öğrenciler, eğer günde bir saat dil öğrenmeye ayrılırsa bir yıldan daha az bir sürede hedef dilin öğrenilebileceğini düşünmektedir ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkçeyi iyi konuşmayı öğreneceğine inanmaktadır. Bir başka deyişle öğrenciler Türkçe öğrenimleri ile ilgili olumlu düşüncelere sahiptirler.

“Dil Öğreniminin Yapısı” başlığı altında edinilen bulgular ise öğrencilerin çok uzun zamandır hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşıyor olmasalar da kültürün ve dil öğrenme ortamının yabancı dil öğrenimindeki önemine inanmaktadırlar ve Türkçe konuşulan bir ülkede Türkçe öğrenmenin en iyi seçenek olduğunu düşünmektedirler.

Öğrenciler Türkçe öğrenirken sözcük ve dilbilgisi öğrenimini ve anadillerinden çeviri yapmayı gerekli görmektedirler. Ancak öğretmenler öğrencilerinin çoğunluğunun (%63) aksine dilbilgisinin yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü olduğunu düşünmemekte ve dilbilgisinin yabancı dil öğrenmedeki yerini bir araç olarak nitelendirmektedir. Burada öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında yabancı dil öğreniminde dilbilgisine verilen önem konusunda farklı inanışlara sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde dilbilgisinin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bir fikir uyuşmazlığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler dilbilgisi kurallarının açık ve doğrudan verilmesi gerektiğini düşünürken,

öğretmenler dilbilgisini bağlam içinde ve sezdirme yoluyla vermekten yana olduklarını belirtmişlerdir.

“Öğrenme ve İletişim Stratejileri” başlığı altında yer alan sorulardan edinilen bulgulara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler alıştırma ve tekrar yapmanın, dil öğreniminde faydalı olduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğrenciler Türkçeyi akıcı ve düzgün konuşmaları gerektiğine inanmaktalar ve sesletim hatalarının kalıcı hale gelmesinden endişe duydukları için başlangıç düzeyindeki öğrencilerin Türkçede hata yapmalarına izin verilirse bu öğrencilerin daha sonra doğru biçimde konuşmasının zor olacağını düşünmektedirler. Görüşmelerde öğretmenlerden bazıları, öğrencilerinin sözlü hatalarına anında dönüt verdiğini ifade etmiştir. Bu durum bazı öğrenciler ile öğretmenlerin hata düzeltimi konusunda aynı görüşte olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin, anadili Türkçe olan bireylerle arkadaşlık kurması ve onlarla iletişim içinde olması, hedef dilin konuşulduğu ülkede dil öğreniyor olmanın olanaklarından etkili biçimde yararlandıklarını göstermektedir.

“Güdülenme ve Beklentiler” e ilişkin sorulara verilen yanıtlar göstermektedir ki, öğrencilerin neredeyse hepsi Türkçeyi iyi konuşmayı öğrenmek konusunda güdülenmiştir. Gazi TÖMER’de Türkçe eğitimi alan bu öğrencilerin %80’i Türkçeyi eğitim amacıyla öğrenmektedir. Türkçeyi öğrenmelerinin onlara daha iyi iş fırsatları sunacağına ve anadili Türkçe olan insanlardan oluşan bir çevre sağlayacağına inanan öğrencilerin hem bütünleyici hem de araçlı güdülendikleri görülmektedir. Öğretmenleri de öğrencilerinin ne kadar güdülenmiş olduklarının farkındadırlar ve bu güdülenmelerinin girecekleri diploma sınavına ve bazılarının burslu öğrenciler olmalarına dayandığını düşünmektedirler.

Özetlemek gerekirse öğretmenler ve öğrenciler şu konularda benzer inanışlara sahiptirler:

- Başarılı bir dil öğrencisi olabilmek için yaş ve dil öğrenim deneyimi önemli etkenlerdir, fakat cinsiyet belirleyici değildir.
- Öğrenciler başlangıç düzeyde yapılan hatalara izin verilmemesi gerektiğini düşünmekte, benzer şekilde bazı öğretmenler de anında dönüt vererek hataların kalıcı hale gelmesini önlemeye çalışmaktadır.
- Öğrenci yanıtları Türkçe öğrenmek konusunda güdülendiklerini göstermektedir; benzer şekilde öğretmenler de öğrencilerinin yeterince güdülenmiş olduklarına inanmaktadır.
- Hem öğretmenler hem de öğrencilere göre, bir yabancı dili konuşabilenler için başka bir yabancı dili öğrenmek daha kolaydır.

- Öğretmenler de öğrenciler de öğretimde özgün ve görsel araç gereç kullanımının faydalı olduğuna inanmaktadırlar.

Öğrenciler ve öğretmenlerin farklı inanışlara sahip oldukları konular ise şöyledir:

- Öğrencilerin çoğu Türkçeyi orta zorlukta bir dil olarak görürken, öğretmenler Türkçenin yapısından kaynaklanan zorluklar sebebiyle zor bir dil olarak tanımlamışlardır.
- Öğrencilerin çoğu dilbilgisinin yabancı dil öğrenmenin en önemli bölümü olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ise dilbilgisinin en önemli bölüm olmadığını, dil öğrenmede bir araç olduğunu düşünmektedir.
- Öğrenciler dilbilgisi kurallarının açık ve doğrudan verilmesi gerektiğine, öğretmenler ise dilbilgisinin sezdirilerek örtük şekilde öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada ulaşılan tüm sonuçları özetlemek gerekirse; öğrenciler ve öğretmenler başarılı bir dil öğrencisinin sahip olduğu özellikler, hata düzeltimi ve öğrencilerin güdülenmesi hususlarında benzer inanışlara sahiplerdir. Ayrıca öğretimde görsel ve özgün araç gereç kullanımının önemine inanmaktadırlar. Diğer yandan öğrenciler ve öğretmenler arasında Türkçenin nasıl bir yabancı dil olduğu, dilbilgisinin önemi ve nasıl öğretilmesi gerektiği konularında ise farklı inanışlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilişine ilişkin bulgularda ise, öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye eğitsel süreçlerinin bir sonucu olarak başlamadıkları görülmüştür. Eğitimleri sırasında aldıkları “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersini yetersiz ve uygulamadan yoksun olarak nitelendiren öğretmenler, öğretilen hedef dilin anadil konuşuru olmanın gerekli ama tek başına yeterli olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler, daha önce edindikleri yabancı dil öğrenim deneyimlerinin kendi öğretim uygulamalarına etkisi olduğunu gördüklerini ve son olarak mesleki gelişimlerine en çok deneyimlerinin katkısı olduğuna inandıklarını belirtmektedirler.

Kaynakça

- Abraham, R. G. and Vann, R. J. (1987). Strategies of Two Language Learners: A Case Study. *Learner Strategies in Language Learning* in (pp. 85-117). (A. Wenden, J. Rubin, Eds.). London, UK: Prentice-Hall International.
- Barcelos, A. M. F. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach (John Dewey)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Londra: Continuum.
- Demircan, Ö. (2002). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Müdafa-i Hukuk Dergisi*, 21, 18-20.
- Horwitz, E. K. (1987). *Surveying Students' Beliefs About Language Learning*. Learners Strategies in Language Learning in (pp. 1 19- 129). (A. L. Wenden, J. Rubin, Eds.). London: Prentice Hall.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley. MA: Newbury.

ÜNİVERSİTE PROGRAMLARINDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ALAN YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI¹

Filiz METE, Ahmet ASAR

Öz: Yabancı dil öğretiminde öğrenme süreci her zaman öğretmenin yönetimindedir. Öğretmenin yeterliliği ise sürecin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır. Eğitim alanında öğretmen yeterliklerinin önemi anlaşılmış ve bu konuda ciddi çalışmalar başlatılmıştır. Yurt içi ve yurt dışındaki öğretmen yeterlikleriyle ilgili çalışmalar dikkate alındığında, ülkelere ve alanlara göre birbirinden farklı sınıflamaların yapıldığı, ayrıca özel alan yeterliklerine de önem verildiği dikkati çekmektedir. İlköğretim kademesi Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 2008 yılında, ortaöğretim kademesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 2011 yılında belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçenin ana dil olarak öğretiminde öğretmen ve program yeterliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar devam etmektedir. Yabancı Dil Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ise çalışılmaya henüz başlanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterliklerinin araştırılmasına ilişkin olarak sadece bir doktora çalışması mevcuttur. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni yetiştiren üniversitelerde, eğitim fakültelerinin öğretim programlarında yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin içeriklerini göz önünde bulundurarak bunların yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleriyle uyumlu olma derecesini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda Genel Ağ (İnternet) ortamında öğretim programı ve içeriklerine ulaşılabilen 8 üniversite belirlenmiş ve öncelikli olarak zorunlu/seçmeli ders ve krediler incelenmiştir. İncelenen bu program ve ders içeriklerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra da bölüm program ve dersleri ile özel alan yeterlik ve alt yeterlikleri tablolar halinde karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe, öğretmen yeterlikleri, Türkçe eğitim programları.

Study of Program Competences of Turkish Teacher as a Foreign Language in the University Programs

The process of learning in the field of teaching foreign language is always under control of the teachers. Sufficiency of teacher is concerned with the qualification of this process. Importance of efficiencies of teachers in education were recognized and influential studies had been started to took place in this area. When the studies about qualifications of teacher in domestic and abroad take into consideration it can be seen that different classifications has been determined

¹ Çalışma, 25-27 Nisan 2014 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir’de düzenlenen “Second International Congress on Research in Education-Innovative Research in Education: Implications for Future” başlıklı kongrede sunulan bildirinin geliştirilmiş metnidir.

according to countries and programs and also special program competences have been placed emphasis on. Elementary Education Level Turkish Teacher Special Program Competence was determined in 2008 and also Secondary Education Turkish Language and Literary Teacher Special Program Competence was determined in 2011.

In this context it has been carried on the studies about improving teacher and program competence in the field of learning Turkish as a native language. It has just began to study about Foreign Language Teacher Special Program Competence. There is only one Ph.D thesis about researching teachers' special program competence who teach Turkish as a foreign language. In this study it is aimed to determine matched level between -considering the contents of- compulsory and elective courses in which teaching programs of the faculties of education in the universities that comprise Turkish teacher education program and special program competence of Turkish teacher as a foreign language. For this reason eight universities have been determined which can be reached its teaching program and contents via the website and after that at compulsory and elective courses and their credits were examined. This program and course contents were compared with the special program competences of Turkish teacher as a foreign language. Program and courses of department and also special program competence were presented comparatively in tables.

Key words: Education of Turkish, Turkish as a foreign language, competences of teacher, education programs of Turkish.

Giriş

Baş döndürücü hızla gelişen teknoloji, toplumların gerek duyduğu insan niteliğini de etkilemiştir. Bilgi toplumunda “eğitim düzeyini yükseltmek” öncelikli hedefler arasında bulunmaktadır. Eğitim-öğretim, bütün boyutlarıyla sürekli değişen ve gelişen dinamik bir yapıya sahiptir. “Eğitim alanında sürekli bir yenileşmenin olması, yeni teknolojilerin eğitime uyarlanması, öğretmenlerin niteliklerinde ve eğitimlerinde de şüphesiz yenilikleri ve değişimi kaçınılmaz kılmaktadır” (Şahin, 2006, s. 18).

Eğitim öğretim sürecinde önemli rol üstlenen öğretmenin, başarıyı etkileyen temel unsur olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen niteliklerinin sürekli sorgulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nitelikleri kazanabilmek için temel alınan, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmenlerin yükseköğrenim görmüş olmasıdır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanındaki sorunlardan en önemlisi, öğretmenlerin akredite edilmiş bir programla özel alan eğitimi alabilecekleri bölümlerin mevcut yükseköğrenim programları arasında bulunmamasıdır. Oysa 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında öğretmenlik, devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilmiştir (Madde 19, 20, 21).

Aynı yasanın 43. maddesinde “Hangi kademedede olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmelerinin sağlanması esastır” ve “Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır” hükümleri, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uyulacak temel ölçütleri belirlemiş bulunmaktadır (Demirel, 1989, s. 5).

Öğretmen yetiştirmede niteliğin artırılması için öncelikle öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak beklenen niteliğin tanımlanmasına olanak sağlayacak bir yapı oluşturma ihtiyacı gerekmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda öğretmen niteliği tanımlanırken yurt dışı kaynaklarda “standart” yurt içinde ise “yeterlik” kavramlarının tercih edildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayan toplamlar bütünü olan yeterlikler, ülkelerin ihtiyaçları doğrultusunda tutarlı ve bütüncül şekilde belirlenmekte ve güncellenmektedir.

“Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öncelikle öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel alan yeterliklerinin bilinmesi ve bu yeterliklerin öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür” (MEB, 2006, s. 1; Erdem, 2005, s. 27). “Yeterlik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yapılabilmesi ve geliştirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikler” (Şişman, 2000, s. 9), “bilgi, beceri ve tutumlar” (Alkan ve Hacıoğlu, 1997; MEB, 2008, s. 1) şeklinde tanımlanmaktadır. “Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapılar” (MEB, 2008, s. 1) yeterlik alanlarını oluşturmaktadır.

Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ile yüksek nitelikli öğretmen tanımı yapılmaktadır. Ülkemizde de MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik, zaman zaman bazı çalışmalar yapılmış ancak en kapsamlı çalışmaya Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında 2004 yılında başlanmış ve “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 17/04/2006 tarihli onayı ile yürürlüğü girmiş ve 2590 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır.

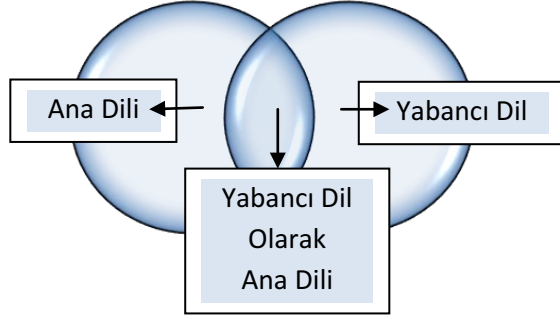
Genel yeterliklerin belirlenmesinden sonra, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan “Program ve İçerik Bilgisi” yeterlik alanının “Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme” alt yeterlikleri, branşlar bazında “öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır” (<http://otmg.meb.gov.tr>).

MEB komisyonları tarafından özel alan yeterliklerine ilişkin öncelikle ilköğretim kademesi öğretmenlerine özgü Türkçe, İngilizce, Fen ve Teknoloji,

Bilişim Teknolojileri, Görsel Sanatlar, Okul Öncesi, Matematik, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Müzik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi, Teknoloji Tasarım, Özel Eğitim (Görme, İşitme, Zihinsel Engelliler) olmak üzere 16 alanda yeterlikler hazırlanarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 4 Haziran 2008 ve 25 Temmuz 2008 tarihli onayı ile yürürlüğe girmiştir. Bir sonraki aşamada ortaöğretim kademesi öğretmenlerine özgü Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik olmak üzere 8 alanda komisyonlar kurulmuş ve ortaöğretim kademesi öğretmenleri özel alan yeterlikleri çalışılarak hazırlanmış, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilerek uygun bulunması üzerine Bakanlık Makamının 11.01.2011 tarihli onayıyla yürürlüğe girmiştir (meb.gov.tr).

Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dil Bilim ve Yabancı Diller gibi bölümlerinde eğitim gören öğretmenler görev almaktadırlar. Bu bölümler, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmen yetiştirme görevini üstlenmeye en yakın olanlar gibi görünse de söz konusu bölümlerin lisans ve lisansüstü programları incelendiğinde program içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilecek niteliklere öncelik verilerek hazırlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi görevini üstlenen öğretmen adayları da öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür ve pedagojik formasyonla mesleğe yetiştirilmekte ancak özel alan eğitimi eksik kalmaktadır.

Türkçenin öğretimi veya Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ile yabancı dil öğretimi bölümlerinin tamamen ayrı amaç ve kapsamı olduğundan özel bir alan olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yetiştirilecek öğretmenlerin de amaca uygun özel programlar oluşturularak yetiştirilmesi gerekmektedir. Türkçeyi etkili kullanabilmek; onu, yabancı dil olarak da etkili öğretebilme kabiliyetine sahip olmak anlamına gelmemelidir. Benzer şekilde yabancı bir dili etkin kullanabilen ve öğretilmesine yönelik eğitim alan yabancı dil öğretmenin kendi ana dilini de etkili öğretebileceği anlayışı, aldığı eğitim sürecinde hedef dil olarak Türkçe söz konusu olmadığından doğru kabul edilebilecek bir yaklaşım değildir.



Şekil 1. Öğretim Alanları

Türkçe öğretmenlerinin alanları Türkçedir ancak Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecekleri için yabancı dil öğretimi alanından bilgilerine ihtiyaç duyacaklardır. Yabancı dil öğretmenleri ise Türkçe öğretecekleri için Türkçe bilgisine ihtiyaç duyacaklardır. Ayrıca kültürler arası bir öğretim olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil kültür ilişkisi göz önüne alındığında kültürel birikim gerektiren de bir alandır. Bu bağlamda söz konusu öğretmenin kültürel bilgi birikimine, yetişkin eğitimi ve yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgiye, geniş bir dünya görüşüne ve Türkçenin yanı sıra Türk tarihi, kültürü, değerler sistemi hatta Türk mitolojisi konularında da gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. “Başka bir ifadeyle bu eğitimcilerimiz, bir kültür elçisi veya misyoner gibi yetiştirilmelidir” (Avcı, 2011, s. 2).

Nitekim öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlarına özgü sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanan yeterlikler nasıl ki Türkçe öğretmeni için farklı, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni için farklı, yabancı dil öğretmenleri için farklıysa elbette Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler için de farklı olması gerektiği kabul edilmelidir.

Millî Eğitim Bakanlığınca 2010 yılında Marmaris’te düzenlenen ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı’nda ülke genelinde ilgili bölüm akademisyenleri ile ilgili kurum temsilcilerinin yer aldığı konferans ve çalışma programının ardından ortaya çıkan sonuç raporunda, mevcut durum aşağıda verilmektedir:

1. Mevcut lisans programları (Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb.); yabancılara, yurt dışında yaşayan Türklere, Türk soylu ve akraba topluluklara Türkçenin öğretilmesi amacıyla kurulmamıştır.
2. Ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bağımsız bir lisans programı bulunmamaktadır.
3. Bu alanda üniversitelerimizdeki çok az sayıda olan lisansüstü programlar, içerik ve kapsam açısından birbirlerinden farklılık göstermektedir.

4. Yurt dışında Türkçe öğretmek amacıyla Bakanlık tarafından görevlendirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ihtiyaca cevap verememektedir.

5. Bu konuda hizmet veren kurumlar arasında iş birliği ve eşgüdüm bulunmamaktadır (MEB, 2010, s. 152).

Durum saptamasının ardından öneriler arasında yer alan, “4. Bu alan için yetiştirilecek öğretmenlerin alan yeterlikleri belirlenmeli ve açılacak lisans programları, bu yeterlikler çerçevesinde düzenlenmelidir” maddesi, bu çalışmaya konu olan; yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmede yeterliklerin karşılanıp karşılanmadığı konusunun önemine değinir niteliktedir. Adı geçen çalıştayın, konusu ‘Yurt Dışında Yabancılara Türkçe Öğretimi’ olan komisyondan çıkan sonuç raporunda ise öğretmen yetiştirme başlığı altında çıkan önerilerden “7. Yurt dışında Türkçe öğretecek olan okutmanların seçimi için özel alan yeterlikleri belirlenmelidir” (MEB, 2010, s. 155) maddesi yeterliklerin kullanılabilceği yerleri belirtir niteliktedir.

Yeterliklerin; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, performanslarının ölçülmesinde, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2008).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, ana dili Türkçe olan bireylere Türkçe öğretecek öğretmenlerden daha farklı niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda alan yeterliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlikler temelinde öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin yeterlikler henüz kurumsal anlamda belirlenmemiş ancak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma” (Mete, 2013) adıyla bir doktora çalışması yapılmıştır. Mete (2013), araştırma sürecinde yurt dışı örnekleri tarayarak, görüşme ve anket yöntemlerini bir arada kullanılarak elde edilen verileri toplayıp bütünleştirerek yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterliklerini belirlemiştir. Böylece oluşturulan taslak, MEB öğretmen yeterlikleri formatı da göz önünde tutularak alanda sorgulanmış ve yeterlikler üç temel boyutta ele alınmıştır. Bunlar; mesleki bilgi, mesleki beceri ile mesleki tutum ve değerlerdir.

Bu çalışmada, üç grup altında toplanan yeterliklerin alana öğretmen yetiştiren üniversite programlarında ne derece karşılık bulabileceği araştırılmıştır.

1. Tanımlar

Öğretmenlik: 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasasında öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak belirtilmiştir (Madde 19, 20, 21).

Yeterlik Alanı: Belli bir alanda birbiri ile ilişkili beceri, tema, kavram ve değerlerin bir bütün olarak görülebildiği yapıdır.

Yeterlik: Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olma durumudur.

Özel Alan Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için alanlara özgü sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Performans Göstergesi: Yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek gözlemlenebilir-ölçülebilir davranıştır.

2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının, üniversitelerdeki eğitimleri sırasında yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yeterliklerinin ne kadarıyla karşılaşmış karşılaşmadığını ortaya çıkarmaktır.

Çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerinin Genel Ağ sayfalarında yayımlanmış oldukları ders programları ve varsa ders içerikleri incelenmiştir. Öğretmen yeterliklerinde Mete'nin (2013) araştırma sonuçlarında tespit edilen veriler esas alınarak bunlar üniversitelerin programları ile karşılaştırılmıştır.

3. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama yöntemi uygulanmıştır. Seçilen 8 üniversitenin Genel Ağ sayfalarındaki Türkçe bölümü programları ve varsa ders içerikleri karşılaştırılmış ve programda yer alan derslerde yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerini karşılama düzeyleri incelenmiştir.

3.1. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenimiz Türkiye sınırları içinde bulunan üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümleridir. Söz konusu eğitimi veren üniversitelerden rastgele seçilen 8 tanesi bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu üniversiteler 1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, 3. Çukurova Üniversitesi, 4. Gazi Üniversitesi, 5. Gaziantep Üniversitesi, 6. Marmara Üniversitesi, 7. Sakarya Üniversitesi, 8. Uludağ Üniversitesi'dir.

3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama işlemi için özel bir araç geliştirilmemiş, söz konusu üniversitelerin Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümlerinin Genel Ağ sayfalarında yayımlanmış oldukları ders programları ve varsa içerikleri incelemeye alınmış, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlikleriyle örtüşen konular belirlenmiş ve karşılaştırılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Toplanan veriler tablolara yerleştirilerek çözümlenmiştir. Çözümleme sırasında bütün dersler ve varsa içerikleri incelenmiştir. Programdaki dersler ve içerikleri incelenirken “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı doktora çalışmasında elde edilen yeterlik alanları ve alt yeterlikler kullanılarak programlarda ne derece var olup olmadığına bakılmıştır.

4. Bulgular ve Yorumlar

Türkiye’de eğitim veren ve bu araştırma için rastgele seçilen 8 üniversitenin programlarının ders yılı, yarıyılı, alınan ders çeşidi ve sayısı ile ilgili aşağıda bir tablo bulunmaktadır.

Tablo 1. Üniversite Programında Gözükten Zorunlu/Seçmeli Ders Sayısı ve Kredileri

ÜNİVERSİTELER	Eğitim Öğretim Süresi	PROGRAMDA GÖZÜKEN DERSLER VE AKTS DEĞERLERİ			Mezuniyet İçin Gereken Kredi (AKTS/ECTS)
		Zorunlu Görülen Ders Ve Kredi Sayısı	Seçmeli Görülen Ders Sayısı	Toplam Ders Sayısı	
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	54 DERS 220 AKTS	28 DERS 93 AKTS	54+28	240 AKTS
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	54 DERS 228AKTS	16 DERS 75 AKTS	54+16	240 AKTS
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	54 DERS 136 KREDİ	14 DERS 35 KREDİ	54+16	159 KREDİ
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	54 DERS 199 AKTS	16 DERS 44 AKTS	54+16	240 AKTS
Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	54 DERS 133 KREDİ	9 DERS 22 KREDİ	54+9	145KREDİ
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	54 DERS 217 AKTS	11 DERS 23 AKTS	54+11	240 AKTS
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	41 DERS 228 AKTS	16 DERS 54 AKTS	41+16+161	240 AKTS
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	8 Dönem (4 Yıl)	56 DERS 219 AKTS	39 DERS 153 AKTS	56+39	240 ECTS

Tablo 1’de ortak olan durum bütün üniversitelerde ders yılı ve yarıyıllarının eşit olduğudur. Bunun dışında zorunlu ders ve krediler genellikle benzerlik gösterse de bir üniversitede 41 zorunlu ders gözüken diğerinde 56 ders olabilmekte, seçmeli ders sayısı ise en düşük 9 ile en yüksek 39 arasında değişebilmektedir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 240 AKTS tamamlamak zorundadır. Bölümde toplam 55 zorunlu ders, 25 seçmeli ders bulunmaktadır. Zorunlu ders AKTS toplamı 220’dir. 20 AKTS’lik bölüm ise seçmeli derslerle tamamlanmaktadır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Almanca I; Almanca II; Fransızca I; Fransızca II; İngilizce I; İngilizce II; Çocuklar İçin Metin Yazarlığı; Dil Edinimi; Edebî Sanatlar; Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri; Metin Bilgisi; Noktalama ve Yazım Kuralları; Roman ve Hikâye Çözümleme Teknik ve Uygulamaları; Şiir Çözümleme Teknik ve Uygulamaları; Yaratıcı Yazma Süreç ve Uygulamaları; Bilim, Teknoloji ve Toplum Etkileşimleri; Çocuk Resimlerinin Analizi; Engellilerle İletişim; Etkili İletişim Becerileri; Günümüz Dünya Sorunları; Halk Müziği; Halkla İlişkiler; İleri İngilizce Dilbilgisi; İnsan Hakları ve Demokrasi Erişimi; İnternette Öğrenme Ortamları; Matematik Okur Yazarlığı; Proje Yazımı; Sınıfta İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yaklaşımları

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 240 AKTS tamamlamak zorundadır. Bölümde toplam 54 zorunlu ders ile 16 seçmeli ders bulunmaktadır. Zorunlu ders AKTS toplamı 228’dir. 75 AKTS’lik ise seçmeli ders bulunmaktadır.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Halk Bilimi; Çağdaş Türk Edebiyatı; Medya Okur Yazarlığı (239 ders kodundan ders ismi tespit edildi); Türk Tasavvuf Edebiyatı; Yazım Kuralları; Klasik Dünya Edebiyatı; Çizgi Film İncelemeleri; Seçmeli I (Ders kodu TRÖ 459 Ders ismi tespit edilemedi); Türk Edebiyatında Mizah; Türk Halk Şiiri İncelemeleri; Güzel Konuşma (420 ders kodundan tespit edilmiştir); Etkili Konuşma; Türk Dilinin Problemleri; Türk Mitolojisi Türk Kültür ve Medeniyeti

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 159 kredilik ders almak zorundadır. 136 kredilik bölüm 54 zorunlu dersten, geri kalan 35 kredi ise 14 seçmeli dersle tamamlanmaktadır.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Türk Dili Tarihi; Tarihî Türk Lehçeleri; Tiyatro; Çağdaş Türk Yazı Dilleri; Çağdaş Türk Edebiyatı; Diksiyon; Uygulamalı Dil Bilim;

Türkçenin Yazım Sorunları; El Yazısı ve Kaligrafi Uygulamaları; Dil Felsefesi; Yaratıcı Yazma; Anlambilim; Felsefe ve Edebiyat; Sanat Metinleri İncelemeleri

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 240 AKTS tamamlamak zorundadır. Bu AKTS'nin 199 kredisi, 54 zorunlu dersten oluşmaktadır. Geri kalan 44 AKTS'lik kredi 16 dersle tamamlanmaktadır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Ses Eğitimi ve Diksiyon; Türk Kültürü Tarihi; Metin Bilgisi; Kitle İletişimi ve Türkçe; Metin Yazarlığı; Eğitsel Oyunlar; Dil Öğretiminde Proje Geliştirme ve Uygulamaları; Dil Politikaları; Dil Bilgisi Öğretimi ve Materyal Tasarımı; Türk Destan Edebiyatı; Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi; Yazma; Çağdaş Türk Edebiyatı; Dil Sosyolojisi; Anlam Bilgisi; Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi

Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 167 kredilik ders almaktadır. Bölümde 54 zorunlu ders, 9 seçmeli ders bulunmaktadır.

Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Cinsel Sağlık Eğitimi; Avrupa Birliği Eğitim Alanı ve Kültürlerarası İş Birliği; Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi ve Liderlik Yaklaşımları; Türk Dili Tarihi; Metin Bilgisi; Çağdaş Türk Edebiyatı; Metin Yazarlığı; Türkiye Türkçesi; Diksiyon

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 240 AKTS tamamlamak zorundadır. Bölümde toplam 54 zorunlu ders, 11 seçmeli ders bulunmaktadır. Zorunlu ders AKTS toplamı 217'dir. 23 AKTS'lik bölüm seçmeli derslerle tamamlanmaktadır.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Almanca I; Fransızca I; İngilizce I; Almanca II; Fransızca II; İngilizce II; Eski Türkçe ve Metin İncelemeleri; Dil Felsefesi; Soru Sorma Teknikleri; Orta Türkçe ve Metin İncelemeleri; Yaşayan Türk Lehçeleri

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 240 AKTS tamamlamak zorundadır. Bu AKTS'nin 228'ini, 41 adet zorunlu ders oluşturmaktadır. Geri kalan 54 AKTS'lik 43 kredi ise 16 farklı ders ile tamamlanabilmektedir. Ayrıca Üniversitenin tanımlı, 2 kredilik 2 AKTS'lik bir ortak dersi bulunmaktadır. 236 AKTS'lik bir ders alanından seçilen bu ders üniversite ortak dersi olarak görünmektedir.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Edebiyatımızda Dil Tartışmaları; Mukayeseli Türk Dili

Tarihi; Orta Türkçe Metin İncelemeleri; Türkçe Eğitiminde Grafik ve Canlandırma; Türkiye Türkçesi; Çağdaş Türk Hikâyeciliği; Dil ve Kültür; Eski Türk Edebiyatında Metin İnceleme; Eski Türkçe Metin İncelemeleri; Sözcük Öğretimi ve İncelemeleri; Metindilbilim Araştırmaları Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı; Eski Türk Edebiyatında Nesir; Metin İnceleme Teknikleri; Türkçe Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar; Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleri

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencisi, lisans düzeyinde mezuniyet için 240 AKTS tamamlamak zorundadır. Bu AKTS'nin 219 kredisi, 56 adet zorunlu dersten oluşmaktadır. Geri kalan bölüm 153 AKTS'lik, 39 dersle tamamlanmaktadır.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünün seçmeli dersleri şunlardır: Geleneksel Türk Bezeme Sanatı: Kaat'ı; Fitness Güç Geliştirme; Plates Yeni Başlayan; Basketbol Yeni Başlayan; Tenis Yeni Başlayan; Kayak Yeni Başlayan; Eskrim Flöre; Eskrim Epe; Teatral Eskrim; Tekerlekli Sandalye Eskrimi; Kayak Orta Seviye; Tenis Orta Seviye; Eğitsel Oyun; Örneklerle Türk Öykücülüğü; Çağdaş Türk Şiiri İncelemeleri; Türkçe Eğitiminde Yazım ve İmla; Türkçe Şekil Bilgisi Uygulamaları; Osmanlı Türkçesi Metin İncelemeleri; Türk Tasavvuf Edebiyatı; Türk Anlam Bilimi; Metin Tahlilleri; Halk Şiiri ve Halk Müziği; Karşılaştırmalı Batı Edebiyatı; Yabancılara Türkçe Öğretimi; Eski Türk Edebiyatı Metinleri; Modern Türk Şiiri; Türk Edebiyatı Araştırmaları; Türkçenin Tarihî Metin İncelemeleri; Türk Halk Edebiyatı Metinleri; Divan Şiiri; Örneklerle Türk Romanı; Türkçe Öğretimi Uygulamaları; Türk Dünyası Edebiyatları; Cümle Tahlilleri; Edebî Akımlar; Ergenlik Psikolojisi; Türkçenin Çağdaş Sorunları; Çağdaş Türk Edebiyatı Metinleri; Sınav Hazırlama ve Değerlendirme

Sonuçlar, Türkçe öğretmeni yetiştiren bölümler arasında değişik anlayış ve uygulamaların olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaya konu olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili dersler ise ayrı tablo olarak ele alınmış ve aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Üniversitelerde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlişkili Dersler

		YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİ VE İLİŞKİLİ DERSLER							
Eğitim Fakülteleri Türkçe Eğitimi Bölümleri	OP KOD	Eğitim Öğretim Yılı Ve Dönemi	DERS ADI	ZORUNLU	SEÇMELİ	T	U	K	ACTS
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	110003262006A	3. Yıl 6. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		2	-	-	4
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	315 A	3. Yıl 5. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		2	-	2	3
	437MB	4. Yıl 7. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yöntem	X		2	-	2	4
Çukurova Üniversitesi	306	3. Yıl 6. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		2	-	2	-
Gazi Üniversitesi	306A	3. Yıl 6. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		2	-	-	4
	411GK	4. Yıl 7. Dönem	Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi		X	2	-	-	4
	430GK	4. Yıl 8. Dönem	Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi		X	2	-	-	2
Gaziantep Üniversitesi	326	3. Yıl 6. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		2	-	2	-
Marmara Üniversitesi	308	4. Yıl 8. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		2	-	2	5
Sakarya Üniversitesi	306A	3. Yıl 6. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi	X		3	-	3	3
Uludağ Üniversitesi	4113	4. Yıl 7. Dönem	Yabancılara Türkçe Öğretimi		X	2	-	2	5

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

Tablo 2 incelendiğinde; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna yönelik uygulamanın üniversitelerde 3 veya 4. yılda, haftada 2 saatlik genellikle zorunlu ders olarak yer aldığı görülmektedir. Gazi Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde ise zorunlu dersin yanı sıra konuya ilişkin seçmeli derslerin de yer aldığı görülmektedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde ise konu ile ilgili zorunlu derslerin hem 3. hem 4. yılda yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda konuya ilişkin üniversiteler arasında tutum ve uygulamaların değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde; son yıllarda 8 üniversitenin 7 tanesinde “Yabancılar Türkçe Öğretimi” adıyla bir zorunlu ders olması ümit vericidir. Ancak ders saati ve içerikleri düşünüldüğünde, öğretmen adaylarında ancak konuyla ilgili farkındalık oluşturabilecek düzeyde kaldığı görülmektedir.

Tablo 3. Program İçeriklerinin Yeterliklerle Karşılaştırılması

Yeterlikler	Alt Yeterlikler	Üniversiteler						
		Abant İzzet Baysal Üni.	Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	Çukurova Üni.	Gazi Üni.	Gaziantep Üni.	Marmara Üni.	Sakarya Üni.
A. Mesleki Bilgi	A1. Dil bileşenleri ve dil bilim bilgilerini kullanabilme	*	*	*	*	*	*	*
	A2. Dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme	*	*	*	*	*	*	*
	A3. Türkçeyi özellikleri ve kurallarına uygun kullanabilme	*	*	*	*	*	*	*
B. Mesleki Beceri	B1. Öğretim sürecini amaca uygun planlayabilme							
	B2. Öğretim ortamları düzenleyebilme		*	*	*	*	*	*
	B3. Dil öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme	*	*	*	*	*	*	*
	B4. Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirebilme							
	B5. Öğrenim-öğretim sürecini izleyebilme-değerlendirebilme				*			
C. Mesleki Tutum ve Değerler	C1. Türkçenin doğru ve etkili kullanımında öncülük edebilme	*	*	*	*	*	*	*
	C2. Dil-kültür etkileşimine duyarlı olabilme	*	*	*	*	*	*	*
	C3. Mesleki gelişimini sağlayabilme							
	C4. Mesleki gelişimine yönelik iletişim kurarak iş birliği sağlayabilme							

Tablo 3’te sadece zorunlu dersler ele alınarak söz konusu derslerin karşıladığı yeterlikler belirtilmiştir. Seçmeli derslerin bütün öğrenciler tarafından alınmadığı düşünülerek tabloya yerleştirilmemiştir. Üniversitelerde bütün bölüm derslerinin içerikleri de göz önüne alınmış ve bütün bölümlerde mesleki bilgi yeterliklerinin zorunlu ana derslerle karşılandığı ancak mesleki beceri yeterlikleriyle ilgili ana dili ve yabancı dil öğretimi farkı düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle örtüştüğü yerlerin zayıf kaldığı görülmüştür.

Söz konusu üniversitelerin *Yabancılar Türkçe Öğretimi* adıyla anılan dersleri incelendiğinde sadece tek dönem ve 2 saatlik eğitimin yeterli olmasının mümkün olmadığı ancak farkındalık düzeyi oluşturduğu ve seçmeli dersler veya özel kurum eğitimleriyle desteklenerek etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Söz konusu dersin içerikleri üniversitelere göre aşağıda verilmektedir.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde, 3. yılda *Yabancılar Türkçe Öğretimi* adıyla 2 kredilik 4 AKTS’lik zorunlu bir ders yer almaktadır. Dersin içeriği ise; Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farkları, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesi şeklindedir. Seçmeli dersler içinde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ile ilgili bir ders bulunmamaktadır.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi ders içeriklerine ve bu maddelere bakılınca ancak mesleki bilgi alanından “Dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme” yeterliliği açıkça *Yabancılar Türkçe Öğretimi* zorunlu dersinde yer almaktadır. Varlığı tespit edilen diğer ölçütler ise ana dili olarak Türkçe öğreten öğretimde de bulunması gereken ortak ölçütlerdir. Diğer sınıflama alanlarındaki kıstaslar belirli oranlarda yer almasına rağmen hiçbiri açıkça “*Yabancılar Türkçe Öğretimi*” dersi ile doğrudan ilişkili değildir. Aynı değerlendirme birebir Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi “*Yabancılar Türkçe Öğretimi*” zorunlu dersi için de geçerli olmakla beraber diğer kıstaslardaki tespit de aynen geçerlidir.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde, zorunlu dersler içerisinde 3. yılda *Yabancılar Türkçe Öğretimi* isimli 2 kredilik 3 AKTS’lik bir ders yer almaktadır. 4. yılda ise öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde 2 kredilik 4 AKTS’lik zorunlu *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yöntem* adıyla bir ders bulunmaktadır. Dersin içeriği ise; Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme, Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi, diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, Avrupa Dil Dosyası’nın

tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye'nin tanıtımına katkısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi. Seçmeli dersler içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ile ilgili bir ders bulunmamaktadır.

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde, 3. yılda *Yabancılar Türkçe Öğretimi* dersi 2 saatlik, 2 kredilik zorunlu dersler içerisindedir. Dersin içeriği ise; Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme, Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi, diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yönetsel yaklaşım biçimleri, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, Avrupa Dil Dosyası'nın tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye'nin tanıtımına katkısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi şeklindedir. İncelenen sitede seçmeli ders listesine ulaşılammıştır.

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde, 3. yılda *Yabancılar Türkçe Öğretimi* adıyla 2 saat 4 ACTS'lik bir ders zorunlu dersler içinde yer almaktadır. Ayrıca 4. yılda *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi* isimli 2 saat 4 ACTS'lik, *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi* isimli 2 saat 2 ACTS'lik iki seçmeli ders bulunmaktadır.

Derslerin içeriği:

“Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersi için: “Dil nedir? (Ana dili/İkinci dil), yabancı dil öğrenimi nedir, nasıl olmalıdır, yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî seyri ve bugünkü durumu, basamaklı kur sistemi niçin gereklidir, seviye tespit sınavının hazırlanışı ve uygulanışı, ideal sınıf düzeni ve öğrenci sayısı, ders kitabı, çalışma kitabı ve yardımcı sözlükler, yabancı dil öğretiminde temel ilkeler, yabancı dil öğretiminde genel ilkeler, dil öğretim yöntemleri, dil öğretim tekniklerini yabancılar Türkçenin öğretiminde kullanma, materyal hazırlama ve ölçütleri” şeklindedir.

“Türk Soylulara Türkçe Öğretimi” ders içeriği: “Orta Asya'da Çağdaş Türk lehçelerinin oluşumu ve Rusya'nın Orta Asya'daki dil politikaları, Çağdaş Türk lehçelerinin coğrafyalarını tanıma, Türk Dünyasının ortak kültürel değerleri ve unsurları, Çağdaş Türk lehçelerinin dillerini (ses ve şekil) tanıma, Türkiye Türkçesi ile Türk şiveleri arasındaki ortak, benzer ve farklı özelliklerin Türkiye Türkçesi öğretimindeki etkisi, Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulanacağı, Türk soydaşların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları genel hataların tespiti, Türk soydaşların Türkiye Türkçesi öğrenirken yaptıkları genel hatalara çözüm önerileri” şeklindedir.

“Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi” ders içeriği: “İki dilli ve iki kültürlülere Türkçe ve Türk Kültürü öğretimindeki amaç ile “Neden Türkçe öğretimi?” sorusu üzerinde durulması, bazı Avrupa ülkelerinin azınlık dil politikaları, yurt dışındaki Türk vatandaşlarının sorunları ve sorunlara çözüm yolları, bazı Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerinin incelenmesi, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından YDTÇ için hazırlanan programın incelenmesi ve programın değerlendirilmesi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının dayandığı temel prensipler, yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik etkinlik örnekleri hazırlatma ve sunum yaptırma” şeklindedir.

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği yeterlik konusunu “Türk dili ve edebiyatına, okuma, dinleme, konuşma ve yazma eğitimine ait bilgi ve becerilerin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin düzeyine uygun biçimde aktarılmasında ve uygulanmasında gerekli öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmak” şeklinde doğrudan ilköğretim ikinci kademeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte Yabancılar Türkçe Öğretimin zorunlu dersi için daha önce ele alınan üniversitelerden farklı olarak “Dil öğretim sürecine uygun materyal ve kaynak kullanabilme” yeterliğini vermektedir.

Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde, 3. yılda “Yabancılar Türkçe Öğretimi” isimli 2 saat, 2 kredilik zorunlu bir ders yer almaktadır. Dersin içeriği ise; “Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme, Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi, diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, Avrupa Dil Dosyası’nın tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye’nin tanıtımına katkısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi” şeklindedir. Seçmeli dersler içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ile ilgili bir ders bulunmamaktadır.

Gaziantep Üniversitesinde, Marmara Üniversitesinde mesleki bilgi alanından “Dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini uygulayabilme” yeterliliği açıkça “Yabancılar Türkçe Öğretimi” zorunlu dersi ile ilişkilendirilmiştir. Varlığı tespit edilen diğer özellikler ise ana dili olarak Türkçe öğreten öğretilimde de bulunması gereken ortak özelliklerdir.

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde, 4. yılda “Yabancılar Türkçe Öğretimi” adıyla 2 saat, 2 kredilik, 5 AKTS’lik bir ders zorunlu dersler içerisinde yer almaktadır. Dersin içeriği ise; “Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme, Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi, diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak

öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, Avrupa Dil Dosyası'nın tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye'nin tanıtımına katkısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi" şeklindedir. Seçmeli dersler içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ile ilgili bir ders bulunmamaktadır.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde, alan ve alan eğitimi dersi olarak 3. yılda "Yabancılarla Türkçe Öğretimi" adıyla 3 saat, 3 kredilik zorunlu bir ders yer almaktadır. Dersin içeriği; "Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesinin farklarını belirginleştirme, Türkçenin özellikle yabancı dil olarak öğretilmesinin kültür boyutuyla ilişkilendirilmesi, diğer dünya dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi sırasındaki kuramsal tartışmalar ve bu alandaki yöntemsel yaklaşım biçimleri, yabancı dil öğretiminde kuramsal çerçeve, Avrupa Dil Dosyası'nın tanıtımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin Türkiye'nin tanıtımına katkısı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan çeşitli ders kitaplarının tanıtımı ve eleştirisi" şeklindedir. Seçmeli dersler içinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ile ilgili bir ders bulunmamaktadır.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde, zorunlu dersler içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu ile ilgili herhangi bir ders bulunmamaktadır. Seçmeli dersler içerisinde 4. yılda "Yabancılarla Türkçe Öğretimi" isimli 2 saat, 2 kredilik 5 AKTS değerinde bir ders bulunmaktadır. Seçmeli bir ders olarak görünen dersin içeriğine ise ulaşamamıştır.

Üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı Türkçe öğretmenliği bölümlerinin ders programları ve ilgili derslerin içerikleri incelendiğinde ortaya çıkan sonuç genellikle bir dönem ve 2 saat olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunun yer aldığı ancak incelenen 8 üniversiteden 7 tanesinde zorunlu ders olduğu ve 5 tanesinin aynı içeriği kabul ettiği anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Çalışmaya konu olan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle ilgili seçilen üniversitelerin, alana en büyük kaynaklık eden Türkçe bölüm programları ve içerikleri ele alınarak incelenmiş ve Genel Ağ sayfalarında ilan edilen bilgilere dayanarak programlar arasındaki farklar tespit edilmiştir.

Üniversitelerin bölüm programları, zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Son yıllarda üniversitelerde "Yabancılarla Türkçe Öğretimi" adı altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunun da zorunlu bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. Ancak sadece bir dönemlik ve haftada 2 saat teorik ders

olarak yer alan söz konusu dersin yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmede ne derece etkili olabileceği düşündürücüdür.

Çalışmada incelenen 8 üniversitenin birisinde ise zorunlu değil seçmeli ders olarak görülmektedir. Seçmeli derslerin isteyen öğrenci tarafından seçilebileceği için açılıp açılmadığı veya kaç öğrenci tarafından seçildiği bilinmemektedir. Bu bağlamda çalışmamızda seçmeli dersler kapsam dışında tutulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerden beklenen niteliklerin araştırıldığı çalışmadan elde edilen yeterlikler ile Türkçe öğretmenliği bölümü mezunlarının aldığı dersler incelendiğinde yeterlikleri karşılama düzeylerinin örtüşmediği anlaşılmaktadır.

Alana kaynaklık eden en önemli eğitim kurumlarından birisi Türkçe bölümüdür. Bilindiği gibi, bölüm programları belli bir hedefe yönelik hazırlanmaktadır. Söz konusu bölümlerin programları, zorunlu alan dersleri ve alan bilgisini zenginleştirme adına açılan seçmeli dersler, ana dili Türkçe olan öğrenciye Türkçe öğretimi amacıyla yapılandırılmışlardır. Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu, dört yıllık bir lisans eğitim programının içerisine 2 saatlik bir ders konularak geçiştirilemeyecek kadar önemlidir. Bir dönem ve 2 ders saati ancak farkındalık oluşturmaya yönelik çalışmalarla tamamlanmaktadır. Türkçe öğretmeni ile Türk dili ve edebiyatı öğretmenliğinin ayrı yeterlikleri barındırdığı kabul edilerek belirlenirken yabancı dil olarak Türkçe öğretmenin öğretmen yeterliğinin elbette farklılık göstereceği gerçeği kabul edilerek önemsenmeli ve yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenlerin eğitimi ayrı bir alan olarak görülmelidir.

Öğretmenlik bilgi kadar beceri, tutum ve değerlere sahip olmayı da gerektirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev alacak öğretmenler yetiştirilirken sadece bilgi boyutu yeterli olamayacağı için uygulamalara gereken önem verilerek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları konusunda en iyi biçimde pratik yapabilmeleri sağlanmalıdır.

İletişimsel yeterlik, bir dili kurallarına uygun kullanmanın ötesinde kime, hangi şekilde ve hangi duruma uygun kullanmak gerektiğinin ayırımında olmayı gerektirir. Farklı kültürden bir kaynak tarafından gönderilen mesajın alıcının algılayabileceği ve kaynağın amacına uygun şekilde yorumlayabileceği gibi kodlanması, alıcının da algıladığı mesajın farklı bir kod sisteminin ürünü olduğunun farkında olması, kültürler arası iletişim boyutuna girmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler de görev gereği kültürler arası iletişim kurmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kültürler arası iletişimde bulunma görevlerinden dolayı iletişim becerilerinin üst düzeyde olması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kültürel farklılık barındıran ve yabancı dil öğretimi konusunda uzmanlık isteyen ancak üst düzeyde de Türkçe eğitimi almış öğretmenler tarafından yerine getirilebilecek bir alandır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğretmenler yetiştirilmesi için özel alan yeterliklerine dayalı kendine has bir programı olan ana bilim dallarının açılması faydalı olacaktır.

Kaynakça

- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Avcı, Y. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Kültür ve Yöntem Boyutu*. Temmuz 2011 tarihinde <http://www.turkcede.org/yabancilara-turkce-ogretimi/354-turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminin-kultur-ve-yontem-boyutu.html> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 5-26.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erdem, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). *Neden Özel Alan Yeterlikleri?*. Haziran 2011 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Bu Alan İçin Öğretmen Yetiştirmenin Önemi ve Gereği*. Marmaris: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı.
- Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Mete, F. (2013). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Görüşler-Opinions of Teachers' Competences in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-357.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş* (2. bsk). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ders İçeriklerinin Alındığı Üniversitelerin Listesi ve Genel Ağ Sayfaları

[http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20ÖSYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20\(Tablo%204\)_KB.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20ÖSYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20(Tablo%204)_KB.pdf)

<http://www.turkce.sakarya.edu.tr/tr/egitim/6/06/04>

http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&FK=05&BK=82&ders_kodu=&fakulte=GAZ%DD+E%D0%DDT%DDM++FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=GAZI+FACULTY+OF+EDUCATION&bolum=T%DCRK%C7E+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DD&bolum_en=TEACHER+TRAINING+IN+TURKISH&ac=11

<http://apps.ibu.edu.tr/Catalog.aspx?lang=tr-TR&opID=337&pmID=4031&oid=17>

<http://www.uludag.edu.tr/Bologna/dereceler/dt/33/dl/tr/b/3/p/37#mufredat>

http://dosya.marmara.edu.tr/aef/tto/lisans%20programi/AEF_TURKCE_lisans.pdf

http://ebs.comu.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1043&bot=1559

<http://egitim.cu.edu.tr/dersicerigi.asp?bolum=tr>

http://www.gantep.edu.tr/ab/dersler.php?bolum=600&bolum_id=603

TÜR ODAKLI YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE

Derya YAYLI, Demet YAYLI

Öz: Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretimi, son yıllarda yabancı dil eğitimi alanında tartışılan bir kavramdır. Tür (janr) sözcüğünün etrafında şekillenen bu yaklaşıma göre yabancı dilin öğrenildiği ve hedef alındığı bağlamlar önceliklidir. Ayrıca iletişimde alıcı konumunda olan hedef kitlenin beklentilerini göz önüne almak da oldukça önemlidir. Bu çalışmada tür, Tür Odaklı Dil öğretimi ve bu öğretime farklı bakış açıları tartışılmakta ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için öneriler sunulmaktadır. Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygulanması ya da bazı unsurlarının uyarlanması doğal dil öğrenme olanakları açısından yararlı olabilir. Bu çalışmanın amacı temel olarak tür (janr) kavramının tanımını vermek, tür odaklı yabancı dil öğretiminin temel öğelerini yansıtmak, izlenice geliştirmek için önerilerde bulunmak ve yabancı dil olarak Türkçe derslerinde kullanılabilen tür odaklı yazma ve konuşma etkinlikleri için ipuçları sunmaktır.

Anahtar kelimeler: Tür odaklı öğrenme, Türkçe, Türkçe öğretimi, yabancı dil öğretimi.

Genre-Based Foreign Language Teaching and Turkish as a Foreign Language

Abstract: Genre Based Foreign Language Teaching is a popular concept which has been discussed lately. This approach which was idealized and constructed around the word of “genre”, concerned the local and target contexts of language learning. In addition, giving credit to the expectations of the audience in communication is important. In this study, the term genre, genre based foreign language teaching and different approaches to this pedagogy will be discussed with practical implications for teaching Turkish as a foreign language. Applying or adapting the genre based language teaching into the systematic of teaching Turkish as a foreign language could be useful due to the natural language learning facilities it provides.

Key words: Genre-based learning, Turkish, Turkish teaching, foreign language teaching.

Türün Tanımı ve Tür Odaklı Yabancı Dil Öğretimi

Tür, metinleri gruplamak için kullanılan ve yazarların benzer durumlarda dili nasıl tipik bir şekilde kullandıklarını göstermek açısından önemli bir kavramdır (Hyland, 2004). Bir toplumun üyeleri belli türleri çok kolayca anlarlar ve üretirler. Bu durum okurun, yazarın amaçlarını anlama başarısının yüksek olmasından kaynaklanır. Bunun sebebi ise yazarın metnini üretirken hedef okurunun beklentisini göz önüne alması ve bunu da hedef okurların genel olarak bu türdeki metinlerden beklentilerini inceleyerek belirlemesidir. Türler esas olarak yemek tarifi, deneme, şiir, öykü, biyografi, mektup, şarkı, roman,

kullanım kılavuzu, reçete, vasiyet, araştırma makalesi, sempozyum sunumu, doktora tezi gibi iletişimsel olaylar topluluğu olarak algılanır. Bir metnin belli bir türe ait olup olmadığı o tür ile ortak iletişimsel hedeflerinin olup olmamasına bağlıdır. Başka bir deyişle, bir türe üye metin oluşturmanın esası biçim benzerliğinden ziyade ortak hedeflerin paylaşılmasına dayanır. Tür analizcileri türlerin statik değil dinamik yapısından ve değişime açık doğasından sıkça bahsederler.

Tür sözcüğü ilk olarak ESP alanda yayın yapan bir dergide Elaine Tarone ve meslektaşları tarafından kullanıldı (Paltridge, 2001). Tür analizi çalışmaları ise bilimsel makalelerin giriş kısmını inceleyen Swales (1981) ile başlamış ve Swales'in (1990) *Tür Analizi* kitabı ile geniş kitlelere ulaşmıştır. Folklor çalışmalarında, edebi çalışmalarda, dilbilimde ve retorik çalışmalarında tanımı biraz farklılıklar gösterse de tür, kültürün dilde yansımalarının sağlandığı ve belli amaçlar etrafında düzenlenmiş sosyal süreçler olarak tanımlanabilir (Martin ve Rothery, 1986). Bu bakış açısı daha önceden yapılmış olan kuralcı (prescriptive) sınıflandırmalara güvenmemeyi de beraberinde getirmektedir. Türler geçmiş ile gelecek arasında köprü görevi gören ve içeriğindeki fikir, inanış ve anlamların belli bir dili konuşan grup (discourse communities) üyelerince geçerli bulunduğu sosyal eylemlerdir. Türlerin iletişimsel amaçlara hizmet etmek için kullanılan sosyal eylemler olarak görülmesi gerekmektedir (Swales, 1990).

Tür odaklı dil öğretimine üç temel yaklaşım vardır:

- 1) Avustralya'daki sistemik fonksiyonel dil teorisini takip edenler,
- 2) Kuzey Amerika'da geliştirilmiş olan yeni retorik çalışmaları,
- 3) Belli amaçlar için dili (İngilizceyi) öğrenen öğrencilerin eğitimi.

Dil öğretiminde tür yaklaşımına gitgide artan bir önem gösterilmektedir. Bu artan önemi Avustralya'daki birinci ve ikinci dil eğitimi veren kurumlarda (Sydney School), Kuzey Amerika'da yürütülen ana dilinde retorik ve yazma çalışmalarında (yeni retorik) ve Kuzey Amerika'daki üniversitelerde yabancı dil olarak İngilizceyi (English for Specific Purposes, ESP) akademik çalışmaları için öğrenen öğrencilerin eğitiminde gözlemek mümkündür. ESP yaklaşımında tür odaklı öğretimin amacı İngiliz ve Amerikan üniversitelerindeki yabancı öğrencilerin İngilizceyi akademik bağlamlarda kullanmalarını kolaylaştırmak ve bu dili konuşan gruplara üye olabilmeye şanslarını artırmak iken (Swales, 1990) Avustralya'daki amaç sosyo-ekonomik açıdan yetersiz öğrencilerin tüm eğitimlerinde ve yaşamlarında başarıya yaklaşmalarını sağlamaktır (Paltridge, 2001). Yeni retorik yaklaşımı ise Bakhtin'in (1986) öğretilerini takip eder ve dilbilimsel yerine etnografik incelemeleri yani sosyal, kültürel ve kurumsal bağlamları incelemeyi ön plana alır. Avustralya'daki tür odaklı çalışmalar 1980'lerin başına dayanır ve öncelikli olarak ilkokuldaki çocukların kompozisyonlarının incelenmesi ile şekillenmeye başlamıştır. Avustralyan tür

çalışmaları Michael Halliday, Ruqaiya Hasan ve Jim Martin gibi sistemik fonksiyonel dil teorisi (systemic functional theory of language) çalışmaları ile ünlenmiş dilbilimcilerin çalışmalarına dayanır. Bu teori dili, “içinde buldukları bağlama göre konuşmacıların ve yazarların dil sistemi öğelerinden yaptıkları seçimler” (Paltridge, 2001, s. 2) olarak tanımlar.

Geleneksel dil öğretim yaklaşımları dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun dil kullanımını vurgularken bağlamsal faktörleri ihmal etme eğilimindedir. Farklı toplumların metinleri nasıl farklı şekillerde ürettiği ve kullandığı gerçeği, yabancı dil öğrencilerinin ana dillerindeki iletişim becerilerini yabancı dile otomatik olarak geçirmelerine engel olmaktadır (Kern, 2000). Örneğin, İngilizce öğrenmekte olan Çinli bir öğrencinin kompozisyonunda yıllar öncesinin okuma dersinden aklında kalan cümleleri aynen kullanması, öğretmeni tarafından farklı bir akademik gelenek olarak değil intihal olarak algılanabilir (Pennycook, 1996). Bu sebeple, yabancı dil eğitimi için hazırlanacak izlenceler içerecekleri her türlü etkinlik için bir dil ve kullanım hassasiyeti yaratmayı hedeflemelidir. Beceri temelli yani dört becerinin ayrı ayrı uygulamaya döküldüğü ve bu becerilerin kuralcı bir biçimde test edildiği geleneksel yabancı dil eğitim programlarının yerine son dönemde gelişen yeni yaklaşımlar çoklu okuryazarlığı (multiliteracies) vurgulamaktadır (Barton, 1994; Flower, 1994; New London Group, 1996).

Tür odaklı yabancı dil öğretimi birçok açıdan çoklu okuryazarlık eğitimi ile paralellik taşımaktadır. Kern’in de (2000) vurguladığı gibi, yabancı dil eğitimi “sadece metin oluşturma ve anlama becerisini değil metinlere, onları üretme gelenekleri ve onların sosyal ve kültürel bağlamları arasındaki ilişkiye eleştirel bir farkındalık ile yaklaşabilmeyi” (s. 6) hedeflemelidir. Bu ise, hedef dil toplumunun iletişim uygulamalarını gözler önüne sermesi için çok çeşitli yazma ve konuşma türlerinin derslerin ayrılmaz parçası olması gerektiği anlamına gelir.

Tür odaklı yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken bir önemli husus ise öğretmenlerin sınıf içinde yapılan analizlerde öğrencilere kuralcı değil betimleyici bir tutum içinde yaklaşmasıdır. Hedef türe örnek metinlerin incelenmesiyle başlayan dersler, öğrencilerde benzeri yapıları kullanarak doğru bir metin üretme gerekliliği gibi bir yanlış anlamaya neden olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin bağlam bilgisi vermeden örnek metinler vermesi ve inceleme çalışmalarına başlaması önerilmez (Johns, 1997). Bunun aksine türlerin, hep belli bir iletişim topluluğu ve belli hedefler için var olduğunu belirtmek, metinleri içinde geçtiği bağlama dikkat ederek incelemek çok önem taşımaktadır. Bu, özünde doğru yapılar veya kalıp biçimlerin değil, uygun yapıların ve eğilimlerin öne çıktığı bir yabancı dil eğitimi yaklaşımıdır.

Tür Odaklı İzlençe Geliştirmeye Yönelik Öneriler

Tür odaklı yabancı dil öğretiminde esas olarak yazılı ve sözlü metinler, türleri örneklendirir şekilde kullanılır. Yazılı ve sözlü metinleri tür açısından incelemenin birçok avantajının olmasının yanı sıra bu bizi kavramlardan ve işlevlerden daha kapsamlı bir biçimde düşünmeye yönlendirir (Swales, 2004). Özünde tür odaklı yabancı dil öğretimi; dil, içerik, bağlam ve iletişimsel amaçlar çerçevesinde bir dil eğitimi hedefler. Buna paralel olarak, tür odaklı dil öğretimi programlarında üniteler, ne yapısal ve işlevsel izlençelerdeki kadar küçük ne de beceri temelli izlençelerdeki kadar büyüktür (Paltridge, 2001). Üniteler metinlerdeki iletişimsel amaçları vurgular; metinsel ve dilbilimsel oluşumların tipik örneklerinin sınıf içinde incelenmesine olanak sağlar (Swales, 1986). Bu bakış açısı müfredat hazırlayanların amaç, organizasyon ve hedef kitle bakımından birbirine benzeyen metinleri bir araya getirmesine olanak sağlar. Bu dil eğitimi yaklaşımı dinamik, tarihi ve kültürel çerçeveye uygun, belli sosyal hedefleri gerçekleştirmeye dayalı dil kullanımını öne çıkarır (Kern, 2000). Bu hedefle kullanılacak metinler, yapısal incelemelerin ötesine geçerek, hangi bağlamda geçiyor, hangi iletişimsel amaçlara hizmet etmek için üretilmiş, yazar ve hedeflenen okur arasında nasıl bir ilişki var gibi sorularla incelenmelidir.

ESP alanında çalışan Flowerdew (1993) öğrencilerin hayatları boyunca ne çeşit türlere ihtiyaç duyacaklarını kestirmenin zor olduğundan bahseder. Bu sebeple, belli türlerin çalışılması kadar önemli olan, öğrencilerin türlerin nasıl birbirinden farklı olduğunu veya aynı tür için nasıl farklı metinler üretebileceklerini keşfetmeleri için olanak tanımaktır. Önemli olan, ürün ve süreç yazımlarının birbirini destekler biçimde işlemesidir. Öğrencilerin sadece belli türleri incelemesi veya üretmesi hedef olmamalı, karşılaşılabilecek yeni türleri veya belli bir türe örnek teşkil edebilecek farklı metinleri de kavrayabilme yeteneği geliştirilmelidir.

Bütün bu tartışmaların ışığında tür odaklı yabancı dil öğretimi yapabilmek için izlençe hazırlarken dikkat edilmesi gereken birkaç önemli nokta vardır. ESP geleneğinde esas olan üniversite öğrencilerinin kavramakta ve kullanmakta zorlandıkları makale, deneme, laboratuvar notları, tez gibi türleri (occluded genres, bkz. Swales, 1990) çalışmaktır. Bunun için ise öncelikle öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içinde hedef türleri belirlemesi gerekmektedir. Yani türlerin amaçlarının, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olup olmadığına bakmak önemlidir. Bu nedenle ilk olarak hedef türler ve etkinlikler belirlenmeli, daha sonra bu etkinlikler için metinler seçilmelidir. Seçilen metinler ve bu metinler etrafında yapılacak etkinlikler öğretmen ve öğrencilerin amaçlarına, güdülenmelerine ve ilgilerine uygun olarak düzenlenmelidir (Paltridge, 2001).

Tür odaklı yabancı dil eğitimi hedefiyle izlenince oluşturmaya başlarken öncelikli olarak yapılması gereken şey öğrencilerin hâlihazırda ne durumda olduğunu belirlemektir. Mevcut durumu tanımlamak için sorulması gereken soruları Hyland (2004) şu şekilde özetlemektedir:

- 1) Öğrencilerimiz kim? (yaş, cinsiyet, millet, ana dili, konu ile ilgili geçmiş bilgileri, sosyokültürel bilgileri, ilgileri, hedef dile karşı tutumları vb.)
- 2) Öğrenciler nasıl bir öğrenme geleneğine sahip? (geçmiş öğrenme deneyimleri, öğrenme ve öğretme ile ilgili sahip oldukları kavramlar, tercih ettikleri öğrenme stil ve stratejileri)
- 3) Bu dersi öğrenciler neden alıyor? (zorunlu, seçmeli, kişisel veya mesleki sebepler, ilgi ve güdülenmeleri vb.)
- 4) Öğrenciler bu derste neler öğrenmek istiyorlar? (Öğrencilerin birinci ve hedef dildeki okuma-yazma becerileri, hedef türlere aşina olup olmadıkları vb.)

Bu sorular oldukça önemlidir çünkü bilindiği üzere farklı dil konuşan öğrencilerin yabancı bir dile ve bu dilin çeşitli toplumlarınca kullanılan yazma ve konuşma türlerine hâkim olması zaman alacaktır ve öğretmenin bu tip bir taramayla hedeflerini belirlemeye başlaması gerekmektedir. Mevcut durum incelendikten sonra hedef durumun incelenmesine geçilir. Esasen yazma derslerine odaklansa da Hyland'ın (2004) hedef durum analizi genel olarak tür odaklı her ders için kullanılabilir:

- 1) Öğrencinin bu dersi almadaki amacı nedir? (akademik başarı, sınıf atlama veya terfi vb.)
- 2) Bu dersin içeriği nasıl olmalı? (akademik konular, profesyonel alan, kişisel vb.)
- 3) Bu derste hangi türlere yer verilecek? (yazılı veya sözlü türler veya her ikisi de olabilir)
- 4) Bu türlerin yapısı nasıldır? (hamlelerin gelişimi, sosyal hedeflerin gerçekleştirilmesi vb.)
- 5) Öğrenciler kiminle iletişim kurmayı hedefleyecek? (ana dili veya yabancı dil konuşanlar, alanında uzman kişiler, meslektaşlar, öğretmenler vb.)
- 6) Bu bilgiyi öğrenciler nerede kullanacaklar? (Okul, otel gibi fiziksel ortamlar, yurt dışı yurt içi gibi dilsel ortamlar ve tanınan tanınmayan insanlarla gibi insan temelli ortamlar)

Bu tip temel sorular ile izleneyi şekillendirmek bağlam, dil kullanımı ve amaçlar ışığında düşünmeyi pekiştirecektir. Ayrıca, eldeki zaman, kullanılabilir araç gereçler ve öğrencilerin hedef dildeki seviyeleri yukarıda belirtilen esaslarda belirleyici rol oynamaktadır.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kullanılabilir Tür Odaklı Yazma ve Konuşma Etkinlikleri

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ülkemizde önem kazanmaya başlayan alanlardan bir tanesidir. “Özellikle Avrupa’da, Asya’da ve Ortadoğu’da Türkçeye karşı artan ilginin sonucu olarak, bu alanda tartışma ve araştırmaların hızlandığı gözlemlenmiştir” (Bayyurt ve Yaylı, 2011, s. 1). Toplumun kültürel değerlerinin ve normlarının konuşulan dil üzerindeki etkisi gerçeği (Vygotsky, 1978) yabancı dil eğitimi açısından önemli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bir toplumda dili konuşan bireyler doğdukları günden itibaren o dili çevrelerindeki akrabalarıyla, arkadaşlarıyla, komşularıyla, öğretmenleriyle konuşarak ve medya aracılığıyla öğrenirler. Bu yüzden yabancı bir dili öğrenen öğrenciler dilin sadece yapısal özelliklerini değil hedef dilin konuşulduğu ülke insanların dil ile bağlantılı olan dünya görüşünü de öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Kramsch, 1993). Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken de Türk kültürünü ve Türk insanının değer yargılarını yansıtmak önemlidir (Bayyurt, 2011; Güzel ve Barın, 2013). Ancak bu hiçbir şekilde kültürel öğelerin pasif şekilde öğrenilmesi anlamına gelmez, aksine bu öğelere eleştirel yaklaşmak hedeflenmelidir (Canagarajah, 1999; Kumaravadivelu, 2008).

Bu tür bir eleştirel yaklaşım öğrencilerin aldıkları örnekleri aynen kopya etmeden özgün şekilde yeniden yarattıkları tür odaklı yaklaşımda mümkündür. Bu yaklaşımda kuralcı bir şekilde yapı öğretiminden kaçınıldığı gibi öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymaları ön plandadır. Bu yaratıcılığın gelişmesi için örnek metinleri paylaşırken öğretmenler, öğrencilerden bu metinlere eleştirel gözle bakmalarını ve özgün metinler oluşturmalarını ister. Tür odaklı yabancı dil öğretiminde bağlam bilgisi tartışıldıktan sonra o türe örnek metinler incelenir. İlk önce öğretmenle veya daha bilgili sınıf arkadaşlarıyla hedef türe örnek metin oluşturan öğrenciler giderek özgürlük kazanarak kendi metinlerini yardım almadan oluşturmaya başlarlar. Bu sürecin son basamağında da kendi metinlerini arkadaşlarının metinleriyle karşılaştırarak birbirlerine dönüt verirler (Hyland, 2004). Bu esaslar üzerine kurulu olan tür odaklı yabancı dil eğitimi için yazma ve konuşma etkinlikleri düzenlerken dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır.

Tür odaklı yazma derslerinde iki temel başlangıç noktası önerilebilir:

- 1) Tema odaklı dersler
- 2) Metin odaklı dersler

Temalar gerçek yaşam durumları veya konular olarak görülebilir ve hayatta belli durumlarda veya belli konular üzerine belli tür yazılar yazmamız gerekebilir (Hyland, 2004). Temaların seçimi gene öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yapılmalıdır. İşe başvurmak, müşterinin sorununa yanıt yazmak veya üniversiteye kaydolmak belli türde yazıları gerekli kılan durumlara birkaç örnektir. Metin odaklı yazma derslerinde ise belli bir tür seçildikten sonra bu türe örnek oluşturabilecek metinler seçilir ve incelenir. Bu tip incelemeler sınıf içi veya sınıf dışı etkinliklere temel oluşturabilir. Bu metinlerin seçiminde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra birkaç ilkeye daha önem verilir:

- 1) Gerçek yaşamda kullanılma sıklığı,
- 2) Kolaydan zora doğru sıralanma,
- 3) Öğrenci ihtiyaçları göz önüne alındığında en önemli becerileri içermesi,
- 4) Metin etrafında düzenlenen etkinliğin de basitten zora doğru ilerlemesi (Hyland, 2004).

Uygulamada yer alacak tür çeşitleri de kendi içinde öğrenciden ne beklediğine bağlı olarak basitten zora doğru sıralanabilir. Öğrencilerin kullanımda kolaylık kazanması hedeflenen akademik türler (makale, konferans sunumu, kitap incelemesi, tez vb.) ve bunlar için düzenlenen etkinlikler öğrencilerin akademik dünyada güçlenmesini ve söz sahibi olmasını hedeflemektedir (Swales, 1990).

Tür odaklı konuşma dersleri için ise Burns ve Joyce (1997) izlenmesi gereken bazı basamaklardan söz eder:

- 1) Dilin kullanılacağı bağlamın belirlenmesi,
- 2) Bu kullanım bağlamına dayanan ders hedeflerinin belirlenmesi,
- 3) Bu bağlamda geçen dil olaylarının sıralanması,
- 4) Bu olaylar sıralamasında karşılaşılan türlerin belirlenmesi,
- 5) Öğrencinin bu bağlamdaki bir iletişime katılabilmesi için ihtiyaç duyduğu sosyobilişsel bilgilerin belirlenmesi,
- 6) Örnek metinlerin toplanması ve analiz edilmesi,
- 7) Bu türlere yönelik öğrenme hedeflerine ulaşılması.

Derslerin işlenişi yukarıdaki basamaklarla sıralansa da bazı basamakların aynı anda oluşması durumları da olasıdır. Örneğin üçüncü ve dördüncü basamaklar iç içedir; dil olayları ve onları oluşturan türler birbirinden kolay kolay ayrılamaz. Burns ve Joyce (1997) yukarıdaki basamakları anlamlı kılabilmek

için üniversite hazırlık kursunu örnek olarak verir ve dersin işlenişini paralel bir biçimde şöyle basamaklandırır:

- 1) Bağlam, öğrencileri üniversitede okumaya hazırlanması,
- 2) Hedefler, konuşma ve yazma becerilerinin üniversitede okumaya yeterli hâle gelmesi,
- 3) Dil olayları üniversiteye kayıt olmayla başlar; ders seçimi, derslere katılım, kaynakları okuma ve sınavlara girme şeklinde özetle devam eder,
- 4) Karşılaşılabilecek türler olarak kayıt formu, konferans, tartışma, bilimsel kitap, makale ve raporlar verilebilir,
- 5) Öğrencilerin akademik kurumlardan, akademik uygulamalardan beklentileri, öğrenci ve öğretmen rolleri gibi sosyokültürel bilgilere ihtiyacı vardır,
- 6) Dergilerden ve kitaplardan örnek yazılı metinler, televizyondan veya filmlerden konuşma metinleri derlenebilir,
- 7) Etkinlikler yoluyla öğrencilerin gitgide özgür bir dil kullanımına kavuşması hedeflenir.

Sonuç

Tür odaklı dil öğretimi, genel anlamda bağlama duyarlı, hedef kitlenin beklentilerini ve sosyal ortamların ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir öğrenme sürecine işaret eder. Bu süreçte öğrencileri iyi tanımak, onlara uygun esnek izlenceler hazırlayabilmek ve bu anlayışla derslerin uygulama basamaklarını önermek önemlidir. Ancak bu önerinin kuralcı olmak yerine betimleyici unsurlar taşıması gerekmektedir. Yapısalcı felsefenin buyurgan özelliğinden uzak bir anlayışla hazırlanmış olan programların öğrencilerin dili daha doğal ve gerçekçi ortamlarda öğrenmelerine yardımcı olabileceği düşüncesi iyi bir başlangıç olarak görülebilir. Tüm dünyada tartışılan ve yabancı dil öğrenme ortamlarına önerilen tür odaklı yabancı dil öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi açısından da tartışmaya değerdir.

Kaynakça

- Bakhtin, M. (1986). The Problem of Speech Genres. *Speech Genres and Other Late Essays* in (pp. 66-102). (C. Emerson and M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansımaları. *Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* içinde (ss. 29-43). (D. Yaylı ve Y. Bayyurt, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). Giriş. *Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* içinde (ss. 1-4). (D. Yaylı ve Y. Bayyurt, Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Burns, A. and Joyce, H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: NCELTR.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flowerdew, J. (1993). An Educational or Process, Approach to the Teaching of Professional Genres. *ELT Journal*, 47(4), 305-316.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, K. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Martin, J. R. and Rothery, J. (1986). What a Functional Approach to the Writing Task Can Show Teachers About 'Good Writing'. *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives* in (pp. 241-265). (B. Couture, Ed.). Norwood, NJ: Ablex.
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Features. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Pligiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.

- Swales, J. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Birmingham, UK: Aston University, The Language Studies Unit.
- Swales, J. (1986). A Genre-Based Approach to Language Across the Curriculum. *Language Across the Curriculum. Anthology Series, 15*. (M.L. Tickoo, Ed.). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. (M. Cole et al, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (HÜYDOTAD)

Amaç ve Kapsam

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi H.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü tarafından 2014 Yaz döneminden itibaren yayımlanmaya başlayan hakemli, süreli ve yerel bir dergi olup, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaları teşvik etmeyi, yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarını ve tartışılan-üretilen yöntemleri bilim dünyası ile hızlı bir şekilde paylaşmayı hedeflemektedir. Kısa adı HÜYDOTAD olan dergi, Yaz ve Kış sayıları olmak üzere yılda iki kez yayımlanır.

Değerlendirme

Yayımlanmak üzere gönderilen yazılardan Yayın Kurulunun ön değerlendirmesi sonucunda uygun bulunanlar, incelenip raporlandırılmak üzere iki alan uzmanına gönderilir. Her iki raporun da olumlu olduğu durumlarda yazının yayımlanması kararı alınır; raporlardan biri olumsuz ise, üçüncü bir uzmanın görüşüne başvurulur. Hakkında iki olumsuz rapor düzenlenmiş yazılar yayımlanmaz. Yazarların, Yayın Kurulu veya uzmanların eleştiri, değerlendirme ve önerilerini dikkate almaları gereklidir; ancak yazarlar da raporları inceleyip kendi görüşlerini bildirebilirler. Dergiye gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın iade edilmez. Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Genel Kurallar

İletişim: Yazarlar, her türlü haberleşmeyi aşağıdaki adresle yapmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Beytepe Yerleşkesi 06532, Ankara.

Tel: + 90.312.2976771-72

Belgeç: + 90.312.2977171

E-posta: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yazılar, huydotad@hacettepe.edu.tr veya huydotad@gmail.com e-posta adresine gönderilmelidir. Yazarların görev yaptığı kurum, unvan ve iletişim bilgileri belirtilmelidir. Özel çeviri yazı içeren metinlerde kullanılan yazı tipleri de (PC uyumlu) e-posta iletisine eklenmelidir.

HÜYDOTAD'a gönderilen yazıların daha önce yayımlanmamış olması ya da aynı anda başka bir yayın organına gönderilmemesi gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulan bildiriler, ayrıca belirtilmek ve daha önce yayımlanmamış olmak koşuluyla kabul edilebilir.

Başlık: 12 sözcüğü geçmemeli, koyu ve büyük harflerle yazılmalı, ikinci dildeki karşılığı baş harfleri büyük olmak üzere koyu ve küçük harflerle İngilizce özetin öncesinde yer almalıdır.

Yazar Adı: Başlığın altında ortada, soyadı büyük harflerle koyu ve italik yazılmalı.

Öz/Abstract: En az 100 en çok 200 sözcük arasında ve yazının özünü verecek tarzda hazırlanmalıdır. Özet içinde alıntı, kaynak, şekil, çizelge vb. bulunmamalıdır. Her yazı için Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki özet hazırlanmalıdır; ancak yazılar bu dillerden farklı bir dilde hazırlanmış ise ilgili dilde üçüncü bir özete yer verilmelidir. Özetler içerik yönünden birbirinin aynı olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Özetin hemen altında en az 5, en fazla 10 anahtar sözcük verilmelidir. Anahtar sözcükler Türkçe, İngilizce ve varsa üçüncü dilde hazırlanmalıdır.

Makale Metni: Yazılar genişliği 16,5 cm, yüksekliği 23,5 cm boyutundaki kağıtlara bilgisayarda tek satır aralıkla ve 11 punto yazılmalı, sayfa kenarlarından 2'şer cm. boşluk bırakılmalı ve ikinci sayfadan başlayarak (başlık sayfası birinci sayfa olarak dikkate alınmak kaydıyla) sayfa numarası verilmelidir. Yazılar ortalama 10.000 kelimeyi geçmemeli, MS Word programında ve Times New Roman veya benzeri bir yazı karakteri ile yazılmalıdır. Paragraf başlarında tab tuşu, paragraf aralarında enter tuşu kullanılmamalıdır.

Kaynak Gösterme: Alıntılar ve atıflar için kaynak verme, dipnot şeklinde değil, metin içinde kısa atıf sistemi kullanılarak, yani (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85) şeklinde gösterilmeli ve kaynaklar, yazı sonunda, alfabetik düzende tam künye hâlinde sıralanmalıdır. Elektronik kaynaklar kullanıldığında erişilme tarihi kesinlikle belirtilmelidir.

Makale Örneği

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

Kitap Örneği

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Haz.), *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

Çeviri Kitap

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Yabancı Dilde Kitap

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

Editörlü Kitaptan Bir Bölüm

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns,1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) içinde (ss. 639-757). Cambridge.

Yüksek Lisans, Doktora Tez Örneği

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Elektronik Kaynak Örneği

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. TDK, 23 Temmuz 2012 tarihinde tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam adresinden erişildi.

Alıntılar: Üç satır ve daha az alıntılar satır arasında ve tırnak içinde, üç satırdan uzun alıntılar ise satırın sağından ve solundan birer santimetre içeride, blok hâlinde, 10 puntoyla, tek satır aralığıyla verilmelidir.

Dipnot: Kaynak gösterme dışında kalan ve makalenin ana konusu ile dolaylı bağlantısı olan açıklamalar, birden başlayarak dipnot kullanmak suretiyle yapılabilir. Dipnotlar verildiği sayfanın altında 10 puntoyla yazılmalıdır.

Tablo ve Şekiller: Her tablo, tablo numarası ve adını içeren bir başlık taşımalıdır. Gerekliyse, semboller için yapılacak açıklamalar tablonun hemen altında gösterilmelidir. Şekil açıklamaları numaralandırılmalı ve sırasıyla dizilmelidir. Hazırlanan tablo ve şekiller belirtilen sayfa boyutlarını aşmamalı ve metin içerisinde yer alacakları bölüme düzgün bir şekilde yerleştirilmelidir.

Yayına konulacak resimlerin profesyonel nitelikte çizim veya fotoğraflar olması gerekir. Şekil sayısı, yazar ve konu her şeklin altında açık bir biçimde belirtilmelidir. Elektronik ortamdaki siyah/beyaz iki renkli ve renkli resimlerin ölçüleri verildikten sonraki son çözünürlüğünün 300 dpi, çizgi çizimlerinin ise 800-1200 dpi olması gerekir. Yazıya konulan resimler .gif veya .jpeg formatlarında olmalıdır.

Dil ve Yazım

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi'nin dili Türkiye Türkçesidir, fakat Yayın Kurulu uygun gördüğü takdirde derginin üçte biri oranında başta Türk Dilleri olmak üzere İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça yazılara da yer verebilir. Türkiye Türkçesi ile yazılan makalelerin, yazım kuralları bakımından Türk Dil Kurumunun yürürlükteki Yazım Kılavuzu'na uygun olması gerekir.

Telif Hakkı

Yazar, *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*'nde yayımlanmış yazısının telif hakkını Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne devretmiş olduğunu kabul eder. Dergide yayımlanan yazıların, yayıncının yazılı izni olmadan, tamamı veya bir kısmı herhangi bir yolla çoğaltılamaz. Dergide yer alan yazılar, resim ve şekiller, üçüncü şahıslar tarafından ancak, kaynak gösterilmek suretiyle alıntılanabilir. Resim, tablo, şekil ve benzerlerinin çoğaltılması için gerekli iznin sağlanması yazarın sorumluluğundadır.

HACETTEPE UNIVERSITY
JOURNAL OF TURKISH STUDIES AS A FOREIGN LANGUAGE

Aim and Scope

Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language, which has been published since 2014 Summer term, is a refereed, periodic and local journal. The aim of the Journal is to encourage the studies in the field of teaching Turkish as a foreign language and share the results and the discussed-created methods of the scientific works with the science environment in a very short time. The Journal whose abbreviation is HUYDOTAD, is published twice a year as Summer and Fall issues.

Evaluation

The articles to be sent for publishing which are approved as a result of the pre-assessment of the Editorial Board are submitted to two referees who are the experts of their subjects, in order to be analysed and reported. In the case that the two reports are found to be positive, the article is accepted to the journal; if one of the reports is negative, a third expert's opinion is asked for. Those articles which have two negative reports are not accepted to the journal. The authors are expected to take the criticism, evaluation and advice of the Editorial Board and the experts into consideration; however, the authors have the right to analyse the reports and declare their own points of view. Whether the articles that have been sent to the journal are published or not, they are not returned. The responsibility of the opinions in the articles published belongs to the authors.

General Rules

Contact: Authors should make all kinds of communications with the following address:

Hacettepe University

Institute of Turkish Studies

Beytepe Campus 06532 Ankara

Tel: + 90.312.2976771-72

Fax: + 90.312.2977171

E-mail: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com

The Points to be Considered by the Authors

The articles should be sent to the e-mail address huydotad@hacettepe.edu.tr or huydotad@gmail.com. The institutions for which the authors work, their titles and contact information should be indicated. The type fonts (PC –compliant) used in the texts that consist of special translation writings should be added to the e-mail message.

It's essential that the articles sent to HUYDOTAD have not been previously published or should not be sent to another media organ. The notices presented in a scientific convention can be accepted under the condition that they will be separately stated and have not been published before.

Title: It should not be over 12 words, should be written with bold and capital letters, the words equaled to the second language should be included in advance of the English abstract with bold and small letters whose initials are to be capitals.

Author's Name: The name with the surname in bold and italic capitals should be written in the middle under the title.

Abstract: It should be prepared at least between 100 and 200 words and in a way that reflects the article's content. In the abstract, there should not be any quotation, source material, form, chart etc.. Two abstracts should be written in both Turkish and English for each article; however, if the articles have been prepared in a different language apart from these languages, there should be a third abstract in relevant language. The abstracts should be the same as one another in terms of the content.

Key words: At least 5, at most 10 key words are to be given following the abstract. The key words should be written in Turkish, English and in a third language if any.

Article Text: The texts should be typed on the papers whose width is 16,5 cm and height is 23,5 cm in a single-spaced way and with 11 point size, and there should be a 2cm space from the page sides and page number is to be given beginning from the second page (considering the title page as the first page). The texts should not include words more than 10.000 and they should be typed through the MS Word program and with Times New Roman or another typeface similar to it. At the beginning of the paragraphs the tab key and between the paragraphs the enter key should not be used.

Citation/Bibliography: Citation for quotations and references should be shown using the short citation system in the text, in other words (Tekin, 1988, s. 68), (Davletov, 2008, ss. 83-85), not in a footnote style and the bibliography should be arranged at the end of the article in alphabetical order and with the whole tag. When electronic source materials are used, the date accessed should definitely be indicated.

For Article

Çınar, B. (2008). Teşbih (Benzetme) Sanatına Dilbilimsel Bir Yaklaşım. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 129-142.

For Books

Gülsevin, G. (1997). *Eski Anadolu Türkçesinde Ekler*. Ankara: TDK.

Eckmann, J. (2003). Çağatayca. O. F. Sertkaya (Ed.), *Harezmi, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. Ankara: TDK.

Translated Books

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Publishing.

Books in a Foreign Language

Dadrian, V.N. (2004). *The History of the Armenian Genocide: Ethnic Conflict from the Balkans to Anatolia to the Caucasus*. the USA: Berghahn Books.

Part from Edited Books

McGowan, B. (1995). The Age of The Âyâns, 1699-1812. *An Economic and Social History of The Ottoman Empire, 1300-1914*, (H. İnalcık and D. Quataert, Ed.) (ss. 639-757). Cambridge.

For Master and PhD Thesis

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

Elektronik Sources

Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. TDK, retrieved: 23 July 2012
tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=.

Quotations: Three-lined and less quotations should be given between the lines and in inverted commas whereas the quotations longer than three line should be written by leaving 1 cm from both right and left sides of the line, in a block with point size 10 and in a single-spaced way.

Footnote: The statements apart from the citation which have a direct connection with the article's main topic, can be made through footnote beginning from the first number. The footnotes should be written in point size 10 and on the page that they are given.

Tables and Graphics: Each table should have a table number and a title including its name. If it's necessary, the explanations for the symbols should be shown right under the table. The graphic explanations should be numbered and arranged in order. The tables and the graphics that are prepared should not exceed the signified page sizes and they should be properly put in the sections that they will take place in the text.

It is required that the pictures to be published should be the professional drawings or photographs. The number of graphics, the author and the 'topic' should be clearly pointed out following the each graphic. Their last resolution is to be 300dpi and line drawings should be 800-1200 dpi after giving the sizes of the two-colored-white/black-and colorful pictures in the electronic environment. The pictures added to the article are required to be in the .gif and .jpeg formate.

Language and Writing

The language of *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language* is Turkish of Turkey, but as long as the Editorial Board finds it acceptable, the articles in particularly Turkic Languages, and English, French, German and Russian are allowed to take place in the one third of the journal. The articles written in Turkish of Turkey ought to be befitted to Spelling Dictionary by Turkish Language Agency in terms of spelling rules.

Copyright

The author agrees that he/she has transferred the copyright of his/her published article to *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*. The complete or a part of the articles that are published in the journal can not be copied without the written permission of the publisher. The writings, pictures and shapes can be quoted by the third parties provided that they will give reference. Enabling permission for the copy of the pictures, tables, shapes and etc. are in the author's responsibility.

