



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



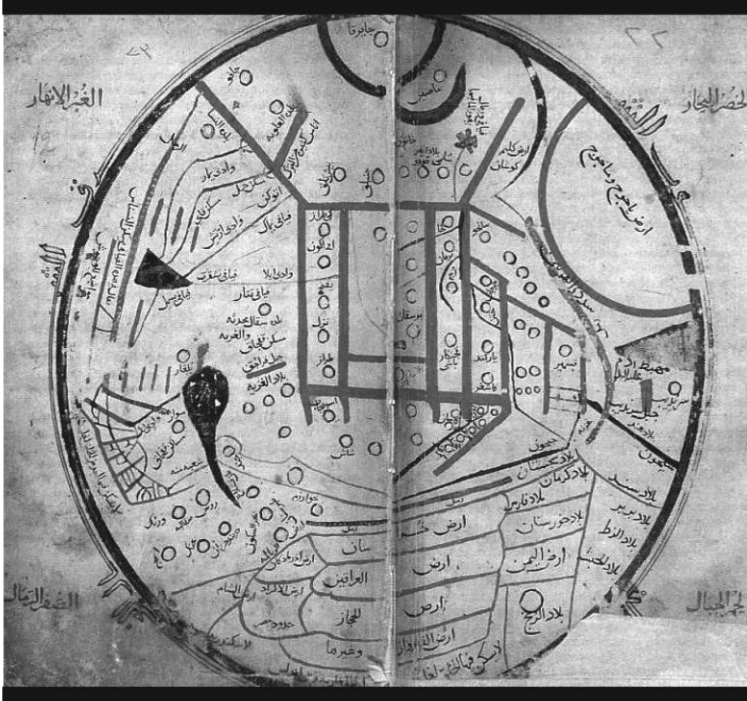
SAYI 2 KIŞ 2015



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2148-1970

Hacettepe Üniversitesi
YABANCI DİL OLARAK
TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI
DERGİSİ



SAYI 2 KIŞ 2015

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

Arif SARIÇOBAN

Yayın Kurulu

İbrahim Ahmet AYDEMİR, Mikail CENGİZ, Meltem EKTİ, Evgenia KERMELİ,
Tevfik Orçun ÖZGÜN, Fatma TÜRKYILMAZ, Meral UÇMAZ,
S. Dilek YALÇIN ÇELİK, 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 süreli** 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 71 82 - 297 67 71 / 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

22 Nisan 2015

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.)
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, Gulbahar H. (Ph.D.), (Cincinnati Ü.)
BENZER, Yrd.Doç.Dr. Ahmet, (Marmara Ü.)
BEYRELİ, Doç.Dr. Latif (Marmara Ü.)
BÖREKÇİ, Prof.Dr. Muhsine (Atatürk 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.)
DEMİREZEN, Prof.Dr. Mehmet (Hacettepe Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Prof.Dr. Selahattin (İstanbul Ü.)
DİLİDÜZGÜN, Yrd.Doç.Dr. Şükran (İstanbul Ü.)
ERDEM, Doç.Dr. Mevlüt (Hacettepe 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.)

HAZNEDAR, 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.)
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.)
SALLABAŞ, Doç.Dr. Eyüp (Yıldız Teknik Ü.)
SAUNER, Doç.Dr. Marie Helene (Aix-en-Provence 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.)
UNAN, Prof.Dr. Fahri (Manas Ü.)
YAYLI, Doç.Dr. Derya (Pamukkale Ü.)
YAZICI, Doç.Dr. Nermin (Hacettepe Ü.)
YILMAZ, Prof.Dr. Emine (Hacettepe Ü.)
YÜCEL, Dr. Sefa (Gazi Ü.)

Yazarlar

BAYRAKTAR, Semra, Milli Eğitim Bakanlığı.

BOYLU, Emrah, Okutman, Yunus Emre Enstitüsü, İran/Tahran.

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

DÜRER, Zeynep Selin, Okutman, Bursa Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu.

EREN ÖKTEN, Celile, Yrd.Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü.

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

SAUNER, Marie Helene, Doç.Dr., Galatasaray Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Karşılaştırmalı Dilbilim ve Uygulamalı Yabancı Diller Bölümü.

TEMİZYÜREK, Fahri, Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

TUNÇEL, Hayrettin, Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük, Türk Dili Bölümü.

ÜNLÜ, Nihan Aylin, Okutman, Hacettepe Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi

Yıl: 2, Sayı: 2, Kış 2015

İÇİNDEKİLER

Semra Bayraktar

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi
The Investigation of Cultural Transmission in
Yeni Hitit 1 Turkish Course Book for Foreigners..... 7

Elif Civelek

Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Yazılan Ders Kitaplarındaki Bulmacaların İşlevleri ve
Çeşitli Açılardan Değerlendirilmesi
Functions of Puzzles in Turkish Language Textbooks for Foreigners and Evaluations for
These Puzzles from Different Perspectives 25

Zeynep Selin Dürer

A Content Analysis Related to the Cultural Elements in Three
'Turkish as a Foreign Language' Textbooks
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Üç Kitaptaki
Kültürel Öğelerin İçerik Analizi 51

Celile Eren Ökten, Marie Helene Sauner

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Resimli Metin Okumaları
Reading Illustrated Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language 65

Filiz Mete

Yabancı Dilde Kelime Öğretiminde Resimlerin Seviye ve Taksonomiye Uygun Kullanımı
Appropriateness of the Use of Pictures to Levels and Taxonomy in
Teaching Vocabulary in a Foreign Language 81

Fahri Temizyürek, Emrah Boylu

İran'da Türkçenin Dünü ve Bugünü
The Past and the Present of Turkish in Iran 95

Hayrettin Tunçel

Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Turkish as a Foreign Language Speaking Anxiety in Terms of
Some Variables..... 107

Nihan Aylin Ünlü

Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarından *Hitit 1* ve *Yeni Hitit 1*'deki
Dilbilgisi Sunumu ve Alıştırmalarının Karşılaştırılması
A Comparison of the Presentation of Grammar and Grammar Exercises in
Hitit 1 and *Yeni Hitit 1*..... 137

Yayın İlkeleri..... 151

Editorial Principles 155

YENİ HİTİT 1 YABANCILAR İÇİN TÜRKÇE DERS KİTABININ KÜLTÜR AKTARIMI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Semra BAYRAKTAR

Öz: Kültür aktarımı, yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Bununla beraber dilin farklı bağlamlarda kullanımından dinî ritüellere, ulaşımdan yeme-içmeye, giyim tarzından eğlenceye, alışverişten çalışma sistemine, doğal güzelliklerden sanat eserlerine kadar yaşamın her alanına yayılan kültürün, ders kitaplarında hangi yönlerden ve nasıl ele alınması gerektiği konusunda belli bir ölçütün olmadığı görülmektedir. Bu sorundan hareket edilen bu çalışmada artık herkesçe cevabı bilinen “Neden?” sorusu dışında “Nasıl?” ve “Ne kadar?” sorularına da cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede kültür kavramı, yaşam kültürü içinde “evrensel” ve “millî” olmak üzere iki boyutta ele alınmış, temel seviye *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*’nda bu kültür unsurlarından hangilerine, ne oranda yer verildiği incelenerek değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Kültür, kültür aktarımı, millî kültür/evrensel kültür, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*.

The Investigation of Cultural Transmission in *Yeni Hitit 1 Turkish Course Book for Foreigners*

Abstract: Cultural transmission is one of the indispensable elements of foreign language teaching. Nevertheless, it is seen that there is no definite criterion, sprawling in every aspect of life from the use of language in different contexts to religious rituals to transportation, to eating and drinking, to clothing style, to entertainment, to shopping, to working system, to natural beauty, and to works of art, how and in which way a course book should be addressed. In this study, from this point of view, it is aimed to answer the questions of How? How much?, How many? except for the question of Why?, the answer of which is already known by everyone. Within this scope, the concept of culture is examined in terms of being “universal” and “national” in culture in daily life, and it is evaluated by analyzing to what extent and which of these cultural elements are given in *Yeni Hitit 1 Turkish Course Book for Foreigners*.

Key words: Culture, cultural transmission, national culture/universal culture, teaching Turkish as a foreign language, *Yeni Hitit 1 Turkish Course Book for Foreigners*.

Giriş

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Dil kültürü oluşturan, geliştiren ve aktaran en önemli araçtır. Bir toplumun duygu, düşünce ve inanç dünyasını yani hayatı algılayış şeklini en geniş anlamda dilde buluruz. Dili kültürden ayırmak mümkün değildir çünkü “*günaydın, iyi günler, geçmiş olsun, başınız sağolsun*” gibi günlük hayatın en basit ifade şekillerinden

dilin özenle işlendiği edebî metinlere kadar dil, her düzeyde toplum kültüründen izler taşır.

Dil başlı başına bir kültür unsuru olmasının yanı sıra toplumun sahip olduğu tüm kültürel değerlerin de en önemli aktarım aracıdır. Kültürün yalnızca dilsel düzeyde verilerek onu şekillendiren, ona ruh veren ve kimlik kazandıran kültüre yer verilmemesi tam öğrenmenin önünde büyük bir engeldir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültüre yer verilmesi, hepsinden önemlisi de bunun bilinçli ve sistemli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bununla beraber kültürün tanımı ve algısındaki çeşitlilik, toplumsal yaşamda alt ve üst tabaka kültürü diye de adlandırabileceğimiz farklı sosyal ve siyasal katmanlardaki insanların yaşam ve davranış tarzlarındaki farklılıklar ile nesilden nesile kültürel değerlerdeki değişimler, yabancı dil öğretiminde hangi kültürel öğelerin, hangi seviyelerde ve nasıl aktarılması gerektiği konusunda farklı görüş ve uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Eğitimin her alanında olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin de en önemli materyallerinden olan ders kitapları incelendiğinde, kültürün algılanışı ve ele alınışındaki farklılıklar bariz bir şekilde görülmektedir. Her ne kadar bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan ders kitapları, Avrupa’da çok dilli ve çok kültürlü yaşamı teşvik etmek ve dil öğretiminde ortak bir standart oluşturmak için geliştirilen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’nde belirtilen yeterlikler çerçevesinde yazılsa da kültürün algılanışı ve ele alınışındaki farklılıklar engellenememiştir. Elbette materyaller arasında farklılıkların olması doğaldır. Amaca, hedef kitleye, süreye, hazırlayanların bakış açısına göre kitaplar farklılık gösterebilir. Ancak bu farklılık sanki iki farklı toplum ya da kültür varmış algısı oluşturabilecek düzeyde olmamalı, günlük hayatın gerçekliğiyle örtüşmelidir. Bu çalışmanın amacı çeşitli tanımları, türleri, alt alanları bulunan kültürün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında hangi yönlerden ve nasıl alınması gerektiğine yönelik sorulara cevap arayarak bu alandaki farklılıkların azalmasına yardımcı olmaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel öğelerden yararlanmalıyız ama bunu yaparken “Kültürden ne anlamalıyız? Hangi kültürü esas almalıyız? Hangi seviyedeki ders kitaplarında hangi kültürel öğeler olmalıdır? Ders kitaplarında kültürel öğeler nasıl verilebilir?” sorularına da cevap aramalıyız. Bu soruların her biri başlı başına bir çalışma konusu olmakla beraber bu makalede amaçlanan konuya genel bir bakış açısı getirmek ve bir örnek olması adına, bu alanda yaygın olarak kullanılan kitaplardan temel düzeye yönelik olan *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı*’nı bu sorular çerçevesinde incelemektir.

1. Kültürün Günlük Hayatla İlişkisi

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının gerekliliği ve önemi üzerindeki uzlaşma kültürel unsurların seçiminde ve düzeylerin belirlenmesinde görülememektedir. İlk olarak bir şeyi ekip yetiştirme anlamında kullanılan kültür kavramının sosyal, siyasi ve ekonomik faktörlere bağlı olarak tanımına yansıyan farklılıklar millî kültür/evrensel kültür, alt kültür/üst kültür, geleneksel kültür/modern kültür, soyut kültür/somut kültür, kent kültürü/ kırsal yaşam kültürü gibi çeşitli kültür tasniflerini ortaya çıkarmıştır. Tüm bu çeşitlilik içinde kültürden ne anladığımızın belirlenmesi kadar bizim doğal bir süreçte öğrendiğimiz ve benimsediğimiz kültürel değerlerden -bir yabancıya aktarılmasındaki farklılıklar göz önünde bulundurularak- hangilerine öncelik verilmesi gerektiğinin tespit edilmesi de önemlidir.

1.1. Kültür Toplumsaldır

Antropologlar tarafından 19. yüzyılda geliştirilen kültür kavramını ilk olarak açık ve kapsamlı şekilde tanımlayan İngiliz antropolog Sir Edward Burnett Tylor olmuştur. Kültürü “kişinin, toplumun bir üyesi olarak kazandığı bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, âdet, gelenek, alışkanlık ve yeteneklerin bir bütünü” olarak tanımlayan Tylor’dan günümüze kültür tanımları çoğalmış ve çeşitlenmiştir (Haviland vd., 2008, s. 103). Kültür tanımlarındaki farklılıklara karşın (Aksan, 1995, s. 67; Miyasoğlu, 1999, s. 13; Güvenç, 2002, ss. 14-15) bu tanımların ortak noktası kültürün “kişiyi ve toplumu şekillendirmesi, kişiyi toplumun uyumlu bir bireyi” yapmasıdır. Nesilden nesile aktarılan ve bireyleri toplumun üyesi hâline dönüştüren bu süreç “kültürlenme” olarak adlandırılır ve bu sayede insanlar ortak davranış tarzı geliştirirler. “Gündelik etkileşimlerde farklı insanlar, aynı durumlarda, benzer davranışlar gösterirler. Benzer davranışlar okulda, iş yerinde, toplu taşıma araçlarında, arkadaş gruplarında görülür” (Bahar, 2009, s. 53). Bazen eve girerken çıkarılan ayakkabı, bazen yaşça büyük birine hitap şeklimiz, bazen de arkadaş grubuyla yenilen bir yemekten sonra hesabı ödeme şeklimiz diğer toplumlardan farklı özellikler gösterir. Günlük hayata yönelik basit ayrıntılar olarak gördüğümüz ve çoğu zaman başka bir kültürle karşılaşmadan farkına varmadığımız bu davranış şekilleri bir yabancıнын gözünde kültürümüzün en önemli göstergeleri olabilmektedir. Kültür oldukça geniş bir kavramdır ve günlük hayatı şekillendiren ortak davranış kalıpları dışında edebiyat, müzik, resim, dans gibi sanat dallarından spora ve mimariye kadar ince duygu ve düşünceleri yansıtan sözlü, yazılı ve simgesel boyutu vardır. Bunlar, bugünümüzü şekillendirmekte, bizi biz yapmakta önemli bir etkiye sahiptir.

Kültürü kesinlikle toplumsal yaşamın belli bir alanına (örneğin sanat ve edebiyata) sıkıştırmamak gerekir. Kültür insanın toplumsal yaşamının her alanındaki kendisinin ve kendisinin olanın (veya olduğunu sandığının) ifadesidir; çünkü kültür, insanın kendi yaşamını, geçmişten gelen

tecrübeler ve birikimlerle ve kendinin yarattıklarıyla nasıl ürettiğini anlatır. İnsan kendini nasıl üretiyorsa, bu üretme yolu onun kültürüdür (Erdoğan, s. 1).

1.2. Kültür Evrenseldir

Kültür millî olduğu kadar evrensel bir dile de sahiptir. Günümüzün bilgi ve iletişim çağında artık kendi kültürümüze yabancı bir toplum ya da kişiyle iletişim kurmak için sınırlar kat etmek zorunda olmadığımız, bir klavyenin ucundan dünyanın herhangi bir yerine açıldığımız, başka toplumların kültürünü, yaşam tarzlarını tanıdığımız ve onlarla doğrudan etkileşimde bulunabildiğimiz bir çağda yaşamaktayız. Sınırları ortadan kaldıran, farklı toplumdan insanları benzer şekilde giyinmeye, yeme-içmeye, benzer beğenilere sahip olmaya yönlendiren bu küresel etki “kitle kültürü” olarak da adlandırılmaktadır. Kitle kültürünün somut şekillerinden olan “popüler kültür” evrensel kültür bağlamında değerlendirilir.

Popüler kültür her toplumda vardır, ama artık o da kitle iletişim araçları gibi-onların sayesinde-evrenseldir. Türkiye, Meksika, Brezilya, İsrail, Rusya, Almanya McDonalds’ı, televizyonu ve onun beğenilen dizilerini ve futbolu bu çerçevede iyi tanır. Dünya ülkelerinin çoğunda artık insanlar benzer biçimde giyinmekte, benzer yaşam biçimleri sürmektedir. Evrensel köyün sınırları hızla genişlemektedir (Korkmaz ve Erdoğan, 1994, s. 7).

John Fish popüler kültürün üstten, halka dayatılan tüketim kültürü olduğuna yönelik eleştirilere karşı çıkar. “Popüler kültür tüketim değildir, kültürdür-toplumsal bir sistem içerisinde anlamları ve hazları yaratan, onları dolaşıma sokan etkin bir süreçtir” (Fish, 1999, s. 35).

1.3. Günlük Hayat Evrensel ve Millî Kültürün Toplamıdır

Popüler, kitle kültürü ya da egemen kültür diyelim, kültürün birçok toplumda günlük hayata yansıyan “evrensel bir dil”i vardır. Önceleri daha çok sanat, bilim ve teknoloji boyutunda ele alınan evrensel kültür değerleri günümüzde giyim-kuşam, müzik, yeme-içme başta olmak üzere günlük yaşam kültürü üzerindeki etkisini gün geçtikçe artırmaktadır. Bununla birlikte evrensel kültür değerleri her topluma o toplumun kültürü üzerinden, onu dönüştürerek ve kendi de değişerek, dönüşerek girmektedir. Bu nedenle ne kadar evrensel olursa olsun kültür her zaman topluma ve onun inançlarına göre farklı bir şekil kazanmakta dolayısıyla da millîleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında “günlük hayatın kültürü”nü hem diğer toplumlarda da görülen şekliyle “evrensel” hem de diğerlerinden farklı, yani kendine has özellikleriyle “millî” kültür çerçevesinde ele almak gerekmektedir. Bu noktada Ziya Gökalp’in “kültür ve medeniyet” ayrımı önemlidir. Gökalp’e göre kültür ulusal olduğu hâlde medeniyet uluslararasıdır. Kültür yalnız bir milletin din, ahlak, hukuk, akıl, estetik, dil,

ekonomi ve bilim hayatlarının uyumlu bir bütünüdür. Medeniyet ise aynı gelişmişlik düzeyine sahip milletlerin sosyal hayatlarının ortak bir bütünüdür. Millî kültüre ait özellikler taklit yoluyla başka milletlerden alınmaz; medeniyete ait özellikler ise taklit edilerek bir millettten diğerine aktarılabilir (Gökalp, 1976, ss. 25-34).

Günümüzde kitle iletişim araçlarının etkisiyle medeniyet kavramı belli ulusların ortak kültürü olmanın dışında küresel bir nitelik de kazanmıştır. Küresel düzeydeki bu etkiden her toplum belirli ölçüde etkilenmektedir. Bu nedenle, kültür kavramı ele alınırken yalnızca millî değerler değil, evrensel unsurlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı

“Dil ve toplumun tanımı bağımsız değildir, dilin tanımı topluma bir atıf içerir” (Wardhaugh, 2006, s. 1). Sözlü, yazılı ya da simgesel olsun dilin söz hazinesini, ifade kalıplarını ve bunların kullanım şekillerini belirleyen toplumu oluşturan bireylerce kuşaktan kuşağa aktarılan ortak yaşam kültürüdür. Nasıl ki bir insan doğduğu toplumda ana dili ile beraber kültürünü de edinip sosyalleşiyorsa yabancı dil öğrenen biri de aynı zamanda o dilin kültürünü öğrenerek dilin konuşulduğu toplumla doğru ve etkili bir iletişim geliştirir. Böylece, dil yalnızca kalıplaşmış ifadeleri telaffuz etmekten çıkarak gerçek anlamda bir bildirişim aracı olur.

Geçmişte ve uzunca bir süre ezberci bir yaklaşımla dil bilgisine yönelik kuralların öğretilmesine dayanan yabancı dil eğitiminde iletişimsel yetiyle beraber kültürlerarası edinç ön plana çıkmıştır. Bu çerçevede yabancı dil öğretim programları ve materyallerinin hazırlanmasında ve dersin sunumunda kültürel unsurların nasıl verilmesi gerektiğine yönelik çalışmalar yoğunluk kazanmıştır. Avrupa’daki kültür ve dil çeşitliliğini korumak ve geliştirmek, uluslararası bildirişimi etkili hâle getirmek, dil öğretiminde ortak bir standart geliştirmek amacıyla yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde kültürel öğeler diğer dil becerileri gibi düzeylere göre değil, “Sosyokültürel Bilgi” başlığı altında verilmiştir. Buna göre herhangi bir Avrupa toplumu ve kültürünün özellikleri aşağıda verilenlerle ilişkilendirilebilir:

1. Günlük yaşam, örneğin; yeme ve içme, öğünler, sofraya kültürü, bayramlar, çalışma zamanları ve alışkanlıkları, boş zaman uğraşları (hobiler, spor, okuma alışkanlıkları, medya).
2. Yaşam koşulları, örneğin; yaşam standardı, ev ortamı, sosyal güvence.
3. Kişiler arası ilişkiler, örneğin; bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, farklı cinsiyetler arasındaki ilişkiler (erkek/kadın, yakınlaşma derecesi), aile yapıları ve ilişkileri, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler, etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler, politik ve dinî gruplar arasındaki ilişkiler.

4. Değerler, inançlar, tutumlar; sosyal sınıf, meslek grupları, varlık, yöresel kültürler, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal dönüşüm, tarih, özellikle önemli tarihî kişilikler ve olaylar, azınlıklar, millî kimlik, başka ülkeler, devletler, halklar, politika, sanat, din, mizah.

5. Beden dili.

6. Sosyal gelenekler, örneğin ev sahibi ve misafir ilişkilerine dayanarak; dakiklik, hediyeler, giyim, içecekler, öğünler, davranış ve sohbet kuralları ile tabular, ziyaret süresi, vedalaşmak.

7. Geleneksel davranışlar, dinî gelenekler, doğum, evlenme, ölüm, halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları, kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb. (ADOÇ, ss. 103-104).

Görüldüğü gibi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yabancı dil öğretiminde “günlük yaşam kültürü” nün önemine vurgu yapılmakta, aynı zamanda kültürel unsurların evrensel kültürün bir parçası olabileceği belirtilmektedir:

Dinî inançlar, tabular, birlikte yaşanmış ortak tarih vb. gibi başka ülke ve bölgelerdeki sosyal grupların değer ve inançlarına ilişkin bilgi kültürlerarası bildirişim açısından çok önemlidir. Bilgi alanlarının çok çeşitli olması, bu alanların bireyden bireye değiştiğini gösterir. Bunlar bir kültüre özgü ama aynı zamanda evrensel parametre ve değişmezlikle ilgili olabilir (ADOÇ, s. 19).

Kültürün hem toplumsal hem de evrensel boyutu olduğuna göre gerek ders kitaplarında gerekse diğer etkinliklerde kültürün bu iki boyutuna yer verilmesi doğaldır. Böylece yabancı dil öğrenen kişi bir taraftan evrensel kültür unsurları aracılığıyla hedef kültürün kendi kültürüne yakınlığını görüp ön yargı ve çekincelerinden sıyrılırken diğer taraftan “diğer kültür” aracılığıyla hem kendi kültürüne yönelik farkındalığını artırmakta hem de diğer kültüre karşı hoşgörü kazanarak kültürlerarası iletişim becerisini geliştirmektedir. Ancak kültürel unsurlar verilirken hedef kültürü benimsetmek ya da eleştirmek değil, tanıtmak amaçlanmalı, önyargılardan ve propaganda içerikli söylemlerden uzak durulmalıdır. Haley ve Austin (2004) da sunulan etkinliklerin önyargılardan arınmış olması gerektiğini vurgular:

Yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan ders kitapları, kültür aktarımının önemli unsurlarından biridir. Bu ders kitapları, her şeyden önce uygun bir dille hedef dilin kültürünü içermeli, kültürle ilgili önyargılardan arınmış etkinlikler sunmalıdır (Akt. Okur ve Keskin, 2013, s. 1627).

Yabancı dil dersleri, dil öğrenen için kendi kültürüyle yabancı bir kültürün karşılaşma alanıdır. Bu nedenle yabancı dil dersleri işlenirken kültürler arası yaklaşım da göz önünde bulundurulmalıdır. Asutay'a göre (2003, s. 27) böyle bir yaklaşımın ilkesi farklılıktır. Kültürler arası derste çeşitli bilgileri sunmak değil, o kültürün farklılığını belirginleştirmek önemlidir. Byram da (1997)

yabancı dil öğrencisinin yeni dili öğrenirken dilsel ve kültürel yetkinliğe ihtiyacı olduğunu belirterek yabancı dil eğitiminin bu yetkinliğin gelişimini temel alması gerektiğini vurgular.

McKay (2003) kültürün dil öğrenimini iki şekilde etkilediğini iddia eder: dilsel ve pedagojik. Dilsel olarak semantik, pragmatik ve söylem düzeylerini etkilemektedir. Pedagojik olarak dil malzemelerinin seçimini etkiler çünkü dil malzemelerinin kültürel bağlamı ve öğrenme metodolojisinin kültürel temeli, malzemeler üzerine karar verirken dikkate alınmalıdır. Örneğin bazı ders kitapları hedef kültürden örnekler sunarken bazıları kaynak kültür malzemelerini kullanır (akt. Genç ve Bada, 2005, s. 75).

Tektaş Üniversitesi'nden Thomas J. Garza, kültürel önemi olmadan dilin neredeyse işe yaramadığını belirterek kültürün dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğunun kabul edilmesine karşın hangi kültürün, ne kadar, hangi seviyede ve nasıl verilmesi gerektiği konusunda bir fikir birliği olmadığını belirtir. Kültürün farklı tanımları olduğunu ifade eden Garza, bu tanımlardan hangisine odaklanarak konuşuluyorsa ona bağlı bir çerçeve çizildiğini çeşitli görüşlerden hareketle açıklar. Garza kültürü “büyük kültür (Big C)” ve “küçük kültür (Little C)” olmak üzere ikiye ayırır. Büyük kültürde büyük sanatçılar, yazarlar, müzisyenler, bu alanlardaki kalıcı ve ünlü eserler ile mimari yapıları ele alırken küçük kültürde günlük yaşam, popüler kültür ve sosyal yaşam gibi unsurlar yer alır (Garza, 2014).

Brooks (1975, s. 24), büyük kültürü “resmî”, küçük kültürü “derin” kültür olarak ifade eder. Bu iki kültür alanı hem birbirinden ayrı hem de birbirini tamamlar niteliktedir. Edebiyat, müzik, resim, dans, mimari gibi herhangi bir sanatsal formdaki estetik ifadeyi içeren resmî kültürün temelinde özgünlük vardır. Tamamen farklı bir görünümü olan derin kültürde ise genel davranış kalıpları esastır. Derin kültür, yavaş, aşama aşama ve yaşam boyu devam eden bir süreç sonunda kalıcı hâle gelir.

Özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra sosyal bilimlerde hızlanan büyümenin sosyoloji, antropoloji ve kültür kuramına verilen önemi artırdığını belirten Steele, kültüre yönelik büyük ve küçük sınıflandırmasının bir üstünlüğü ifade etmediğini belirtir:

Güzel sanatlar ve müzik gibi kültürün estetik ifadeleri “yüksek kültür” (high) ya da “büyük kültür” (big C) olarak adlandırıldı. Ancak bu terim “küçük kültür” üzerinde üstünlüğü ifade etmek anlamında değildir. Aslında günlük yaşama anlam veren “küçük kültür” (small c), antropologlar için davranışlar, tutumlar, inançlar ve toplum değerlerinin en önemli ifadesi hâline gelmiştir. Küçük kültürü edinmek toplum tarafından konuşulan dil aracılığıyla olur çünkü dil, toplumun dünya görüşünü ve hayata uyumunu geliştirmektedir (Steele, 1989, ss. 154-155).

Yabancı bir dil öğrenen kişi için öncelikli hedef, öğrendiği dil ile iletişim kurabilmek, temel ihtiyaçlarını o dilde karşılayabilmektir. Bu nedenle özellikle ilk kurlarda öğrenciye hedef dilin temel kalıplarıyla beraber hâlihazırda olan, günlük yaşamda ihtiyaçlarının karşılanmasında ona kolaylık sağlayan günlük yaşam kültürü verilmelidir. “Hangi davranışlar nezaket, hangileri kabalık işaretidir? Cinsiyetler arası iletişimde nelere dikkat etmek gerekir? Çalışma sistemi ve saatleri nasıldır? Ulaşım hangi yollarla sağlanır? Yeme- içme kültürü nasıldır? Özel günler nelerdir, bu günlerde neler yapılır? vb.” gibi yaşam kültürüne yönelik öğeler öncelikle verilmeli, büyük kültür olarak adlandırılan sanat ve edebiyata yönelik eserler ise daha ileri düzeylerde ele alınmalıdır.

3. Yöntem

Çalışmamızda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma dokümanı olarak Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi materyallerinden *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* temel alınmıştır.

3.1. Sınırlılıklar

Çalışma, yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yaygın olarak kullanılan ders kitaplarından *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setinin temel (A1 ve A2) seviye ders kitabı* ile sınırlıdır.

3.2. Uygulama

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni’nde yabancı dil kullanım seviyesi temel (A1 ve A2), orta (B1 ve B2) ve ileri (C1 ve C2) düzey şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya uygun olarak hazırlanan ve temel düzeydeki yeterlikleri (A1 ve A2) ele alan *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* kültürel unsurlar açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Temel seviye, dil kullanıcılarının kendilerini en basit şekilde ifade edebilecekleri, günlük hayatın temel ifade kalıplarının verildiği seviyedir.

Çalışmada, *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* incelenerek kültürel unsurlar belirlenmiştir. Bu unsurlar değerlendirilirken kültür kavramı “evrensel kültür/millî kültür” çerçevesinde ele alınmıştır. Kitapta evrensel kültür değerleri yoğunlukta olduğundan bunlar üzerinde ayrıca durulmayıp millî kültür unsurlarının belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bunun yanında kültür kavramı, “büyük kültür/küçük kültür” sınıflandırmasından hareketle “günlük yaşamla ilgili kültürel aktarımlar” ve “edebiyat-sanatla ilgili kültürel aktarımlar” olmak üzere iki açıdan ele alınmıştır. “Küçük kültür” sınıflandırmasına giren günlük hayatla ilgili aktarımlar hem evrensel hem de millî kültürü içerdiğinden değerlendirmede yalnızca “büyük kültür” unsurları üzerinde durulmuştur. Ayrıca ders kitabı metin, görsel unsurlar ve etkinlikleriyle bir bütün olduğundan

çalışmada bu unsurlar birlikte incelenerek kültürel öğelere ünitelerde hangi bağlamda yer verildiği tespit edilmiştir.

Çalışmada, yaşam kültürü içerisinde doğrudan yer almamakla beraber doğal ve kültür varlıklarından olan ve UNESCO Dünya Miras Listesi'nde yer alan (İstanbul'un tarihî alanları, Divriği Ulu Camii ve Darüşşifası, Hattuşaş, Nemrut Dağı, Xanthos-Letoon, Safranbolu Şehri, Truva Antik Kenti, Edirne Selimiye Camii ve Külliyesi, Çatalhöyük Neolitik Kenti, Göreme Millî Parkı ve Kapadokya, Pamukkale) kültürel mirasımıza yönelik bilgiler de değerlendirmeye alınmıştır. Bilgilerin değerlendirilmesinde ve sunumunda ünite sıralaması esas alınmıştır.

4. Bulgu ve Yorumlar

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı, 12 üniteden oluşmakta ve her bir ünite kendi içinde üç alt üniteye ayrılmaktadır. Kitaptaki ilk altı ünite A1, diğer altı ünite ise A2 düzeyine yöneliktir. Ünitelerin belirlenmesinde ve sıralanmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen yeterlikler temel alınmıştır. Günlük yaşam kültürü çerçevesinde “evrensel kültür” değerlerinin ağırlıklı olarak yer aldığı kitapta “millî kültür”e yönelik unsurların ünitelerde ele alınışı şöyledir:

1. Ünite: Merhaba

Ünite; “Tanışma”, “Ne, Kim, Neresi?” ile “Ne Var? Ne Yok?” alt ünitelerinden oluşmaktadır. İlk alt ünite olan “Tanışma” da hem samimi hitap şekli olan “sen” hem de daha resmî formatta olan “siz”li diyaloglara yer verilmiştir. Diyaloglarla ilgili görsellerde ise tokalaşma, kadınların birbirine sarılması, erkeklerin ise birbirini yanaktan öpmesine yer verilerek tanışmaya yönelik farklı davranış şekillerinin ifade edilmesi sağlanmıştır (s. 8).

2. Ünite: Günlük Hayat

Bu ünite; “Ne Yapıyorsunuz?”, “Nereden Nereye?” ve “Saatler” alt ünitelerinden oluşmaktadır. Şimdiki zaman kalıbının öğretildiği ünite de çeşitli meslek gruplarına, ülke başkentlerine ve hobilere yönelik kısa metinlere yer verilmiştir. Başkentlere yönelik metinlerde Moskova, Brezilya ve Tokyo kısaca tanıtılırken Başkent Ankara'ya yönelik herhangi bilgi yer almamaktadır (s. 22). Oysa yabancı dil öğretimine yönelik kitaplar, kültürel öğelerle beraber hedef dilin konuşulduğu ülkeye yönelik bilgileri de içermelidir. Çeşitli dünya başkentlerinin yer aldığı bu bölümde, siyasi Başkent Ankara'ya yönelik herhangi bir göndermeye rastlanmadığı gibi kitabın genelinde de ismen geçtiği yerler (ss. 21, 35, 39) hariç Ankara'nın başkent olduğuna dair bir bilgiye ya da görsel unsura yer verilmemiştir. Ankara'nın aksine kültür ve sanat başkentimiz İstanbul'un gerek metin düzeyinde gerekse görsel olarak kitapta yeterince tanıtıldığı görülmektedir. İstanbul genel anlamda Türkiye'nin bir yansıması ve

dünyada en çok tanınan şehrimiz olduğu için elbette kitaplarda yeterince yer alacaktır. Buradaki sorun kitapta daha çok İstanbul'a yer verilmesi değil, hedef dilin konuşulduğu ülkenin başkentine yönelik çok temel bir bilginin yer almamış olmasıdır.

Ünitede yer alan “Günaydın İstanbul” metni günlük yaşam kültürümüze yönelik bilgiler içermektedir (s. 24). Metinde otobüs, dolmuş, vapur gibi toplu taşıma araçlarına, simit ve çiçek büfelerine atıf yapılmaktadır. Bununla beraber, verilen fotoğraflar küçük boyutta olduğundan içeriği tam olarak desteklememektedir.

Meslek ve hobilere yönelik metinlerde dünyanın herhangi bir yerinde rastlayacağımız türden bilgiler yer almakta olup evrensel unsurlar ağırlıktadır.

3. Ünite: Yakın Çevremiz

Ünite; “Ailem ve Arkadaşlarım”, “Evimiz ve Semtimiz” ile “Şehirler” alt ünitelerinden oluşmaktadır. “Ailem ve Arkadaşlarım” alt ünitesinde yer alan “Aile Fotoğrafı” metninde çekirdek bir ailenin tanıtımı yapılmaktadır. Metne bağlı “Yerleştirelim” etkinliğinde toplumumuzun akrabalık bağlarına yönelik “anne, baba, hala, teyze, amca, dayı, ağabey, abla, anneanne (nine), dede (büyükbaba)” kelimelerine yer verilmektedir. Bunun dışında- etkinlikte ismen geçen Ziraat Bankası ve cami hariç- ünitedeki metin ve etkinliklerde genel olarak evrensel kültür unsurları yer almaktadır. Örneğin, “Köyde ve Şehirde Hayat” başlığı altında verilen metinlerde (s. 39) yer alan bilgiler dünyanın herhangi bir yerindeki köy ve şehir hayatına yönelik de olabilecek niteliktedir. Metnin görsellerine bakıldığında ise “köy” ile ilgili fotoğraf ülkemizdeki herhangi bir köyü genel olarak yansıtırken şehre yönelik fotoğraf, metinde belirtilen Ankara ile ilgili herhangi bir simgesel görüntü (Anıtkabir, Atakule, Kocatepe Camii vb.) içermemekte olup başka bir şehre ait görünmektedir.

Ünitede “Şehirler” başlığı altında verilen metinlerde (s. 40) 2. üniteye olduğu gibi çeşitli başkentlere değinilmiş ancak Ankara'ya ne metin ne de görsel düzeyde yer verilmemiştir.

“Turizm Bürosu” dinleme etkinliğine yönelik çalışmada (s. 41) Rize, Ordu, Trabzon şehirleri ile Sümela Manastırı ismen yer alırken “İstanbul” adlı metinde (s. 42) UNESCO'nun Doğal Varlıklar Listesi'nde de yer alan İstanbul'un tarihî alanlarına ve eğlence kültürüne yönelik tanıtıcı bilgiler sunulmaktadır. Görsel unsurlar da metinle uyumlu olup İstanbul'un doğal ve tarihî güzelliğini yansıtmaktadır.

4. Ünite: Zaman Geçiyor

Görülen geçmiş zaman kullanımının ele alındığı ünite; “Ne Zaman Ne Oldu?”, “Dünden Bugüne”, “Anılar” alt ünitelerinden oluşmaktadır. Üniteye yer alan “Bayan Taksici” adlı metinde, Türkiye’de genelde erkek mesleği olan taksicilik bir kadın şoförün gözünden anlatılmaktadır. Ülkemizde kadınların şoförlük

yapması nadir de olsa rastlanan bir durum olmasına ve metinde buna değinilmesine rağmen, bu düzey bir kitapta, öncelikle, günlük hayatın genelini yansıtacak, ülkemize gelecek bir yabancının ilk bakışta karşılaşacağı bilgi ve durumlar yer almalıdır.

Ünitede yer alan “Yıldız Kenter” adlı metinde, tiyatrocunun hayatı kendi dilinden anlatılmakta olup sinema kültürümüze yönelik “Altın Portakal” ödülleri ismen yer verilmektedir.

“Anılar” alt ünitesinde yer alan “Geçmişten Günümüze, Ben Çocukken ve Anneannemin Fotoğraf Albümü” metinlerinde günümüz teknolojileri ve insan ilişkileri ile geçmişin teknolojisi ve insan ilişkileri karşılaştırılmaktadır. Metinlerde ele alınan durumlar evrensel nitelik taşımaktadır.

5. Ünite: Afiyet Olsun

Yemek ve alışveriş kültürünün ele alındığı ünite; “Ne Yiyelim?”, “Ne Alırsınız?” ve “Dünya Mutfakları” alt ünitelerinden oluşmaktadır. Diğer ünitelerde olduğu gibi evrensel kültür değerlerinin ağırlıkta olduğu ünitenin ilk dinleme etkinliğinde (s. 56) “kola, bira, çips, kuruyemiş, meyve, makarna” gibi yiyecek ve içecek türlerinin yer aldığı görülmektedir. Yine aynı alt ünitenin “Yanıtlayalım” ve “Yerleştirelim” etkinliklerinde (s. 58) “salam, köfte, patates, makarna, sandviç, domates, havuç” gibi yiyecek isimleri geçerken “Beraber Pişirelim” dinleme etkinliğinde (s. 59) kültürümüze has yemeklerden olan yaprak sarmasının tarifi verilmektedir.

Yemek siparişinin ele alındığı “Ne Alırsınız?” alt ünitesinde yer alan “Çınar Restoran” metninde (s. 60), müşteriler evrensel yiyecek kültürünün bir parçası olan pizza siparişi verirken metinle ilgili menü örneğinde, pizza türleriyle beraber, yemek kültürümüzün çeşitlerinden olan “ezogelin çorbası, çoban salata, karnıyarık, mantı, İzmir köfte, yaprak sarma, ayran” yer almaktadır. Ancak bu yiyecekler sadece ismen geçtiği ve gerek metnin bağlamında gerekse görsel düzeyde ele alınmadığı için yemek kültürümüzün tanıtılmasında etkili olamamıştır.

“Dünya Mutfakları” alt ünitesinde yer alan “Mutfak Kültürleri ve Sağlığımız” metninde (s. 64) dünyanın zengin mutfaklarından olan “Türk mutfağı” yer almazken Çin, İtalyan, Arap ve Fransız mutfakları kısaca tanıtılmaktadır. Metne yönelik görsellerde ise yine metinle ilgisiz bir şekilde “döner, Adana kebab ve açma” görselleri yer almaktadır. Aynı alt üniteye yer alan “Haftalık Menü Hazırlayalım” etkinliğinde ise şarap, kola, süt gibi evrensel içeceklerle beraber cacık, hoşaf, rakı gibi millî içeceklerimiz; peynir, ızgara, balık ve mantar sote ile beraber de balık çorbası, bulgur pilavı, kuru fasulye gibi millî yemeklerimiz yer almaktadır. Millî içeceklerimizden olan ve UNESCO Dünya Miras Listesi’nde de yer alan Türk kahvesine burada da değinilmediği görülmektedir.

6. Ünite: Bürokrasi Her Yerde

Kimlik çıkarma, fatura ödeme, dilek ve şikâyetle bulunma gibi bürokratik işlemlerin ele alındığı ünite; “Sayın Yetkili”, “Başımız Dertte” ve “Yardım İstiyorum” alt ünitelerinden oluşmaktadır. Ülkemiz bürokrasisinin günlük yaşamın ihtiyaç ve zorunlulukları çerçevesinde ele alındığı ünite, çeşitli resmî kurumların amblemleri (TCDD, TEDAŞ, Ptt vb.) ile fatura ve kimlik belgesi örnekleri yer almaktadır.

7. Ünite: Gelecek de Bir Gün Gelecek

Gelecek zaman kipinin ele alındığı ünite; “Planınız Ne?”, “Neler Olacak?” ve “Böyle mi Olacaktı?” alt ünitelerinden oluşmaktadır. Neredeyse tamamen evrensel kültür değerlerinin ele alındığı ünite “hayatım, canım” gibi kültürümüzde samimiyet belirten hitap şekilleri ile “ağaç olmak” deyimini yer almaktadır (s. 88). Ayrıca “Hayalim Bu Değildi” metninde sanatçı olmak isteyen gencin ailesinin bunu onaylamaması nedeniyle bankacı olmasına yer verilerek toplumdaki meslek ve sanat algısına gönderme yapılmaktadır (s. 89). “Kampta” metninde ise ülkemizdeki yayla turizmine yönelik bilgiler yer almaktadır (s. 91).

8. Ünite: Rivayet Odur Ki...

Ünite; “Bir Zamanlar”, “Öyle miymiş?”, “Ne Olmuştur?” alt ünitelerinden oluşmakta olup rivayet geçmiş zaman üzerine kuruludur. Bu nedenle ilk alt ünite metinler bu zaman kipinin en yaygın kullanıldığı masal ve efsane türünden seçilmiştir. Ünitenin ilk metninde “Alice, Kül Kedisi, Pamuk Prenses, Kırmızı Başlıklı Kız” gibi evrensel ölçekte bilinen masallar (s. 92) ile 2. metinde “Nergis” çiçeği efsanesi ele alınmıştır (s. 93). Aynı alt üniteye yer alan “Ah Tamara!” metninde ise (s. 95) ülkemizin doğal kültür varlıklarından olan Akdamar Adası efsanesine yer verilmiştir. Diğer ünitelerde yer alan kültürel öğelerden farklı olarak bu metin, büyük kültür olarak tanımlanan edebî eser sınıfına girmektedir.

Ünitenin ikinci alt teması olan “Öyle miymiş?”in “Tamamlayalım, Sürdürelim” etkinliğinde ülkemizin kültürel ve tarihsel değerlerinden olan Hititler’e yer verilmeyle beraber Hititler, kültürel varlığımızın bir unsuru olarak değil, insanlığa katkıları yönünden ele alınmıştır (s. 97).

Son alt ünite olan “Ne Olmuştur?” da UNESCO Dünya Miras Listesi’nde de yer alan doğal varlıklarımızdan Kapadokya’nın tarih ve turizmine yönelik bilgilerin bulunduğu “Kapadokya” metni (s. 100) yer almaktadır. Yine aynı alt üniteye yer alan “Bir Kent” metninde Balıkesir turizm açısından tanıtılmaktadır.

9. Ünite: Farklı Dünyalar

Geniş zaman kipinin ele alındığı ünite; “Çok Kültürlü Bir Dünya”, “Erkekler Mars’tan Kadınlar Venüs’ten” ve “Farklı Zamanlar” alt ünitelerinden oluşmaktadır. Ünitenin ilk alt ünitesinde dünyanın çeşitli bölgelerindeki farklı kültürel değerlere (Eskimolar, Bedeviler, Afrikalılar, Tibetliler) yer verilirken ülkemiz kültürüne değinilmemekte, günlük hayata yönelik “Türkiye’de bankalar akşam saat beşte kapanır” bilgisi ile doğal kültür varlıklarımıza yönelik “Benim ülkemde, Pamukkale, Kapadokya gibi pek çok doğal güzellikler vardır” bilgisi cümle düzeyinde yer almaktadır. Alt temada yer alan “Yerleştirelim” etkinliğinde (s. 106) günlük hayatımızın sıkça kullanılan geniş zaman ifade kalıplarından “düşünürüz, teşekkür ederim, özür dilerim, kutlarım, tebrik ederim, fark etmez, yine bekleriz, umarım, sen bilirsin, sanırım, mutluluklar dilerim, bilmem, olur” yer almaktadır. Yine aynı temanın “Dünyada Yılbaşı Kutlamaları” metninde (s. 107), ülkemizde yılbaşı gününün resmî tatil olduğu, yılbaşını bazılarının evinde, bazılarının ise dışarıda kutladığı gibi bilgiler bulunmaktadır.

Son alt ünite “Farklı Zamanlar” da yer alan “Eskiden Nasıldı?” etkinliğinde (s. 112), klasik Türk müziğine atf yapılırken geniş zaman hikâye kipine yönelik “70’li Yıllardan Küçük Detaylar” metninde (s. 115), 70’li yıllarda kadın erkek ilişkisine ve mektup zarfının içine kuru çiçekler, bir tutam saç ya da fotoğraf koyma gibi günümüzde pek de görülmeyen kültürel unsurlara yer verilmiştir. Yine aynı alt üniteye yer alan dinleme etkinliğinde (s. 113), geniş zamanın hikâye kipiyle bağlantılı olarak Cahit Külebi’nin Hikâye şiiri “büyük kültür” unsuru olarak yer almaktadır.

10. Ünite: Medya

Ünite; “Haberiniz Var mı?”, “Medya ve İnsan” ile “Televizyonda Ne Var?” alt ünitelerinden oluşmakta olup ülkemizdeki futbol sevgisine yönelik bilgilendirici nitelikteki “Ekranların Kralı Futbol” metni dışında, toplumumuzun kültürel değerlerine yönelik bilgi yer almamaktadır.

11. Ünite: Sağlıklı Bir Yaşam

“Sağlığımız İçin”, “Strese Girmeyin” ve “Neyiniz Var?” alt ünitelerinden oluşan bu üniteye ulaçlar ve sağlıkla ilgili terimler öğretilmektedir. Üniteye yaşam kültürü içerisinde millî kültür unsurlarına yer verilmeyip “Yerleştirelim” etkinliğinde (s. 137) ulaç konusuna bağlı olarak ikilemeler ilk kez ele alınmaktadır.

12. Ünite: Yolculuk

Yolculuk ve tatille ilgili temel kelime ve kavramlar ile “-me/-ma/-mek/-mak için” kalıbının verildiği üniteye; “Nereye Gidelim?”, “Nasıl Gidelim?”, “Tatiliniz Nasıl Geçti?” alt üniteleri yer almaktadır. İlk alt üniteye Çin Seddi,

Piramitler, Taç Mahal ve Pisa Kulesi gibi belirli ülkelerin simgelerinin görselleri yanında Kız Kulesi, Peri Bacaları, Ağrı Dağı, Ölü Deniz, Süleymaniye Camii ile Nemrut Harabeleri görsellerine yer verilmiştir. Diğer ünitelerde olduğu gibi gerek metin gerekse görsel düzeyde evrensel unsurların ağırlıkta olduğu ünite, Kaçkarlar'daki doğa yürüyüşü ile Alaçatı'daki sörf turizmine de etkinlik düzeyinde yer verilmektedir (s. 142).

Sonuç

Kültürün toplumdan topluma değişen, bir toplumu diğerinden ayıran ve onu özel kılan niteliklerinin yanı sıra toplumlar arasında ortak değerlere dayanan ve benzer yaşam şekilleri oluşturan özellikleri de vardır. Günümüzde dil öğrenmenin en önemli amaçlarından biri şüphesiz farklı kültürlerle doğru ve etkili bir iletişim şekli geliştirmektir. Bunun için yapılması gerekenlerden biri de kültürel farklılıklardan doğan iletişim sorunlarını ortadan kaldırmak ve kültürel hoşgörüyü kazandırmak için ders işlenişinde ve materyallerin tasarımında kültürel öğelere yeterince yer vermektir. Ancak bu yapılırken kültürel unsurlar tarafsız bir bakış açısıyla ele alınmalı, dil öğrenen kişinin hedef dilin konuşulduğu kültürle doğrudan karşılaştığında yabancılaşma çekmeyeceği, gerçekte olan, canlılığını devam ettiren kültürel unsurlar verilmelidir. Özellikle ders kitapları bu açıdan hedef kültürde günlük hayatın genel bir fotoğrafını öğrenciye sunmalı ve kültürün kaynağıyla karşılaştığında ihtiyaç duyacağı şartlara onu hazırlamalıdır.

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı'na bu açıllardan bakıldığında kültürün ortak, yani evrensel ölçekte benzerliklere dayanan yanının ön plana çıkarıldığı, buna karşın toplumumuza ait kültürel unsurlara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Örneğin; toplumumuzda herkes Batılı bir yaşam tarzını benimsemiş gibi hiçbir başörtülü kadın görseli kitapta yer almamakta, hemen hemen hepimizin günlük hayatta en sık kullandığı kelimelerden olan “İnşallah, maşallah” sözcüklerine kitabın herhangi bir yerinde rastlanmamaktadır. Kitapta, günlük hayatta kullanılan “tanışma, kendini ve yakın çevresini tanıma, alışveriş yapma, sipariş verme, birini bir yere davet etme, temel bürokratik işlemleri halletme vb.” durumlarda kullanılan ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde belirtilen temel konuşma kalıpları verilmekte, İstanbul başta olmak üzere turizm açısından önemli birkaç bölgemiz tanıtılmaktadır. Bununla beraber ülkemize ve kültürümüze ait temel bazı bilgiler ve ayırıcı özellikler kitapta yer almamakta, görsel olarak verilmek istenen bazı özellikler ise metinle tam bir bütünlük göstermemektedir. Oysa görseller kitap formatında tek tek sözel olarak ifade edilemeyecek davranış kalıplarının ifadesinde ve metin içeriğinin desteklenmesinde en önemli unsurdur. Kitabın başında yer alan “Tanışma” diyaloguna yönelik görsellerde bu başarıyla sağlanarak toplumumuzda tanışma ve selamlaşmalarda görülen farklı davranış şekilleri görsellerle ifade edilirken aynı yaklaşım diğer konuların ele alınışında

tam olarak gösterilememiştir. Özellikle “Afiyet Olsun” ünitesinde yeme-içme kültürümüze ait; Türk mutfağının zenginliği, Türk kahvaltısının içeriği, en önemli öğünün akşam yemeği olduğu, kola ve bira türü içeceklerin yanında çay, Türk kahvesi ve ayranın çokça tüketildiği, evrensel fastfood kültürünün yanında simit ve döner ekmekek kültürü, pizzanın yanında pide ve kebab kültürü gibi temel beslenme şekillerine yer verilmemiş, bunlardan döner ve Adana kebabın görsel olarak verildiği yerlerde de metnin içeriğiyle bağlantı kurulamamıştır. Kitapta ayrıca Ankara’nın başkent olduğu temel bilgisi yer almamakta, ulaşım kültürüne ise yeterince ve bütünlüklü bir şekilde yer verilmemektedir.

Ders kitabı “büyük kültür” olarak adlandırılan edebî metin boyutunda incelendiğinde ise “Ah Tamara!” efsanesi ile Cahit Külebi’nin “Hikâye” şiirine yer verildiği görülmektedir. Metinler dil bilgisi konularıyla bağlantılı ve temel konuşma kalıplarının öğretildiği A2 düzeyi için yeterli seviyededir. Yine büyük kültür öğelerinden olan mimari eserlere UNESCO Dünya Mirası Listesi’nde de yer alan İstanbul’daki belli başlı tarihî yapıların görselleriyle Nemrut Dağı görseli dışında yer verilmemektedir.

Sonuç olarak; günlük hayatın ihtiyaçlarına yönelik temel ifade kalıplarının verilmesinde ve ünitelerin ele alınışında belirli bir plan çerçevesinde hareket edildiği görülen *Yeni Hitit 1* temel seviye ders kitabında, kültürel unsurların aktarımına yeterli ve planlı bir şekilde yer verilmediği, görsel unsurlardan yeterince yararlanılmadığı ve toplumsal yaşamın bütününe yansıtılmasında eksiklikler bulunduğu görülmüştür.

Öneriler

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel öğeler aktarılırken öncelikle kültürden ne anladığımız ve hangi öğelere yer vereceğimiz belirlenmeli ve temel dil becerileri ve dil bilgisi konularının işlenişinde olduğu gibi kültürel konuların ele alınışında da planlı bir şekilde hareket edilmelidir. Bunun için İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi yabancı dil öğretiminde belli bir birikime sahip dillere yönelik kitaplar incelenerek ve karşılaştırmalar yapılarak onların tecrübelerinden yararlanılabilir.

2. Hedef kitlenin başka bir kültürden olduğu gerçeği göz önünde tutularak öncelik, dilimize ve günlük yaşamımıza sinmiş kültürel öğelerle davranış kalıplarına verilmeli, günlük hayatta pek rastlanmayan ve artık bizim için bile turistik değer taşıyan öğeler (Karagöz ve Hacivat, minyatür vb.) daha üst kurlarda ve belirli sınırlılıklar çerçevesinde verilmelidir.

3. Kültürel öğeler verilirken kültürümüzün beğendirilmesi ya da benimsetilmesi gibi bir amaç güdülmemeli, toplumsal yaşamda var olan durumlar, tarafsız bir yaklaşımla ve olumlu-olumsuz yönleriyle, gerçekte olduğu gibi yansıtılmalıdır.

4. Kültürel unsurların ders kitaplarında yer alması kadar bunların hangi dil etkinlikleriyle verileceği de önemlidir. Bu nedenle, metin ve görsellerin seçiminde ve etkinliklerin düzenlenmesinde kültürel unsurlar da göz önünde bulundurulmalı ve işlenişle bütünleştirilerek verilmelidir.

5. Ders kitabı metinleri, görsel unsurları ve etkinlikleriyle bir bütündür ve günlük yaşamla ilgili temel unsurların yalnızca metin düzeyinde ele alınması mümkün değildir. Bu nedenle, görseller seçilirken ve etkinlikler düzenlenirken metinlerde ele alınan durumların yansıtılması kadar ele alınamayan durumların ifade edilmesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- Alemdar, K. ve Erdoğan, İ. (1994). *Popüler Kültür ve İletişim*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Asutay, H. (2003). Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Bağlamı ve “Öteki” Dil. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 26-29.
- Bahar, H. İ. (2009). *Sosyoloji*. Ankara: USAK.
- Brooks, N. (1975). The Analysis of Foreign and Familiar Cultures. *The Culture Revolution in Foreign Language Teaching*. Skokie, 19-31.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Series.
- Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*. (2013). Frankfurt/ Main Almanya: Telc GmbH.
- Fiske, J. (1999). *Popüler Kültürü Anlamak* (S. İrvan, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Genç, B. ve Bada, E. (2005). Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), 73-84.
- Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları* (M. Kaplan, Haz.). İstanbul: Millî Eğitim Basımaevi.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün Abc'si*. İstanbul: YKY.
- Haviland, W., Prins, H., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji* (İ. Deniz Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Miyasoğlu, M. (1999). *Kültür Hayatımız*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültürel Öğelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti Örneği. *Jasss*, 6(2), 1619-1640.
- Steele, R. (1989). Teaching Language and Culture: Old Problems, New Approaches. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (James E. Alatis, Ed.) içinde (ss. 153-162). Washington D.C.
- Wardhaugh, R. (2006). *An Introduction to Sociolinguistic*. Fifth edition. Blackwell Publishing.

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı. (2011). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Elektronik Kaynaklar

Erdoğan, İ. *Popüler Kültür: Kültür Alanında Egemenlik ve Mücadele*, 8 Kasım 2014 tarihinde <http://irfanerdogan.com/makalelerson/kulturegemenlik.pdf> adresinden erişilmiştir.

Garza, T.J. Texas University, *Foreign Language Teaching Methods/ Culture*, 12 Kasım 2014 tarihinde <http://coerll.utexas.edu/methods/modules/culture> adresinden erişilmiştir.

UNESCO Dünya Miras Listesi, 5 Kasım 2014 tarihinde <http://kulturvarliklari.gov.tr/TR,44423/dunya-miras-listesi.html> adresinden erişilmiştir.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN YAZILAN DERS KİTAPLARINDAKİ BULMACALARIN İŞLEVLERİ VE ÇEŞİTLİ AÇILARDAN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Elif CİVELEK

Öz: Öğretim ortamlarında bir etkinlik olarak yer alan bulmacalar, hem bireysel olarak hem de grup içindeki etkileşim ile öğrenmeyi kolaylaştırabilen etkinliklerdir. Bulmaca etkinlikleriyle dil öğretmenin, öğrenciyi konuya odaklayabileceği ve öğrencinin başarıya ulaşmasında destek olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bulmaca etkinlikleri, bireysel veya grup hâlinde yapılan uygulamalarda kullanılabilen, hem bilgi düzeylerini ölçmede hem de konu sonlarında uygulamalarıyla öğrencinin eksiklerini tamamlamada yardımcı olan etkinliklerdir. Bulmacaların yabancı dil öğretimine en büyük katkısı kelime öğretimi ve öğretilen konuyu tekrar etmedeki işlevidir. Kelimelerin zihinde kalıcılığını arttırdığı bilinen bulmaca etkinliklerinin bu öneminden hareketle yetişkinler için set hâlinde yazılan yabancılara Türkçe öğretme amaçlı ders ve çalışma kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin işlevleri, çeşitli açılardan incelenmiş ve tartışılmıştır. Bulmaca etkinliklerinin ders ve çalışma kitaplarının düzeylerine göre bu kitaplarda yer alma oranları, yer verilen bulmacaların türleri, veriliş yeri, amacı, düzeylere uygun olarak seçilmesi gereken kelimelerle oluşturulması açısından uygunluğu, hedef kültür aktarımı, hangi dil becerilerine yönelik olarak hazırlandığı incelenerek bir içerik analizi çalışması yapılmıştır. İncelenen ders ve çalışma kitaplarında genel olarak bulmacalara yer verme oranının çok az olduğu, bulmaca türlerinden daha çok sözcük avı ve zincir bulmacanın tercih edildiği, kelime öğretimi, hedef kültür aktarımı açısından az sayıda örnek bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun da yabancılara Türkçe öğretimi ders ve çalışma kitapları için önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Bulmaca, yabancı dil öğretimi, kelime öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi.

Functions of Puzzles in Turkish Language Textbooks for Foreigners and Evaluations for These Puzzles from Different Perspectives

Abstract: In language teaching environments puzzles are utilized as activities, which make learning process easier via interactions either individually or in groups. It is considered that teaching languages with puzzles helps the learner focus on the subject and support their language achievements. Therefore, puzzle activities, which can be used individually or within group environments for different applications, are the ones that help learners identify and fix their inadequacies by being used at the end of each unit, as well as help instructors test and measure their levels of knowledge. The most important contribution of puzzles to language teaching process is its function to help students repeat the

* Bu makale 11-14.9.2014 tarihinde St Petersburg-Rusya’da düzenlenen “V. European Conference on Social and Behavioral Sciences” isimli konferansta sunulan bildirinin düzenlenmiş ve genişletilmiş şeklidir.

topics. Puzzles are also known to improve the ability of memorising vocabulary; therefore, the functions of puzzles in Turkish textbook sets for adult foreign learners, edited by Turks, have been widely studied and discussed. In this study, content analysis has been made in order to uncover the frequency of placement of puzzles in textbooks and exercise books in relation to the levels of the books; moreover, the types of puzzles chosen to be included in these books, the location and the aim of the puzzles, the relevancy of the words employed in puzzles, which should be chosen according to the levels of the books, the ability of puzzles in culture transference and which language skills are being targeted by the puzzles are also among the studied topics. The study on text books has shown that puzzles are very rare in these books. When puzzles are employed in textbooks it is seen that chain puzzles and word hunt puzzles are preferred rather than other types of puzzles and also there are very few examples that are provided to help transfer the culture and teach the necessary vocabulary. It is thought to be a major shortcoming for Turkish text books and workbooks for foreigners.

Key words: Puzzles, foreign language teaching, word teaching, teaching Turkish to foreigners.

Giriş

Yabancı dil öğretim ortamlarını daha aktif kılmak için çok çeşitli etkinlikler kullanılmaktadır. Bu etkinliklerden biri de 1929'dan beri eğitimcilerin öğretme aracı olarak kullandıkları bulmacalardır (Raines, 2010, s. 86). Bulmacalar, bir dilin anlamsal, dil bilgisel ve yazım becerilerini içeren yazılı dil eserlerine ve okuduğunu anlamaya dayanır, kişinin dilsel becerilerine de zengin bir açılım sunar (Brian ve David, 2008, s. 90). Bu açılımda hiç şüphesiz bulmacaların; öğrenciyi eğlendirmesi, motive etmesi, öğrendiği konuyu tekrar etmesi, iletişim kurmasına olanak sağlaması ve öğrenciyi derse aktif olarak katılmaya teşvik etmesi gibi nedenler vardır. Literatürde de bulmaca etkinliklerine yönelik yapılan çalışmalar, bulmacaların öğrenciyeye, dolayısıyla eğitim öğretim ortamına yansıyan bu durumlarını ortaya koymuştur. Bulmacanın öğrenilen konuyu zevkli hâle getirdiği (Shah, Lynch ve Macias-Moriarity, 2010, s. 3); oyun oynama, eğlence ve dinlenme ile ilişkilendirildiği ve bu nedenle bir öğrenme aracı olarak öğrenci için daha az korkutucu olabileceği (Whisenand ve Dunphy, 2010, s. 142); genellikle eğlenceli bir etkinlik olarak çoğu öğrenci için okul ile bağlantılı olmayan bir şey olarak algılandığı, bundan dolayı keyifli bir öğrenme deneyimi olabileceği (Crossman ve Crossman, 1983, s. 98); öğrencilerin özel olarak tasarlanmış bulmaca kullanmalarının, bir sınav için hazırlanmalarında, kavramları tekrar gözden geçirmeleri için kolay ve cazip bir yol sağladığı (Weisskireh, 2006, s. 200); bulmaca tamamlamanın sınıfta işlenen konunun iyi bir şekilde gözden geçirilmesini ve öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla konuyu tartışma ve iletişim kurmalarına olanak sağladığı (Shah, Lynch ve Macias-Moriarity, 2010, s. 3); eşsiz bir motivasyon duygusu sağladığı (Goh ve Hooper, 2007, s. 450); öğrenci motivasyonunu ve katılımını teşvik

etmek için değerli dil oyunları olduğu (Carter, 1974, s. 112); öğrencilerin öğrenme sürecinde derse katılımlarına olanak sağladığı (Shah, Lynch ve Macias-Moriarity, 2010, s. 1) bu çalışmalarda ortaya konmuştur. Bulmacaların uygulanma ve sonuçlarına ilişkin olan bu çalışmalar bulmacaların ne kadar yararlı olduğunu göstermektedir. Uygulama ve sonuç aşamasında bu olumlu sonuçları elde etmek ise bulmacanın nasıl hazırlandığına bağlıdır. Bu makalede de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yazılan kitaplarda bulmacaların öğrenci düzeyine, hedef kelime öğretimi, hedef kültürün aktarımı, bulmaca türü, görsellik, dil becerileri, verilmiş amacı (hazır bulunuşluk düzeyini arttırmak veya ölçme değerlendirme amaçlı) gibi açılarından uygun olup olmadığı bir içerik analizi çalışmasıyla ortaya konulmuştur.

Öğrenme Teorisi

Öğretme-öğrenme ortamındaki bulmaca kullanımına rehberlik eden pedagojik temel yapılandırmacı öğrenme kuramıdır. Yapılandırmacı kuram, öğrencinin önceden bildiğiyle yeni bilgisini ilişkilendirerek bilgi ve anlam inşa ettiği öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Raines, 2010, ss. 85-86). Bulmacaların yer aldığı yapılandırmacı eğitim ortamları bu ilişkilendirme ve yapılandırmaya yardımcı olur. Gültekin ve diğerleri de, yapılandırmacı eğitsel ortamlar sayesinde bireylerin, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ettiklerini, belirtmişlerdir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007, s. 511). Bulmacalar da öğrencinin sahip olduğu bilginin doğruluğunu ölçme ve değerlendirmede öğrenciye yardımcı olmaktadır. Süreç odaklı olan yapılandırmacı yaklaşımda bilginin nasıl bir süreçten sonra edinildiği de bir o kadar önemlidir. Düşünme, keşfetme ve dile getirmeye odaklanan sürecin sonucu öğrencinin bilgi edinmesidir (Raines, 2010, s. 86). Bulmacaların yer aldığı yapılandırmacı eğitim ortamları öğrencinin düşünüp keşfetmesi ve keşfettiğini dile getirmesi açısından öğrenci odaklıdır. Yalnız, bulmaca etkinlikleri öğrencilere bireysel olarak değil grup olarak uygulanmalıdır. İncelenen birçok çalışmada da bu şekilde kullanıldığı görülmüştür (Raines, 2010, ss. 87-90). Yapılandırmacı yaklaşımda da iş birlikli öğrenme yoluyla bilgi edinme, aktif katılım için küçük grupların kullanımı vurgulanmaktadır. İş birlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalıştığı bilimsel metni (öğretim materyali) öğrenmek için birbirlerine yardım ettiği bir öğretim yöntemidir. Gruptaki öğrencilerden unsurları ezberlemek ve öğretmenden cevapları istemek yerine soruların cevaplarını birbirlerine yardım ederek bulmaları ve bilgiyi inşa etmeleri beklenmektedir. İş birlikli öğrenmede, grup üyeleri arasında derin öğrenme deneyimi sağlayan dayanışma, bireysel sorumluluk duygusu ve kişilerarası iletişim vardır. Araştırma küçük grup öğrenmesinin rekabetçi veya bireysel deneyimlerden daha büyük ve önemli bir başarı ürettiğini göstermiştir (Raines, 2010, s. 86). Yabancı dil sınıfları da bu

etkinliklerin sınıf içi uygulanabilirliği açısından elverişlidir. Grup olarak uygulandığında tüm sorumluluğu öğrencilerin hep birlikte alıp endişenin en aza indirileceği de açıktır.

Sonuç olarak bulmacalar, öğrencilerin zihinlerindeki bilgiyi farklı tanımlama türleriyle farklı şekillerde sorarak öğrencilerin var olan bilgisini öğretmen-öğrenci etkileşimi çerçevesinde yenileştirerek yapılandırır.

Bulmacalarla Kelime Öğretimi

Anlama ve anlaşmanın temeli olan kelimelerin öğretilmesi yabancı dil öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır. Farklı yaklaşım ve tekniklerle yapılan kelime öğretiminde önemli olan öğrenilen kelimelerin bellekte kalıcılığını sağlamaktır. Kalıcılık da öğrencinin belli aralıklarla kelimeleri tekrar etmesiyle mümkün olur. Kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe kelimelerin aktarılmasında öğrenciler tarafından zevkli, motive edici bir etkinlik olarak görülen bulmacaların belli aralıklarla kullanımı öğrencilerin dikkatlerini kelimeler üzerinde toplayacaktır. Bu kelimeler, bulmacanın cevapları ve ipuçlarıdır. Öğreniciye kazandırılmak istenen hedef kelime niteliğindeki cevapların temel, orta ve ileri seviyeye göre düzenlenmesi bulmaca etkinliğini faydalı kılabılır. Temel seviyede (A1/A2) öğrenciye, konusuna göre somut; anlamına göre temel, eş ve zıt anlamları sormak daha uygunken; orta ve ileri seviyelerde (B1/B2 ve C1/C2) somut konularla birlikte daha çok soyut ve akademik konular, anlamına göre ise mecaz, terim anlam, deyim ve atasözü sormak daha uygundur. Bulmacalarda cevap kadar kelime öğretimi açısından önemli bir diğer unsur da ipuçlarıdır.

Çoğu kişi bulmaca ipuçlarını, basit bir şekilde kelimenin tanımı olan cevap olarak düşünür. Bazen böyledir; ancak, bulmacadaki kelimeler ve ipuçları arasındaki ilişkinin çeşitli türleri vardır. Tanım ipuçlarını kullanmak, bir giriş dersi için son derece uygundur, ancak kelime ilişkilerini ipucunun tam bir tamamlayıcısı olarak kullanmak öğrenme faaliyeti olarak bulmacanın çok yönlülüğünü ve sağlamlığını artıracaktır. Tanımlayıcı ipuçlarının yanında, kelime kısaltmalarına ipucu olarak betimlenmiş ilişkilerin diğer çeşitleri aşağıdaki gibidir: 1. Denklik, eş değerlik: İpucu ve cevap aynı şeyin iki açıklamasıdır. 2. Ortaklık: İpucu, unsurların toplamıdır. 3. Boşluğu doldurmak: İpucu aşamasını tamamlayan kelime veya kelimeler cevaptır. 4. Benzetim: İpucu, cevaba giden mantıksal bir benzetme sunar (Raines, 2010, s. 86).

Cevaplarda olduğu gibi tanımsal ipuçlarının ve diğerlerinin de öğrenci seviyesine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekir. Bulmacalar, kelime öğretmeyi öğrencinin sadece kelime tanımı ya da karşılığını ezberleyip kısa süreli belleğe atacakları şekilde değil, öğrenciyi ipuçları üzerinde düşündürüp anlamlı öğrenmesini sağlayacak şekilde uygulanan tekrar etkinlikleridir. Bu yönüyle bulmacalar, edinilen kelimelerin uzun süreli belleğe kalıcı olarak

geçmesine yardımcı olur. Uzun süreli belleğe geçen kelimeler okuma ve dinleme etkinliklerinde pasif; konuşma ve yazma etkinliklerinde aktif kelime hazinesindedir. Bulmaca etkinliklerinin uygulanma aşamasında ipuçlarının okunması ya da dinlenmesiyle kişinin pasif kelime hazinesinden bulup çıkardığı cevaplar aktif kelime hazinesine yazma ve konuşma kanalıyla geçer. Aslında bulmacalar sadece pasif kelime hazinesinden aktif kelime hazinesine sözcük aktarmada araç olarak değil, her ikisine de sözcük kazandırarak sözcük dağarcığını genişletip kişinin dağarcığında kalıcı hâle getirmede araç olarak kullanılabilir. Bunun sağlıklı bir şekilde olabilmesi bağlama bağlıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli ilişkilerle kurulan ipucu cümlelerinin, cevap olarak istenen kelimenin öğrenci tarafından daha iyi belirlenebilmesi ve akla gelen başka kelimelerden ayırt edilebilmesi için öğrencinin bağlamdan hareketle kelimeyi çıkarmasına yardımcı olacak şekilde yer, zaman, kişi, olay, durum, özellik vb. öğelerle desteklenmesi gerekmektedir. Böylece öğrenci hedef kültürü tanır ve sağlıklı iletişim kurabilir. Bundan dolayı, yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan kitaplardaki bulmaca etkinliklerinde öğrenci seviyesine uygun hedef kültür aktarımına yer verilmelidir. Orta ve yüksek seviye için deyim ve atasözlerini kaynak olarak kelimeyi buldurmaya yönelik sorular da bu bağlamda kullanılabilir. Örneğin, beyaz kelimesini buldurmak için; “Bir renk” türünden kalıplaşmış soru biçimlerinin yerine “Zürafanın düşkünü kışın bu renk giyer” sorusu sorulabilir. “Zürafanın düşkünü beyaz giyer kış günü” atasözünü kültürel belleğinde barındıran çözer” (Tikbaş, 2011, s. 7). Orta ve yüksek seviye için üst bilişsel düşünme gerektiren soruların tercih edilmesine karşılık temel seviyede bu durum basite indirgenmelidir. Bunun dışında bulmacalarda hedef kültür aktarımı, gerçek dil ortamlarından edinilmiş görsel malzemenin sınıf ortamına taşınmasıyla da mümkün olabilir. Resimli bulmacalarda öne çıkan bu durumda kullanılan görseller kelimelerin pekiştirilmesini kolaylaştırır. Çünkü bir öğretme etkinliği ne kadar çok duyuya seslenirse, öğrencilerin motive olmaları kolaylaşmakta ve öğrenmeleri kalıcı olmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçütleri oluşturması, bunlarla ilgili nitelik, nicelik özelliklerini ortaya koyması; yorumlar içermesi; literatürde de bu durumu tespit eden çalışma bulunmaması yönüyle önemlidir. Bu araştırmanın yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının değerlendirilmesine ve kitap hazırlamada niteliğin artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla yetişkinler için set hâlinde yazılmış, birbirleriyle benzer özellikler gösteren ders ve çalışma kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin yer alma oranlarını ve işlevlerini çeşitli açılardan göstermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini “İncelenen yabancılara Türkçe öğretimi setlerindeki bulmaca etkinliklerinin işlevleri nelerdir ve bu setler bulmaca etkinliklerine hangi oranda yer vermektedir?” oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada doküman incelemesine başvurulmuştur. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir çalışmada ders kitapları, program yönergeleri vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2008, ss. 187-189). Yabancılar için Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan bulmaca etkinlikleri tek tek incelenmiş elde edilen veriler tablolar hâlinde sunularak eksiklikler tespit edilmiş, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın örneklemini incelenen ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılığı bilinmeyen örnekleme yönteminde birimlerin örnekleme girme olasılıkları aynı değildir veya bilinemez, sonuçlar evrene genellenemez (Erkuş, 2009). Elde edilen bulgular frekans tablosu şeklinde belirtilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında *Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)*, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe*, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe*, *Anadolu*, *Türkçe Konuşalım*, *Türkçe Öğrenelim*, *Turkofoni Türkçe Öğren*, *Bu Ne Demek*, *Orhun*, *Türkçe Öğretimi*, *Türkçe Öğreniyoruz* ders ve çalışma kitapları incelenmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitaplarında Bulmaca Etkinlikleri¹

Kitap İsimleri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)</i>	1	–	–	–	–	–
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	2	–	–	X	X	X
<i>Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe</i>	1	–	–	–	–	–
<i>İzmir Yabancılar İçin Türkçe</i>	–	–	X	X	X	X
<i>Anadolu</i>	–	–	X	X	X	X
<i>Türkçe Konuşalım</i>	2	2	X	X	X	X
<i>Türkçe Öğrenelim</i>	–	–	–	–	–	–
<i>Turkofoni Türkçe Öğren</i>	–	–	–	–	–	–
<i>Bu Ne Demek?</i>	–	–	X	X	X	X
<i>Türkçe Öğreniyoruz Orhun</i>	–	–	–	–	–	–
<i>Türkçe Öğretimi</i>	–	–	–	–	–	–
<i>Türkçe Öğreniyoruz</i>	–	–	–	–	–	–
Toplam	6	2	0	0	0	0

Tablo 1 incelendiğinde, bulmacalara, orta ve ileri düzeyde yer verilmediği, en fazla A1 düzeyindeki ders kitaplarında yer verildiği görülür. İncelenen kitaplardan sadece, A1-A2 seviyelerinden oluşan *Türkçe Konuşalım* setinin her iki seviyesinde bulmacalara yer verildiği tespit edilmiştir. Bir düzeyde bulmacaya yer verme sayısı en fazla 2’dir. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Seti*, *Anadolu*, *Türkçe Öğrenelim*, *Turkofoni Türkçe Öğren*, *Bu Ne Demek*, *Türkçe Öğreniyoruz Orhun*, *Türkçe Öğretimi* ve *Türkçe Öğreniyoruz*

¹ “_” işareti, incelenen sette bulmaca etkinliğine yer verilmediğini; “X” işareti ise incelenen setlerin o seviyelerinin bulunmadığını gösterir.

ders kitaplarında bulmaca etkinliklerine yer verilmemiştir. *Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)*, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitaplarının sadece A1 seviyesinde, *Türkçe Konuşalım* ders kitabının ise hem A1 hem de A2 seviyesinde bulmaca etkinliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitaplarında Bulmaca Etkinlikleri²

Kitap İsimleri	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)</i>	X	X	X	X	X	X
<i>İstanbul Yabancılar İçin Türkçe</i>	2	1	1	X	X	X
<i>Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe</i>	1	1	–	–	–	–
<i>İzmir Yabancılar İçin Türkçe</i>	4	–	X	X	X	X
<i>Anadolu</i>	6	5	X	X	X	X
<i>Türkçe Konuşalım</i>	2	1	X	X	X	X
<i>Türkçe Öğrenelim</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Turkofoni Türkçe Öğren</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Bu Ne Demek</i>	–	–	X	X	X	X
<i>Türkçe Öğreniyoruz Orhun</i>	1	–	–	–	–	–
<i>Türkçe Öğretimi</i>	–	–	–	–	–	–
<i>Türkçe Öğreniyoruz</i>	X	X	X	X	X	X
Toplam	16	8	1	0	0	0

² *Anadolu, Türkçe Konuşalım, Türkçe Öğrenelim, Turkofoni Türkçe Öğren, Bu Ne Demek?, Türkçe Öğreniyoruz Orhun, Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğreniyoruz* setlerinin seviyeleri, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan düzeylerle değil, rakamlarla gösterilmiştir. Bu nedenle, rakamlarla seviyesi gösterilen setlerin içeriğinden hareketle “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan düzeylere göre denklik belirlenerek tablolarda gösterilmiştir.

Çalışma kitabı olan 8 setin 6'sında bulmaca etkinliklerine yer verilirken; 2'sinde yer verilmemiştir. *Bu Ne Demek* ve *Türkçe Öğretimi* çalışma setlerinde bulmacalara yer verilmezken; *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe*, *İzmir Yabancılar İçin Türkçe*, *Anadolu, Türkçe Konuşalım*, *Türkçe Öğreniyoruz Orhun* çalışma setlerinde bulmacalara yer verilmiştir. En fazla A1 seviyesindeki çalışma kitaplarında bulmacaya yer verilmiştir. B1 seviyesindeki çalışma kitaplarından bulmaca etkinliğine yer veren *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* kitabıdır. B2, C1, C2 seviyelerinde bulmaca etkinliklerine rastlanmaz. Toplamda bütün çalışma kitaplarının A1 seviyesinde 16; A2 seviyesinde 8 ve B1 seviyesinde 1 etkinliğe rastlanır. Bulmaca etkinliklerine toplamda en fazla yer veren 11 etkinlikle *Anadolu*; 4 etkinlikle *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ve *İzmir Yabancılar İçin Türkçe*; 3 etkinlikle *Türkçe Konuşalım*; 2 etkinlikle *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ve 1 etkinlikle *Türkçe Öğreniyoruz Orhun* çalışma kitabıdır. Mevcut çalışma kitaplarının her düzeyinde *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe*, *Anadolu* ve *Türkçe Konuşalım* bulmaca etkinliklerine yer verirken; *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* ve *Türkçe Öğreniyoruz Orhun* A1 seviyesinde, *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ise A1 ve A2 seviyelerinde yer vermekle yetinmiştir.

Tablo 1 ve 2 birlikte değerlendirildiğinde, sadece *Türkçe Konuşalım* setinin ders ve çalışma kitaplarının tümünde bulmaca etkinliğine yer verdiği görülmektedir. Genel olarak ders kitaplarına oranla çalışma kitaplarında daha fazla bulmaca etkinliği bulunmaktadır. Ders ve çalışma kitaplarının bulmacalara yer verme oranları arasında her hangi bir denge yoktur. Ders ve çalışma kitaplarının her ikisinde de bulmacalar A1-A2 düzeylerinde yoğunlaşmış; B2, C1, C2 düzeylerinde bulmaca etkinlikleri kullanılmamıştır.

Ders Kitaplarının Bulmacalar Açısından Genel Olarak İncelenmesi

***Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)*³**

Akrabalık isimlerinin sorulduğu bulmaca, konu odaklı olup bulmacanın türü sözcük aavidir. Ünite içerisinde yer alan kelimeler sorulduğundan cevap ve ipucunu oluşturan kelimeler A1 düzeyine uygundur. Bulmaca etkinliğine yazma bölümünde yer verilmiştir. Bulmaca iki aşamalı olarak düzenlenmiştir. İpuçlarını çözdükten sonra öğrenciden cevabı bulmaca içinden de bulmaları istenir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Ayrıca ipuçlarının isim tamlamalarından oluşması da öğrencinin dil bilgisini ölçmeye yöneliktir. İpuçları kelime veya cümle şeklinde değil, tamlama şeklindedir. Sorulan “amca, torun, teyze, abla, anneanne, babaanne, yeğen, dayı, hala, dede” kelimelerinden “amca, dayı, teyze, hala, anneanne, babaanne” hedef kültürü yansıtır. Daha önceki sayfalarda verilen soy

³ Yüce ve diğerleri, 2013, A1, s. 17

ağacı konusunu tekrar etme amaçlı olan bu bulmaca etkinliğinin ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Bulmacada görsellik kullanılmamıştır.

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe⁴

Ünite sonunda “Eğlenelim Öğrenelim” başlığı altında verilen bulmacanın türü sözcük avı olup ünite içinde geçen kelimelerden oluşmaktadır. Konu odaklı olmayan bu etkinlik seviyeye uygundur. “Merhaba, iyi, bu, şu, o, kim, ne, kalem, masa” kelimelerinden sadece biri hedef kültürü yansıtır. O da selamlaşmayı gösteren “merhaba”dır. İpucu kullanılmayan bu etkinlikte öğrencilerden sadece verilen kelimeleri bulmaları istenir. Bu yönüyle etkinliğin ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen okuma becerisidir. Görsellik kullanılmamıştır.

Sayfa 94’teki “Eğlenelim Öğrenelim” başlığı altında verilen bulmacanın türü, şifreli bulmacadır. Cevapları buldurmak için ipucu olarak yazılı ifadeler değil görseller verilmiştir. Öğrencilerden görsellerden hareketle cevapları bulmaları istenir. Kelimeler insan vücudundan seçilmiş “saç, ayak, ağız, kalp, tırnak, akciğer, karın, omuz, alın, göz” olduğundan konu odaklıdır. Şifre kelime ise cevaplarla ilişkili olan “sağlığımız” kelimesidir. Bu kelimeler ünite içerisinde seçilen kelimeler olduğu için öğrenci seviyesi için uygundur fakat hedef kültüre ait herhangi bir kelime yoktur. Bu etkinlik öğrencinin ünite içerisinde daha önce gördüğü kelimeleri doğru hatırlayıp hatırlamadığını ölçen ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir etkinliktir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Görsellik kullanılmamıştır.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe⁵

İki aşamalı olarak düzenlenmiş sözcük avı türündeki bu bulmaca etkinliğinin birinci aşamasında öğrencinin bağlamdan hareketle cevabı bulması ikinci aşamasında ise bulmacada gizlenmiş kelimeleri bulması istenmektedir. Cevapları bulduracak ipuçları öğrencinin bağlamdan hareketle bulmasını sağlayacak şekilde boşluk doldurma tarzında hazırlanmıştır. Diyalog şeklinde cevabı buldurmaya yönelik hazırlanan bağlam, dili kullandırmaya yönelik olup öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. İpucu niteliğindeki diyalog cümlelerinde kullanılan dil bilgisi yapıları ve kelimeler öğrenci seviyesine uygun olup sadece “buyurun” kelimesi hedef kültüre aittir.

Cevaplar “kartpostal, uçak, kartvizite, sigara, telefon”dur. Öğretilmek istenen kelimeler konu odaklı değildir. Seçilen kelimeler düzeye uygundur. Görsellik yoktur. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir etkinliktir.

⁴ Gedik ve diğerleri, 2013, A1, ss. 18, 94.

⁵ Kurt ve diğerleri, 2011, A1, s. 75.

Türkçe Konuşalım⁶

Yedi kelimelik hazırlanan bu bulmaca zincir bulmaca olup konu odaklıdır. “Yeşil, siyah, sarı, kırmızı, beyaz, mor, turuncu” kelimeleri cevap olarak istenmektedir. Seçilen kelimeler düzeye uygundur. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Görsel öge kullanılmamıştır. İpucu olarak hazırlanan sorular aynı şekilde hazırlanmıştır. Hedef kültüre ait cevap ve ipuçlarında herhangi bir kelime yoktur. Sorulan sorularda kullanılan kelimeler öğrenci seviyesine uygun kelimelerdir. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır.

Sayfa 45’teki bulmaca konu odaklı olup türü sözcük avıdır. Bulmacadaki kelimeler, “yumurta, çay, bal, zeytin, peynir, süt, reçel”dir. İpucu yoktur. Sorudaki yönlendirmeye öğrencinin hafızasındaki kelimeleri buldurmaya yönelik bir etkinliktir. Öğrencinin önceden bildiği kelimeleri tekrar etmeye yönelik hazırlanmış bir etkinliktir. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yoktur. Okuma becerisine yönelik bir bulmacadır. Görsel öge yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur.

Türkçe Konuşalım⁷

Bulmacanın türü sözcük avı olup konu odaklıdır. Sebze isimleri olan “fasulye, havuç, lahana, sarımsak, kabak, domates, ıspanak, soğan ve patlıcan”ı öğrenciden bulmacada bulması istenir. İpucu kullanılmayan bu bulmacada hedef kültüre ait hiçbir kelime yoktur. Okuma becerisine yönelik bir bulmacadır. Görsel öge yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur. A2 düzeyi için değil A1 düzeyi için daha uygundur. A1 düzeyinde öğrenilen kelimeleri tekrar etmeye yöneliktir.

Sayfa 53’teki bulmacanın türü zincir bulmaca olup konu odaklıdır. Bulmacada cevap olarak “güzel, kalabalık, soğuk, küçük, kurnaz, hızlı, yüksek, büyük” sıfatları istenmektedir. Öğrencilerden bağlamdan hareketle karşılaştırma ve üstünlük cümleleri içine yerleştirilen cevapları bulmaları istenir. İpucu cümlelerinde yer alan kelimeler öğrencilerin seviyesine uygundur. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Ayrıca ipucu cümlelerindeki karşılaştırma, üstünlük cümleleri ve tamlamalar öğrencinin dil bilgisini ölçmeye yöneliktir. Bu bulmaca etkinliği ölçme değerlendirme içerir. İpucu cümlelerinde hedef kültüre ait “İstanbul, Ankara” ve hedef kültürün dışında “Marilyn Monroe, Everest Tepesi, Kuzey Kutbu” kullanılmıştır. Görsel öge yoktur.

⁶ Eryiğit, 2010, A1, ss. 26, 45.

⁷ Eryiğit, 2011, A2, ss. 12, 53.

Çalışma Kitaplarının Bulmacalar Açısından Genel Olarak İncelenmesi

*İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı*⁸

A1'in 9. sayfasındaki bulmacanın türü sözcük avı olup konu odaklıdır. Tanışma kelimelerini içeren “merhaba, günaydın, adınız ne, adım” ve kullanım yerine göre selamlaşma veya uğurlama içeren, “iyi günler, iyi geceler, iyi akşamlar” kelimelerini öğrenciden bulmacada bulmaları istenir. İpucu kullanılmayan bu bulmacada hedef kültüre ait kelimeler “merhaba, adınız ne?”dir. Okuma becerisine yönelik bir bulmacadır. Görsel öge yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur. A1 düzeyinde öğrenilen kelimeleri tekrar etmeye yönelik olduğundan öğrenici seviyesine uygundur.

A1 38. sayfadaki bulmaca, konu odaklı olup bulmacanın türü şifreli bulmacadır. Mevsim, ay ve günleri hatırlatmaya yönelik bir bulmaca etkinliğidir. Cevaplar, “sonbahar, temmuz, pazar, mart, cuma, salı, nisan” olup şifre “ne zaman”dır. İsim tamlamaları ve sıra sayı sıfatları kullanılarak oluşturulan ipuçları öğrencinin anlayabileceği şekilde basit olarak düzenlenmiştir. Hedef kültüre ait kelimeler kullanılmamıştır. Görsel öge yoktur. A1 düzeyi için uygun kelimeler kullanılmıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciyeye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir.

A2 sayfa 27’de bulmacanın türü sözcük avı olup hedef kültüre ait “Nasreddin Hoca, Lokman Hekim, Temel, Keloğlan, Gelin Kayası” ve hedef kültür dışında “Alaeddin” ve bunlarla ilişkili olarak “fıkra, masal, efsane, hikâye” kelimeleri sorulmuştur. Konu odaklı olan bu bulmaca etkinliğinde görsel öğeler ve ipucu yoktur. Daha önce ders kitabında görülen bu kelimeler öğrencinin düzeyine uygundur. Ölçme değerlendirme boyutu olmayıp doğru okuma becerisini kazandırmaya yöneliktir.

B1 sayfa 29’da ise zincir bulmaca şeklinde düzenlenmiş olan bu etkinlikte öğrenciden verilen kelimelerin eş ve yakın anlamlılarını bularak doldurmaları istenmiştir. Bu yönüyle konu odaklı olan bu bulmacada hedef kültüre ait herhangi bir kelime yoktur. Kelimeler genel olarak seviyeye uygundur. 16 kelimelik bir bulmacadır. İlki ipucu ikincisi eş/yakın anlamlısı olan kelimeler; “fark-ayrım, örneğin- mesela, cevap-yanıt, duygu-his, koşul- şart, hakikaten-gerçekten, hatıra-anı, düşünce-fikir, eğitim terbiye, vakit-zaman, detay-ayrıntı, sorun-problem, çevre- etraf, kere-defa, yaşıt-akran, karşıt-zıt kelimeleridir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciyeye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Ölçme değerlendirme boyutu vardır. Görseller kullanılmamıştır.

⁸ Gedik ve diğerleri, 2013, A1, ss. 9, 38; Bölükbaş ve diğerleri, 2013, A2, s. 27; Bölükbaş ve diğerleri, 2012, B1, s. 29.

Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe⁹

Bu bulmacanın türü zincir bulmaca olup öğrencilerden boşluk doldurma şeklinde düzenlenen ipuçlarında bağlamdan hareketle karşılaştırma ve üstünlük cümleleri içine yerleştirilen sıfatları bulmaları istenir. İstenilen cevaplar sıfat olduğu için konu odaklıdır. “Soğuk, uzun, büyük, ünlü, yüksek, yavaş, kalabalık, sıcak ve vahşi” kelimeleridir. İpucu cümlelerinde yer alan kelimeler öğrencilerin seviyesine uygundur. İpucu cümlelerindeki dil bilgisi; karşılaştırma ve üstünlük cümleleri ve tamlamalardır. Bu bulmaca etkinliği ölçme değerlendirme içerir. İpucu cümlelerinde hedef kültüre ait “Van Gölü” ve hedef kültür dışında “Nil Nehri, Amazon Nehri, Mickey Mouse, Everest, Çin, Ekvator” kullanılmıştır. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Ölçme değerlendirme boyutu vardır. Görseller kullanılmamıştır.

A2, 58'deki bulmacanın türü klasik kare bulmacadır. Soldan sağa ve yukarıdan aşağı bir şekilde kelimelerin yerleştirilmesi istenir. İpuçları çok çeşitli şekillerde hazırlanmıştır. Kelimelerin eş anlamlıları, zıt anlamlıları sorulmuş, boşluk doldurma, kelimelerin ortak özellikleri; isim tamlaması, geniş zaman, e, de hâl eki, ya da bağlacı, doğrudan anlatım, var/yok cümlesi kullanılarak öğrencinin dil bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır. İpuçları soruları öğrencilerin anlayabileceği kelimelerden seçilerek oluşturulmuştur. Cevabı buldurmaya yönelik tek kelimelik ipucu sorularının yanında cümle şeklinde de sorular mevcuttur. Ne ipuçlarının düzenlenişi ne de cevaplar açısından konu odaklı değildir. Hayvanlar, yiyecekler, eşyalar cevap olarak istenmiştir. Soldan sağa cevaplar: “sepet, la, et, salata, akşam, ev, mart, aş, az, ayna, nota, ak, ana, nal, kek, kısa”; yukarıdan aşağıya cevaplar: “sene, anne, et, vazo, tane, eski, yanak, taş, al, lamba, lama, yaşlı, at, renk, alt ve ama”dır. Hedef kültüre ait kelime yoktur, hedef kültürün dışında bir nota olan “la” ve bir hayvan olan “lama” kullanılmıştır. “Nal aş, lama” kelimelerinin A2 seviyesi için uygun olmadığı düşünülmektedir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Ölçme değerlendirme boyutu vardır. Görseller kullanılmamıştır.

İzmir Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı¹⁰

Bulmacanın türü sözcük avı olup öğrencilerden gizlenmiş olan kelimeleri bulmaları istenir. Kelimeler, “kalem, sınıf, öğretmen, ağaç, saat, masa, okul, çiçek, sandalye, kitap, kâğıt”tır. Konu odaklı olan bu bulmaca etkinliğinde görsel kullanılmamıştır. Hedef kültüre ait hiçbir kelime ve ipucu yoktur. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru okuma becerisidir.

⁹ Kurt ve diğerleri, (ty.), A1, s. 36; Kurt ve diğerleri, 2010, A2, 58.

¹⁰ Günay, 2013, A1, ss. 8, 10, 21, 33.

On bir kelimelik bu bulmaca öğrencilerin seviyesine uygundur. Ölçme değerlendirme boyutu yoktur.

10. sayfada ipucu olarak görsellerin verildiği bu bulmacanın türü zincir bulmacadır. Öğrenciden, görsellerden hareketle cevapları bulmaları istenir. 15 kelime vardır. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yer almamaktadır. “Kitap, yatak, elbise, sandalye, telefon, ayakkabı, televizyon, ağaç, pantolon, bilgisayar, saat” kelimeleri A1 düzeyi öğrencilerinin seviyelerine uygundur. Bu yönüyle eşya konulu olup bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Ölçme değerlendirme boyutu vardır.

21. sayfada on üç kelimelik bu bulmacanın türü zincir bulmacadır. Öğrenciden ipucu olarak verilen kelimelerin önce zıt anlamlılarını sonra da bulmaca içinden bu kelimeleri bulmaları istenmiştir. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yoktur. Görsel kullanılmamıştır. Cevap kelimeler “çirkin, kötü, kısa, çalışkan, zayıf, yaşlı, ince, soğuk, yok, sert, yakın, erkek”tir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru okuma ve yazma becerisidir. Kelimelerin karşıt anlamını istemesi yönünden konu temalıdır. Ölçme değerlendirme boyutu vardır.

Sayfa 33’te zincir bulmaca türünde hazırlanmış bu bulmaca on soruluktur. Cevap olarak öğrenciden sıfatları bulmaları istenmiştir. Cevaplar, “sütlü, tuzsuz, şekersiz, elmalı, limonlu, dikkatsiz, yağsız, havasız, renksiz” dir. -II/-sIz ekini kullanılmak amaç olduğundan dilbilgisini ölçmeye yöneliktir. Hedef kültüre ait bir kelime yoktur. Görsel kullanılmamıştır. İpucu cümlelerinde geçen kelimeler öğrencinin bildiği kelimelerdir. İpuçları cümle olarak düzenlenmiştir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru okuma ve yazma becerisidir. Konu odaklıdır. Ölçme değerlendirme boyutu vardır.

Anadolu Çalışma Kitabı¹¹

Bu etkinlikteki bulmaca türü şifreli bulmaca olup öğrenciden sayıların okunuşlarını yazmaları ve gizli kelimeyi bulmaları istenmiştir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. İpuçları sayı olarak verilen ve yazılı olarak istenen “altı, on yedi, altmış, elli, doksan ve dört”tür. Hedef kültüre ait kelime yoktur. Konu temalıdır. Ölçme değerlendirme boyutu vardır. Daha önce öğrenilen konunun tekrarı için oluşturulmuş olan bu etkinlik öğrenci seviyesine uygundur. Görsel öğeler vardır.

Sayfa 7’deki ipucu olarak görsellerin kullanıldığı bu bulmacanın türü zincir bulmacadır. Görsellerde selamlaşma ve hâl hatır sorma durumları bir hareketlilik hâlinde resmedilmiştir. Bulmacayı çözenlerden resimdeki durumu anlamlandırıp selamlaşma ve hâl hatır sorma ifadelerini uygun şekilde

¹¹ Öztürk ve diğerleri, 2013, A1, ss. 6, 7, 10, 28, 35, 48; A2, ss. 23, 27, 36, 45, 49.

yazmaları istenir. Bulmacada ipucu olarak verilen görseller ayrıntılı olarak resmedilmiştir. “Günaydın, hoş bulduk, hoşça kal, iyi geceler, merhaba, iyi akşamlar” ifadeleri hedef kültüre aittir. Konu temalıdır. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Ölçme değerlendirme boyutu vardır. Daha önce öğrenilen konunun tekrarı için oluşturulmuş olan bu etkinlik öğrenci seviyesine uygundur.

Sayfa 10’daki, ipucu olarak görsellerin kullanıldığı bu bulmacanın türü zincir bulmacadır. Öğrenciden görsellerden hareketle kelimeleri bulmaları istenir. 10 kelime vardır. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yer almamaktadır. Kelimeler A1 düzeyi öğrencilerinin seviyelerine uygundur. “Kitap, sıra, çöp kutusu, kitaplık, tahta, saat, tebeşir, silgi, kalem, kitap” kelimeleridir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Konu temalıdır. Ölçme değerlendirme boyutu vardır.

Sayfa 28’deki bu bulmacanın türü zincir bulmaca olup, ipucu olarak görseller verilmiştir. Öğrenciden görsellerden hareketle kelimeleri bulmaları istenir. Cevap olarak istenen kelimeler, “havuz, garaj, mutfak, yatak odası, banyo, balkon, salon, bahçe”dir. A1 düzeyindeki öğrencilerin seviyelerine uygun olan bu kelimelerden hedef kültüre ait hiçbir kelime yer almamaktadır. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Konu temalıdır. Ölçme değerlendirme boyutu vardır.

35. sayfadaki akrabalık isimlerinin sorulduğu bu bulmacanın türü zincir bulmacadır. Bulmaca iki aşamalıdır. Öğrenciye kazandırılmak istenen beceri doğru yazma becerisidir. Seçilen kelimeler “dayı, hala, amca, ağabey, abla, dede, teyze ve nine”dir. A1 düzeyinde öğretilen bu akrabalık isimleri seviye için uygundur. Hedef kültürü yansıtan bu akrabalık isimlerinin oluşturduğu bu etkinlik öğrenilmiş konuyu tekrar içindir. İpuçları öğrencinin bildiği kelimelerden seçilmiş olup isim tamlamaları şeklinde düzenlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Görsel öğeler kullanılmamıştır. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru okuma ve yazma becerisi olup konu odaklıdır.

Sayfa 48’deki bulmaca etkinliğinin türü sözcük avı olup öğrencilerden gizlenmiş olan kelimeleri bulmaları istenir. Etkinliğin yönergesinde öğrencilerden haftanın günlerini bulmaları istenir. Cevaplar “pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar”dır. Konu odaklıdır. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yoktur. Öğrencilerin seviyesine uygundur. Ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur. Görsel öğeler kullanılmamıştır. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru okuma becerisi olup konu odaklıdır. İpuçu yoktur.

23. sayfadaki konu odaklı bulmacanın türü zincir bulmaca olup kahvaltıda yenilip içilenler sorulmuştur. Bulmaca iki aşamalıdır. Öğrenciden görsellerden

hareketle kelimeleri bulmaları istenir. Seçilen kelimeler “tereyağı, reçel, çay, bal, yumurta, meyve suyu, ekmek, süt, sucuk, peynir, kahve, zeytin” olup öğrenici seviyesinin altındadır. Hedef kültürü yansıtan Türk kahvesine ve ince belli bardakta resmedilen çaya yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Seviyeye uygun kelimeler seçilmemiştir. Öğreniciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir.

Sayfa 27’de yemeklerle ilgili konu odaklı hazırlanan bulmacanın türü sözcük avı olup bu bulmaca iki aşamalıdır. İpucu olarak görseller verilmiştir. Öğrenciden görsellerden hareketle kelimeleri bulmaları istenir. Öğreniciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Seçilen kelimeler “kebab, pilav, makarna, balık, çorba, döner, köfte, pasta, baklava, sütlaç, kadayıf, kuru fasulye” gibi yemek ve tatlılardır. Dolayısıyla A2 seviyesi için uygundur. Hedef kültürü yansıtan “kebab, pilav, döner, baklava ve kadayıf, kuru fasulye ve sütlaç”tır. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Öğreniciye kazandırılmak istenen doğru okuma becerisidir.

Sayfa 36’daki bulmacanın türü sözcük avı olup fiillerin sorulduğu konu odaklı bir bulmacadır. Bulmaca iki aşamalıdır. İpucu olarak görseller verilmiştir. Öğrenciden görsellerden hareketle kelimeleri bulmaları istenir. Öğreniciye kazandırılmak istenen doğru okuma becerisidir. Seçilen kelimeler “piknik yapmak, havuzda yüzmek, spor salonuna gitmek, maça gitmek, konsere gitmek, gezmek, ziyaret etmek, balık tutmak, fuara gitmek, şehir dışına çıkmak, araba yıkamak” tır. Dolayısıyla seviye için uygundur. Hedef kültürü yansıtan kelime yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır.

45. sayfadaki renklerle ilgili hazırlanmış konu odaklı bu bulmacanın türü şifreli bulmacadır. Bulmaca iki aşamalıdır. İpucu olarak görseller verilmiştir. Öğrenciden görsellerden hareketle kelimeleri bulmaları istenir. Öğreniciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Seçilen kelimeler “kırmızı, beyaz, siyah, mavi, yeşil, sarı, pembe, turuncu, gri” olup şifre kelime kahverengidir. Kelimeler A1 seviye için daha uygundur. Hedef kültürü yansıtan kelime yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır.

Sayfa 49’daki hava ile ilgili hazırlanmış konu odaklı bu bulmacanın türü sözcük avıdır. Öğrencilerden, gizlenmiş olan “ılık, serin, yağmur, fırtına, bulut” kelimelerini bulmaları istenir. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yoktur. Kelimeler A1 seviye için daha uygundur. Görsel ve ipucu kullanılmamıştır. Öğreniciye kazandırılmak istenen doğru okuma becerisidir. Ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur.

Türkçe Konuşalım Çalışma Kitabı¹²

Sayfa 10'daki giysilerle ilgili hazırlanmış konu odaklı bu bulmacanın türü sözcük avıdır. Öğrencilerden, gizlenmiş olan “pantolon, çorap, etek, kazak, gömlek, palto, ceket, manto, atkı, mont” kelimelerini bulmaları istenir. Hedef kültüre ait hiçbir kelime yoktur. Öğrencilerin seviyesine uygun olan bu bulmacada görsel kullanılmamıştır. Öğrenciye kazandırılmak istenen doğru okuma becerisidir. İpucu yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu yoktur.

Sayfa 50'deki akrabalık isimlerinin sorulduğu bulmaca, konu odaklı olup bulmacanın türü sözcük avıdır. Ünite içerisinde yer alan kelimeler sorulduğundan cevap ve ipucunu oluşturan kelimeler A1 düzeyine uygundur. Bulmaca iki aşamalı olarak düzenlenmiştir. İpuçlarını çözdükten sonra öğrenciden cevabı bulmaca içinden de bulmaları istenir. Bu bulmaca etkinliğiyle öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma ve okuma becerisidir. Ayrıca ipuçlarının isim tamlamalarından oluşması da öğrencinin dil bilgisini ölçmeye yöneliktir. İpuçları kelime veya cümle şeklinde değil, tamlama şeklindedir. Sorulan “babaanne, teyze, hala, anneanne, abla, ağabey, amca, dayı” kelimelerinden “babaanne, teyze, hala, anneanne, amca, dayı” hedef kültürü yansıtır. Bu bulmaca etkinliğinin ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Görsel öge kullanılmamıştır.

38. sayfada ipuçları “hem hem” ve “ne ne” bağlaçlarını da tekrar ettirecek şekilde bilinen kelimelerden oluşan bulmacanın türü zincir bulmacadır. Konu odaklıdır. İpuçlarında hedef kültüre ait “Van kedisi” geçmektedir. “Bekâr, ılık, orta boylu, sonbahar, gökyüzü, mavi” cevap olarak istenen kelimelerdir. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Görsel ögeler kullanılmayan bu bulmaca öğrenciye doğru yazma ve okuma becerisi kazandırır. Öğrenci seviyesine uygundur.

Türkçe Öğreniyoruz Orhun Çalışma Kitabı¹³

Bu bulmacanın türü zincir bulmacadır. İki aşamalı bu bulmacada ipucu olarak görseller kullanılmıştır. Öğrenciden görsellerden hareketle kelimeleri bulmaları istenir. Öğrenciye kazandırılmak istenen doğru yazma becerisidir. Seçilen kelimeler “kalem, masa, saksı, saat, zarf, fil” olup A1 düzeyi için uygundur. Konu odaklı olmayıp hedef kültürü yansıtan kelime yoktur. Ölçme ve değerlendirme boyutu vardır. Görseller kullanılmıştır.

¹² Eryiğit, 2010, A1, ss. 10, 50; Eryiğit, 2011, A2, s. 38.

¹³ Özbay ve Temizyürek, 2004, A1, s. 10.

Yabancılar İçin Yazılan Setlerdeki Bulmacaların Konu Açısından İncelenmesi

Yabancılar için yazılan ders ve çalışma kitaplarındaki bulmacalar konu açısından değerlendirildiğinde, bu konuları; “akrabalık isimleri, nesnelere, bitkiler, hayvanlar, renkler, yiyecekler, içecekler, zamanla ilgili ifadeler, sayılar, ev ve evin bölümleri; tanışma, selamlaşma, uğurlama ifadeleri, insan bedeniyle, havayla ilgili olanlar, halk edebiyatı anlatı türleri ve örnekleri, dil bilgisiyle ilgili olanlar ve diğerleri” olarak gruplandırabiliriz.

İncelenen bulmaca örneklerinde konu olarak en fazla seçileni “nesnelere”dir. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında “kalem, masa” (A1, s. 18); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında “kartpostal”, “uçak”, “kartvizite”, “sigara”, “telefon” (A1, s. 75); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “sepet, ev, ayna, nal, vazo, taş, lamba” (A2, s. 58); *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “kalem, sınıf, saat, masa, okul, sandalye, kitap, kâğıt” (A1, s. 8) ve “kitap, yatak, elbise, sandalye, telefon, ayakkabı, televizyon, ağaç, pantolon, bilgisayar, saat” (A1, s. 10.); *Anadolu* çalışma kitabında “kitap, sıra, çöp kutusu, kitaplık, tahta, saat, tebeşir, silgi, kalem, kitap” (A1, s. 10); *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabında “pantolon, çorap, etek, kazak, gömlek, palto, ceket, manto, atkı, mont” (A1, s. 10) ve *Türkçe Öğreniyoruz Orhun* çalışma kitabındaki bulmacada nesne olarak “kalem, masa, saksı, saat, zarf” kelimelerine yer verildiği görülmektedir (A1, s. 10).

“Nesne”yle ilgili olarak seçilen kelimelerin daha çok A1 seviyesinden ve öğrencilerin günlük hayatında karşılaşılabileceği kelimelerden tercih edildiği görülür.

İkinci olarak en fazla tercih edilen konu “yiyecek ve içecekler”dir. *Türkçe Konuşalım* ders kitabında “yumurta, çay, bal, zeytin, peynir, süt, reçel” (A1, s. 45); “fasulye, havuç, lahanası, sarımsak, kabak, domates, ıspanak, soğan ve patlıcan” (A2, s. 12) *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “et, salata, aş, kek,” (A2, s. 58); *Anadolu* çalışma kitabında “tereyağı, reçel, çay, bal, yumurta, meyve suyu, ekmek, süt, sucuk, peynir, kahve, zeytin” (A2, s. 23), “kebab, pilav, makarna, balık, çorba, döner, köfte, pasta, baklava, sütlaç, kadayıf, kuru fasulye” (A2, s. 27) kelimeleri bulmacalarda cevap olarak istenmektedir.

Daha çok A2 seviyesinde yer verilen “yiyecek ve içecekler”e A1 seviyesinde yer verilmesi daha uygun olabilir. Nesnelere kadar öğrencilerin günlük hayatta en çok kullandıkları kelimelerden olan yiyecek ve içeceklerin A1 seviyesinde, kahvaltılıklar, içecekler, yemekler kategorilerinde öğretilmesi gerekir.

“Akrabalık isimleri”nin de birçok bulmacaya konu olarak seçildiği görülür. *Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)* ders kitabında “amca, torun, teyze, abla,

anneanne, babaanne, yeğen, dayı, hala, dede” (A1, s. 17); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “ana, anne” (A2, s. 58); *Anadolu* çalışma kitabında “dayı, hala, amca, ağabey, abla, dede, teyze ve nine” (A1, s. 35); *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabında, “babaanne, teyze, hala, anneanne, abla, ağabey, amca, dayı” (A1, s. 50) olarak akrabalık adları verilmektedir.

A1 seviyesindeki bulmacalarda yer verildiği görülen “akrabalık isimleri”, Türkçede detaylı olduğu için verilecek bulmaca örneklerinde de bu farklılığı gösterecek şekilde, *Yabancılar İçin Türkçe (Gazi)* ders kitabı ve *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabı örneklerinde olduğu gibi verilmelidir.

Bulmacalar için tercih edilen bir diğer konu da “renkler”dir. *Türkçe Konuşalım* ders kitabında “yeşil, siyah, sarı, kırmızı, beyaz, mor, turuncu” (A1, s. 26); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “ak, al, renk” (A2, s. 58); *Anadolu* çalışma kitabında “kırmızı, beyaz, siyah, mavi, yeşil, sarı, pembe, turuncu, gri” (A2, s. 45); *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabında “mavi” (A2, s. 38) yer verilen kelimelerdendir.

“Renkler”in tercih edildiği bulmacaların A2 kitaplarında olduğu görülür. Renkler A2 seviyesindeki öğrenciler için değil A1 seviyesindeki öğrenciler için daha uygundur.

“Tanışma, selamlaşma ve uğurlama” ile ilgili kelimeler de çok yoğun olmasa da bulmacalarda yer almaktadır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında “merhaba” (A1, s. 18); *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “merhaba, günaydın, adınız ne, adım, iyi günler, iyi geceler, iyi akşamlar”; (A1, s. 9); *Anadolu* çalışma kitabında “günaydın, hoş bulduk, hoşça kal, iyi geceler, merhaba, iyi akşamlar” (A1, s. 7) ifadeleri yer alır.

“Sayılar”ı bulmacalara konu eden ise sadece *Anadolu* çalışma kitabıdır. “Altı, on yedi, altmış, elli, doksan ve dört”tür (A1, s. 6).

A1 seviyesindeki öğrencilerin ilk olarak öğrendiği konulardan olan “tanışma, selamlaşma, uğurlama ve sayılar” konularına bu seviyede yer verilmesi uygundur.

“Zaman”la ilgili ifadeler, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “sonbahar, temmuz, pazar, mart, cuma, salı, nisan” olup şifre “ne zaman” (A1, s. 38); *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabında “sonbahar” (A2, s. 38); *Anadolu* çalışma kitabında (A2, s. 48); “pazartesi, salı, çarşamba, perşembe, cuma, cumartesi, pazar”dır. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “akşam, mart, sene” kelimeleri bulmacaların cevaplarını oluşturur (A2, 58).

Daha çok A2 seviyesinde yer verildiği görülen “zaman”la ilgili ifadeler A1 seviyesinde öğrenilen konular olduğu için bu seviyedeki bulmacalarda yer almaması gerekir.

“Dil bilgisi” kategorisinde incelenebilecek olanlar, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında “iyi, bu, şu, o, kim, ne” (A1, s. 18); *Türkçe Konuşalım* ders kitabında “güzel, kalabalık, soğuk, küçük, kurnaz, hızlı, yüksek, büyük” (A2, s. 53); *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “fark-ayırım, örneğin- mesela, cevap-yanıt, duygu-his, koşul- şart, hakikaten-gerçekten, hatıra-anı, düşünce-fikir, eğitim terbiye, vakit-zaman, detay-ayrıntı, sorun-problem, çevre- etraf, kere-defa, yaşıt-akran, karşıt-zıt” (B1, s. 29.); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “az, kısa, eski, alt ve ama” (A2, 58); *İzmir Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabı “çirkin, kötü, kısa, çalışkan, zayıf, yaşlı, ince, soğuk, yok, sert, yakın, erkek” (A1, s. 21) “sütlü, tuzsuz, şekerlessiz, elmalı, limonlu, dikkatsiz, yağsız, havasız, renksiz” (A1, s. 33); *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabında “bekâr, ılık, orta boylu” (A2, s. 38); *Anadolu* çalışma kitabında “piknik yapmak, havuzda yüzmek, spor salonuna gitmek, maça gitmek, konsere gitmek, gezmek, ziyaret etmek, balık tutmak, fuara gitmek, şehir dışına çıkmak, araba yıkamak” tır (A2, s. 36).

“Dil bilgisi” başlığı altında yer verilen bu konular, kelime türleri ve eş anlamlı kelimelerdir. A1, A2 ve B1 seviyelerinde yer alan bu konular ve seçilen örnekler seviyelere uygundur.

Az da olsa “hayvan ve bitki adları” da sorulmuştur. *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “lama, at, ağaç, çiçek” (A2, s. 58); *Türkçe Öğreniyoruz Orhun* çalışma kitabında ise “fil” cevap olarak istenmektedir (A1, s. 10).

Basit “hayvan ve bitki adları” yine A1 seviyesinde yer alması gereken konulardan olup, cevap olarak istenen “lama” A2 seviyesi için uygun olmayıp, orta seviyedeki bulmacalarda yer almalıdır.

“Hava” ile ilgili konular için *Anadolu* çalışma kitabı “ılık, serin, yağmur, fırtına, bulut” (A2, s. 49); *Türkçe Konuşalım* çalışma kitabı ise “gökyüzü” kelimesini seçmiştir (A2, s. 38).

“Hava” ile ilgili bu kelimelere A2 seviyesinde yer verildiği görülür. Bu kelimelerin A2 seviyesinde değil, A1 seviyesinde yer alması daha uygundur.

“İnsan bedeni”yle ilgili olanlar, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabında “saç, ayak, ağız, kalp, tırnak, akciğer, karın, omuz, alın, göz” (A1, s. 94) ve *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “yanak” olarak yer alır (A2, s. 58).

İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabındaki kelimeler A1 seviyesi için uygun olup A2 seviyesinde yer verilen “yanak” kelimesinin yeri uygun değildir.

“Ev ve evin bölümleri”yle ilgili *Anadolu* çalışma kitabında “havuz, garaj, mutfak, yatak odası, banyo, balkon, salon, bahçe” (A1, s. 28); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında “ev” kelimesi vardır (A2, s. 58).

“Ev” kelimesinin A2 seviyesinde değil, A1 seviyesindeki bulmacalarda olması gerekir.

“Halk edebiyatı anlatı türleri ve örnekleri”ne bulmacalarda yer veren sadece, *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabıdır. Bunlar, “Nasreddin Hoca, Lokman Hekim, Temel, Keloğlan, Gelin Kayası, Alaeddin, fıkra, masal, efsane, hikâye” (A2, s. 27).

Hedef kültüre ve hedef kültür dışından olan “Alaeddin”in A2’de yer alması uygun olup, bu örneklerin bulmacalarda çoğaltılması gerekmektedir.

“Diğer” kategorisinde ise herhangi bir kategoriye dâhil edemediğimiz kelimeler yer almaktadır:

İzmir Yabancılar İçin Türkçe çalışma kitabında “öğretmen”, (A1, s. 8); *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* çalışma kitabında, “la, nota, tane, taş” (A2, s. 58) kelimeleri bu grupta yer alır.

Bu kategoride yer alan kelimeler seviyeye uygun seçilmiştir.

Tartışma ve Yorum

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları sahip olduğu bulmacalar açısından genel olarak değerlendirildiğinde şu yorumları yapabiliriz: Ders kitaplarında yer alan bulmacalar incelendiğinde 8 bulmacadan 5’i sözcük avı (A1, s. 4; A2, s. 1), 2’si zincir bulmaca (A1, s. 1; A2, s. 1) ve 1’i şifreli bulmacadır (A1). 8 bulmacadan 2’si konu odaklı olmayıp 6’sı konu odaklıdır. 8 bulmacadan 7’si seçilen kelimeler açısından öğrenci seviyesine uygunken, biri uygun değildir. 8 bulmacanın sadece birinde görsel öğeler kullanılmıştır. 8 bulmacadan beşi ölçme ve değerlendirme içerirken, 3’ü içermez. 8 bulmacadan 4’ünde hedef kültüre yönelik kelimeler kullanılmıştır. Hedef kültüre ait bu kelimeler bulmacaların 3’ünde cevapta, birinde ipucunda bulunur. 8 bulmacanın 4’ünde ipucu kullanılmış, 4’ünde ise kullanılmamıştır. İpucu kullanılan bulmacaların 1’inde ipucu görsellerden oluşur. 8 bulmacanın 5’i doğru yazma ve okuma becerisine yönelikken, 3’ü okuma becerisine yöneliktir. 8 bulmacadan sadece 1’inde hedef kültürün dışında evrensel kültüre yönelik kişi ve yer isimleri kullanılmıştır. Dilbilgisini ölçmeye yönelik hazırlanan ipuçlu bulmaca 3’tür.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan çalışma kitapları sahip olduğu bulmacalar açısından genel olarak değerlendirildiğinde şu yorumları yapabiliriz: Çalışma kitaplarındaki toplam 25 bulmacadan 9’u sözcük avı (A1, s. 5; A2, s. 4), 12’si zincir (A1, s. 9; A2, s. 2; B1, s. 1), 3’ü şifreli (A1, s. 2; A2, s. 1), 1’i ise klasik kare bulmacadır (A2). 25 bulmacanın 15’inde görsel öğeler kullanılmazken, 10’unda kullanılmıştır. 6 bulmacada ipucu kullanılmamış, 19 bulmacada ise ipucu kullanılmıştır. İpucu kullanılan bulmacaların 10’unu görsel ipuçları, 9’unu yazılı ipuçları oluşturur. 9 bulmacadan dilbilgisini içerecek

şekilde hazırlananların sayısı 7'dir. 8'i okuma, 8'i yazma, 9'u da hem okuma hem de yazma becerisine yöneliktir. 25 bulmacanın 15'inde hedef kültüre ait hiçbir öge yokken, 10'unda vardır. 3 bulmacada hedef kültürün dışındaki kültüre ait ögeler vardır. Bunlardan 2'sine hedef kültür unsurları ile birlikte yer verilirken, 1'ine hedef kültüre yer verilmeden yer verilmiştir. 25 bulmacanın 20'si ölçme ve değerlendirmeye yönelikken, 5'i değildir. 25 bulmacanın 2'si konu odaklı olmayıp 23'ü konu odaklıdır.

Ders ve çalışma kitaplarındaki bulmacalarda cevap olarak istenen kelimeler konu açısından değerlendirildiğinde ise en fazla yer verilen konu başlıkları, “nesnelere, akrabalık adları, yiyecek, içecekler, dilbilgisi içerenerler olup; en az yer verilen konu başlıkları ise “Halk edebiyatı anlatı türleri, örnekleri ve sayılar”dır.

Ders ve çalışma kitaplarındaki bulmacalar analiz edildiğinde daha çok zincir ve sözcük avı türündeki konu odaklı bulmacaların tercih edildiği, öğrenci seviyesine daha çok A1 seviyesinde dikkat edildiği, bulmacaların daha çok dil becerilerinden okuma ve yazma becerilerine yönelik hazırlandığı görülse de görsel öge ve hedef kültüre yer verme açısından temel seviye için uygun olmadığı tespit edilmiştir. Hedef kültür dikkate alınmadan oluşturulmuş ve görsel ögeler göz ardı edilmiştir. Bulmacalarda cevap olarak istenen kelimeler konu başlıkları açısından değerlendirildiğinde, A1 seviyesi için genel olarak uygun konuların seçildiği ancak A2 seviyesi için seçilen konu ve içeriğinde yer alan kelimelerin seviyeye uygun olmadığı daha çok A1 seviyesine uygun olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yetişkinlere yönelik yabancılara Türkçe öğretimi için yazılan 12 set taranmıştır. Taranan bu setlerde A1, A2 ve B1 seviyelerinde bulmacalara yer verilmesine karşılık; B2, C1, C2 seviyelerinde bulmaca etkinliklerine yer verilmediği tespit edilmiştir. En fazla yer verilen seviye A1 seviyesi olup, B1 seviyesinde 1 bulmaca etkinliğine yer verildiği saptanmıştır. Ders ve çalışma kitaplarında yer alan toplam 33 bulmaca etkinliğinden 14'ü sözcük avı ve zincir bulmacayken, 4'ü şifreli 1'i ise kare bulmacadır.

Ünitelerde daha önce görülen kelimelerin etkinlik olarak sunulduğu bu bulmacalar ölçme ve değerlendirme amaçlı hazırlanmış olup hiçbiri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini arttırmak için hazırlanmamıştır.

Hazırlanan bulmacalar temel seviyedeki öğrencileri sıkmayacak şekilde basit ve az kelimedenden oluşurken, dili kullandırmaya yönelik değildir. Bulmacaların çoğu konu odaklı ve öğrenci seviyesine uygundur. 33 bulmaca etkinliğinin 32'sinde isim kökenli kelimeler sorulurken, sadece 1'inde fiiller sorulmuştur. Çalışma kitaplarındaki bulmacalarda ders kitaplarındakilerine oranla daha fazla görsele ve ipucuna yer verilmiştir. Hem okuma hem de yazma becerisine

yönelik hazırlanan bulmaca etkinlikleri yalnız okuma veya yalnız yazma becerisine yönelik hazırlananlardan daha çoktur. Çalışma ve ders kitaplarında hedef kültüre ait kullanılan öğeler hem yetersiz hem de kültürel farkındalık oluşturmaya yetmez. Bu nedenle ders kitaplarına kültür bulmaca köşeleri eklenebilir.

B1 seviyesi için sadece İstanbul çalışma kitabında 1 bulmaca etkinliğine yer verilmesi yeterli değildir. Hem B1 hem de B2, C1, C2 seviyelerinde deyim ve atasözleri sorulmalıdır. Deyim ve atasözlerini temel alarak kelimeyi buldurmaya yönelik sorular hazırlanabilir. Ayrıca bulmaca etkinliklerinde somut olmayan kültürel mirası kaynak alan sorular akademik Türkçenin öğretiminde C1, C2 seviyesinde yazılmış kitaplarda yer almalıdır. Yabancı dilde sözlü iletişim kurulabilmesi için, söyleneni anlayabilmek ve söylenilenin de anlaşılması gereklidir. Bu nedenle gerçek dil ortamlarında rastlanabilecek otantik kelimelere daha çok orta ve ileri seviye bulmaca etkinliklerinde yer verilmelidir. İpucu verilmeksizin hazır olarak verilen kelimeyi bulmaca içerisinde buldurmaya yönelik hazırlanan sözcük avı çeşidi ipuçlu şekilde düzenlenmelidir. Soru biçimlerinin değiştirilmesi gerekmektedir. Bir sayı, bir ay, bir nota gibi kalıplaşmış soru biçimlerinin yerine, “denklik, eş değerlik, ortaklık, boşluğu doldurma, benzetim” soru biçimleri olmalı ve öğrenci, cevabı bağlamdan hareketle bulmalıdır.

Ders ve çalışma kitaplarında yer alan bulmaca etkinlikleri yeterli değildir. Bu nedenle seviyesine göre öğrencinin öğrenmesi gereken kelimeler ders ve çalışma kitabına ek olarak hazırlanacak bulmaca kitapçığında etkinlik olarak çeşitli türlerde yer almalıdır. Ders ve çalışma kitaplarında yer alan bulmaca etkinliklerinin yanı sıra görsel destekli gündelik hayatı yansıtmaya yönelik bulmacalar da hazırlanmalıdır. Hazırlanan ders ve çalışma kitaplarının yetişkinlere yönelik hazırlandığı düşünüldüğünde çoğu bulmaca etkinliğinin bu açıdan basit kaldığı ve içerik olarak zenginleştirilmesi gerektiği söylenebilir. Temel seviyede yer alan bulmaca etkinliklerindeki bazı kelimelerin seçiminin seviyeye uygun olmadığı ya da gündelik hayatta çok karşılaşılan kelimelerden seçilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle henüz yeterince üzerinde çalışılmamış olan yabancılara Türkçe öğretiminde hangi seviyede hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiği yazılı ve sözlü dil verilerinden elde edilen sıklık çalışmaları ile yapıldıktan sonra bulmaca etkinliklerinde yer almalıdır.

Kaynakça

- Bölükbaş, F. ve diğerleri. (2012). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı B1, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı B1*. (Aslan, F. ve Keskin, F. Ed.) içinde (s. 29). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve diğerleri. (2013). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A2*. (Aslan, F. ve Keskin, F. Ed.) içinde (ss. 18-94). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F. ve diğerleri. (2013). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı A2*. (Aslan, F. ve Keskin, F. Ed.) içinde (ss. 9-38). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Brian, G., Skotko and David C. Rubin. (2008). H.M.'s Personal Crossword Puzzles: Understanding Memory and Language. *Memory*, 16(2), 89-96.
- Carter, Thomas P. (1974, March). Crossword Puzzles in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 58(3), 112-115.
- Crossman, E. K. and Crossman, S. M. (1983). The Crossword Puzzle as a Teaching Tool. *Teaching of Psychology*, 10(2), 98-99.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni Türkçe Öğren I Temel I*. İstanbul: Turkofoni Yayınları.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni Türkçe Öğren II Temel II*. İstanbul: Turkofoni Yayınları.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni Türkçe Öğren III Orta I*. İstanbul: Turkofoni Yayınları.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni Türkçe Öğren IV Orta II*. İstanbul: Turkofoni Yayınları.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni Türkçe Öğren V Yüksek I*. İstanbul: Turkofoni Yayınları.
- Çetin, M. (1999). *Turkofoni Türkçe Öğren VI Yüksek II*. İstanbul: Turkofoni Yayınları.
- Çiftçi, M. (2009). *Türkçe Öğretimi 1*. Ankara: Başak Matbaası.
- Çiftçi, M. (2009). *Türkçe Öğretimi 2*. Ankara: Başak Matbaası.
- Çiftçi, M. (2010). *Türkçe Öğretimi 3*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Çiftçi, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Uygulama Kitabı 1*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Çiftçi, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Uygulama Kitabı 2*. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Çiftçi, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Uygulama Kitabı 3*. Ankara: Söz kesen Matbaacılık.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (2. Bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Eryiğit, U, A. (2010). *Türkçe Konuşalım Seti 1: Ders Kitabı, Alıştırma Kitabı*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Eryiğit, U, A. (2011). *Türkçe Konuşalım Seti 2: Ders Kitabı Alıştırma Kitabı*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gedik, E. ve diğerleri. (2013). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı A1*. (F. Aslan, ve F. Keskin, Ed.) içinde (ss. 9-38). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Gedik, E. ve diğerleri. (2013). *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı A1*. (F. Aslan, ve F. Keskin, Ed.) içinde (ss. 9-38). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Goh, T. and Hooper, V. (2007). To Txt or Not To TxT: That's the Puzzle. *Journal of Information Technology in Education*, 6, 441-453.

- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Günay, D. (2013). *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti A1: Ders Kitabı Alıştırma Kitabı*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Günay, D. (2014). *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Seti A2: Ders Kitabı Alıştırma Kitabı*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Hengirmen, M. (2012). *Türkçe Öğrenelim 1, Let's Learn Turkish*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (Belirtilmemiş). *Türkçe Öğrenelim 2,4 Let's Learn Turkish*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (2001). *Türkçe Öğrenelim 3, Let's Learn Turkish*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. ve Koç, N. (2007). *Türkçe Öğreniyoruz 1, Turkish aktiv*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. ve Koç, N. (2005). *Türkçe Öğreniyoruz 2, Turkish aktiv*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (2000). *Türkçe Öğreniyoruz 3, Turkish aktiv*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1993). *Türkçe Öğreniyoruz 4, Turkish aktiv*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Türkçe Öğreniyoruz 5, Sosyal Bilimlerden Örnek Metinler*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1993). *Türkçe Öğreniyoruz 6, Fen Bilimlerden Örnek Metinler*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kurt, C. ve diğerleri. (2011). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1*. (N. E. Uzun, Ed.) içinde (s. 79). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, C. ve diğerleri. (Belirtilmemiş). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı 1*. (N. E. Uzun, Ed.) içinde (s. 36). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, C. ve diğerleri. (2010). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 2*. (N. E. Uzun, Ed.). Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Kurt, C. ve diğerleri. (2010). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı 2*. (N. E. Uzun, Ed.) içinde (s. 58). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, C. ve diğerleri. (2009). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 3*. (N. E. Uzun, Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, C. ve diğerleri. (2012). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı 3*. (N. E. Uzun, Ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Özbay, M. ve Temizyürek, F. (2004). *Orhun Dil Öğretim Seti I/II/III/IV*. Ankara: TİKA Yay.
- Öztürk, T. ve diğerleri. (2013). *Anadolu Ders Kitabı 1*. İstanbul: Görsel Dizayn Ofset Matbaacılık.
- Öztürk, T. ve diğerleri. (2013). *Anadolu Çalışma Kitabı 1*. İstanbul: Oray Yayın Basım ve Matbaacılık.

- Öztürk, T. ve diğerleri. (2013). *Anadolu Ders Kitabı 2*. İstanbul: Oray Yayın Basım ve Matbaacılık.
- Öztürk, T. ve diğerleri. (2013). *Anadolu Çalışma Kitabı 2*. İstanbul: Oray Yayın Basım ve Matbaacılık.
- Raines, D. A. (2010). An Innovation to Facilitate Student Engagement and Learning: Crossword Puzzles in the Classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 5, 85-90.
- Shah, S., Lynch, L. M. J. and Macias-Moriarity, L. Z. (2010). Crossword Puzzles as a Tool to Enhance Learning about Anti-ulcer Agents. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(7): Article 117.
- Şenduran, E. (2006). *Bu Ne Demek? Alıştırma Kitabı*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Şenduran, E. (2006). *Bu Ne Demek? Başlangıç Düzeyi Ders Kitabı 1*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Şenduran, E. (2006). *Bu Ne Demek? Başlangıç Düzeyi Ders Kitabı 2*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Tikbaş, F. (2011). *Kültür, Eğitim ve Kültür Ekonomisi Kapsamında Bulmacaların İşlevleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Weisskireh, R. S. (2006). An Analysis of Instructor-Created Crossword Puzzles for Student Review. *College Teaching*, 54(1), 198-201.
- Whisenand, T. G. and Dunphy, S. M. (2010). Teaching Tip Accelerating Student Learning of Technology Terms: The Crossword Puzzle Exercise. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 141-148.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce, S. ve diğerleri. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe A1*. (M. Kurt ve N. Temur, Ed.) içinde (s. 17). Ankara: Özel Matbaası.
- Yüce, S. ve diğerleri. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey* (M. Kurt ve N. Temur, Ed.). Ankara: Özel Matbaası.
- Yüce, S. ve diğerleri. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe B1Orta Düzey*. (M. Kurt ve N. Temur, Ed.). Ankara: Özel Matbaası.
- Yüce, S. ve diğerleri. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey*. (M. Kurt ve N. Temur, Ed.). Ankara: Özel Matbaası.
- Yüce, S. ve diğerleri. (2013). *Yabancılar İçin Türkçe C1 İleri Düzey*. (M. Kurt ve N. Temur, Ed.). Ankara: Özel Matbaası.

A CONTENT ANALYSIS RELATED TO THE CULTURAL ELEMENTS IN THREE ‘TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE’ TEXTBOOKS

Zeynep Selin DÜNER

Abstract: This study aims to examine three A2 level Turkish as a foreign language textbooks from a cultural point of view. The analysis focuses on the reflection of Turkish culture and traditions of one single theme -food- in terms of two criteria - text and visual materials used in the textbooks. The research further investigates the cultural elements regarding food in terms of three cultural goal areas, ‘products, practices and perspectives’ retrieved from the Standards for Foreign Language Education by ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1993). The research reveals that no matter how successful the textbooks are in using cultural elements, they still suffer from some deficiencies in transmitting them through texts and visuals in terms of the cultural goal areas; therefore, they need certain revisions and improvement for better cultural transmission.

Key words: Foreign language, content analysis, cultural elements, food, drinks.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Üç Kitaptaki Kültürel Öğelerin İçerik Analizi

Öz: Bu çalışmada A2 seviyesindeki üç yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı kültürel açıdan incelenmiştir. Çalışmada yapılan analizler Türkçe kitaplarının Türk yemek kültürünün metin ve görseller aracılığıyla Türkçe öğrenen yabancılara yansıtılması üzerine odaklanmıştır. Amerikan Yabancı Diller Öğretimi Kurulu tarafından hazırlanan Yabancı Dil Eğitim Standartlarından alınan kültür hedef alanı altındaki ‘ürün, eylem ve bakış’ alt kategorilerine göre Türk yemek kültürüne ait unsurlar incelenmiştir. Çalışma, ders kitaplarının Türk yemek kültürüne başarılı olarak yer vermesine rağmen, Yabancı Dil Eğitim Standartlarının kültür hedef alanına göre Türk yemek kültürünü metin ve görsellerle aktarımda yetersiz olduğunu ve çeşitli iyileştirmelere ve değişikliklere ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, içerik analizi, kültürel unsurlar, yiyecek, içecekler.

Introduction

In recent years, through globalization, culture has gained a great deal of importance in language learning education. The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) prepared National Standards for Foreign Language Education for the 21st Century (SFLE) to improve foreign language education in the USA, and according to SFLE, culture takes place among the five C goal areas of foreign language education (*Communication, Cultures, Connections, Comparisons and Communities*). Within the framework of standards, the elements used in various definitions of culture have been categorized under three subtitles as *Practices* (the knowledge of what to do when and where such as greetings/ slangs/ gestures), *Products* (tangible or intangible cultural elements such as food/ song/ dance) and *Perspectives* (beliefs/ values/ ideas/ attitudes) under the Culture goal area. Accordingly, practices, products and perspectives are inextricably intertwined elements in learning a culture; when one is missing, no mastery learning of culture occurs. Of these three subtitles, perspectives have been offered to play the most significant role in understanding one's own and the target culture.

Among a limited number of key macrostrategies for language teaching presented by Kumaravadivelu (2002) is raising cultural consciousness. He makes a general discussion on the concept of culture, offers teachers some microstrategies for raising cultural consciousness and sums up by saying 'In the fast-emerging world of economic, cultural, and communicational globalization, creating critical cultural consciousness in the L2 classroom is not an option but an obligation'.

Furthermore, Byram, Gribkova and Starkey (2002) emphasize in their guideline for teachers that cross-cultural competence is as important as linguistic competence in foreign language education since it prepares learners for interaction with people of other cultures, enables them to understand and accept others as individuals with other perspectives, values, behaviors and attitudes. However, it has been noted by several researchers that language classes have suffered from deficiency in cross-cultural competence for many years (Byram, 2003; Jiang, 2000; Kramsch, 1998; Lange, 1998; Thanasoulas, 2001). Byram, Gribkova and Starkey (2002) provide some answers to many language teachers who are interested in the cross-cultural dimension of language classes. The content of the concept, methods to include cross-cultural dimension in language classes and materials needed to promote it alongside must-read-books are suggested for teachers interested in raising cross-cultural awareness in their classes.

As a way of introducing the target culture to the language learners, there is no doubt that textbooks are still at the core of most foreign language curricula in

the 21st century. Through technological developments, changes and advancement in education, textbooks have greatly improved to meet the learners' needs, and to enhance and foster learning. Now, learning a language is not just about having competence over its vocabulary or grammar. Thanks to globalization, language learning has evolved so that, contrary to the past, it is more than performing the four basic skills of reading, writing, listening, and speaking; it is about communicating with native speakers of the target language through understanding their way of life, values, attitudes and behaviors, all of which are elements of culture (Saluveer, 2004). Obviously, the importance of culture in language learning has been emphasized best by Winston L. Brembeck in his saying "To know another's language and not his culture is a very good way to make a fluent fool of one's self". Today, culture is an inevitable aspect in foreign language textbooks.

Learning a culture along with a language is important for many reasons. Firstly, it broadens the learners' horizons in many ways; geography, history, beliefs, values, society etc. By helping learners understand both non-verbal communication and what to say where and how (register/ formality vs informality), it provides learners with an understanding of the target culture. Last but not least, it motivates learners who enjoy culturally based activities; hence, it quickens the process of learning. Therefore, today, cultural transmission in foreign language textbooks is as important as teaching the four basic skills.

Two of the most commonly used means of cultural transmission in textbooks are images and texts. Through texts, learners can reach cultural elements which are presented in a way appealing to both their interest and level. They can find relevant information which is appropriate for their level in terms of both amount and difficulty. Furthermore, they can practice speaking through communicative activities (what to say where and how), and they can reinforce their competence over recently learned cultural elements through exercises. Images which are another aspect of the textbooks are of great importance in cultural transmission. When used in coherence with texts, they can be unique resources in helping learners understand the target culture smoothly.

A number of criteria regarding cultural transmission has been listed in the Common European Framework (2000) with an aim to be included in foreign language textbooks. These are weekends, leisure, art, music, body language, gifts, special days, sports, timetables, daily life, cultural relations, customs, clothes, celebrations, humor, political relations, and food and drinks. These cultural items are presented in an order from easy to difficult or from concrete to abstract parallel to the level of textbooks (daily life > humor).

A number of content-analysis studies have been carried out to investigate the cultural items in Turkish textbooks as a foreign language. However, none of them compared separate Turkish textbooks of the same level by focusing on a single cultural theme in terms of texts and images within the framework of the Culture goal area in the Standards for Foreign Language Learning (2002). The present study investigates the usage of cultural elements related to the core theme of 'food' in texts and images on three A2 level Turkish textbooks. Texts and visuals in textbooks are analyzed in terms of practices, products and perspectives of the culture goal area of the Standards for Foreign Language Learning.

Methodology

This study has been conducted on three separate Common European Framework (CEFR)-based Turkish textbooks in order to analyze one single cultural theme – food and drinks- and the usage of cultural items in texts and images regarding the main theme. In order to sustain reliability of comparison among the textbooks, an analysis has been done on the A2 level textbooks of each series being taught in various Turkish teaching centers: *Yeni Hitit 1* (for A1 and A2) published by Ankara University, TÖMER (founded in 1984), *İstanbul A2* by İstanbul University, Language Center (2000) and *Yunus Emre A2* by Yunus Emre Institute (2009). The three textbooks are taken as sample in this study because, initially, *Yeni Hitit* was the very first textbook used in teaching Turkish as a foreign language and is used widely around Turkey in various Turkish Teaching Centers; *İstanbul* is used in a variety of centers in Turkey as well; and *Yunus Emre* book is the product of an influential institute in teaching Turkish and Turkish culture around the world.

Yeni Hitit 1, revised in 2008, is divided into twelve chapters, each consisting of three parts that address related topics. As the textbook covers both A1 and A2 levels, only the last six chapters have been included in this study in order to have a reliable comparison among the textbooks. *İstanbul*, revised in 2013, has six chapters, each containing three subcategories related to the main title. *Yunus Emre*, a very recent textbook, still in its pilot experiment, consists of eight units each of which includes three subtitles.

All textbooks are prepared by Turkish authors and published in Turkey. Each has its components, workbooks, and CDs. However, in this study, the workbooks and listening tracks have been excluded from the study, and the main focus remained on the texts and visuals on the textbooks of the same level. Following the cultures goal area -products, practices and perspectives- of the Standards for Foreign Language Education for the 21st Century (SFLE) these textbooks are analyzed and their success in presenting Turkish food culture to foreign learners is evaluated.

Results

İstanbul A2

İstanbul is divided into six units each focusing on a certain theme. Out of six units, the first one titled 'Gezelim Gorelim' (Lesson 1A and 1B) is related to the food and drink culture of the Turkish. However, learners still come across some cultural elements about food in units three and six as well. In the examined food and drinks related texts, it has been found that most of the texts are fictional, created by the authors in order to teach their learners. At the end of each unit, the book provides a "from culture to culture" section which includes short and direct expository texts related to the main topic about both Turkish culture and other cultures; and this is a good way to learn the target culture and other cultures. In the table below, cultural elements regarding food have been analyzed in terms of the culture goal areas--products, practice, and perspectives from the Standards for Foreign Language Education mentioned in the introduction--are presented in detail including information about the unit and pictures.

Table 1. Elements on Turkish Food and Drinks Culture, *İstanbul A2*

Cultural Items	Product Practice Perceptives	Image	Unit Page
Title: <i>Şiş Kebap</i> Yapalım	Product	a	U1 P9
<i>Afiyet olsun.</i>	Practice	n/a	U1 P9
<i>Elinize sağlık!</i>	Practice	n/a	U1 P10
Çorbalar: Mercimek Çorbası/ İşkembe Çorbası / Ezogelin Çorbası /Yayla Çorbası Mezeler: Yaprak Sarma / Biber Dolması / Paçanga Böreği Ana Yemekler: İçli Köfte / Karışık Kebap / Adana Kebap / Urfa Kebap Tatlılar: Baklava/Kazandibi /Sütlaç / Künefe İçecekler: Ayran / Çay / Şalgam Suyu / Türk Kahvesi	Product	n/a	U1 P12
-Tatlılardan ne öneriyorsunuz? -Kadayıf ve baklavamız çok lezzetli.	Product	n/a	U1 P12
ısmarlamak/yemekten sonra/sana/baklava	Product	a	U1 P14
almak/Kapalı Çarşı/yarım/ lokum	Product	a	U1 P14

yemek/ <i>lahmacun</i> /bu lokanta	Product	a	U1 P14
<i>Türk Kahvesi</i> : Türkler genellikle kahvaltıdan sonra Türk Kahvesi içerler. Türkçe’de kahvaltı kelimesi (kahve altı) kahveden önceki yiyecekler demektir. Türk Kahvesini içtikten sonra fal bakmak için fincanı kapatırlar. İnsanlar dini bayramlarda ve kız isteme merasimlerinde her zaman Türk kahvesi içerler.	Product Practice Perspectives	a	U3 P48
Ortaköy’e gidip <i>kumpir</i> yiyelim.	Product	a	U6 P89
Güverteye sıkı giyinip çıkacaksınız, bir de <i>çay</i> söyleyeceksiniz. İsterseniz martılara <i>simit</i> de atabilir, Adalar’da veya Anadolu Kavağı’nda ise <i>balık</i> yiyebilirsiniz.	Product	n/a	U6 P89
Ekmeğin arasına köfte veya balık, midye koyarlar. Bu yemeğe , <i>Ekmeğin arası balık</i> ’ , <i>ekmeğin arası köfte</i> ’ derler. Seyyar satıcılar bunları kent sokaklarında satarlar.	Product	n/a	U6 P89
Metni dinleyelim. Metinde hangi yiyeceklerden bahsedilmiştir? İşaretleyelim. <i>Simit - kokoreç - döner - etli ekmeğin - midye dolma lahmacun</i>	Product	n/a a	U6 P91
<i>Gözlemenin</i> içine et, peynir ve sebze konur... <i>Lahmacunun</i> içinde domates ve peynir vardır....	Product	a	U6 P91
<i>Midye dolmasının</i> içinde pilav vardır.	Product	n/a	U6 P91
<i>Lahmacun</i> , Güneydoğu Anadolu’da yaygın bir yiyecek türüdür.	Product	a	U6 P91
<i>Kumpir</i> , ayranla tüketilir.	Product	a	U6 P91
<i>Simit</i> , susamlı halka şeklinde bir ekmeğin çeşididir.	Product	n/a	U6 P91

İstanbul A2 uses a variety of pictures on the first page of the textbook, including a big picture of the Grand Bazaar (Kapalıçarşı), four small images of two women in a restaurant, a famous sightseeing place in Turkey called Cappadocia, a dish of chicken with mushroom and green pepper, and a portrait of a woman-irrelevant to the topics. Even though the first page of the unit looks relevant to the content, it requires improvisation and a good warm-up section of exercises

related to the pictures and some vocabulary that the learners are expected to learn and use throughout the unit.

In the first unit, the expected contexts have been prepared for the theme such as dishes, a dialogue about ordering food in a restaurant, a menu, and a kebab recipe are used for cultural transmission. For the Şiş Kebab recipe a suitable picture has been used and it helps learners acquire a general idea of what Şiş Kebab looks like and its ingredients. However, it is difficult to state the same for a menu of many Turkish dishes with no pictures except for irrelevant images of ingredients like a lemon, pepper, carrot, beans and onion put separately on the tip of six forks. No doubt, it is impossible to include an image of each of the cultural elements mentioned in the textbook; yet, a few visuals would go well with the context and satisfy the learners' curiosity, and it might even create a good speaking opportunity.

In the exercise part, one image has been provided for each of the six unscrambled sentences. However, it is a bit difficult to figure out the objects and things in the pictures as they are too small. In the 'from culture to culture' section, six people and their favorite dishes from their own culture have been introduced briefly, so cross-cultural elements also take place in the textbook and students are given the opportunity to speak about their traditional food.

As mentioned earlier, cultural elements related to food are intensively included in Unit 1. Throughout Unit 3 and 6 some cultural pieces related to the main topic of the unit are also presented. Turkish, Indonesian and Yemeni coffees are introduced in the 'from culture to culture' section of Unit 3. Even though the expository text is short, significant and interesting information regarding Turkish coffee and its traditions is passed on to readers with the support of an image of Turkish coffee in a Turkish cup. Likewise, a small image of *simit*s is used on the introductory page of the Unit 6 as a warm-up activity, indicating that the unit covers some cultural items about Turkish food. As expected, in the last part of the unit, some of Turkish fast food are mentioned in the listening section. However, as listening tracks are out of the scope of this study, only the exercises are examined and have revealed that a great deal of practical (Ortaköy'e gidip *kumpir* yiyelim) and theoretical (*Simit*, susamlı halka şeklinde bir ekmek çeşididir) information on Turkish fast food is provided. Six visuals are presented in the first exercise for learners to practice speaking. However, the visuals, as said before, are too small for learners to make the out most of them.

Yunus Emre A2

Yunus Emre A2 consists of eight separate units on a certain theme and each unit is divided into three lessons connected to the main theme. At the end of each unit, there is a culture page including specific information about Turkish culture related to the topic of that unit. Throughout the units regarding the food culture,

all texts and dialogues where the characters try to describe food tradition, desserts and dishes of the Turkish cuisine are totally fictional. In Table 2 below, the Turkish food culture in *Yunus Emre A2* is analyzed and listed in terms of visuals and the culture goal areas in the Standards for Foreign Language Education (SFLE).

Table 2. Elements on Turkish Food Culture, *Yunus Emre A2*

Cultural Items	Products Practices Perceptives	Image	Unit Page
<i>Manti, pastırma, sucuk, yağlama, kabak çiçeği dolması ve içli köftesi</i> Kayseri mutfağının ünlü yiyecekleridir.	Products	n/a	U1 P23
<i>Kayseri Mantısı:</i> Mantı Türk mutfağının vazgeçilmez yemeklerindedir.	Products	a	U1 P23
Kurt gibi açım.	Practices	n/a	U2 P28
Tatlı Yiyelim Tatlı Konuşalım	Practices	n/a	U4 P68
Karadeniz Bölgesi: <i>Laz Böreği, Mısır unu Helvası, Karaçuval Helvası</i> Marmara Bölgesi: <i>Pişmaniye, Kemalpaşa Tatlısı, Peynir Helvası, Dilber Dudağı</i> Ege Bölgesi: <i>Ekmek Kadayıfı, Höşmerim, Şambali, İzmir Lokması</i> Akdeniz Bölgesi: <i>Künefe, Kadayıf Dolması, Kabak Tatlısı</i> Güneydoğu Anadolu Bölgesi: <i>Baklava, Kadayıf, Nuriye Tatlısı</i>	Products	n/a	U4 P68
Zeynep, şu tatlıya bak! Adı <i>Laz Böreği</i> . Hem börek hem tatlı. <i>Laz Böreğinin</i> içinde tuz var mı?	Products	n/a	U4 P68
...Bu sefer şerbetli tatlı olsun. -O zaman Güneydoğu Anadolu standına gidelim. -Merhaba, <i>baklavanın</i> tadına bakabilir miyiz? -Tabii, buyrun. Ustalarımız kırk kat yufkadan yapıyorlar bu <i>baklavaları</i> . -Bu da çok lezzetli ama benim için fazla şekerli.	Products	n/a	U4 P68

Aşçımız Sedat Usta ve yardımcıları size gün boyu lezzetli sütlü tatlılar yaptılar. <i>Kazandibi, tavuk göğsü, keşkül, muhallebi ve sütlaçlar</i> , restoran bölümümüzdeki masada sizi bekliyor.... Yarın da <i>aşure</i> ve çeşit çeşit <i>lokum</i> ikramımız olacak.	Products	n/a	U4 P70
<i>Afiyet Olsun!</i>	Practices	n/a	U4 P71
<i>Keşkül, Sütlaç, Tavuk Göğsü, Muhallebi</i> (Recipe)	Products	n/a	U4 P71
Geleneksel tatlılarımızdan diğeri de <i>aşuredir</i> .	Products	a	U4 P72
<i>Güllaç</i> geleneksel Türk tatlılarından biridir.	Products	a	U4 P72
Üzümle kayısıdan <i>hoşaf</i> yaparsın, soğuk soğuk içeriz.	Products	n/a	U5 P87
Boğazda <i>balık</i> yiyebilir, cami ve sarayları gezebilir, vapurla adalara gidebilirsiniz.	Products	n/a	U5 P96
Annem kahvaltıyı hazırlamış, diye düşündü. Onun için mutluluk, sıcak bir yuva, kızarmış ekmek kokusuydu....Ahmet'in babası onları <i>çay bahçesine</i> götürdü ve dondurma ısmarladı.	Products Perceptives	n/a	U5 P97
Gel kızım, <i>aşure</i> yaptım. Muharrem ayındayız..... <i>Aşure</i> , 'Muharrem ayının onuncu günü demektir.'... Kızım üst kata yeni komşularımız geldi. Onlara bir tabak <i>aşure</i> götürebilir misin?	Products Perceptives	n/a	U5 P99
-Teyzeciğim bunu annem yaptı, size de gönderdi. -Dur, ben tabağı boşaltayım kızım.... Biraz <i>kadayıf</i> koydum. Afiyet olsun.	Products Perceptives	n/a	U6 P100

In the textbook, towards the end of the first unit learners come across the first cultural item related to food in a short informative text about Kayseri and its traditional popular foods with no visuals. Thus, it is difficult for learners to understand what kind of foods are mentioned (dessert, pastry, dish etc.) However, the next page focuses on mantı, a specific, very famous and traditional dish in Kayseri, and it is introduced in detail in a short fictional text accompanied with a medium-sized picture of the food.

The last chapter of the fourth unit titled with a Turkish expression ‘Tatlı Yiyelim Tatlı Konuşalım’ starts with some popular traditional desserts from five regions of Turkey. A fictional dialogue at a traditional food festival is expounded to give information about two selected desserts in the list, Laz böreği and baklava. However, no visuals are used for the desserts, either in the list or in the dialogue, which prevents students from brainstorming and practicing speaking. In the same unit, under the title of everyday expression, ‘Afiyet Olsun!’, the recipes of four different Turkish puddings are shared without pictures. On the culture page, two more traditional Turkish desserts are introduced in two short informative paragraphs accompanied with two separate pictures, which makes transmission easier and long-lasting.

Apart from some expressions, until unit 6, the cultural elements in *Yunus Emre A2* are mostly tangible products. However in Unit 6, the importance of family breakfasts on Sundays and the concept of Turkish breakfast in general are introduced to learners by the means of a fictional text. Likewise, in two dialogues about aşure culture in Turkey in a specific time of year called Muharrem and related neighbor interaction (expressions about food -Ellerinize sağlık!/ Afiyet olsun!- are transmitted in the dialogue where a girl offers aşure to her new neighbor and the woman gives the girl some kadayıf in return) are conveyed.

Yeni Hitit 1

The *Yeni Hitit Turkish for Foreigners* education pack has been designed to cover two levels in one book. In the first book, of twelve units the first six belong to A1 level and the second to A2. In the present study, in order to reach a valid comparison among the textbooks, *Yeni Hitit* has been analyzed from the sixth unit to the end. Contrary to expectations, no food unit and no food cultural elements are available to the A2 level units. The only mention on food, according to the table of contents is in Unit 5 titled ‘Afiyet Olsun’. Thus since the unit does not correspond to A2 level requirements and because there is no mention to food in the following A2 level units, the *Yeni Hitit* textbook is not taken into consideration in this analysis.

Discussion

Texts

For the reasons mentioned above, only two textbooks, the *Yunus Emre* and *İstanbul*, are the focus of analysis.

Overall, Table 1 and 2 suggest that Turkish food culture is presented very well through selected cultural elements. However, as can be seen in the Tables, there is no unity between the selections of cultural elements in the two textbooks. Whereas *Yunus Emre* mostly includes desserts, *İstanbul* deals with a wide range

of Turkish food (dishes, drinks, desserts, fast food). In both textbooks, adequate variety of contexts are presented for the transmission of the Turkish cuisine and food. However, neither of them suggests nonfictional texts. Yet, through informative texts, practical ideas on Turkish food and tips on what to eat and where to eat are conveyed to learners.

The analysis also reveals that both textbooks mostly focus on products of Turkish cuisine and food culture. However, the amount of practices on both textbooks are fewer than the products. The *İstanbul* book teaches learners two main expressions (*afiyet olsun* and *elinize sağlık*); whereas *Yunus Emre* skips one (*elinize sağlık*). Likewise, in *İstanbul* no proverb or idiom is taught; however, *Yunus Emre* includes the expressions '*Kurt gibi açım*' and '*Tatlı Yiyelim Tatlı Konuşalım*'. Additionally, in terms of practices, fortune telling of Turkish coffee cup is mentioned in the *İstanbul* book. However, the *Yunus Emre* textbook reflecting a more conservative institution does not provide detailed information on Turkish coffee. Conversely, it supplies learners with practical information about a traditional Turkish dessert, '*aşure*,' and how an average middle aged Turkish woman share it with neighbors during the religious month of Muharrem.

Perspectives of Turkish people about food are even fewer than practices in the analyzed textbooks. However, throughout different texts in separate units belonging to both textbooks, the importance of tea in Turkish way of life, having picnics and Sunday breakfast altogether with the whole family is indirectly taught to learners. Furthermore, in *İstanbul*, Turkish coffee and its tradition in ceremonies and in *Yunus Emre* offering *aşure* to neighbors on religious days are introduced as essential cultural value patterns.

Pictures

Visuals in *Yunus Emre* and *İstanbul* mostly reflect the Turkish cuisine and food culture well. The pictures accompanying the texts are suitable to the content in both textbooks. *İstanbul* includes numerically more pictures. As mentioned above, most of them are too small for students to discern and identify the variety of food although pages are relatively convenient for larger size pictures. On the other hand, the *Yunus Emre* textbook has an inadequate picture input, resulting in unanswered questions in the learners' minds. Hence, both textbooks need a rearrangement of pictures in order to provide learners with better opportunities to maximize cultural transmission.

Conclusion

The biggest problem seems to be that there is no framework on teaching Turkish as a foreign language for book publishers to follow, resulting to great differences in the degree of language difficulty even in textbooks of the same level of different publishers. Therefore, a detailed research should be done showing what vocabulary is most often used by Turkish people. According to the results, publishers should revise their textbooks firstly in terms of vocabulary and secondary in accordance to the difficulty of texts. As for cultural transmission, taking Standards for Foreign Language Education (SFLE) as reference, three elements –products, practices, perspectives- of culture should be presented to learners. Although most of the cultural elements presented in the textbooks deal with cultural products, and to a lesser extent with cultural practices, there is almost no information on cultural perspectives, an important point deserving revision.

Each textbook has some strong points and some weaknesses which need improvement. They present the Turkish food culture and tradition well, even if not enough, within the context used. Nevertheless, the biggest shortcoming in *İstanbul* and *Yunus Emre* is that they do not include any authentic texts and that the passages/dialogues are too simple and definitely not appealing to A2 level students and their interests. However, the level problem might be solved by following the criteria in CEFR. If the texts are revised annually in accordance with the UNESCO's cultural heritage list, Turkish textbooks might provide Turkish learners with more up-to-date information in accordance to their language competence.

On the other hand, the textbooks seriously suffer from a deficiency of communicative activities to improve learners' competence and performance over cultural elements and their traditions. More opportunities should be given to language learners to practice the language they have learned and to promote cultural transmission.

References

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). (1993). *Standards for Foreign Language Education for the 21st Century*. Available online on: <http://www.actfl.org/node/192> and also on: http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLExecsumm_rev.pdf adresinden erişilmiştir.
- A.Ü. TÖMER. (2008). *Yeni Hitit 1. Student's Book*. Ankara: AB Ofset.
- Arslan, F.K. and Arslan, A. (2012). Culture in Language Teaching. *Contemporary Online Language Education Journal*, 2(2), 29-44. Available online on: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:I-YO5_uoWmAJ:www.ibrarian.net/navon/paper/Culture_in_Language_Teaching.pdf%3Fpaperid%3D18847462+%&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr.
- Byram, M. (2003). *On Being Bicultural and Intercultural: Intercultural Experience and Education*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M., Gribkova, B. and Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching, a Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Istanbul University Language Center. (2013). *İstanbul, A2 Level Student's Book*. İstanbul.
- Jiang, W. (2000). The Relationship Between Culture and Language. *ELT Journal*, 54(4), 328-332.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2002). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. London: Yale University Press.
- Lange, Dale L. (1998). *The Teaching of Culture in Foreign Language Courses*. Center for Applied Linguistics. Washington D.C.
- Saluveer, E. (2004). *Teaching Culture in English Classes*. Master's Thesis, Tartu: University of Tartu.
- Thanasoulas, D. (2001). *The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom. Radical Pedagogy*. Available online on: http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy/The_Importance_of_Teachin_g_Culture_in_the_Foreign_Language_Classroom.html.
- Yunus Emre Institute. (2013). *Yunus Emre Turkish Education Pack, A2 Level Student's Book*. İstanbul.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE RESİMLİ METİN OKUMALARI

Celile EREN ÖKTEN, Marie Helene SAUNER

Öz: Resimli metinler, iletişimsel becerilerin ve yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığı gibi, dilbilgisinin günlük hayatla bağlantılı, çözüm odaklı, aktif ve dikkatli bir şekilde öğrenilmesine de katkıda bulunmaktadır. Çalışmamızın amacı, çizgi roman, reklam, karikatür, fıkra gibi kısa ve resimli metinlerin özgün materyal olarak kullanılarak başlangıç ve orta seviyedeki yabancı öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde zaman ve kazanım açısından daha etkili olduğunu göstermek ve aynı zamanda resimli metinlerin kullanımı ile ilgili bir izlenim sunmaktır. Ayrıca mümkün olduğu kadar dilin değişkenlerinden yola çıkarak kullanılacak dilin ölçütlerine bağlamsal ve kültürel kullanımlarla dikkat çekmektir. Farklı edebi türlerdeki bu kısa resimli metinlerle, en temelden başlayarak konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklarının ötesinde, dilin çeşitliliklerini daha anlaşılır kılmaktır.

Anahtar kelimeler: Resimli metinler, Türkçe dilbilgisi, kültür, izlenim.

Reading Illustrated Texts in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract: Illustrated texts are used for developing communicative and foreign language skills, and they contribute to a more active and careful grammar acquisition connected with daily life and oriented towards problem-solving. The aim of this study is to show that adapting illustrated texts such as comics, caricatures, ads, jokes, etc. as authentic material, is more efficient in improving grammar, reading and writing skills of foreign students at elementary and intermediate levels in terms of time spent and outcomes reached. Moreover, it presents a syllabus that shows how to use illustrated texts for teaching Turkish. This syllabus takes the variables of language into account as much as possible and draws attention to the standards of language through contextual and cultural utterances. Through illustrated texts from various genres it aims to make the varieties of language more comprehensible starting from the most basic part going, and thus, goes beyond the differences between written and oral language.

Key words: Illustrated texts, Turkish grammar, culture, syllabus.

Giriş

Çizgi film, çizgi roman, reklam, bulmaca, karikatür gibi materyallerin, öğrenciler arasında yapılandırmacı, işbirlikçi, dayanışmacı öğrenmeyi desteklediği bir gerçektir (Van Wyk, 2011). Yaratıcı, buluşçu ve analitik düşünmeyi, etkili iletişimi, yüksek verimliliği temel alarak hedef dildeki sembollerini, mizahı, dil kullanımındaki istisnaları, çoklu öğrenme biçimlerini sağladığı gibi öğrenciyi yeni bir dil öğrenmenin stresinden de uzaklaştırır (Chiasson, 2002). 21. yüzyıl öğrencileri, resimli metin okumalarına alışkın olduklarından, görsel ve işitsel materyallerle daha iyi anlamaktadırlar; böylece bilginin tam, eksiksiz, kısa ve öz bir mesaj halinde verilmesi daha

kolaylaşmaktadır. Resim ve çizimlerle desteklenen yazılı ifadelerin görsel metin şeklini alması, öğretilen dil kavramının hafızada bir şekilde resimlendirilmesi, tecrübelendirilmesidir. Diğer bir deyişle görsellikle sunulan yazılı ifadeler, zihinde daha kolay çözümlenip yorumlanmakta, ilgiyi ve dikkati canlı tutmaktadır. Böylelikle yazılı ve sözlü iletişimde ortaya çıkabilecek örtülü anlamlar da daha iyi anlaşılmakta; sözcük bilgisi, yazılı anlatım becerisi, fiiller, hedef kültürün tanıtımı, dilbilgisi gibi konular, çizgi roman, reklam, poster ve karikatürlerle somutlaştırılarak anlamlandırmayı ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Topçu-Tecelli, 2004; Melanhoğlu vd., 2012; Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013; Afrilyasanti ve Basthomi, 2011; Arslan ve Adem, 2010). Bunun sonuncu olarak da özgün dil girdisi daha iyi bir şekilde algılanmaktadır (Bahrani ve Sim, 2012).

İncelediğimiz araştırmalarda resimli metinlerin, hem yabancı dil hem de ana dil öğretiminde kullanıldığını tespit ettik. Genellikle iletişimsel becerilere ve ileri seviye okuma becerisine yönelik kullanılmakla (Missiou ve Anagnostopoulou, 2010) beraber, dilbilgisi konularının açıklamalarında, başlangıç ve orta seviyedeki öğrenciler için kullanıldığını gördük. Örneğin, anadil Türkçe dilbilgisi öğretiminde ezbere dayalı geleneksel dilbilgisi yöntemlerine karşılık karikatür, çizgi roman, reklam gibi resimli metinler kullanıldığında, öğrencinin başarısının yükseldiği belirtilmektedir (Yaman, 2010). Öte yandan, yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra dilbilgisinin günlük hayatla bağlantılı, çözüm odaklı, aktif ve dikkatli bir şekilde öğrenilmesine de katkıda bulunmaktadır (Topçu-Tecelli, 2004; Melanhoğlu vd., 2012; Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013). Örneğin, karikatürler, mizahın etkili bir biçimde kullanıldığı malzemeler olarak özellikle olumlu psikolojik etkileriyle öğrenme ve öğretme açısından önemli bir rol üstlenirler. Bu yaklaşımla günümüzde artık temel dil becerileri, dinleme/anlama, okuma/anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım şeklinde sınıflandırılırken özellikle uygulamada edimbilim ve toplum dilbilim ile birlikte ele alınmaktadır (CEFR).

Böylelikle hem yabancı dil hem de ana dil olarak Türkçe derslerinde resimli metinlerin kullanımı görsel bir materyali okuma, dili kullanma, eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini geliştiren işlevleriyle bütünsel bir etkinlik olma özelliğini göstermektedir. Bu çerçevede karikatürlerle, çizgi romanlarla, reklamlarla, resimli fıkralarla dilbilgisi konuları hızlı, kolay ve eğlenceli bir şekilde öğretilmekte; öğrenciler dilbilimsel biçimleri ve anlamları kültürel boyutları ile birlikte daha kolay anlamaktadırlar.

Özellikle özgün materyal kullanımı açısından, yabancı dil öğretiminde karikatürlerin kullanımı yaygındır. Yapılan araştırmalara göre karikatür, diğer materyallere göre eğitimsel etkinlikleri daha ilginç kılmaktadır (Özşahin, 2009; Akengin ve İbrahimoglu, 2010). Ayrıca metinsel veya sözel bağlamdaki farkındalığı arttırdığından kazanımı daha kolay ve etkilidir. Örneğin, nezaket

kuralları çerçevesinde kullanılan sen/siz hitaplarının daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. Resimler bağlam ile ilgili ve açıklayıcı olduklarından, öğrenci ifadenin nerede, kimle, nasıl kullanılacağını kavrayabilmektedir. Resimli metinler, sadece yazılı ders materyallerinde görselliği destekleme alanı ile sınırlı değildir. Öğrencinin derse olan olumlu tutumunu geliştirdiği gibi bilişsel ve duyuşsal becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Dilbilgisi-çeviri, işitsel-dilsel gibi klâsik yöntemlerle karşılaştırdığımızda resimli metinlerle öğrencinin derse katılımının daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. Bu da öğrencinin başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Bayülgen, 2011). Bu çerçevede resimli metinler, öğrenilen dilin iletişimsel uygulamalarını daha kolay yapabilmek, eleştirel düşünebilmek ve kültürel içeriği daha rahat kavrayabilmek için etkin bir materyaldir (Hamez, 2006). Resimli metinler, bu özellikleriyle bir dil dersi programının hedef kazanımlarına uygun bir öğretim aracıdır.

Yöntem

Çalışmamızın amacı, çizgi roman, reklam, karikatür, fıkra gibi kısa ve resimli metinlerin özgün materyal olarak kullanılarak başlangıç ve orta seviyedeki öğrencilerin dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde zaman ve kazanım açısından daha etkili olduğunu göstermek, resimli metinlerin kullanımı ile ilgili bir izleni sunmaktır.

Galatasaray Üniversitesi'ndeki Erasmus Programına kayıtlı 2005-2007 akademik yılları arasında Türkçe başlangıç seviyesindeki dört gruba araştırmamızı uyguladık. Karikatürlere dayalı bir izleni hazırlayarak böyle bir yöntemle çalışmak isteyenleri gönüllü olarak programımıza dahil ettik. Çünkü ağırlıklı olarak dilbilgisi-çeviri ve işitsel-dilsel yöntemlerine dayanan ve uzun süredir uygulanan bir program mevcuttu ve bunun dışına çıkmak, ders kitabı haricinde başka bir materyale ağırlık vermek sorgulanan bir süreçti. Bundan dolayı da başlangıçta bu yöntemle, önce 8 kişilik bir öğrenci grubuyla Türkçe öğretimine başladık. Aynı sene 20 kişilik diğer bir sınıfla ise geleneksel yöntemlerle çalıştık. Dilbilgisi öğretimi ve kültürel kodların aktarımını temel alarak karikatürleri, çizgi romanları, reklamları, fıkraları ders materyali olarak uyguladık. Sonraki sene 2006-2007'de, 20şer kişilik iki sınıfa da bu değişik uygulamaları yaptık. İki yılın sonunda iki yöntemin başarı sonuçlarını karşılaştırdık.

Özellikle okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde resimli metinlerin daha etkili bir materyal olduğunu gözlemledik. İlk sene 8 kişilik sınıfın, sonraki sene 20 kişilik sınıfın gözle görülen dil öğrenimi başarısının yanında, diğer grupların kazanımlarının bu kadar iyi olmadığını sınıf içi gözlemlerle, etkinliklerle ve sınavlarla belirledik. Yalnız şunu da belirtmeliyiz ki az sayıdaki

gruplarla yapılan çalışmalar her zaman daha verimli olmaktadır. 8 kişilik grup 20 kişilik gruba göre daha hızlı ve kolay ilerlemiştir. Bu çalışmadan yararlanarak ürünü olan hazırladığımız izlencedeki ölçütleri -dilbilgisi, tematik sözcük dağarcığı, günlük dil, görsel materyal, okuma metni- topladığımız verilerle karşılaştırdık.

Verilerin Toplanması

Normal bir dilbilgisi izlencesi yerine, ilk 3 ders dilbilgisi verildikten sonra (ünlülük ve ünsüz uyumu, ekler hakkında genel bilgi, eklerin işlevi ve sıralanışıyla ilgili olan dersler) sadece karikatür, çizgi roman, reklam, poster ve fıkralar verilmeye başlandı. Bu materyallerde anlatılan konu ile dilbilgisi konuları arasında bağlantılar kuruldu. Bu uygulamalar sırasında okulda, sokakta, evde sıkça kullanılan sözcüklerle örnekler yapıldı. Her bir ders içeriği uygulanıp kontrol edilerek izlenince oluşturulmaya başlandı. Paralel olarak bizimle çalışan başka bir öğretim üyesi de aynı konuların sınıfta sözlü uygulamasını yaptırdı.

Çalışmanın içerdiği mizahın, günlük konuşma ifadelerinin, deyimlerinin daha dersin başında tanıtılması, öğrencilerin derse ve etkinliğe çok olumlu bir tutumla yaklaşmalarını sağlamıştır. Uygulamanın birinci aşaması olan ısındırma amaçlı karikatür, reklam afişi, fıkra, bulmaca dağıtılmadan önce sınıfta bir heyecan ortamının oluştuğu görülmüştür. Bu noktada derse katılımdaki en büyük etkenin motivasyon olduğu gözlemlenmiştir.

Dersin konusuyla ilgili ilk üç dersten sonra reklam, karikatür, fıkra, sırasıyla (bk. Ek 1 ve Ek 2) sunulmuştur. Öncelikle, eklerin işlevi ve sıralanışı ile ilgili genel bilgi bu örnek kullanılarak verilmiştir: hizmet-iniz-de-(y)-iz. Daha sonra basit cümleler üzerinde durulmuştur: “Bu ne? -Kadın”, “Selpak var mı?”, sokakta duydukları “simitçi” veya görüp okumaya çalıştıkları basit ifadeler “ucuzluk var” gibi örnekler verilip dilbilgisi ve günlük iletişime yönelik açıklamalar yapılmıştır. Zamanla, öğrenciler kısa metinler üzerinden öğrendikleri kalıpları ve kullanımları modelleyerek hem yazılı hem sözlü uygulamalar yapmışlardır. Ayrıca sokakta, okulda karşılaştıkları konuşma diliyle öğrendikleri arasında bağlantılar kurmaya ve kendilerini ifade ederken veya diyalog oluştururken bu kalıpları kullanmaya çalışmışlardır.

Her bir derste kullanılacak karikatür, fıkra, reklam, bulmaca, kısa hikâye, kısa şiir, önceden belirlenmiştir. Bu seçim yapılırken dilbilgisi seviyesi ve istisnaları, günlük dilde sıkça kullanılan sözcükler, argo ve şakalar, farklı dil kullanımları, deyimler, sözlü ve yazılı dil arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Genellikle, karikatür, reklam ve fıkralarla başlanılan öğrenim süreci kısa şiir ve kısa hikâye gibi metin türleriyle zenginleştirilmiştir.

Verilerin Değerlendirilmesi

İzlence hazırlığında kısa metinlerin dilbilgisi öğretimine göre özenle seçilmesi ve sıralanması söz konusudur. Ayrıca her derste gösterilen bu metinlerin içeriği daha önce verilen dilbilgisi ile örtüşmelidir. Dilbilgisi konuları başlangıç seviyesindeki öğrenciler için zorluk derecelerine ve birbirlerini tamamlayıcı olmalarına göre düzenlenmelidir. Bunlarla birlikte karikatür, çizgi roman, fıkra, reklam, bulmaca, düzenli olarak öğrenilen aynı kalıpları tekrarlayıp pekiştirmede daha motive edici bir etkinlik sergilemektedir.

Hazırladığımız izlencede dikkat ettiğimiz noktalar şunlardır:

- Dilbilgisi kurallarının sıralanışı: **hizmet-iniz-de-(y)-iz**
- Tematik sözcük dağarcığı sunmak: **ulaşım (metro-metrobüs-vapur-akbil) - alışveriş - kiralık (ev sahibi, depozito, kontrat)**
- Günlük dilde sık sık karşılaşılabilecek kullanımlar: **bir çay; bu ne? hesap alabilir miyiz?**
- Değişik karikatür, fıkra, reklam, bulmacayla desteklenen resimli metinlerin kullanımı sayesinde tekrarı sağlamak, sıkıcı olmaktan kurtarmak, dilbilgisini pekiştirmek, dili daha kolay, hızlı ve kalıcı olarak öğrenmek.
- İlave olarak kısa şiir ve kısa hikâye ile daha uzun okuma metinlerine geçişi sağlamak.

İzlencemizi hazırlarken öncelikle eklerin işlevi ve sıralanışı üzerinde durulmuştur. Materyallerden “Saray Muhallebicisi”nin reklamı ile başlanmıştır¹. Özellikle bu reklamda geçen cümle kullanılmıştır. “hizmetinizdeyiz”. Bu reklamda eklerin sıralanış mantığı üzerinde durulduğu gibi özel isimlerin okunuşu, yabancıların okurken zorluk çektikleri harfler de gösterilir. Harflerin okunuşu iyi bilinsin diye reklamdaki sözcükler teker teker okunur: Şube, Bağdat, Bakırköy gibi. Daha sonra “hizmetinizdeyiz”; cümlesiyle yola çıkarak; aitlik ekleri ve ismin hal ekleri genel olarak sıralanış düzenleriyle anlatılır; kullanımları yavaş yavaş açıklanır. Buna eş zamanlı olarak metindeki diğer dilbilgisi konuları da ele alınır (ile / ve). Fakat dikkat edilen husus her derste en fazla iki yeni dilbilgisi konusunun anlatılmasıdır. Örneğin “Seni daha çok seviyorum” derken ilk önce şimdiki zaman ile şahıs ekinin (aslında şahıs ekleri daha önce görülmüştür: zengin-im/hasta-sın) birlikte kullanımı açıklanır daha sonra yüklem hali anlatılır. Burada önemli olan yüklem halinin ve şimdiki zamanın kullanımının anlaşılmasıdır².

¹ Bk. Ek 1.

² İzlencenin birkaçını görmek için bk. Ek 2.

Daha sonra da bu eş zamanlı yöntemle sıraladığımız dilbilgisi konuları verilir: cümledeki sıralanış (özne+nesne+yüklem); diğer hal ekleri olarak yönelme hali -(y)A “kulaklarıma bir şey oldu”, bulunma hali -DA (omuzunda bir şey var), ilgi hali -(n)In, isim tamlaması “komşunun küçük oğlu”; çıkma hali -DAn “indirimden yararlanın”; fiillerden örnekler (duymak, konuşmak, yazmak,...), fiillerin eklerinin sıralanışı (sık-ıl-dık), zamanlardan emir kipi; -(y)DI ve IDI. Bunların yanı sıra eş zamanlı olarak “mi” soru eki, soru zamirleri, var – yok “evim var”; çok kullanılan edatlar ve bağlaçlar -ne, hangi, ile, ve, daha, asıl, çok, biraz, evet, ki, gibi- “iyi ki doğdun”.

Bu bilgiler biraz yoğun gibi görünse de metinlerin seçimi çok titizlikle yapılmaktadır. Her bir derste en fazla iki yeni kuralın öğretilmesi hedef alınarak öğrencinin hazmetmesi için zaman tanınmaktadır. Eklerin işlevi ve sıralanması sık sık tekrar edilmektedir. Özellikle fıkralarda birbirine benzer ifadelerin ve cümlelerin kullanımı, tekrarı pekiştirme açısından faydalı olmaktadır. Fıkraların içeriği değişse de içindeki dilbilgisi aşağı yukarı aynı olduğundan öğrenci sıkılmaz ve rahatlıkla kavrayıp akılda tutabilir.

Kısa metinlerle klasik dilbilgisi öğretiminden uzaklaşılır ve öğrencinin öğrenme motivasyonu artar. Bu metinlerde kullanılan günlük dilin de bunda katkısı vardır. Öğrenme anlamlı ve işlevsel olduğundan, klasik yöntemde çok daha sonra öğretilen zarf fiiller, sıfat fiiller, -miş, isim fiiller eklenir: “Büyüyünce ne olacaksın?”, “Saray’ı efsane yapan yemeklerden sadece bir kaç...”, “gördüğüm adam”, “göreceğimiz şehir”, “çok iyi etmişsin”, “yazmam kötü”, “okuması iyi olur”.

Öğrenciler öğrendikleri dilin kullanım alanı ile oldukça hızlı ve güdülenmiş bir şekilde ilerlemektedirler. Bu metinlerle tekrar ve pekiştirme çok daha kolay ve anlamlı yapıldığından öğrenci dilbilgisi kurallarına takılmadan, biçim-işlev-anlam üçlüsünün farkına varmaktadır. Böylece artık örtülü öğrenme ve açık öğrenme (Ellis, 2005) eş zamanlı olarak ilerlemektedir. Bu aşamaya gelindiğinde daha çok kültür ile ilgili konuları içeren kısa şiir, kısa hikâye gibi metinlere yer verilir. Veya tekrardan önce (artık bildikleri için) işlediğimiz karikatür, reklam, çizgi roman, fıkraların analizi yapılır. Komşuluk, arkadaşlık, akrabalık, aile gibi insanlar arasındaki ilişkiler ele alınır. Örneğin, dışarıda yapılacak kahvaltı için “Saray Reklamı” gösterilir ve “Yemek nerede, kiminle yenir?” gibi sorularla konuşma başlatılır, dedikoduya değinilir.

Bu izlenince sayesinde öğrenciler, hem yazılı anlatım hem de görsel anlatım diliyle, metne bakıp orada verilmek istenen mesajı anlamaya çalışırlar. Bu çalışma, eleştirel düşünmek, yaratıcı olmak ve tüm bunları dilbilgisi ve yazma kuralları çerçevesinde ifade etmek şeklinde görülebilir. Fakat aslında derse mizahla başlamanın ve bir karikatür, bir reklam veya fıkradan yola çıkarak yazı

yazacak olmanın öğrencilerin kaygılarını azalttığı ve bu materyallerle dilbilgisi öğrenmenin onlara çok daha ilgi çekici hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yöntem ve izlenince kapsamında Türkçeyi çok daha hızlı bir şekilde öğrenip okumalarını hızlandırmış ve 4 ayda gazete metinleri okuyabiliyor hale gelmişlerdir. Özellikle 8 kişilik grup ile tam öğrenme verimliliği gerçekleşmiştir. Genel olarak da dilbilgisinin ve ifadelerin resimlerle desteklenmesi bağlamın daha kolay anlaşılıp kullanılmasını sağlamıştır: Günlük dil kullanımında önemli olan selamlaşma, nezaket kuralları, ünlemler, soru biçimleri bu şekilde özgün olarak uygulanınca öğrencinin dilsel becerileri gelişmektedir: “Hoş geldin, geçmiş olsun, ellerinize sağlık, Beşiktaş otobüsü bu mudur? Affedersiniz, bakar mısınız?”

Bu yöntemin öğrenci odaklı olması, yazılı ve sözlü olarak iletişimsel becerilere uygulamada önem vermesi toplum dilbilime de katkı sağlamaktadır. Sadece normatif -kuralcı- Türkçe değil, günlük hayatta konuşulan ve yazılan Türkçe üzerine de odaklanmakta ve Türk kültürünü tanıtmaktadır. Ayrıca mümkün olduğu kadar dilin değişkenlerine bakarak kısa metinler seçilmiştir (kadın-erkek, gençlerin, orta yaşlıların, öğrencilerin kullandığı dil, sosyal statü - mevki gibi). Sosyal statüsüne göre konuşma dili ile ilgili bilgi edinilebilir ki bu, genellikle yabancı dil derslerinde bulunmaz (Paveau, 2008). Böylece öğrenen bu değişkenlere daha çok dikkat eder, kullanacağı dili daha uygun ve yerinde bir şekilde görgü kurallarına göre ayarlar. Kısa metinlerle çalışınca hem Türkiye'nin kültüründen haberdar olur, hem de sosyolojik olarak Türkiye'yi daha iyi kavrayabilir. İleri seviyelerde bu tür seçilmiş metinlerle Türkiye'nin tarihi, sosyolojisi, sanatı ve edebiyatı ile ilgili basit bilgiler edinirler.

Yabancı dil öğretmenlerinin, öğrencilerin hedef dilin kültürünü tanıırken hangi kavramlar üzerinden algıladığını, ne gibi yorumlar geliştirdiğini tespit etmesi önemlidir. Türkiye'ye gelmeden önce Türk kültürü ile ilgili farklı düşüncelere ve izlenimlere sahip olabilirler. Karikatür, fıkra, reklam gibi kısa metinler, öğrencilerin kültürlerarası iletişim yeterliliğinin gelişmesi için faydalıdır (Byram, 2000). Çünkü öğrencilerin, bu tür metinler üzerinden hem kendi kimliğini hem de başka kültürel kimlikleri anlaması söz konusudur. Bu metinler hayatın değişik yönlerini gösterdiğinden eleştirel, mizahi, düşündürücü farklı iletişim biçimlerine de tanık olunur. Kişi çeşitli kimliklerle kendini tanıttığından kullandığı dil de çeşitli olmaktadır. Bu değişik ifadelerle hayat bulan birçok günlük hayat tecrübesiyle karşılaşırız. Bu ifadelerin yapılandırılmasında etkili olan dikkat çekici, vurgulayıcı, kısa ve öz anlamlı dil girdileri karikatür, fıkra, reklam, bulmaca, kısa şiir, kısa hikâyelerle verilir. Bu durumlarda iletişim bağlamının sözel ve görsel olarak zihinlerde canlandırılması önemlidir.

Sonuç

Bu çalışmada, Türkçenin bağlamsal eş zamanlı dilbilgisiyle ve iletişimsel becerilerle daha kısa sürede, daha kolay öğrenildiğini gözlemledik. Öğrenciler, özellikle okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde aşama kaydetteler. Bunlarla birlikte kültürel kodları çözümlenmeye başladılar. Bu süreçte bilişsel ve duyuşsal becerileri de daha etkin kullanarak dilbilimsel yeterliliklerini geliştirdiler. Farklı edebi türlerdeki kısa metinler, en temelden başlayarak konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıklarının ötesinde, dilin çeşitliliklerini daha anlaşılır kılmaktadır. Öğrenci zaman içerisinde bu çeşitliliğe daha kolay uyum sağlamaktadır. Ayrıca bu yazılı ve görsel metinler, normal bir izleneye göre tekrarı ve pekiştirmeyi tekdüzelikten kurtarıp ilgi çekici hale getirmektedir. Dilbilgisi ve kültürün bağlamsal içeriğinin uyumlu bir şekilde verildiği bu izlenenin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bu çalışmanın en temel ürünüdür.

Kaynakça

- Afrilyasanti, R. ve Basthomi, Y. (2011). Adapting Comics and Cartoons to Develop 21st Century Learners. *Language in India*, 11(11), 552-568.
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2010). Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Derse İlişkin Görüşlerine Etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-19.
- Al-Khatib M. (2006) *Les Bandes Dessinées, Support Sociolinguistique dans L'enseignement du FLE*. Université Al bayt. https://www.academia.edu/9190464/Les_bandes_dessinées_comme_support_sociolinguistiques_dans_lenseignement_du_FLE adresinden erişildi.
- Arslan, M. ve Ergin, A. (2010). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Bahrani, T. ve Sim, Tam Shu. (2012). Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 56-64.
- Bayülgen, N. (2011). Yazı Çalışmalarında Karikatür, Motivasyon ve Yaratıcılık. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 1(1), 39-55.
- Byram, M. ve Planet, M. Tost (Eds.). (2000). *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning*. A joint Publication of the European Centre for Modern Languages (Graz) and the Modern Languages Division (Strasbourg).
- CEFR. Common European Framework of Reference for Languages <https://europass.cedefop.europa.eu/en/resources/european-language-levels-cefr> adresinden erişildi.
- Chiasson, P. E. (2002). Using Humour in the Second Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VIII, 3. <http://iteslj.org/Techniques/Chiasson-Humour.html> adresinden erişildi.

- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Hamez, M.P. (Ed.). (2006/4). La Bande Dessinée, *Les Langues Modernes*. Paris.
- Melanlıoğlu, D., Karakuş Tayşi, E. ve Özdemir, B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Missiou, M. ve Anagnostopoulou, D. (2010). *La Bande Dessinée - Œuvre Littéraire en Classe de Français Langue Étrangère: Étude de Cas en Grèce*. Genève http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Missiou%20Anagnostopoulou%202010.pdf adresinden erişildi.
- Paveau, M. A. (2008). La Langue Sans Classes de la Grammaire Scolaire. *Le Français Aujourd'hui*, 3(162), 29-40.
- Topçu-Tecelli, N. (2004). Les Locutions Idiomaticques Imagées dans la Presse Turque et Leur Utilisation dans une Classe de Langue Étrangère. *Vers Une Grammaire Linguistique du Turc*. (A. Uras Yılmaz, S. Yılmaz, M.A. Morel, Eds), Multilingual, Istanbul.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). The Use of Caricatures in Teaching Verbs. *International Journal of Educational Science*, 5(3), 187-193.
- Van Wyk, M. M. (2011). The Use of Cartoons as a Teaching Tool to Enhance Student Learning in Economics Education. *Journal of Social Science*, 26(2), 117-130.
- Yaman, H. (2010). Cartoons as a Teaching Tool: A Research on Turkish Language Grammar Teaching. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10, 1231-1242.

Materyal

- (Adsız). (2002). *Kakara Kikiri. Çocuk Fıkraları*, İstanbul: Erdem Yayınları.
- Madra, P. (2003). *Ademler ve Havvalar 3*. İstanbul:YKY.
- Madra, P. (2005). *Ademler ve Havvalar 1*. İstanbul:YKY.
- Madra, P. (2007). *Ademler ve Havvalar 5*. İstanbul:YKY.
- Memecan, S. (2005). *Sizinkiler. Seviyor mu ne?*. İstanbul: Mert Yayınları.
- Peker, O. (2005). *Kent Kullanma Kılavuzu*. İstanbul: Parantez.
- Yıldırım, S. (2003). *Çocuk Fıkraları*. İstanbul: Uğurböceği Yayınları.

Ekler**Ek 1.**

Saray
Muhallebicisi
1958
www.saraymuhallebicisi.com

**İstinye Park ve Capacity (Bakırköy)
şubelerimizle yakında
hizmetinizdeyiz.**

- Beyoğlu • Teşvikiye • Osmanbey • Galleria (Ataköy) • Yeşilyurt
- Saray Manhattan Pizza (Bakırköy) • Capacity • Fatih • Kanyon (Levent)
- İstinye Park • Carrefour (Maltepe) • Bağdat Caddesi • Feneryolu

Ek 2.







Ademler ve Havvalar / Piyale Madra

www.piyalemadra.com
piyalemadra@yahoo.com

sadece bugün!

*Şimdi bir
çay molası verin!*



Davetlisiniz!
İngilizce, müzik, çay, pasta.
İngiliz ve Amerikalı
öğretmenlerimizle tanışın,

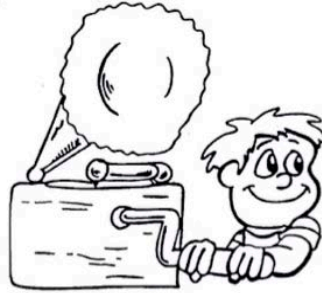
*bugünkü süpriz indirimden
yararlanın!*



www.languageacademy.info

Tel: 241 31 00

Halaskargazi Caddesi. Kent Pasajı
C Blok 3. Kat –Şişli (Etfal Hast.Sk).



BABAM UYUMAK İSTİYOR

Komşunun küçük oğlu, bir gece yarısı kapıyı vurdu. Kapıyı açtılar.

"Babam teybinizi istiyor," dedi.

"Ne yapacaksınız? Müzik mi dinleyeceksiniz?"

Çocuk, sakince cevap verdi:

"Hayır, babam uyumak istiyor..."

YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRETİMİNDE RESİMLERİN SEVİYE VE TAKSONOMİYE UYGUN KULLANIMI

Filiz METE

Öz: Yabancı dil öğretiminde kelime hazinesi dil becerilerinin gelişiminde etkilidir. Öğretilecek kelimelerin seçimi seviyeye uygun kullanılabilirliğine ve seviyeye uygun öğrenilebilirliğine göre gerçekleşmektedir. Bu çalışmada dil becerilerinden biri olan konuşma becerisi ele alınmıştır. Konuşma becerisinin geliştirilmesi için özellikle kelime hazinesinin zenginliği önemlidir. Zengin kelime varlığı konuşma becerisinin geliştirilmesinde etkili olacaktır. Böylece birey temel seviyeden itibaren kendini ifade yolu bulacak ve öğrenme isteği artacaktır. Kelime öğretimi için kullanılan en etkili araçlardan biri resimlerdir. Ancak kullanılacak resimlerin hedef ve seviyeye uygun olması gerektiği bilinmektedir. Bir resmin her seviyede farklı amaçlarla kullanılabileceği bilinmektedir. Bu çalışmada amaçlanan, kelime öğretimi aracılığıyla beceriyi geliştirme etkinliğinin sadece bir resim kullanılarak dil seviyesi ve taksonomik sınıflamaya uygun kullanımını örneklendirmektir. Bu amaç doğrultusunda uygulama örneğinde Avrupa Ortak Dil Kriterlerindeki seviyeler ve bilişsel alan için belirlenen Bloom taksonomisindeki sınıflandırma dikkate alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Kelime öğretimi, resimlerin kullanımı, dil seviyeleri, Bloom taksonomisi.

Appropriateness of the Use of Pictures to Levels and Taxonomy in Teaching Vocabulary in a Foreign Language

Abstract: Vocabulary in foreign language teaching is effective in the development of language skills. Choices of the word which are to be taught are based on the level of availability and learnability of the words. In this study speaking skill which is one of the language skills is discussed. The richness of vocabulary is important especially for the development of speaking skills. The richness of vocabulary will be effective in the development of speaking skills. Thus, individuals will find ways to express themselves from the basic level and willingness to learn will increase. Pictures are the most effective tools for teaching new words. However, it's known that the pictures have to be suitable for the main goal and the level of students. It's known that a picture can be used for different purposes in different levels. The aim of this study is to illustrate the use of only one picture through the development of skills by teaching words according to the the compliance of language levels and taxonomic classification. For this purpose, the Common European Framework levels of language and cognitive criteria specified for the Bloom taxonomy classification are taken into account in the application instance.

Key words: Teaching vocabulary, using pictures, language levels, Bloom's taxonomy.

Giriş

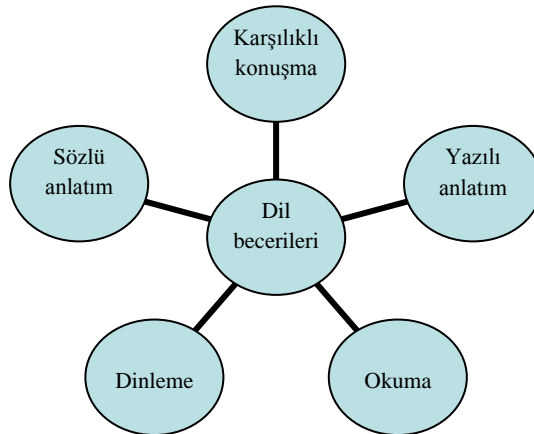
Dil, iletişim kurmayı sağlayan temel araçtır. Toplumların iletişime geçmesi ile yabancı dil öğrenimine ihtiyaç duyulduğu tahmin edilmektedir ancak yabancı dil kavramının ortaya çıkış zamanı ile ilgili kesin bilgiler bulunmamaktadır. Yazının bulunması dönemine varana kadar dil ve yabancı dil öğretiminin sözel gerçekleştiği var sayılmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde temel hedef, bireyde dil becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır. Dil öğretimi, dört temel dil becerisinin kazandırılmasını kapsar niteliktedir. Dil becerilerini kısaca şöyle özetlemek mümkündür;

- Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların anlamlandırılarak yorumlanabilmesine yönelik beceridir.
- Konuşma, mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve iletilen hedefin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir.
- Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınarak, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına yönelik bir beceridir.
- Yazma, bireyin mesajlarını çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırması için yazı aracılığıyla hedefe göndermesine yönelik bir beceridir.

Dil becerileri yukarıdaki gibi dört beceri olarak kabul edilse de Avrupa Birliği, üyesi olan 45 ülkeyle birlikte dil eğitiminde ortak bir tutum geliştirebilme adına yaptığı çalışmalarda becerileri beş ana başlık altında ele almaktadır.

Avrupa Ortak Dil Kriterlerinde dil becerileri şu şekildedir:



Avrupa Ortak Başvuru Metninde dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsamaktadır (2001, s. 7).

Dil öğretimini bütün olarak ele alan Auckland Üniversitesi dil edinimi alanından Ellis (2010), başarılı dil öğretiminin geniş yabancı dil girdisi, aynı zamanda çıktı için fırsatlar gerektirdiğini ve yabancı dilde etkileşim fırsatının yabancı dil yeterliklerinin geliştirilmesi için temel olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda eğitim sürecinde öğrenciye konuşma fırsatı yaratacak eğitim etkinlikleri bireyde, temel düzeyde sınırlı da olsa, iletişim kurabilme adına özellikle konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkili ve geliştirici olacak, öğrenme isteği uyandıracaktır.

Dil öğretiminde eğitim ortamı oldukça önemlidir. Sınıf ortamı dil öğretimi için her zaman yeterli olmamaktadır. Dil, kullanıldığı sürece daha hızlı ve etkili öğrenileceği için özellikle dil öğretimi sınıflarına hedef dilin kullanıldığı ortamları yansıtabilmek faydalıdır. Bu bağlamda dil öğretim sınıfları aslında günlük hayat ortamlarının oluşturulmasına uygun olmalıdır. Hedef dilin konuşulduğu ortamı sınıfa taşımada kullanılan en kolay araçlar ise resimlerdir. Resimler, doğal olmayan sınıf ortamına hedef dilin kullanım ortamını taşırlar (Hill, 1990, s. 1).

Bireyde konuşma becerisini geliştirme amacıyla kullanılacak araçlardan olan resimler genellikle her seviye ve duruma uygundur. Ancak bireyin, temel seviyede bile bunu gerçekleştirebilmek için yeterli kelime bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda ilk günden eğitim sürecinin sonuna kadar bireye gerekli olan kelime hazinesinin zenginleştirilmesi hedefe ulaşabilmek için bir zorunluluktur.

Dil Öğretiminde Kelime Hazinesi

Dil öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesi oldukça önemlidir. Birey, zihninde var olan kelimeler oranında düşünebilme kapasitesine sahiptir. Düşünceleri oluşturan dildir. Dili oluşturan ise büyük oranda kelimelerdir. Dilbilgisi kuralları dilin iskeletini oluşturuyor dersek kelimeler de dilin hayati organları ve iskeleti saran etidir (Harmer, 1993, s. 153).

Dil öğrenim süreci aslında zihinsel bir sözlük oluşumuyla başlamaktadır. Süreç boyunca zihinde toplanan kelimeler ilişkilendirilerek gruplandırılıp depolanır. Zihinsel gruplandırmalar yapılırken kelimenin anlamına, yapısına, ses veya sözdizimsel özelliklerine, kültürel bağlamına göre ayrıştırılmalar yapılır. Kelime

hazinesindeki zenginlik ve üstünlük yabancı dil öğretiminde kilit noktalardan biridir (Schmitt, 2000).

Bu bağlamda dil öğretiminde öğrenilen kelimelerin uzun süreli bellekte yer alması yani kalıcı olması hedeflenmektedir. Bunun için öncelikle öğrenilen kelimenin tekrarlanması ve kullanılması gerekir. Ayrıca, yapılan tekrarların belli aralıklarla devam etmesi ve ders sonunda, ertesi gün, ertesi hafta gibi araları açılarak uzun sürelerle yayılmasının yararlı olduğu kanıtlanmıştır (Thornbury, 2004, s. 24).

Günümüzde, öğrencinin zihinsel sözlüğü zenginleşmedikçe anlamlı ve etkin iletişim kuramayacağı görüşünde birleşen eğitimciler, özellikle yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesi konusuna gereken önemi vermektedir. Hatch ve Brown (1995) kelime hazinesini, belirli bir dilde günlük hayatta konuşmacıların kullandıkları kelimeler listesi olarak tanımlamaktadır. Ancak hangi kelimelerin, hangi düzeyde öğretilmesi gerektiğine karar vermek için öğretilecek kelimelerin seçiminde bazı ilkelere dikkat etmek gerekir. Bunun için öncelikle kelimenin; seviyeye uygun *kullanılabilirliği* ve seviyeye uygun *öğrenilebilirliği* göz önüne alınmalı ve “ders planı oluşturma sürecinde öğrencilerin hangi kelimeleri öğrenecekleri belirlenmelidir” (Thornbury, 2004, s. 75).

Harmer, günlük hayatta en sık kullanılan kelimelerin belirlenerek öncelikle onların öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir (1993, s. 154). McCarthy, en sık kullanılan kelimelerin genellikle ‘boş’ diye anılan dilbilgisel kelimeler olduğunu ve iletişim kurabilmeleri için öğrencilerin önemli miktarda, anlam taşıyan kelimelere ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (1992, s. 82). Ancak yazımı veya anlamı karmaşık, telaffuzu zor kelimelerin öğrenmeyi ve hatırlamayı zorlayacağı dikkate alınmalıdır. Öğretilecek kelimelerin seçiminde önceliklendirme yaparken dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi de ‘kitap’ kelimesinden önce kitaplık veya kitapçı gibi kelimelerin öğretilmemesi gerektiğidir.

Üzerinde düşünülmesi gereken bir husus, kelime öğretimi denildiğinde ne anlaşıldığı ve anlaşılması gerektiğidir. Kelime öğretimi aslında kelimenin bir veya birçok anlamını bilmenin ötesinde daha karmaşık bir olayı içerir. Kelime öğretimi, anlamın yanı sıra yapı, ses ve sözdizim özelliklerini de dikkate alarak zihinsel sözlükteki ilişkilendirmeyi gerçekleştirmeyi kapsamaktadır. Ur (2000, ss. 60-62) ve Harmer (1993, ss. 156-157) kelime öğretimi kapsamına dâhil edilmesi gerekenleri şöyle açıklamaktadır:

Kelime öğretimi anlamını bilmenin yanı sıra, öğrencilerin dil bilgisini de bilmesini gerektirir. Öğrenci kelimenin kullanımına göre değişim gerektiren yerleri bilmelidir. Bu bağlamda kelime öğretimi aslında kullanım yerleri ve değişim şekillerini de öğretmeyi kapsamaktadır.

Ancak bu şekilde kelimenin anlamının öğretildiğinden söz edilebilir. Ayrıca bir kelimenin bağlam içerisinde kullanımına göre anlamı değişebileceğinden dolayı bağlama göre değişen anlamı da bu kelimenin öğretimi kapsamına girmektedir.

Üstelik mecaz ve deyimlerde kelimenin anlamı çok daha kapsamlı hale gelmektedir (Harmer, 1993, s. 157). Yeni kelimenin öğretiminde yer alan eş anlamlılar, zıt anlamlılar ve eş sesliler de düşünüldüğünde kelime öğretimi sadece tek anlam üzerinden karşılık oluşturma işleminin çok ötesindedir.

Kelime öğretiminde sorun olan nokta, karmaşık açıklamaların kelimenin yanlış anlaşılması ve yorumlanmasına neden olacağı için kelimenin en yalın şekilde açıklanması zorunluluğudur. Özellikle başlangıç seviyelerinde bu sınırlılık oldukça zorlayıcıdır. Kelime hakkındaki bilgi bir seferde sadece bir yapı ve kullanım verilmesiyle etkili olabilir. Daha karmaşık bilgi öğrenci için daha yüksek yanlış anlama olasılığı taşıyacaktır (Nation, 2005).

Nation (2005) bir kelimenin öğretiminin; kelimenin anlamı, yapısı ve kullanımını öğretmeyi kapsadığını belirtmektedir. Söz konusu öğretimin ise aşağıdaki yollardan birisi veya birkaçının birlikte kullanılarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir:

Yeni kelimelerin anlamlarının; (a) ana dile çeviri, (b) hedef dilde bilinen eş anlam veya basit açıklama, (c) resim veya materyal kullanma, (d) hızlıca gösterme, (e) basit şekil veya diagram çizme, (f) kelimeyi ek ve köklerine ayırarak sonra bütünü açıklama (g) kelimenin bağlam içinde kullanım örneklerine ait cümleler verme (h) kelimenin anlamını yorumlama yollarından birisi veya birkaçının birlikte kullanılarak,

Yeni kelimelerin yapısal özelliklerinin; (a) daha önce bilinen kelimelerden yola çıkarak yeni kelimenin yapısını verme, (b) kelimenin vurgu yapısını ve telaffuzunu verme, (c) kelimenin kökünü, önek ve son eklerini gösterme, (d) öğrencilere kelimenin telaffuzunu tekrar ettirme, (e) kelimeyi tahtaya yazma, (f) kelimenin farklı özelliklerini belirtme yollarından birisi veya birkaçının birlikte kullanılarak,

Yeni kelimelerin kullanımlarının; (a) kelimenin sayılabilen/sayılamayan, geçişli/geçişsiz gibi dilbilgisi yapısını gösterme, (b) kelimenin birkaç tane benzerini verme, (c) kelimenin varsa resmi, argo, jargon, teknik veya bölgesel kullanımında sınırlı olduğu kullanım alanlarından bahsetme, (d) iyi bilinen bir zıt anlamlısını veya iyi bilinen grup tanımlayan kelimeyi veya ait olduğu sözcük grubunu verme.

Yeni bir kelimeyi öğrenmek; kelimenin anlamını, yapısını ve kullanım alanını bilmeyi gerektirmektedir. Süreç tamamlandığında ise öğrenilen kelimeler, bireyin kelime hazinesine zenginlik katacak böylece öğrendiği dilde iletişim kurma yetisi ve öğrenme isteği artacaktır. Bu bağlamda birey, öğrendiği yeni kelimeleri kullanarak iletişim kurmaya başladığında konuşma becerisi gelişmeye başlayacaktır.

Kelime Öğretiminde Resimlerin Kullanılması

Bir resimle karşılaşan insan beyni, estetiğin çok daha ötesinde değerlendirmeler yapar. Etki bırakan ve unutulmayan görüntüler üzerine yapılan araştırmalar, gizemli, eğlenceli ve ilginç resimlerin ayrıca tanınmayan bile olsa insanların olduğu ve hayatın içinden alınmış görüntülerin estetik resimlerden daha kalıcı olduğunu işaret etmektedir (Bond, 2011). Bu bağlamda dil öğretimin olmazsa olmazları arasında sayılan kelime öğretimi için resimlerin kullanılması faydalı ve etkilidir.

Harmer (2001) da dil öğretiminde yeni öğrenilen kelimenin anlamını vermek veya kontrol etmek için en kolay yollardan birisinin resimlerden faydalanmak olduğunu belirtmektedir (135). 1911'de Amerikalı haber editörü Arthur Brisbane, 'Bir fotoğraf bin kelimeye bedeldir.' demiştir. Dil öğretiminde yeni kelimeler öğretmek, öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek için kullanılan tekniklerden birisi de resimlerden ve fotoğraflardan faydalanmaktır. Thornbury da (2004, s. 25) yeni bir kelimeyi, kelime öğretirken resimle görselleştirmeyi ya da soyut kavramlarda kelime ile zihinsel görüntü arasında bağlantı oluşturmayı önerir.

Hill, (1990) öğretim amaçlı kullanılacak resimlerin özelliklerini üç boyuta ayırmasına rağmen:

- “Büyük (20x30 cm): sınıf çalışmalarında kullanıma uygun”
- “Orta (10x15 cm): takım çalışmalarında kullanıma uygun”
- “Küçük (5x5 cm): oyunlar ve takım çalışmalarına uygun” (5) her tür ve boyut resim amaca ve hazırlanan etkinliğe göre kullanılacak araçlardır.

Wright (1990, ss. 4-6) çalışmasında dil öğretiminde resimlerin sadece kelime öğretiminde değil beş farklı boyutta kullanılabileceğini örneklendirmiştir. Çalışmasında verdiği örneklerde resimlerin; yapıların öğretilmesinde, kelimelerin öğretilmesinde, kullanım alanları ve durumlarının öğretilmesi ile dört becerinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini göstermiştir. Ancak elbette sadece resim kullanarak dil öğretiminin yeterli olamayacağı, fikir ve düşünce barındıran soyut kavramlar da bulunmaktadır. Ancak *kelime öğretiminde resim göstererek anlamı açıklanamayacak pek çok kelime bulunmasına rağmen* (McCarthy, 1992, s. 115; Thornbury, 2004, s. 81) resimler dil öğrenenler için her yaş ve seviyede farklı etkinliklerde faydalanılacak uygun araçlardır.

Dil Öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni Çerçevesinde Konuşma Becerisi

Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan Avrupa Birliği, hazırladığı Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metninde şunları hedeflemiştir:

- a) Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini arttırmak,
- b) Dil yeteneklerinde ortak bir temel oluşturmak,
- c) Öğrenen, öğretmen, program geliştiriciler, sınav kurulları ve eğitim müdürlüklerine bu kurumları oluşturmakta ve çabalarını koordine etmekte yardımcı olmak (Council of Europe, 2001, s. 4).

Avrupa Birliğine üye 45 ülkenin onayladığı ortak dil kriterleri çerçevesinde dil yeterliği; (Temel Dil Kullanımı, Bağımsız Dil Kullanımı, Yetkin Dil Kullanımı) A1, A2, B1, B2, C1, C2 olarak 6 seviyede gruplayarak her bir seviye için beklenen düzeyin açıklaması yapılmıştır.

A (1-2)		B (1-2)		C (1-2)	
Temel Dil Kullanımı		Bağımsız Dil Kullanımı		Yetkin Dil Kullanımı	
Başlangıç Seviyesi		Orta Seviye		İleri Seviye	
A1	A2	B1	B2	C1	C2

Kaynak: Council of Europe, 2001, s. 23.

Belirlenen seviyelere göre konuşma becerisinin (sözel anlatım) genel tanımı şöyle yapılmıştır:

	GENEL SÖZEL ÜRETİM
C2	Alıcının önemli noktalara dikkat etmesini ve hatırlamasına yardımcı olacak, etkili bir mantık yapılı, anlaşılır, pürüzsüzce akan iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.
C1	Kompleks konulara alt temalar ekleyerek önemli noktaları geliştiren ve uygun bir son ile toparlayabilen, anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B2	Önemli noktaları ve ilgili destekleyici ayrıntıları uygun bir şekilde belirterek anlaşılır, sistematik olarak gelişmiş betimlemeler ve sunumlar yapabilir. İlgi alanıyla alakalı olan geniş kapsamlı konuları, yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle fikirlerini destekleyen ve genişleten anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler ve sunumlar yapabilir.
B1	İlgi alanıyla alakalı olan bir ya da daha fazla konuyu, sanki çizgisel ardışık noktaları gibi sunarak, oldukça akıcı bir şekilde açık bir betimlemeyi destekleyebilir.
A2	İnsanları, yaşam ve çalışma koşulları, günlük işleri, sevdiklerini/sevmediklerini, vs. gibi konuları kısa bir basit tümceler serisi ve bir listeye bağlı olan cümleler şeklinde, basitçe betimleyebilir ve sunabilir.
A1	İnsanlar ve yerler hakkında basit ve çoğunlukla kalıplaşmış ifadeleri üretebilir.

Kaynak: Council of Europe, 2001, s. 57.

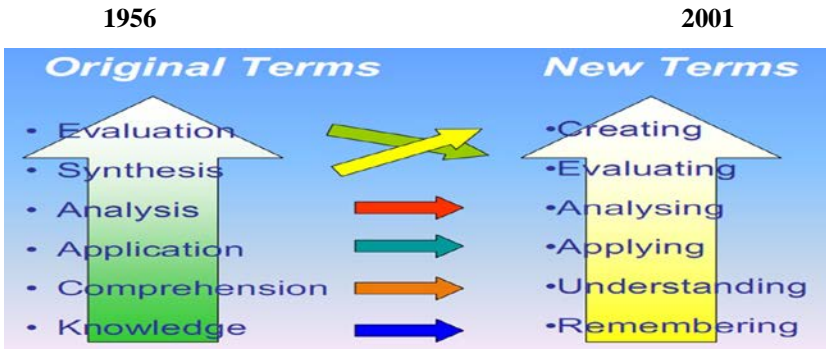
Yabancı bir dil öğrenen bireyin temel seviyeden itibaren sözel üretimde bulunabilmesi ve seviyesini geliştirebilmesi, büyük ölçüde kelime hazinesinin düzeyinden etkilenecektir. Kelime öğretimi, her seviyede önem verilmesi ve geliştirilmesi gereken bir zorunluluktur. Bu bağlamda yeni kelimelerin öğrenilmesi ve kullanılması etkili olacaktır.

Dil Öğretiminde Düzeyler ve Taksonomide Bilişsel Sınıflandırma

Basitten karmaşığa uzantılı ve birbirine ön koşul şekilde aşamalı olarak sınıflandırmayla ilgili sistem olan Taksonomi, 1948 yılında Bloom ve bir grup eğitimci tarafından, öğrenme-öğretme sürecinde çalışılmaya başlanmıştır. Öğrenme alanları; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre ayrı ayrı aşamalandırılarak sınıflama yapılmaya başlanmış ve “grup bilişsel alan sınıflamasını 1956 yılında tamamlamıştır (Huitt, 2009). Ortaya koyulduğu andan itibaren eğitimciler tarafından benimsenen ve faydalanılan taksonomi, günümüze kadar bazı dönemlerde güncellenerek geliştirilmiştir.

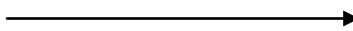
Bilişsel alandaki aşamalar; bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak seviyelendirilmiştir. Ancak 2001 yılında yapılan son güncellemede 1. basamak bilgiden hatırlamaya, 4. basamak analiz çözümlenmeye dönüştürülmüş ayrıca 5. basamaktaki sentez en üst basamağa yaratma olarak değiştirilerek yükseltilirken son basamaktaki değerlendirme 5. basamağa alınmıştır. Böylece aşamalar; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olarak adlandırılmış ve sıralanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde söz konusu seviyeler dikkate alındığında birey 1. basamakta; listeler, tanıtır, anlatır, sınıflandırır vb., 2. basamakta; açıklar, anlatır, tanımlar, adlandırır vb., 3. basamakta; niteler, değiştirir, çözümler, açıklar vb., 4. basamakta; analiz eder, ayrıştırır, kıyaslar, karşılaştırır vb., 5. basamakta; fikir verir, eleştirir, ayırt eder vb., 6. basamakta; oluşturur, yapılandırır, planlar, uygular vb. şekilde tanımlanmaktadır.



(<http://lawing-badut.blogspot.com.tr/2013/04/revisi-taksonomi-bloom.html>)

İsim



Fiil

Bloom taksonomisinin sınıflandırmasına göre dil öğretiminde bireyden beklenenler de farklı gruplarda yer alacaktır. Bu bağlamda yeni kelimelerin öğretilmesiyle ilgili olarak bireyden beklenenler de düzey ve sınıflandırmaya göre değişecektir.

Bloom Taksonomisi ve AODK Dil Seviyelerine Göre Bir Resmin Kullanımına Yönelik Uygulama Örneği

Yabancı bir dil olarak Türkçe öğretiminde, temel seviyeden itibaren kelime öğretiminde çeşitli resimlerden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada, konu olan kelime öğretiminde resimlerle ilgili özellikle tek bir resim verilerek her seviye ve sınıflandırmada nasıl kullanılabilceği ele alınmıştır.

Aşağıdaki resim ile AODK (A1) seviyesinde birey için yeni kelimeler öğrenebileceği ve böylece temel seviyede konuşma becerisini geliştirebileceği bazı sorular örneklendirilmiştir. Böylece birey hem yeni kelimeler öğrenecek hem de listeler, tanıtır, anlatır, sınıflandırır vb. ifadelerini içeren Taksonominin 1. Hatırlama aşamasını gerçekleştirecektir.



1. Hatırlama (A1) seviyesi:

- Resimde kimler var?
- Resimde neler var?
- Resim yeni mi, eski mi?
- Çocuk ne yapıyor?
- Çocuk nerede oturuyor?
- İnsanlar ne yapıyorlar?

Aşağıda AODK (A1-A2) seviyesinde birey için yeni kelimeler öğrenebileceği ve konuşma becerisini geliştirebileceği bazı sorular örneklendirilmiştir. Böylece birey hem yeni kelimeler öğrenecek hem de açıklar, anlatır, tanımlar, adlandırır vb. ifadelerini içeren Taksonominin 2. Anlama aşamasını gerçekleştirecektir.

- Resimde neler oluyor?
- İnsanlar neye bakıyorlar?
- Çocuk neden halının üzerinde oturuyor?

Aşağıda AODK (A2-B1) seviyesinde birey için yeni kelimeler öğrenebileceği ve konuşma becerisini geliştirebileceği bazı sorularla örneklendirilmiştir. Böylece birey hem yeni kelimeler öğrenecek hem de niteler, değiştirir, çözümler, açıklar vb. ifadelerini içeren Taksonominin 3. Uygulama aşamasını gerçekleştirecektir.

- İnsanlar neden gülüyorlar?
- Bu resim gazetede olsa sizce başlık ne olur?
- Başka birisine bu resmi nasıl anlatırsınız?

Aşağıda AODK (B1) seviyesinde birey için yeni kelimeler öğrenebileceği ve konuşma becerisini geliştirebileceği bazı sorularla örneklendirilmiştir. Böylece birey hem yeni kelimeler öğrenecek hem de analiz eder, ayırıştırır, kıyaslar, karşılaştırır vb. ifadelerini içeren Taksonominin 4. Çözümleme aşamasını gerçekleştirecektir.

- Sizce neredeler?
- Çocuk neden okulda değil?
- Çocuk yerde neden oturuyor olabilir?

Aşağıda AODK (B1-B2) seviyesinde birey için yeni kelimeler öğrenebileceği ve konuşma becerisini geliştirebileceği bazı sorularla örneklendirilmiştir. Böylece birey hem yeni kelimeler öğrenecek hem de fikir verir, eleştirir, ayırt eder vb. ifadelerini içeren Taksonominin 5. Değerlendirme aşamasını gerçekleştirecektir.

- Resme bakarak oturan çocuğun hayatı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- Resim, insanların kişilikleri hakkında fikir veriyor mu? Nasıl?
- Resim, çocuğun hayatı hakkında fikir veriyor mu?
- Sizce çocuğu birilerinin uyarması gerekiyor mu? Neden?

Aşağıda AODK (C1-C2) seviyesinde birey için yeni kelimeler öğrenebileceği ve konuşma becerisini geliştirebileceği bazı sorularla örneklendirilmiştir. Böylece birey hem yeni kelimeler öğrenecek hem de oluşturur, yapılandırır, planlar, uygular vb. ifadelerini içeren Taksonominin 6. Yaratma aşamasını gerçekleştirecektir.

- Sizce çocuk neden yerde oturduğunu nasıl açıklar?
- Sizce resimdeki insanlar yerde oturan çocuğa neler söylüyor olabilirler?
- Sizce resimdeki çocuk insanlara neler söylüyor olabilir?

Seviye ve aşamalar genel tanımlarda ele alındığından yukarıda verilen örneklerin kesin sınırlarından bahsetmek elbette mümkün değildir. Burada örneklendirilmeye çalışılan; bir resmin, konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli olan kelime hazinesinin zenginleştirilmesi için AODK dil seviyelerine uygun ve Bloom taksonomisi çerçevesinde nasıl kullanılabilirliği.

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretiminde temel hedef, bireyde dil becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır. Avrupa Ortak Dil Kriterlerinde dil becerileri; okuma, dinleme, yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşmadır.

Dil, kullanıldığı sürece daha hızlı ve etkili öğrenileceği için özellikle dil öğretimi sınıflarına hedef dilin kullanıldığı ortamları yansıtılabilmek faydalıdır. Öğrencinin zihinsel sözlüğü zenginleşmedikçe anlamlı ve etkin iletişim kuramayacağı görüşünde birleşen eğitimciler, özellikle yabancı dil öğretiminde kelime hazinesinin zenginleştirilmesi konusunun önemli olduğu görüşünde birleşmektedir.

Dil öğretimi sürecinde, öğrendiği dili konuşma fırsatı yaratacak eğitim etkinlikleri bireyde, temel düzeyde sınırlı da olsa, iletişim kurabilme adına özellikle konuşma becerisini geliştirmeye dönük etkili ve geliştirici olacak, öğrenme isteği uyandıracaktır.

Yabancı bir dil öğrenen bireyin temel seviyeden itibaren sözel üretimde bulunabilmesi ve seviyesini geliştirebilmesi, büyük ölçüde kelime hazinesinin düzeyinden etkilenecektir. Sınıf ortamı dil öğretimi için her zaman yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda bireyde konuşma becerisini geliştirme amacıyla kullanılabilir araçlardan olan resimler genellikle her seviye ve duruma uygundur.

Ancak AODK dil seviyeleri ve Bloom taksonomisinin sınıflandırmasına göre dil öğretiminde bireyden beklenenler farklı gruplarda yer alacaktır. Bu bağlamda yeni kelimelerin öğretilmesiyle ilgili olarak bireyden beklenenler de düzey ve sınıflandırmaya göre değişecektir.

Seviye ve aşamalar genel tanımlarda ele alındığından çalışmada verilen örneklerin kesin sınırlarından bahsetmek elbette mümkün değildir. Ancak, konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli olan kelime hazinesinin zenginleştirilmesi için kullanılacak bir resim AODK dil seviyelerine uygun ve Bloom taksonomisi çerçevesinde ele alınmalıdır. Böylece resimler aracılığıyla bireyin hedef dil gelişimi, seviyeye ve birbirine önkoşul şekilde aşamalı takip eden bilişsel alan sınıflandırmasına uygun şekilde gerçekleşecektir.

Kaynakça

- Bloom, B. and others. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain. New York, Toronto: Longmans.
- Bond, A. (2011). *Photos with Strange or Funny Details Deemed Most Memorable*. Scientific American, 16 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.scientificamerican.com/article/haunting-scenes/> adresinden erişildi.
- Council for Cultural Commission. (2001). *Common European Framework of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment*. England: Cambridge University Pres.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages* (1.Bsk.). Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Ellis, R. (2010). Dil Öğretim Eğitiminde İlkeler. *Asian EFL Journal*, http://asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf adresinden erişildi.
- Ferlazzo, L. (2012). *Using Photos With English-Language Learners*. 16 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.edutopia.org/blog/ell-engagment-using-photos> adresinden erişildi.
- Ferlazzo, L. (t.y.). *A Picture is Worth a Thousand Thoughts: Inquiry with Bloom's Taxonomy*. 16 Mayıs 2014 tarihinde <http://www.learnnc.org/lp/media/articles/bloom0405-3/bloompix.html> 2014 adresinden erişildi.
- Gairns, R. and Redman, S. (1992). *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN 0-521-31709-6Nation.
- Harmer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Group UK Limited, ISBN 0582-04656-4.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). London: Longman.
- Hatch, E. and Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hill, D. A. (1990). *Visual Impact: Creative Language Learning Through Pictures*. Essex: Longman Group UK Limited, ISBN 0-582-03765-4
- Huitt, W. (2009). Bloom et al.'s Taxonomy of the Cognitive Domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html> adresinden erişildi.
- Joklová, K. (2009). *Using Pictures in Teaching Vocabulary*. Bachelor's Thesis, Masaryk University, Faculty of Education, Department of English Language and Literature, Brno.
- McCarthy, M. (1992). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, ISBN 0-19-437136-0.
- Nation, P. (2005). *Teaching Vocabulary*. 16 Mayıs 2014 tarihinde http://asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf adresinden erişildi.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, 12, 329-363.
- Thornbury, S. (2004). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited, ISBN 0582-429668.
- Ur, P. (2000). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN-0521-44994-4.
- Wright, A. (1990). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A. (1996). HALEEM Safia. *Visuals for the Language Classroom*. Essex: Longman Group UK Limited, ISBN 0-582 047811.

İRAN'DA TÜRKÇENİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Fahri TEMİZYÜREK, Emrah BOYLU

Öz: İran coğrafyası tarihin her döneminde Türklerin yoğun olarak yaşadığı bir bölgedir. Günümüzde de İran, Türkiye'den sonra Türk nüfusunun en fazla olduğu bir ülkedir. Bu nedenle İran'da resmî dil olan Farsçadan sonra en çok konuşulan dil de Türkçedir. Fakat Türkçenin İran'daki durumuna baktığımız zaman özellikle Pehlevi Dönemi'nde ülke yönetimi açısından gerçekleştirilmesi önemli bir hedef haline gelen Farslaştırma gayreti, bölgede yaşayan Türkler için kimliklerini yeniden düşünme ve rejime karşı ifade etme çabasına neden olmuştur. Bu nedenle İran'da yaşayan Türkler, İran rejiminin kendilerine ve ana dilleri olan Türkçeye karşı uyguladığı baskıcı politikalara karşı çeşitli yayın ve neşriyatlar yaparak tepkilerini ortaya koymuşlardır. Pehlevi rejiminden sonra İran İslam Cumhuriyeti'nin kurulması biraz olsun İran'da yaşayan Türkleri rahatlatmış ve bu dönemde de çeşitli yayın ve neşriyat yapmışlardır. Biz de bu çalışmamızda İran'da Pehlevi Dönemi'nden günümüze kadar Türkçenin durumunu ortaya koymaya çalıştık. Bu bağlamda İran'da Türkçenin durumuna yönelik yazılan makale ve kitaplar incelenmiş ve 1924'ten günümüze kadar İran'da Türkçenin durumu hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar kelimeler: İran, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretimi tarihi, İran'da Türkçe öğretimi.

The Past and the Present of Turkish in Iran

Abstract: Iran geography has been one of the places where Turks lived with intense population in history. Today Iran, following Turkey, is the country which inhabits most Turkish population. For that reason, Turkish is the most widespread language in Iran, following the official language Persian. However, when we look into the position of Turkish in Iran, particularly in Pahlavi period, the attempts of "Persianization" by the government caused Turks to rethink their identities and express themselves against these attempts. Therefore, Turks in Iran have reacted to these oppressive policies by starting some publication activities. After Pahlavi regime, the foundation of The Islamic Republic of Iran relieved the Turks in the least and they have had the opportunity to prepare some publications. In this paper, the status of Turkish in Iran is asserted starting from Pahlavi regime up to the present. In this context, the articles and books on Turkish in Iran have been analyzed and the status of Turkish in Iran has been enlightened from the year 1924 up to today.

Key words: Iran, teaching Turkish, the history of teaching Turkish, teaching Turkish in Iran.

Giriş

Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiry'a dan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir alanda varlık gösteren Türk dili, bugün de Türkistan, Azerbaycan, Anadolu, Balkanlar ve Avrasya bozkırlarında kullanılmaya devam etmektedir (Ercilasun, 2011, s. 13). Bu geniş coğrafya içerisinde Türk dilinin yüzyıllardır varlığını etkin bir şekilde sürdürdüğü bir bölge de İran coğrafyasıdır.

Türklerin İran coğrafyasında varlığının ne zamandan beri başladığı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamda Celilov tarih boyunca Türklerin yönetimi altında olan İran coğrafyası M.Ö. 4200'lerde Türkler tarafından kurulan "Kuti" Devletinin de üzerinde yer aldığı bir toprak parçasının olduğunu, Türklerin ana yurdunun bu bölge olduğuna ait çalışmaların ise artarak devam ettiğini belirtmektedir (Celilov, 2000, s. 22). Celilov'un bu yargısını ise Attar, Türklerin İran'daki varlıklarının miladi asrın başlarına kadar uzanmakta olduğunu ve İran'a yapılan ilk Türk göçleri ve yerleşimlerinin miladi asrın başlarında *Kırmızı* ve *Ak Hun* gruplarının gelmeleriyle gerçekleştiğini ifade ederek desteklemiştir (Attar, 2006, s. 62). Yine Attar, Türklerin İran'a iki koldan, Kafkasya ve Amu-Derya üzerinden gelmeye başladığını, Türklerin İran'la temaslarının M.Ö. IV. yüzyıla kadar gerilere gittiğini, Bizans, eski Pehlevi, Gürcü, Ermeni ve Abla kaynaklarında yer alan birçok bilginin bunu kanıtladığını vurgulamıştır.

Bu bilgilere ek olarak 1040 yılında o dönemde İran topraklarında hüküm süren Gazneliler ile Selçuklular arasında cereyan eden Dandanakan Savaşı'nda Gaznelilerin yenilmesinden sonra İran coğrafyası giderek daha da artan Türk göçlerine sahne olmuştur. Bu tarihten sonra yaklaşık 1000 yıl boyunca, Türkler İran'da hâkim güç olmuş ve bu süre zarfında İran'da Selçuklular, Timürlüler, Kara-koyunlu, Ak-koyunlu, Safeviler, Afşarlar ve Kaçarlar İran coğrafyasına egemen olmuşlardır. Günümüzde ise başta Azerbaycan Türkleri olmak üzere Türkmenler, Horasan Türkleri, Halaçlar, Kaşkaylar, Sungurlar, Kazaklar ve Özbekler gibi Türk grupları İran'ın belirli bölgelerinde yaşamaktadırlar (Blega, 1997, s. 272). Bu bağlamda (Ütük, 2002, s. 10) İran'da yaşayan Türklerin sayısının, Dünya Bankası Ülke Profilleri Veri Tabanı'na göre İran'ın nüfusunun %42'sini oluşturduğunu ve bu sayının da 25 milyon olduğunu belirtmiştir. Günümüzde ise İran'da yaşayan Türklerin sayısının 30 milyon civarında olduğu tahmin edilmektedir. Bu nedenle İran için, Türk devlet ve toplulukları içerisinde Türkiye'den sonra en kalabalık Türk nüfusunun bulunduğu ülke diyebiliriz.

Geçmişten günümüze kadar Türklerin İran coğrafyasındaki bu varlığı aynı zamanda Türk kültürü ve Türk dilinin de bu coğrafyaya yayılmasını sağlamıştır. Öyle ki günümüzde İran'da yaşayan Türk nüfusunu dikkate aldığımızda, Türkçenin İran'da resmî dil olan Farsçadan sonra en çok konuşulan ikinci dil

olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle İran'daki Türkler dillerini ve kimliklerini korumak için özellikle 1925 yılında Kaçar Hanedanlığının yıkılmasından sonra İran yönetiminin kendilerine uyguladığı siyaset ekseninde, tepkilerini Türkçe yayın (dergi, gazete, kitap vb.) ve neşriyat yaparak dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bu Türkçe yayın ve neşriyat ile kendilerine uygulanan asimilasyon politikasına karşı da İran'da yaşayan Türklerde ana dili bilincini muhafaza etmeye çalışmışlardır.

1924-1979 Pehlevi Rejimi Dönemi Türkçenin Durumu

İran'da asırlardır hüküm sürmekte olan Türk kökenli hanedan yönetimi 20. Yüzyılın ilk çeyreğinde sona ermiş, yerine Fars asıllı olan Pehleviler dönemi başlamıştır. Bu değişim İran'da yaşayan Türkler açısından önemli bir kırılma noktasını işaret etmektedir. Özellikle ülkenin siyasî sürecine katılım başta olmak üzere kültürel zeminde kendilerini ifade etme noktasında Türkler çeşitli sınırlamalara maruz kalmışlardır (Shaffer, 2008, s. 11).

İran'da yönetimi ele alan Pehleviler bu tarihten itibaren olası bir Türk milliyetçiliğini kendi yönetimleri için bir tehlike olarak görmüş ve başta Azeriler olmak üzere İran'daki Türkler üzerinde sistemli bir asimilasyon politikası uygulamaya başlamışlar (Balbay, 2006, s. 121). İran'daki Türkler üzerinde uygulanan bu asimilasyon politikası, özellikle Pehlevi Dönemi'nde hat safhaya ulaşmıştır. İran Şahının söz konusu politikaları eski İran/Pers tarihini esas alan, Farslılığı daha çok ön plana çıkararak ve İslam'ı nispeten arkada bırakan modern bir ulus devlet inşa sürecini başlatma amaçlıdır (Keskin, 2006, s. 84). Pehlevi rejiminin İran Türklerine yönelik uyguladıkları bu politika, Rusya'da 1905 ihtilalini örnek alan İran Türkleri üzerinde millî duyguların uyanmasına ve millî bilincin canlanmasına neden olmuştur. Bu gelişmelere paralel olarak Nesibzade, İran Türklerindeki bu millî uyanış ve canlanmanın İran'da Meşrutiyetin ilan edilmesinde bile çok büyük bir rol oynadığını, Fars yönetimlerinin İran Türkleri üzerinde uyguladıkları baskıcı rejimin, meşrutiyetle yönetime gelen Şah döneminde de devam ettiğini, Şah rejimi millî şuurun artmasında edebiyatın büyük rolünü dikkate alarak, Türkçe edebî eserlerin neşrine izin vermediğini belirtmiştir (Nesibzade, 1997, ss. 93-94). Durum böyle olunca 1979'da İran İslam Cumhuriyeti kurulana kadar çok az sayıda Türkçe eserin basılmasına izin verilmiştir. Prof. G. Doerfer, 2. Dünya savaşından 1969'a kadar İran'da Türkçe üzerine ancak 20 kadar dilbilimle ilgili çalışmanın yayımlandığını bildirip onların en iyisi olarak da M. A. Ferzane'nin *Mebani-yi Destur-i Zeban-i Azerbaycan* (Azerbaycan Dili Gramerinin Temel Kuralları) adlı eserini göstermektedir. Doerfer, ayrıca bu eserin Muharrem Ergin'in, Osmanlıca Dersleri I, Türk Dil Bilgisi, İstanbul 1958, 2. Baskı 1962, adlı kitabının örnek alınarak yazılmış olduğunu da kaydetmektedir (Doerfer, 1969, s. 2).

Pehlevi rejiminin Farslaştırma siyaseti sonucunda, ruhsuz ve sönük bir hâle gelip resmî kullanılışı yasaklanmış olan Türk dili ve edebiyatının yeniden canlanmasında *Héyder Baba'ya Selam* eserinin büyük rolü olmuştur. Bu eserin yayımlanması Pehlevi döneminin en büyük edebî olayı olarak değerlendirilmektedir. O, 1953'te annesinin tavsiye ve isteği üzere ana dilinde şiir yazmaya başlamış; ilk yazdığı *Héyder Baba'ya Selam* manzumesi, kendisinin de beklemediği bir şekilde bir şaheser olmuş ve şaire yalnız İran'da değil, bütün Türk ülkelerinde ün kazandırmıştır. *Héyder Baba'ya Selam* manzumesi yayımlandıktan sonra kısa bir zamanda halk tarafından sevilerek okunup ezberlenmiş ve İran'daki Türk edebiyatında bir dönüm noktası olmuştur (Heyet, 1989, ss. 29-30).

Bu baskıcı dönemde çeşitli zorluklarla yayımlanmış olan Türkçe kitapların büyük kısmını şiir ve halk edebiyatına ait eserler oluşturmaktadır. 1943 yılında A. Müçtehidî'nin 2500 Türkçe deyim ve atasözünü içeren eseri yayımlandı. 1953'te Ali Tebrizli, *Dâstân-i Aslî ve Kerem* kitabını, ardından da *Şah İsmayıl* adlı tarihî romanını yayımlattı. 1960 ve ondan sonraki yıllarda Tebriz'in Firdevsi yayınevi tarafından *Şehname*'nin Türkmen Türkçesine tercümesi ve *Muhtar Nâme*, *İskender Nâme* ve *Rüstem Nâme* gibi Türkçe eserler yayımlandı. H. M. Savalan, 1962 ve 1964 yıllarında *Terâneha-ye Torki* (Türkçe Şarkılar) adlı iki ciltlik halk türküleri kitabını yayımlattı. M. A. Ferzane, 1963'te *Bayatılar* kitabını, 1964'te ise yukarıda anılan *Mebâni-ye Destûr-e Zebân-e Azerbaycanî* eserini neşretti. M. M. İtimad'ın 1957'de *Gelinler Bezeği*, 1965'te ise 400 beyit ve 4000 sözcükten oluşan *Nisab-i İtimad veyahut Kitab-i Lügât-i Manzum* (Manzum Sözlük) adlı Farsça-Türkçe manzum sözlüğü Tahran'da yayımlanmıştır. Ayrıca onun *Çarşamba Bazarı*, *Gül Gonçası*, *Munazire-yi Edebî* (Edebî Tartışma / Şiirleşme), *Ayine-yi Ahlâk* (Ahlak Aynası), *Bedregetü'l-Sebyan*, *Mizanu'l-İnşa*, *Elifba-yi Cedid* (Yeni Alfabe), *Tuhfet'ül-Sıbyan* gibi eserleri bu dönemde yayımlanmıştır. 1965 yılında Selamullah Cavid'in *Nemuneha-yi Ez Folklor-i Azerbaycan* (Azerbaycan Folklorundan Örnekler) eserinin birinci cildi ve 1979'da Devrimden hemen sonra da onun ikinci cildi, 1966'da Samed Behrengi ve Behruz Dehgan'ın birlikte topladıkları *Folklor-e Azerbaycan* (Azerbaycan Folkloru), *Kisseha-ye Azerbaycan* (Azerbaycan Masalları), *Pâre Pâre* eserleri, 1967'de Peymayi ve Firuz Heyet'in *Farsça-Türkçe* (Türkiye Türkçesi) ve *Türkçe-Farsça* sözlükleri ve 1968-1978 yılları arasında ise H. Sadik'in *Mecmue-ye Vâkif* (Vakif Mecmuası), *Aşıklar*, *Asâri Ez Şoara-ye Azerbaycan* (Azerbaycan Şairlerinin Eserlerinden Örnekler), *Sayalar*, *Makalat-e Felsefiye M. F. Ahundov* (M. F. Ahundov'un Felsefî Makaleleri) adlı eserleri yayımlanmıştır. Dil bilgisine ait yazılmış olan eserler arasında S. Cavid'in 1964'te yayımladığı *Hodamuz-i Zeban-i Azerbaycanî ve Farsî* (Azerbaycan ve Fars Dillerinin Kendi Kendine Öğrenme Kılavuzu) eseri daha çok günlük konuşma konularını içermektedir. Ayrıca Heyran Hanım'ın eserleri, Fuzuli'nin *Leyli ve Mecnun* eseri, H. Kerimi Meragei'nin *Rengareng*

adlı 5 ciltlik şiir kitabı ve onlarca Türkçe manzum eser bu döneme ait yayınlar içerisinde yer almaktadır (Heyet, 2001, s. 270).

Cevat Heyet İran'da çıkarılan *Varlık* dergisinin 19. yıldönümü münasebetiyle yazdığı makalede, İran'da Pehleviler döneminde Türkçe ve Türklere karşı gösterilen tutumu şöyle açıklamaktadır:

Uzun yıllar Pehlevi rejimi döneminde yasak olan ve kökten inkâr edilen bir dilde dergi çıkarmak ve o dili, edebiyatı ve kültürü yaymak kolay bir iş değildi. İslam İnkılabının ve onun iş başına getirdiği hükümetin bize verdiği hakkı hayata geçirmek bizi birçok zorlukla karşı karşıya koymuştur. Pehleviler zamanında hükümet stratejisi gibi propaganda yapılan Türk düşmanlığı zaman zaman kültür şeklini almıştır. Kökü ta Firdevsi ve onun zamanına kadar uzanan Türk düşmanlığı Pehlevilerin iş başına gelmesinden sonra en şiddetli şeklini almıştı (Heyet, 1998, s. 12).

İran'da yaklaşık 50 yıl süren Pehlevi dönemi boyunca Türklere ve ana dilleri olan Türkçeye karşı ciddi bir baskıcı politika izlendiğini görmekteyiz. Bu baskıcı dönemde bile Türkler çeşitli çalışmalarla seslerini duyurmaya, ana dilleri olan Türkçeye sahip çıkmaya çalışmışlardır. Öyle ki bu dönemde Türk dili ile ilgili yapılan çalışmalar bunun en güzel kanıtıdır. Cevat Heyet'in Pehlevi döneminde Türkçe ve Türklere karşı gösterilen tutumla ilgili ifade ettiği sözler, Pehlevi döneminde Türkçeye ve Türklere karşı oluşturulan baskıyı gözler önüne sermektedir.

1979- İran İslam Cumhuriyeti Dönemi Türkçenin Durumu

1979'da Şah rejiminin devrilmesi ve İran İslam Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra Türklerin sahip olduğu nisbî bir hürriyet ortamında hızlı bir şekilde Türkçe yayınlarda bir patlama yaşanır. Onlarca gazete ve dergi ana dili ile yayın yapmanın heyecanı ile ilk yıllarda millî şuuru kuvvetlendirici yazılara ağırlık vermiştir. Devrimden hemen sonra kurulan Tebriz Şairler ve Yazarlar Cemiyeti 1980'li yılların başında yayın organı *Ülker* dergisinde devrimi öven yazılara Türk dilinde yer veriyordu. Yine bu yıllarda Tebriz'de Genç Şair ve Yazarlar Cemiyeti *Gençlik* adlı yayın organı ile aynı doğrultuda yayın yapmaktaydı. 1979 Nisanı'nda Tahran'da kurulan *Azerbaycan Şairler ve Yazarlar Cemiyeti* 1981 Şubatı'nda *Güneş* mecmuasını çıkarmıştır. 1979 Martı'nda Tahran'da faaliyete başlayan *Azerbaycan Medeniyeti Cemiyeti* ünlü şair Habib Sahir'in öncülüğünde kurulmuştur. *Yoldaş*, *İnkılap Yolunda*, *Yeni Yol* ve birçok dergi, İran Türklerinin sorunlarını ve taleplerini ele alan yazıların yanı sıra, Marksist görüşlere yer verdiğiinden zaman zaman rejim tarafından kapatılmıştır (Gökdağ ve Heyet, 2004, s. 59).

Pehlevi döneminin sona ermesinden sonra Türkçeye karşı ortalama 45-50 yıl süren baskıcı tutum da dönemin sona ermesiyle birlikte kısmi olarak azalmıştır. Bunu fırsat bilen Türkler çok sayıda kitap ve dergi çıkarmışlardır. Bu dönemde

Cevat Heyet başta olmak üzere çeşitli Türk yazarlar tarafından çıkarılan *Varlık* ve Tebriz’de yayımlanan *Dede Korkut* dergilerinin Türkçe bölümleri o dönemde Türk dili açısından çok önemlidir. Bu yayınların dışında bir kısmı Türkçe ve Farsça çıkan bazı dergi ve gazeteler ise Tebriz’de *Odlar Yurdu*, *Ulduz*, *Araz* gazetesi, *Molla Nesreddin*, *Dede Korkut* dergileri, Tahran’da *Azadlık*, *Koroğlu*’dur. Bu dergilerin tamamına yakını siyasi ve ekonomik olmak üzere benzer nedenlerle ancak bir yıl boyunca (1979-1980) çıkarılabildiği görülmüştür. Aynı dönemde çıkarılmaya başlanan *Varlık* dergisi ise günümüze kadar yayın hayatını sürdürebilmeyi başarmıştır. Bu nedenle *Varlık* dergisine İran’da Türkçenin yükselen sesi diyebiliriz (Ercilasun, 1993, s. 303). Bu dönemde yapılanlar sadece dergi ve gazete çıkarmakla sınırlı kalmamış, Türkçe okuma yazma bilmeyen insanlara, başta Cevat Heyet olmak üzere çeşitli kişiler tarafından açılan kurslarda dersler verilmiştir.

1979’dan günümüze kadar İran devleti tarafından gerçekleştirilmiş olan tek Türkoloji semineri 1987’de Tebriz Üniversitesinde *Azerbaycan Türkçesi ve Edebî Dil Üzerine Araştırmalar* adı altında düzenlenmiştir. İran Kültür Bakanlığının Doğu Azerbaycan Eyaletindeki Genel İdaresince düzenlenen bir günlük bu seminerde Tebriz Üniversitesi rektörü Dr. Seyflu, Türkçe Araştırma Merkezinin açılacağına karar verildiğini ve üniversitelerde Türkçe bölümlerin açılması gerektiği konusunda Radyo ve Televizyon Dairesi tarafından Yüksek Kültürel Devrim Konseyi’ne mektup gönderildiğini belirtmiştir. Seminer’de Dr. Yesrebi *İslam’da ırk, soy ve dil* ve Dr. C. Heyet *Azerbaycan Türkçesinin Tarihi*, Dr. Hamit Nutki *Genel Azerbaycan Türkçesi, Yazı Dili-Bedii Türkçe* konularında tebliğ sunmuş Şehriyar ise Türkçe şiir okumuştur (Varlık, 1987, ss. 3-5). Onlarca Türkçe kitap ve derginin yayımlanması ve devlet tarafından bir Türkoloji seminerinin yapılması İran’da Panfarsistlerin sert tepkisine neden olmuştur. Dr. Cevat Heyet’in 1985 ve 1986 yıllarında yayımlattığı *Tarih-e Zeban ve Lehcehâ-ye Torki* (Türk Dili ve Lehçelerinin Tarihi) kitabı resmî teşekkür mektuplarıyla Cumhurbaşkanı S. A. Hâmeney ve Başbakan M. H. Mûsevi’nin beğenisini kazanıp Türk dili ve kültürüne büyük bir hizmet gibi değerlendirilse de Panfarsistler tarafından İran’ın parçalanması yolunda atılan tehlikeli bir adım olarak nitelendirilmiştir. Cevat Heyet’in adı geçen kitabını İran Panfarsistlerinin önde gelen simalarından olan Nasrullah Purcevadi, sert bir dille eleştirmiştir. Ona göre C. Heyet’in amacı Azerbaycan okullarında Farsçanın yerine Türkçenin okutulması ve ders kitaplarının Türkçe yayımlanması gerektiğini İran İslam Devletine kabullendirmektir (N. Purcevadi, 1987, akt. Gökdağ ve Heyet, 2004, s. 66).

1990’lı yıllara baktığımızda çok sayıda Türkçe yayının yapıldığını görmekteyiz. 1993’te Tahran’da yayımlanan Abdul Kerim Manzûri Hâmneyi’nin *Mokâlimât-i Rûzmerre-yi Turki-Farsi* (Türkçe-Farsça Günlük Konuşma Kitabı) adlı eseri Türkçe-Farsça konuşmaya yönelik deyim rehberidir. Kitapta Arapça karakterleri

Latin ve Kiril alfabelerine dönüştürmek için bir tablo yer almaktadır. Kiril alfabesinin de tabloya dâhil edilmesi Azerbaycan Cumhuriyeti'nden gelecek metinlerin okunmasını kolaylaştırma isteğine işaret etmektedir. İran Türklerinin folklor ve halk edebiyatı mahsulleri üzerine de birçok kitap neşredilmiştir (Shaffer, 2002, ss. 21-23).

Sözlük alanında çıkan kitapların sayısı son yıllarda artmaktadır. Sözlüklerin tamamına yakını iki dilde özellikle de Türkçe-Farsçadır. M. Pifun'un 1982'de yayımlattığı yaklaşık 30 bin kelimeyi içeren *Ferheng-e Azerbaycani-Farsi* (Azerbaycanca-Farsça Sözlük) adlı sözlüğünün ardından 1989'da Behzad Behzadi aynı adla yaklaşık 50 bin kelimelik yeni bir sözlük neşretti. Bundan iki yıl sonra İ. Olgun ve C. Direhşan'ın birlikte hazırladıkları *Ferheng-e Torki-ye Estantbuli-Farsi* (İstanbul Türkçesi-Farsça Sözlük) kitabı yayımlandı. Kuzey Azerbaycan'da çıkan *Azerbaycan Dilinin İzâhlı Lüğeti* B. Behzadi tarafından Arap alfabesine aktarılarak 4 cilt olarak Tahran'da neşredildi. 1985'te Gazi Gonbed, Türkmen Türkçesinin *Sözlükünü* (tek dilde) yayımlattı. Farsçadaki Türkçe kelimelerle ilgili çalışmalar da dikkat çekicidir. Cevat Heyet 1984'te yayımladığı *Mükayeset'ül-Lugateyn* (İki Dilin Karşılaştırması) eserinde Türkçe ile Farsçayı karşılaştırdıktan sonra Farsçada olduğu gibi kullanılan veya o dilde karşılığı olmayan 1700 Türkçe kelime vermiştir. 2000 yılında da A. İrşadifer'in *Ferheng-e Vâjegan-e Torki der Zeban ve Edebiyat-e Farsi* (Fars dili ve edebiyatında Türkçe kelimeler sözlüğü) adlı eseri ve onun devamında da İ. Hâdi'nin *Ferheng-e Etimolojik-e Torki-ye Novin* (Yeni Türkçenin Etimolojik Sözlüğü) kitabı yayımlanmıştır. Bu eser bütün kusurlu yönlerine rağmen İran'da Türkçenin etimolojisi üzerine yapılmış ilk çalışma olması bakımından dikkate değerdir. M. S. Nâibi'nin *Vâjegan-e Zeban-e Torki Der Farsi* (Farsçada Türkçe Kelimeler) eseri de son zamanlarda bu konuda yazılmış eserlerdendir. Bu dönemde Dede Korkut Destanları beş kez yayımlanmıştır. İlk defa 1979'da M.A. Ferzane tarafından yayımlanan bu eser daha sonra 1999'da H. M. Güneyli tarafından da araştırılarak neşredilmiştir. 3. Neşri çağdaş Azerbaycan Türkçesiyle olup M. R. İsmayılzade'ye aittir. Eserin bir kısmı 1976'da F. Azebdeferi ve M. H. Ekberi tarafından İngilizceden Farsçaya çevrilmiştir. Kitabın tam çevirisi ise 2002'de Behzad Behzadi tarafından Tahran'da yayımlanmıştır. *İran Türkçesinin Sarfı, İnci Dilim-Edebî Azerbaycan Dilinin Kâideleri* (M.T. Zehtabi), *Mebani-ye Destûr-e Zebân-e Azerbaycani* (M. A. Ferzane), *Mukayeset'ül Lugateyn* (C. Heyet), *Torki Honer Est* (Türkçe Hünerdir)(İ. Hadi), *Ana Dil ve Türk Dili* (İ. Refref), *Hodâmuz-e Torkemeni* (Kendi kendine Türkmençe Öğrenme Kılavuzu) (M. Durdi Gazi), *Zebân-e Torki-ye Gaşgâi ve Şive-ye Negâreş-e An* (Kaşkayı Türkçesi ve Onun İmla Kuralları)" (M. Merdâni) gibi eserler bu dönemde dil bilgisine ait yayımlar arasındadır (Gökdağ ve Heyet, 2004, s. 66).

Günümüze kadar İran'da Türk dili tarihi üzerine yazılmış olan en önemli eser daha önce de belirttiğimiz gibi Cevat Heyet'in *Tarih-e Zeban ve Lehceha-ye Torki* adlı eseridir. Bu eserin 3. baskısı 2001 yılında yayımlanmıştır. Hikâye ve roman kitapları olarak da *Hayat Facialarından* (G. Sabahi), *Gara Çuha*, *Son Nağil Son Efsane* (N. Menzûri), *Göy Gurşığı* (İ. Hadi), *Şaman* (Memizede) gibi eserlerden söz edilebilir. İran'da her yıl aşağı- yukarı 4000 kitap yayımlanır. Oysa, 1989 yılında Türkçe sadece 150 eser yayımlanmıştır (Cevadi ve Bahaduri, 1999, ss. 45-52).

1997'de Hâtemi döneminin başlamasıyla Türkçe dergi ve gazeteler birbiri ardınca yayımlanmaya başlamıştır. İran Türkleri Farsça eğitim aldıklarından ve bazı konuların Türk olmayan İranlılar tarafından okunmasını istediklerinden dolayı gazete ve dergileri iki dilli Türkçe ve Farsça olarak yayımlamışlardır. Bazı dergilerin tamamen Farsça (Yaprak dergisi), bazılarının da tamamen Türkçe çıktığı (Yurt dergisi) görülmektedir. Bu tip yayın organlarının sayısı azdır. İran Türklerinin çıkardığı dergi ve gazeteler genellikle iki dillidir. *Öğrenci* adlı dergi Türkçe, Farsça ve İngilizce çıkarken Arap alfabesinin yanında bazen Lâtin alfabesini de kullanmaktadır. İran resmî dairelerinin denetimi altında Kuzey Azerbaycanlılar için yayımlanan *Körpü* adlı gazete Kuzey Azerbaycan yazı dilini ve Kiril (son zamanlarda Lâtin) alfabesini kullanır. Türkmen Türklerinin *Yaprak* adlı dergisi ve Türkmen Türkçesiyle çıkan *Sahra* gazetesi bulunmaktadır. Özellikle son beş yıldır İran'da üniversite öğrencilerinin çıkardığı dergiler dikkati çekmektedir. Tahran, Tebriz, Erdebil, Hoy, İsfahan, Zencan, Merend, Hemedan gibi şehirlerde bulunan üniversite öğrencileri millî şuuru yükseltmek, Türk kültürünü araştırmak ve yaşatmak amacıyla otuz civarında dergi çıkarmışlardır. *Araz*, *Bakış*, *Baykuş*, *Birlik*, *Çağrı*, *Çiçek*, *Dan Ulduzu*, *Erdem*, *Heyder Baba*, *Kimlik*, *Kopuz*, *Koroğlu*, *Nesim*, *Öğrenci*, *Sav*, *Seher*, *Toprak*, *Ulduz*, *Yurt*, *Işık*, *Ildırım*, *Barış*, *Ulkam* adlarını taşıyan dergilerin ad olarak seçtikleri kelimelerin Türkçe olması ve sembolik anlam taşımaları da dikkati çekmektedir. Öğrencilerin çıkardığı dergilerde kullanılan dilin Türkiye Türkçesinden bir hayli etkilendiği görülmektedir. Öğrenci, öğretmen, uçak, özel, olay gibi onlarca kelime Türkiye Türkçesinden geçmiştir. Bunda bölgede seyredilen Türkiye televizyonlarının ve Türkçe kitapların payı olduğu kadar, Türkiye üniversitelerinde okuyan İran Türklerine ait öğrencilerin de önemli katkısı olmuştur. Ayrıca Güney Azerbaycan öğrencilerinin yeni Türkçe kelime türetme eğilimlerinin güçlenmesi de dikkati çekmektedir (Gökdağ ve Heyet, 2004, s. 67).

Bu gelişmelere paralel olarak İran'da resmî olarak Türkçe öğretimi ise 1993 yılında Türkiye Cumhuriyeti Tahran Büyükelçiliğinin içerisinde Türkçe Öğretim Merkezinin kurulmasıyla başlar. Bu merkezde yaklaşık olarak 300-400 öğrenci Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Merkezde görev yapan öğretmenler Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilmiştir.

İran'da resmî olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı ikinci mekân ise Tahran Allame-i Tabatabâî Üniversitesi Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi bünyesinde Türkiye ile İran arasındaki bir mutabakat zaptı ve Ankara Üniversitesi ile Allame-i Tabatabâî Üniversitesi arasında yapılan bir Akademik İşbirliği Protokolü sonucunda kurulan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Bugün ise resmî olarak Mart 2012'de açılışı yapılan Yunus Emre Enstitüsü tarafından resmî olarak Türkçe öğretilmektedir. Bu merkezin her dönem ortalama 750 öğrencisi bulunmaktadır. Yıllık ise bu merkezde yaklaşık 2500 öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Yine Yunus Emre Türk Kültür Merkezinin dışında İran'da Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunan çeşitli özel kurumlar vardır. Bu kurumlar başta Ava, Matrix, Milad, Soroush Danaei, Soroush Danesh Saba, Arghavan Gostar vb. kurumlardır. Bu kurumlar genel olarak dil öğretim kurumları olup Almanca, İngilizce, Fransızca vb. dillerin yanında Türkçeyi de öğretmektedirler. Bu kurumlardan Ava, yaklaşık beş yıldır Türkçe öğretmekte ve her dönem ortalama altmış öğrenci bu kurumda Türkçe öğrenmektedir. Matrix ise yaklaşık sekiz yıldır Türkçe öğretmektedir. Fakat bu kurum genel olarak öğrencileri YÖS ve ALES hazırlık kursu olarak eğitim vermektedir. Milad kurumu bir buçuk yıldır Türkçe öğretmekte ve her dönem ortalama yirmi öğrencisi bulunmaktadır. Soroush Danaei, yedi aydır Türkçe öğretmektedir ve öğrenci sayısı on beştir. Soroush Danesh Saba, on aydır Türkçe öğretmektedir ve her dönem on kişiye Türkçe öğretmektedir. İran'da Yunus Emre Enstitüsünün yanında bu kurumlarda da Türkçenin öğretilmesi İran'da Türkçenin önemini, Türkçeye karşı olan ilgiyi açıkça ortaya koymaktadır. Tabii Türkçeye karşı olan bu ilginin altında ise hem Türkçenin burada Farsça'dan sonra en çok konuşulan ikinci dil olması hem de bugünkü yönetimin Türkçe öğretim faaliyetinde bulunmak isteyen kurum ve kuruluşlara izin vermesi yatmaktadır.

İran İslam Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Günümüze Kadar Çıkarılan Dergi ve Gazeteler

İran İslam Cumhuriyeti'nin kuruluşundan (1979) günümüze kadar İran Türklerinin çıkardığı dergi ve gazetelerin listesi aşağıda yer almaktadır. Bu dergi ve gazetelerin bir kısmı bugün de çıkmaktadır. Yukarıda değindiğimiz çeşitli nedenlerle bu dergi ve gazetelerin çoğu kapanmış veya kapatılmıştır.

Dergiler

Araz I, II, Ayna, Azerbaycan'ın Sesi, Bakış, Barış, Baykuş, Birlik I, Birlik II, Bülten, Çağrı, Çiçek, Çuvalduz, Dan Ulduzu I, Dan Ulduzu II, Dede Korkud, Erdem, Galem Ucu, Görüş, Güneş, Heyder Baba, Ildırım, Işık, İnkılab Yolunda, İslam Çağrısı, İslamî Birlik, Kimlik, Kopuz, Koroğlu, Mişov, Nesim, Öyrenci, Peyk-i Azer, Sav, Sehend I,II, Seher, Ses, Şehriyar, Toprak, Ulduz I, II, Ülker, Varlık, Yaprak, Yeni yol, Yol I, II, Yoldaş, Yurd.

Gazeteler

Araz, Asr-ı Azâdi, Ava-yı Erdebil, Azadlık, Azerbaycan, Azerbaycan-I Ayende, Bang-ı Serâb, Çenlibel, Erk, Ettelaat, Fecr-i Azerbaycan, Ferda-yı Ma, Ferda-yı Rôşen, Furûg-i Azâdi, Gençlik, Halk Sözü, Kardaşlık, Kepenek, Körpü, Kûşa, Maarif, Mîsâk, Mubin, Neda-yı Azerbaycan, Nevid-i Azerbaycan, Odlar Yurdu, Peyam-ı Erdebil, Peyam-ı Urmiye, Resed, Sâhib, Sahra, Seda-yı Urmiye, Settarhan Bayrağı, Şems-i Tebriz, Ulduz, Ümid-i Zencan, Vatan Uğrunda.

Sonuç

İran’da yaşayan Türkler, kültürlerini ve kimliklerini ayakta tutabilmek ve yaşatabilmek için mücadelelerini devam ettirmektedirler. Bunu da kurdukları yayın evleri ve son derece zor şartlar ve baskılar altında çalışarak çıkardıkları yayın ve basın aracılığıyla yapmaya çalışmaktadırlar. 1924’ten günümüze kadar geçen bu süre zarfında İran’ın, İran’da yaşayan Türklere ve ana dilleri olan Türkçeye karşı izledikleri politikayı gözler önüne serdik. Bu çerçevede Pehlevi Dönemi’nde İran’da yaşayan Türkler üzerinde ciddi bir asimilasyon politikası izlendiğini, buna bağlı olarak ise insanoğlunun yaradılış gereği en temel hakkı olan anadilini kullanma hakkının İran’da yaşayan Türklere verilmediğini görmekteyiz. Bunun yanı sıra Rıza Şah’ın başbakanı, öğretmeni ve İran’da modern Panfarsizmin kurucularından olan M. Ali Furûgi, İran’da yaşayan Türklerin Fars toplumu ve İran Devleti için bir tehlike olduğunu söylemektedir. O, İran Türklerinin dışarıdaki Türklerle ilişkilerinin kesilmesi gerektiğini düşünmekteydi ve Ankara’da Büyükelçi olduğu dönemde Şah’a ve İran Dışişleri Bakanlığına gönderdiği mektupta İran’da alfabenin değişmemesi gerektiğini şu nedenlerle açıklamaya çalışıyordu: “Son zamanlarda Türkler alfabelerini değiştirip Latin alfabesine geçtiler. Dolayısıyla da onların İran Türkleriyle olan kültürel ilişkileri kesilmiş oldu. Eğer İran’da da Latin alfabesine geçsek onların ilişkileri yeniden kurulur ve bu da İran için büyük bir tehlike oluşturur”. Mektubunun diğer kısmında ise İran’daki azınlıkları tehlikeli unsurlar olarak değerlendirmektedir: “İran’da Yahûdi, Ermeni ve Asuri gibi az nüfuslu ve tehlikesiz azınlıklar vardır. Ancak Türkler, Kürtler ve Araplar büyük nüfusa sahip tehlikeli azınlıklardır. En tehlikelisi ise Türklendir ve devletin bunu her zaman göz önünde bulundurması gerekir” (Heyet, 2002, s. 16). Bu ifade Pehlevi Dönemi’nde Türklere karşı oluşturulan tutumu açıkça göstermektedir.

Pehlevi Hükümeti’nin sona ermesi ve İran İslam Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla, Pehlevi Rejimi’nin yıkılmasında etkin rol oynayan Türklere nisbi bir özgürlük gelmiştir. Bu dönemde anadilini konuşmak başta olmak üzere Türklere çeşitli hak ve özgürlükler verilmiştir. Bu çerçevede İran’da yaşayan Türkler daha özgür bir ortama kavuşmuşlar ve dillerini, kimliklerini unutmamak ve

unutturmamak için çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Son yıllarda İran'da yaşayan Türklerde millî şuurun gelişmesini ise;

1. Pehlevî rejiminin devrilmesi ve İran İslam Cumhuriyetinin kurulmasından sonra elde edilen özgürlük ortamına;
2. Türkçe kitap, gazete ve dergilerin yayımlanmasına,
3. 1997 seçimlerinde Hâtemi'nin cumhurbaşkanlığına seçilmesine, dolayısıyla da Türkçe yayınların artmasına,
4. Türk televizyonlarının uydu yoluyla İran'da seyredilmesine bağlayabiliriz.

Sonuç olarak İran'da Türkçenin ne durumda olduğunu anlamak için 1979'dan günümüze İran matbuatının çeşitli açılardan ele alınıp detaylı şekilde incelenmesi gereklidir. Özellikle Türkiye açısından bakıldığında bu konuda ciddi bir ilgisizliğin ve bilgi eksikliğinin olduğu görülmektedir. İran Türklüğünün gelecekteki yöneliminin nereye doğru olduğunu anlayabilmek için son 25-30 yıllık matbuat iyi tahlil edilmelidir. Bunlara ek olarak ise Türkoloji araştırmalarında da İran'da Türkçenin durumuna yönelik çeşitli araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Attar, A. (2006). *İran'ın Etnik Yapısı (Yakın Dönem ve Günümüzde)*. Ankara: Divan Yayıncılık.
- Balbay, M. (2006). *İran Raporu*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Blağa, R. (1997). *İran Halkları El Kitabı*. Ankara: Yeni Zamanlar Dağıtım.
- Celilov, F. (2000). *Azer Halkı*. Bakü.
- Cevadi, H. ve Bahaduri, A. (1999, Spring). Cenubi Azerbaycan'da Ana Dilinde Eserlerin Çap ve Neşr Tarihi 3, Meşrûteden Sonra, Pehlevi Hakimiyeti ve Demokrat Firgesi Dövrü. *Azerbaijan International*, 7,1.
- Doerfer, G. (1969). İran'daki Türk Dilleri. *Belleten*, 1-2.
- Ercilasun, A. B. (1993). Tahran'da Çıkan Türkçe Bir Dergi: Varlık. *Türk Dünyası Üzerine İncelemeler* içinde (ss. 300-3), Ankara.
- Ercilasun, A.B. (2011). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gökdağ, B. ve Heyet, A. R. (2004). İran Türklerinde Kimlik Meselesi, *Bilig*, 30.
- Heyet, C. (1989). Şehriyar. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*. Bahar 2011, s.31.
- Heyet, C. (1998). Varlık Yirmi Yaşında. *Varlık*, 107, 12-18.
- Heyet, C. (2002). Nasıyonizm ve Bastangerayı Der İran. *Varlık*, 126(3), 20.
- Keskin, A. (2006, Nisan). İran'da Milliyetçiliğin Yükseliş Nedenleri. *Stratejik Analiz Dergisi*, 11-13.
- Shaffer, B. (2002). *Azerbaycan Cumhuriyetinin Kuruluşu: İran'daki Azeriler Üzerindeki Etkisi, Bağımsızlıklarının 10. Yılında Türkler*. (E. Gürsoy Naskalı, E. Şahin, Ed.) içinde (ss. 261-284). Haarlem-Hollanda: SOTA Yay.
- Shaffer, B. (2008). *Sınırlar ve Kardeşler, İran ve Azerbaycanlı Kimliği*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ütük, K. (2002). Araftaki Ülke: İran. *2023*(14), 8-15.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE KONUŞMA KAYGISININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Hayrettin TUNÇEL

Öz: Çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanistanlı üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik konuşma kaygısı taşıyıp taşımadıklarının tespit edilmesi, yabancı dil olarak Türkçe kursunun, bilinen yabancı dil sayısının ve cinsiyetin konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin ne yönde olduğunun belirlenmesidir. Araştırma; hem nicel hem de nitel araştırma modellerinden yararlanılarak karma yöntemle tasarlanmıştır. Çalışmanın deseni eş zamansız karma model kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubu Aristo Üniversitesi bünyesinde açılan yabancı dil Türkçe kursuna katılan ve tamamı Yunan 108 kursiyerden oluşmaktadır. Nicel araştırma modeli bağlamında çalışma grubuna katılmış oldukları yabancı dil olarak Türkçe kursu başlangıcında Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların kaygı düzeylerine ait aritmetik puan ortalamaları esas alınarak belirlenen kaygı düzeyi en yüksek on katılımcı ile nitel veri toplama teknikleri arasında yer alan yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Beş aylık kurs sonunda katılımcıların konuşma kaygılarında düşüş tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların konuşma becerisine yönelik olarak erkek katılımcılara göre daha fazla kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların %70,4'ü Türkçe dersinde hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden emin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Yabancı dil bilme oranı arttıkça katılımcıların daha az konuşma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Bir yabancı dil bilen katılımcıların, iki yabancı dil bilen katılımcılara göre Türkçe sınıfında hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden daha az emin oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil kaygısı, konuşma kaygısı.

Examination of Turkish as a Foreign Language Speaking Anxiety in Terms of Some Variables

Abstract: The purpose of this study is to understand if the Greek university students who study Turkish as a foreign language have the anxiety of speaking in Turkish, and identify the effects of Turkish as a foreign language courses and the number of foreign languages spoken on the anxiety of speaking. The research has a mixed-model design, containing both quantitative and qualitative research models. Within the scope of the quantitative research, at the beginning of the Turkish as a foreign language course taken by the subjects, the Foreign Language Classroom Anxiety Scale developed by Horwitz et al (1986) was used. Relying on the means of the participants' anxiety levels obtained in the study, a semi-structured focus group interview, a qualitative technique, was administered

* Bu makale, yazarın “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Kaygı ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi” adlı doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

to the top ten subjects with the highest level of anxieties. A decrease in the subjects' anxiety levels was noticed at the end of the five-month course. In terms of speaking skills, it was observed that the female subjects' anxiety levels were higher than the male subjects'. 70,4% of the subjects (76 subjects) said that they could not be self-assured when they were not prepared but required to speak in the Turkish class. It was noticed that the subjects had less speaking anxieties as the number of foreign languages spoken was increased. It was observed that the subjects who speak only one foreign language were less self-assured than those who speak two foreign languages when they were not prepared but required to speak in the Turkish class.

Key words: Turkish as a foreign language, anxiety of foreign language, speaking anxiety.

Giriş

Araştırmacılar kaygının pek çok çeşidi bulunduğunu belirtmektedir. Örneğin Andrade ve Williams'a (2009, s. 2) göre kaygının; kişisel kaygı, durum kaygısı, iletişim kaygısı, sınıf kaygısı ve sınıf ortamında veya öncesinde gözlemlenebilecek test kaygısı, dinleme, konuşma, yazma kaygısı gibi çok fazla çeşidi bulunmaktadır. Kaygı çeşitleri farklı araştırmacılar tarafından birbirinden farklı gruplamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Aydın ve Zengin'e (2008, s. 83) göre kaygının kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç çeşidi vardır. *Kişilik kaynaklı kaygı*, insan kişiliğinin bir parçasıdır ve bazı insanlarda sürekli olarak karşılaşılr. Gardner ve MarcIntyre (1989) kişisel kaygıları, şartlar ne olursa olsun her durumda, kişisel bir gergin olma eğilimi olarak adlandırır. Bu kaygı türüne sahip insanlar her durumdan kaygı duymak için bir sebep çıkartabilirler. Gardner ve MarcIntyre (1989) *durum kaynaklı kaygının* bazı dış uyarıcılara karşı gerginlik ve sinirlilik hâlleri ile belirli bir zaman içinde tepki vermek olarak da nitelenebileceğini belirtmektedir. Son kaygı çeşidi olan *olay kaynaklı kaygı* ise, belirli olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994'ten akt., Aydın ve Zengin, 2008, s. 84). Bu açıklamalar ışığında; kaygının bazı bireylerin kişiliklerinin bir parçası haline gelebileceği görülmektedir. Bu tip bireyler normal insanların tepki vermeyeceği en olağan durumlarda bile, kendilerine yönelik bir tehdit algısı olduğu yönünde bir kanı geliştirerek kaygı duyabilmektedirler. Sürekli olarak ve her derste öğretmenin kendisine soru soracağı kaygısını taşıyan bir öğrenci, başına kötü bir olay geleceği kaygısı ile çocuğunu okulda iken bile takip etmek isteyen veliler, her an bir kaza yapabileceği düşüncesi ile oldukça stresli bir şekilde araba kullanan sürücüler bu sınıflamaya dâhil edilebilirler. Durum ve olay kaynaklı kaygılar, ancak belirli şartların sağlanması veya ortaya çıkması durumunda kendini belli ederler. Bu kaygıları besleyen ve ortaya çıkmasını sağlayan yaşanmışlıklar olabilir. Köroğlu'na (2013) göre bazı erişkinler, işyerlerinde ortaya çıkan sorunlar, aile bireylerinin sağlıkları, çocuklarının başlarına gelen veya gelebilecek kazalar ya da gündelik işlerde meydana gelen aksaklıklar nedeniyle kaygı duyabilirler.

Bazı öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik önceden yaşamış oldukları olumsuz durumlar, henüz yabancı dil dersi başlamadan derse ve yabancı dil öğretmenlerine karşı gerginlik hissetmeleri; daha önce araba kazası tehlikesi geçiren veya bir kazaya şahit olan bireylerin ileriki yıllarda araba kullanma durumlarını kendilerine yönelik bir tehdit gibi algılayarak kaygı duymaları söz konusu olabilir.

Kaygı; dil öğrenimi ile sınırlandırıldığı zaman, bu durum özel bir kaygı tepkimesine girmektedir (Hortwiz vd., 1986, s. 125). Çünkü dil öğrenimi ile ilgili kaygı oldukça özel bir alan ile ilgilidir. Sadece okul veya derslere karşı öğrencilerde görülebilen kaygıyı daha da daraltarak *yabancı dil kaygısı* olarak isimlendirmek, bu alanda araştırma yapacak bilim insanlarının işini kolaylaştıracaktır. Young'a (1991) göre, Horwitz ve arkadaşları ilk kez yabancı dil kaygısını diğer kaygılardan ayırarak farklı bir kaygı türü olarak ortaya koymuşlardır.

Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenimi kaygısı, bazı araştırmacılar tarafından ikinci dil öğrenimini etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Krashen, 1982, s. 5; Lucas, Miraflores ve Go, 2011, s. 98). Gardner ve MacIntyre'a (1994) göre yabancı dil kaygısı; öğrenme, dinleme ve konuşmayı da kapsayan ikinci dil öğrenimi ile özellikle ilişkili olan gerginlik ve endişe duygusu olarak tanımlanabilir. Yabancı dil algısı, bireylerin yabancı dile karşı birbirinden farklı altyapılar, yaşantılar, inançlar ve duygular taşıması nedeniyle farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir.

Yabancı dil kaygısı sürekli kaygılar arasında yer almaz; sürekli kaygılardan farklı olarak, geçici ve özel durumlar veya tehdit olduğu zaman ortaya çıkar (MacIntyre ve Gardner, 1991, s. 297). Örneğin, yabancı dil kursuna yazılırken veya dil kursu başlangıcında kendisini gösterir. Bu yönü ile sürekli kaygılardan ayrılmaktadır. Yabancı dil kaygısı, kişisel ve kalıcı kaygılardan daha farklıdır. Kalıcı kaygılar taşıyan insanlar herhangi bir durumda endişeli olmaya eğilimlidir (Casado ve Dershiwsky, 2001'den akt. Taghreed, 2007, s. 125). Ancak özel bir kaygı türü olan yabancı dil kaygısı taşıyan insanlar sadece belirli durum ortaya çıktığı zaman kaygılı görünmektedirler. Ellis (2008) yabancı dil kaygısının, örneğin bir topluluk veya sınıf önünde konuşmak durumunda kalırsa ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Yabancı dil öğrenimi bir birey için rahatsız edici psikolojik bir sorun haline gelebiliyorsa yabancı dil öğrenimi sürecinde bireye bir tür dayatmanın söz konusu olabileceği dolayısıyla bireyin özgür olmak isteyen benlik kavramının bu tür bir dayatma sebebiyle rahatsızlık duyabileceği olasılığından söz edilebilir. Bu gibi bir durumda bireylerin yabancı dil öğrenimine karşı gösterdikleri kaygı olağan kabul edilmelidir.

Sonuç olarak yabancı dil kaygısı; kendine özgü, ancak yabancı dil öğrenme sürecinde veya öncesinde ortaya çıkan, kişilerin inançları, geçmişleri ve yaşadıkları ile doğrudan ilişkili olan ve kalıcı olmayan (süreksiz) bir kaygı türüdür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; konuşma kaygısı ile bilinen yabancı dil sayısı ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen nitelikli çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu alanda gerçekleştirilen çalışmalar genellikle yabancı dil kaygısının dil öğrenimi ile yabancı dil yeterlik algısına etkisi ve kaygının nedenleri gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Bilinen yabancı dil sayısı ve yabancı dil konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların alana katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca hem yurt içi hem de yurtdışındaki araştırmalarda cinsiyet faktörü ise sadece katılımcıların yüzdelik oranlarına ait bir değer olarak verilmiştir. Çalışmalarda yabancı dil konuşma kaygısı ile cinsiyet arasında nedensellik bağlamında bir ilişki kurulmamıştır. Bu yönü ile de çalışmanın alana ayrıca bir katkı yapması beklenmektedir.

Amaç

Çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik konuşma kaygısı taşıyıp taşımadıklarının tespit edilmesi, yabancı dil olarak Türkçe kursunun ve bilinen yabancı dil sayısının ve cinsiyetin konuşma kaygısı üzerindeki etkisinin ne yönde olduğunun belirlenmesidir.

Alt Amaçlar

Çalışmada cevap aranacak olan alt amaçlar aşağıda belirtilmiştir:

- a. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinde bulunan konuşma kaygısı beş aylık yabancı dil olarak Türkçe A1 seviye kursu sonrasında farklılık göstermiş midir? Bu durum katılımcıların cinsiyetine ve bildikleri yabancı dil sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- b. Katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında konuşmaya yönelik ne tür kaygılar beslemektedirler? Bu durum kurs sonrasında farklılık göstermiş midir? Ayrıca katılımcıların besledikleri kaygılar cinsiyet ve bildikleri yabancı dil sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma; hem nicel (quantitative) hem de nitel (qualitative) modellerden yararlanılarak karma yöntemle (mixed method) tasarlanmıştır. Karma araştırma modeli; araştırma problemini anlamlandırabilmek, veri toplamak ve analiz etmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bir modeldir (Fischler, 1992, s. 2). Hanson ve arkadaşlarına (2005) göre nicel ve

nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılması, hem örneklemeden elde edilen sonuçların evrene genellenebilmesi hem de araştırılan durumun veya olayın derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Çalışmanın deseni *eş zamansız karma model* kullanılarak oluşturulmuştur. Eş zamansız karma modellerde araştırmanın bir aşamasında nitel diğer aşamasında ise nicel yöntemler kullanılmaktadır (Şimşek, 2012, s. 100). Çalışmanın nicel boyutu deneme modelleri içerisinde bulunan tek grup öntest- sontest modeli kullanılarak desenlenmiştir. Karasar'a (2012) göre öntest- son test modelinde bir gruba yönelik bağımsız değişken uygulanır; hem deney öncesi hem de sonrası ölçümler vardır. Çalışmada veri toplamak amacı ile kullanılan ölçek tek gruba (A1 seviye grubu) kurs başlangıcında ve bitiminde uygulanmıştır. Çalışma evreninin tümüne uygulanan kaygı ölçeği dışında kaygı düzeyi en yüksek on katılımcı ile nitel veri toplama teknikleri arasında yer alan *yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri* gerçekleştirilmiştir. Böylece araştırma konusu ile ilgili derinlemesine bilgiler toplanması amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu *Selanik Aristo Üniversitesi Eski Yunan Dilleri Bölümü (Aristotle University of Thessaloniki Old Greek Languages Department)* bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların tümü Aristo Üniversitesinin farklı bölümlerine devam eden ve sınıfları 2 ile 5 arasında değişkenlik gösteren üniversite öğrencileridir. Katılımcıların cinsiyetleri, bildikleri yabancı dil sayıları, ne kadar zamandır İngilizce öğrendikleri, (varsa) sahip oldukları yabancı dil sertifikasının türü gibi kişisel bilgilere ölçeğin ön tarafına eklenen kişisel bilgiler formu ile ulaşılmıştır (bk. Ek 2).

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete ve Buldukları Sınıflara Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf
Erkek	26	24,1	2	6	9	9
Kadın	82	75,9	0	37	24	21
Toplam	108	100	2	43	33	30

Katılımcıların yabancı bir ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğreniyor olmaları araştırma için önemli bir değerdir. Çalışmanın nicel araştırma boyutu kapsamında evrenin tamamına, kursa devam etmekte olan 108 Yunan öğrenciye ilgili ölçek uygulanmıştır. Katılımcılar Selanik Aristo Üniversitesinde verilmekte olan A1 seviye kursuna katılan; farklı bölüm ve sınıflarda bulunan üniversite öğrencileridir. Çalışma grubuna ilişkin istatistiksel bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2. Bilinen Yabancı Dil Sayılarına İlişkin İstatiksel Dağılımlar

Yabancı Dil Sayısı	f	%	Kadın	Erkek
Bir yabancı dil	36	33,3	31	5
İki yabancı dil	42	38,9	24	18
Üç ve üzeri	30	27,8	37	3
Toplam	108	100	82	26

Karma yöntem kullanılarak tasarlanan çalışmanın nitel araştırma boyutu kapsamında, araştırmaya yönelik derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla evren içerisinde *aykırı durum örnekleme yöntemi* ile seçilen yüksek ve düşük kaygı düzeyine sahip toplam 10 katılımcı ile yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Aykırı durum incelemelerinde derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılması öngörülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 108). Aşırı veya aykırı durumlar normal durumlardan daha fazla veri elde edilmesine olanak sağlayabilir.

Tablo 3. Katılımcıların Genel Kaygı Puan Ortalamaları, Yaş Aralıkları ve Bildikleri Yabancı Dil Sayılarına İlişkin Dağılımlar

Katılımcı	Kaygı Düzeyi	Puan Ort.	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Yabancı Dil
1	Yüksek	3,12	Kadın	21-24	2
2	Yüksek	3,12	Kadın	21-24	2
3	Yüksek	2,97	Kadın	21-24	2
4	Yüksek	2,97	Kadın	21-24	2
5	Yüksek	2,73	Kadın	18-20	2
6	Düşük	1,70	Kadın	21-24	2
7	Düşük	1,61	Erkek	21-24	3
8	Düşük	1,61	Kadın	21-24	3
9	Düşük	1,61	Kadın	18-20	3
10	Düşük	1,61	Kadın	18-20	3

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplamak amacıyla öncelikle yabancı dil kaygı çalışmalarında en yaygın kullanılan ölçeklerden birisi olan, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından yabancı dil öğretilen sınıf ortamlarında bulunan öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek amacı ile geliştirilen *Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçekte 5'li Likert tipi (*kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, ne katılıyor ne katılmıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum*) 33 madde bulunmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılığı tüm maddelerle birlikte 0,93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin 8 hafta sonraki test-tekrar testi sonucunda korelasyon katsayısı $r=.83$ olarak tespit edilmiştir (Horwitz vd., 1986). Ölçeğin *geçerli* ve

güvenilir bir ölçme aracı olduğu Türkiye dışındaki pek çok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Batumlu ve Erden, 2007, s. 29). Ölçek, yabancı dil sınıfı içerisinde bulunan öğrencilerin konuşma, dikkat toplama, motivasyon, anlama, test kaygısı ve (öğretmen ve ortamla ilgili) sınıf içine yönelik genel kaygılarını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir ve toplam altı alt boyutu bulunmaktadır. Konuşma kaygısı bu alt boyutlardan bir tanesidir ve çalışmada ölçekte bulunan konuşma kaygısına ait alt maddeler dikkate alınmıştır.

Ölçek, katılımcılara yabancı dil olarak Türkçe kursu başlangıcında (öntest) ve kursu bitiminde (sontest) olmak üzere İngilizce olarak iki kez uygulanmıştır. Ölçek farklı ülkelerden pek çok araştırmacı tarafından (Chan ve Wu, 2004; Toth, 2008; Chiang, 2009) orijinal dili İngilizce ile kullanılmıştır. Katılımcıların İngilizce yeterliklerini belirlemek amacı ile ölçeğin kişisel bilgiler bölümüne (1) yabancı dil bilip bilmedikleri, (2) (biliyorlarsa) kaç yabancı dil bildikleri, (3) kaç yıldır İngilizce öğrendikleri, (4) İngilizce sertifikasına sahip olup olmadıkları ve (5) (varsa) hangi düzeyde sertifikaya sahip oldukları olmak üzere 5 adet soru eklenmiştir. Kişisel bilgilere ait form ek 2’de verilmiştir.

Çalışmanın nitel boyutu kapsamında veri toplamak amacı ile aykırı durum örneklemesi yöntemi ile seçilen yüksek ve düşük kaygı düzeyine sahip toplam 10 katılımcı ile yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ses kaydına alınan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya geçirilmiştir. Görüşme sorularının oluşturulmasında kaygının yabancı dil öğrenimi üzerinde çalışmalar yapan Horwitz (1986), Onem (2011), Şenel (2012), MacIntyre ve Gardner’ın (1991) makalelerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan sorular bir tanesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi ve diğeri Türk Dili Edebiyatı Bölümü öğretim görevlisi olmak üzere iki farklı uzman tarafından yazım, ifade ve amaca uygunluk bakımından kontrol edilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrasında bir soru anlamsal olarak diğer soruların içerisinde yer aldığı için görüşme soruları içerisinden çıkarılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular ek 1’de verilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik (yüzde, frekans dağılımları ve aritmetik ortalama), ilişkisiz örneklemeler T-Testi, ilişkili örneklemeler için T-Testi, ilişkisiz örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi ANOVA (one-way Anova), iki ya da daha çok değişkene ilişkin çapraz tablo kullanılmıştır.

Görüşme yapılacak kişilerin seçiminde ölçüt olarak *Yabancı Dil Kaygısı Ölçeğinin* 6 alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları esas alınmıştır. 5’li likert tipi (*kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, ne katılıyor ne katılmıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum*) maddelerinin her birisi için en yüksek 5 ve en düşük puan 1 olmak üzere puanlama yapılmıştır. Tüm katılımcıların puan ortalamaları SPSS kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 3’te yarı

yapılandırılmış odak görüşmeler için aykırı durum örnekleme yöntemi ile seçilen en yüksek ve en düşük kaygı düzeyine sahip 5'er katılımcının *genel kaygı* düzeylerine ait aritmetik puan ortalamaları verilmiştir. Görüşme yapılacak katılımcıların seçiminde ölçüt olarak ölçeğin 6 alt boyutuna ait toplam puan ortalamaları esas alınmıştır. Katılımcıların kaygı düzeylerine ait aritmetik puan ortalamaları SPSS kullanılarak belirlenmiştir.

Nitel veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri sırasında katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin tümü ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtlarının çözümlenmesi bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Görüşme kayıtlarının değerlendirilmesi içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Yarı yapılandırılmış odak görüşmelerinde elde edilen verilerin öncelikle içeriğe uygun şekilde kodlanmıştır (çekingenlik, konuşurken kaygılı olma durumu vb.). Daha sonra tüm veri setini anlamlı bir biçimde yansıtabilen ve kodları belli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur.

Tablo 4. Odak Görüşme Verilerine Ait Kodlamalara İlişkin Temalar

Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu	Öğrencilik profilleri
Dikkat toplama- odaklanabilme	Hazırlıksız konuşma durumu
Kişilik profilleri	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Yabancı dil öğrenimine ilişkin motivasyon	

Temalar belirlendikten sonra görüşmeler sonucunda elde edilen veriler tekrar belirlenen temalara göre yeniden düzenlenmiştir. Son aşamada ise yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri sonucunda elde edilen ve içerik analizinin ilk üç basamağı ile kodlanan, temalara ayrılan ve tekrar elden geçirilen verilerle ilgili yorumlar her bir görüşme bulgusu ile ilgili tablonun sonuna eklenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı olan “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinde bulunan konuşma kaygısı beş aylık yabancı dil olarak Türkçe A1 seviye kursu sonrasında farklılık göstermiş midir? Bu durum katılımcıların cinsiyetine ve bildikleri yabancı dil sayısına göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yönelik bulgular bu bölümde verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Konuşma Kaygısı Alt Boyutuna Yönelik Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Karşılaştırılması

Ölçüm	Alt boyut	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Ön test	Konuşma kaygısı	108	3,0715	,20213	108	9,616	,00*
Son test	Konuşma kaygısı	108	2,8852	,26699			

* $p < ,05$

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların konuşma kaygısına ilişkin ön test ve son test sonuçları arasında $p < ,05$ düzeyinde konuşma kaygısı ön test lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p = ,00$ ve $p < ,05$). Katılımcıların konuşma kaygısına ilişkin son test ortalaması ($\bar{X} = 2,88$) ön test ortalamasına göre ($\bar{X} = 3,07$) daha düşüktür. Beş aylık kurs sonunda katılımcıların konuşma kaygılarında düşüş tespit edilmiştir. Katılımcıların almış oldukları Türkçe kursunun konuşma kaygılarının azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Konuşma Kaygısı Alt Boyutuna İlişkin Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t
Ön test	Erkek	26	2,6923	,34516	108	2,235
	Kadın	82	2,8951	,41955		
Son test	Erkek	26	2,6577	,29956	108	,923
	Kadın	82	2,7256	,33474		

Öntest: $p = ,02$; $p < ,05$ Sontest: $p = ,35$; $p > ,05$

Katılımcıların konuşma kaygısına ilişkin alt boyuta verdikleri yanıtlar arasında ön test sonuçlarına göre cinsiyete bağlı olarak $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde kadın katılımcıların lehine farklılık bulunmaktadır. Kadın katılımcıların ($\bar{X} = 2,89$) konuşma becerisine yönelik olarak erkek katılımcılara göre ($\bar{X} = 2,69$) daha fazla kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe Katılımcıların son test ortalamaları arasında ise $p < ,5$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamaktadır ($p = ,35$ ve $p > ,05$).

Tablo 7. Konuşma Kaygısı Alt Boyutu Ortalamalarının Bilinen Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	2,8833	,31122	Gruplar arası	,266	3	,133	,786	-
	2	42	2,8714	,50523	Gruplar içi	17,782	105	,169		
	3 ve üstü	30	2,7667	,36797						
	Toplam	108	2,8463	,41070						
	Levene: 8,242		P= ,000		Genel	18,049	108			
	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Son test	1	36	2,7444	,30185	Gruplar arası	,078	3	,133	,786	-
	2	42	2,7024	,34251	Gruplar içi	11,332	105	,169		
	3 ve üstü	30	2,6767	,33905						
	Toplam	108	2,7093	,32656						
	Levene: ,427		P= ,654		Genel	11,411	108			

Öntest: $p > ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcıların hem ön test ve hem de son test sonuçları arasında bildikleri yabancı dil değişkenine göre $p < ,05$ anlamlılık düzeyine göre farklılık bulunmamaktadır (her iki ölçüm için de $p > ,05$). Katılımcıların konuşma kaygılarının almış oldukları kurs sonunda bilinen yabancı dil sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular bu bölümde verilmiştir.

Tablo 8. Dil Sınıfında Hazırlıksız Konuştuğum Zaman Asla Kendimden Emin Olamıyorum Alt Maddesine Ait Yanıtların İstatiksel Dağılımları

Maddeler	N	%
Kesinlikle katılıyorum	7	6,5
Katılıyorum	69	63,9
Ne katılıyorum ne katılmıyorum	6	5,6
Katılmıyorum	26	24,1
Toplam	108	100

Katılımcıların %70,4’ü (76 katılımcı) yabancı dil dersinde hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden emin olmadıklarını ifade ederken katılımcıların %24,1’i (26 katılımcı) buna katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda hazırlıksız olarak Türkçe konuşma durumlarında kendilerinden emin olmama durumunun katılımcılar arasında yaygın olduğu söylenebilir.

Tablo 9. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Bilinen Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	3,1111	1,0071	Gruplar arası	9,359	3	4,679	5,266	1>2
	2	42	2,4286	,83060	Gruplar içi	93,308	105	,889		
	3 ve üstü	30	2,8667	1,0080						
	Toplam	108	2,8667	,97954						
	Levene: 12,840	P= ,000	Genel	102,667	108					
	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Son test	1	36	2,7500	1,1051	Gruplar arası	5,081	3	2,540	3,037	-
	2	42	2,2381	,72615	Gruplar içi	87,836	105	,837		
	3 ve üstü	30	2,4667	,89955						
	Toplam	108	2,4722	,93187						
	Levene: 14,318	P= ,000	Genel	92,917	108					

Öntest: $p < ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 9’da görüldüğü gibi ön test sonuçlarına göre *dil sınıfında hazırlıksız konuştuğum zaman asla kendimden emin olamıyorum* alt maddesine verilen yanıtlar arasında katılımcıların bildikleri yabancı dil sayısına bağlı olarak $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde bir yabancı dil bilen katılımcıların lehine farklılık bulunmaktadır ($p = ,007$ ve $p < ,05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Dunnett T3 testi sonuçlarına göre bir yabancı dil bilen katılımcılar ($\bar{X} = 3,11$) iki yabancı dil bilen katılımcılara göre ($\bar{X} = 2,42$) Türkçe sınıfında hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden daha az emin olmaktadır. Son test sonuçlarına göre katılımcıların yanıtları arasında $p < ,05$ anlamlılık düzeyine göre farklılık bulunmamaktadır ($p = ,052$ ve $p > ,05$). Bir yabancı dil bilen katılımcıların iki yabancı dil bilen katılımcılara göre Türkçe sınıfında hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden daha az emin oldukları tespit edilmiştir. Sonuçlara göre yabancı dil bilme oranı ile hazırlıksız konuşma durumlarında hissedilen *öz güven eksikliği* arasında test oranı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yabancı dil bilme sayısı arttıkça katılımcıların *hazırlıksız konuşma durumlarında* kendilerine daha fazla güvendikleri tespit edilmiştir.

Tablo 10. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Erkek	26	2,9231	1,01678	108	1,468	,14*
	Kadın	82	2,6098	,92638			
Son test	Erkek	26	2,8077	,98058	108	,881	,38**
	Kadın	82	2,6098	1,00316			

Öntest: $p > ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 10'da katılımcıların ilgili alt maddeye verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Katılımcıların ön test ve son test sonuçlarına ilişkin *yabancı dil sınıfında gönüllü olarak yanıt vermek beni utandırır* alt maddesine verdikleri yanıtlar arasında cinsiyete bağlı olarak $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamaktadır (her iki ölçüm için de $p > ,05$). Hem erkek hem de kadın katılımcıların Türkçe sınıfında gönüllü cevap verme durumlarında rahat oldukları söylenebilir.

Tablo 11. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Bilinen Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	2,5556	,90851	Gruplar arası	1,265	3	,632	,691	-
	2	42	2,8095	,99359						
	3 ve üstü	30	2,6667	,95893	Gruplar içi	96,032	105	,915		
	Toplam	108	2,6852	,95358						
	Levene: 2,610	P= ,078	Genel	97,296	108					
	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Son test	1	36	2,7222	1,0031	Gruplar arası	,230	3	,115	,114	-
	2	42	2,6190	,98655						
	3 ve üstü	30	2,6333	1,0333	Gruplar içi	106,094	105	1,010		
	Toplam	108	2,6574	,99684						
	Levene: ,113	P= ,893	Genel	106,324	108					

Öntest: $p = ,50$; $p > ,05$ Sontest: $p = ,114$; $p > ,05$

Tablo 11'de de görüldüğü üzere katılımcıların ön test ve son test sonuçlarına ilişkin *yabancı dil sınıfında gönüllü olarak yanıt vermek beni utandırır* alt maddesine verdikleri yanıtlar arasında bildikleri yabancı dil sayısına bağlı olarak $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamaktadır. Katılımcıların Türkçe dil sınıfında gönüllü konuşma durumları üzerinde bildikleri yabancı dil sayısının etkili olmadığı görülmektedir.

Tablo 12. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t
Ön test	Erkek	26	3,3077	,97033	108	2,515
	Kadın	82	2,7561	,97577		
Son test	Erkek	26	2,8077	1,09615	108	1,175
	Kadın	82	2,5610	,87627		

Öntest: $p=,01$; $p<,05$ Sontest: $p=,24$; $p>,05$

Tablo 12’de katılımcıların *ana dili farklı olanlarla konuşmaktan çekinmezdim alt* maddesine verdikleri ön test yanıtları arasında cinsiyete bağlı olarak $p<,05$ anlamlılık düzeyinde erkek katılımcıların lehine farklılık bulunmadığı görülmektedir. Erkek katılımcıların, ana dili Türkçe olan kişilerle konuşma durumunda kadın katılımcılara göre az çekingenlik gösterecekleri tespit edilmiştir. Sonuçlara göre erkek katılımcıların ana dili Türkçe olan kişilerle konuşurken kadın katılımcılara göre daha rahat oldukları söylenebilir.

Tablo 13. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Bilinen Yabancı Dil Sayısı Düzeyinde Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	2,9444	1,0126	Gruplar arası	5,692	3	2,846	2,959	-
	2	42	3,0952	1,0075						
	3 ve üstü	30	2,5333	,89955	Gruplar içi	100,975	105	,962		
	Toplam	108	2,8889	,99844						
	Levene: 9,092	P= ,000	Genel	106,667	108					
Son test	1	36	2,4444	,87650	Gruplar arası	3,903	3	1,952	2,289	-
	2	42	2,8571	,97709						
	3 ve üstü	30	2,5000	,90019	Gruplar içi	89,532	105	,853		
	Toplam	108	2,6204	,93447						
	Levene: 3,259	P= ,042	Genel	93,435	108					

Öntest: $p>,05$ Sontest: $p>,05$

Katılımcıların ön test ve son teste ilişkin *ana dili farklı olanlarla konuşmaktan çekinmezdim alt* maddesine verilen yanıtlar arasında katılımcıların bildikleri yabancı dil sayısı bakımından $p<,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı tablo 18’de görülmektedir (*ön test: p=,056 ve p>,05; son test: p=,106 ve p>,05*). Bilinen yabancı dil sayısı değişkeninin ana dili Türkçe olanlarla

konuşmaktan çekinme ya da rahat olma durumlarına yönelik anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 14. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Erkek	26	2,8462	1,00766	108	,407	,68
	Kadın	82	2,7561	,97577			
Son test	Erkek	26	2,8462	1,12044	108	1,364	,17
	Kadın	82	2,5366	,97113			

Öntest: $p > ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 14'te ilgili alt maddeye verilen yanıtların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların ön test ve son teste ilişkin *diğer öğrencilerin her zaman benden daha iyi konuştuğunu düşünüyorum* alt maddesine verdikleri yanıtlar arasında cinsiyete bağlı olarak $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmamaktadır (*ön test: $p = ,685$ ve $p > ,05$; son test: $p = ,175$ ve $p > ,05$).*

Tablo 15. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Bilinen Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	2,6111	,93435	Gruplar arası	17,718	3	8,859	10,429	1>3 2>3
	2	42	2,8095	,99359						
	3 ve üstü	30	1,8333	,79148	Gruplar içi	89,198	105	,850		
	Toplam	108	2,4722	,99961						
	Levene: 10,461	P= ,000	Genel	106,917	108					
Son test	1	36	2,5833	1,01848	Gruplar arası	9,931	3	4,965	6,226	1>3 2>3
	2	42	2,5714	1,06469						
	3 ve üstü	30	1,9000	,69481	Gruplar içi	83,736	105	,797		
	Toplam	108	2,3889	1,00892						
	Levene: 8,404	P= ,000	Genel	93,667	108					

Öntest: $p < ,05$ Sontest: $p < ,05$

Katılımcıların *diğer öğrencilerin her zaman benden daha iyi konuştuğunu düşünüyorum* alt maddesine verdikleri hem ön test hem de son test yanıtları arasında bildikleri yabancı dil sayısına göre $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulunduğu tablo 20'de görülmektedir (*ön test: $p = ,000$ ve $p < ,05$; son test: $p = ,003$ ve $p < ,05$).* Ön test sonuçlarına göre var olduğu görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile gerçekleştirilen Dunnett

T3 testi sonuçlarına göre bir yabancı dil bilen katılımcıların ($\bar{X}=2,61$) üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre ($\bar{X}=1,83$) diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri; iki yabancı dil bilen katılımcıların ise ($\bar{X}=2,80$) üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcılara göre ($\bar{X}=1,83$) diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri belirlenmiştir. Son test sonuçları arasında var olduğu görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Dunnett T3 testi sonuçlarına göre hem bir yabancı dil bilen katılımcıların ($\bar{X}=2,58$) hem de iki yabancı dil bilen katılımcıların ($\bar{X}=2,57$) üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre ($\bar{X}=1,90$) diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ön test sonuçlarına göre; bir yabancı dil bilen katılımcıların üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri; iki yabancı dil bilen katılımcıların ise üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcılara göre diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri belirlenmiştir. Son test sonuçları da bu bulgularla benzerlik göstermektedir. Son test sonuçlarına göre hem bir yabancı dil bilen katılımcıların hem de iki yabancı dil bilen katılımcıların üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri belirlenmiştir. Sonuçlara göre yabancı dil bilme sayısı azaldıkça diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuğunu düşünme oranı artış göstermiştir.

Tablo 16. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Erkek	26	3,4615	1,02882	108	1,886	,062
	Kadın	82	3,8049	,72757			
Son test	Erkek	26	3,1538	1,04661	108	3,183	,002
	Kadın	82	3,7683	,79036			

Öntest: $p > ,05$ Sontest: $p < ,05$

Tablo 16’da katılımcıların diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşmaktan sıkılıyorrum alt maddesine verdikleri ön test yanıtları arasında cinsiyete bağlı olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p = ,062$ ve $p < ,05$). Son test sonuçlarına göre katılımcıların alt maddeye verdikleri yanıtlar arasında cinsiyete bağlı olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p = ,002$ ve $p < ,05$). Sonuçlara göre kadın katılımcıların ($\bar{X}=3,76$) erkek katılımcılara göre ($\bar{X}=3,15$) diğer öğrencilerin önünde konuşmaktan daha fazla sıkıldıkları tespit edilmiştir. Bu durumda erkek katılımcıların diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşurken daha rahat oldukları görülmektedir.

Tablo 17. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Bilinen Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	3,8611	,72320	Gruplar arası	1,375	3	,688	1,027	-
	2	42	3,5952	,93859						
	3 ve üstü	30	3,7333	,73968	Gruplar içi	70,291	105	,669		
	Toplam	108	3,7222	,73968						
	Levene: 4,081	P= ,020	Genel	71,667	108					
	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Son test	1	36	3,6944	,70991	Gruplar arası	,996	3	,498	,619	-
	2	42	3,5000	1,01813						
	3 ve üstü	30	3,7000	,91539	Gruplar içi	84,439	105	,804		
	Toplam	108	3,6204	,89357						
	Levene: 8,404	P= ,000	Genel	85,435	108					

Öntest: $p > ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 17’de katılımcıların ilgili maddeye verdikleri yanıtların bildikleri yabancı dil sayısı değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların *diğer öğrencilerin önünde yabancı dil konuşmaktan sıkılıyorum* alt maddesine verdikleri ön test ve son test yanıtları arasında bildikleri yabancı dil sayısı değişkenine bağlı olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır (*ön test: $p = ,362$ ve $p > ,05$; son test: $p = ,540$ ve $p > ,05$).*

Tablo 18. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Ön test	Erkek	26	2,5769	,85665	108	2,737	,007
	Kadın	82	3,1463	,94440			
Son test	Erkek	26	2,2692	,72430	108	,933	,353
	Kadın	82	2,4390	2,4390			

Öntest: $p < ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 18’de görüldüğü üzere katılımcıların *yabancı dil sınıfında konuşurken gergin ve akli karışmış hissediyorum* alt maddesine verdikleri ön test yanıtlarına ilişkin cinsiyete bağlı olarak $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p = ,007$ ve $p < ,05$). Sonuçlara göre kadın katılımcıların ($\bar{X} = 3,14$) Türkçe sınıfında konuşurken erkek katılımcılara göre ($\bar{X} = 2,57$) daha fazla gergin ve akli karışmış hissettikleri tespit edilmiştir. Son test sonuçları arasında $p < ,05$ düzeyinde cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p = ,353$ ve

$p > ,05$). Sonuçlara göre erkek katılımcıların Türkçe sınıfında konuşurken daha rahat ve kendilerinden emin oldukları belirlenmiştir.

Tablo 19. İlgili Alt Maddeye Verilen Yanıtların Bilinen Yabancı Dil Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Ön Test	1	36	3,6111	,99363	Gruplar arası	35,296	3	17,648	20,021	1>3 2>3
	2	42	3,1667	,88115						
	3 ve üstü	30	2,1667	,94989	Gruplar içi	92,556	105	,881		
	Toplam	108	3,0370	1,0931						
	Levene: ,283	P= ,754	Genel	127,852	108					
	Yabancı Dil Sayısı	N	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Farklılık
Son test	1	36	2,5000	,81064	Gruplar arası	,570	3	,285	,432	,65** -
	2	42	2,3571	,82111						
	3 ve üstü	30	2,3333	,80230	Gruplar içi	69,310	105	,660		
	Toplam	108	2,3981	,80813						
	Levene: ,097	P= ,907	Genel	69,880	108					

Öntest: $p < ,05$ Sontest: $p > ,05$

Tablo 19’da görüldüğü gibi katılımcıların yabancı dil sınıfında konuşurken gergin ve akli karışmış hissediyorum alt maddesine verdikleri ön test yanıtları arasında bildikleri yabancı dil sayısına göre $p < ,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p = ,000$ ve $p < ,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre bir yabancı dil bilen katılımcıların ($\bar{X} = 3,61$) Türkçe sınıfında konuşurken 3 ve üstü yabancı dil bilenlere göre ($\bar{X} = 2,16$) daha akli karışık ve gergin hissettikleri tespit edilmiştir. İki yabancı dil bilen katılımcıların ise ($\bar{X} = 3,16$) üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre ($\bar{X} = 2,16$) Türkçe sınıfında konuşurken daha akli karışmış ve gergin hissettikleri belirlenmiştir. Son test yanıtları arasında $p < ,05$ anlamlılık düzeyinde bildikleri yabancı dil sayısı değişkenine göre farklılık bulunmamaktadır ($p = ,650$ ve $p > ,05$). Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil bilme oranı arttıkça katılımcıların Türkçe konuşurken kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir.

Tablo 20. Katılımcıların Türkçe Dışındaki Diğer Dil Sınıflarında Konuşma Durumlarına İlişkin Görüşme Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlara Ait Verilerin Analizi

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Araştırmacı: Türkçe dışında kalan diğer yabancı dil sınıflarında konuşurken kendinizden emin olabiliyor musunuz?		
Chrysa (kadın, düşük kaygı düzeyi): Diğer yabancı dil sınıflarında da aynı Türkçe sınıfında olduğu gibi kendime çok güvenim olmasa bile konuşabiliyorum. Türkçe konuşmayı şu anda çok beceremiyorum. Ama konuşmaya çalışıyorum.	Kendine güven Konuşma kaygısı düşük Rahatlık	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Elena (kadın, düşük kaygı düzeyi): Eğer bu duruma hazırlıklı isem hiçbir sorun yaşamam. Yabancı dil derslerinde kendimi hep konuşmaya hazır hissedirim. Her şeyin en güzelinin olmasını isterim. Mutlaka istediğim şeye zaman ayırıyorum.	Kendine güven Hazırlıklı olma durumu	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Marina A. (kadın, düşük kaygı düzeyi): İngilizce küçük yaşlarda öğrendim. Diploma alacağım için çok çalıştım. Kendimden hep emindim çünkü sürekli etrafımda duyduğum bir dildi. Şimdi ise yabancı dil sınıflarında hep kendime güvenirim.	Kendine güven Konuşma rahatlığı Erkek yaşta dil öğrenimi	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Vicky (kadın, düşük kaygı düzeyi): Bildiğim diğer yabancı diller için kurslara küçük yaşlarda gittiğim için hiç sıkılmadım. Kendimden hep emindim. Şu an yabancı dil olarak sadece Türkçe kursuna gidiyorum. Emin olduğum şeyleri konuşuyorum.	Kendine güven Küçük yaşta dil öğrenimi Rahatlık	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Moupoulns (erkek, düşük kaygı düzeyi): Dil sınıflarında konuşurken hiçbir zaman gergin olmam, genel olarak çok rahat olurum. Dil sınıflarına isteyerek gidiyorum.	Rahatlık Dil sınıflarına yönelik istek Kaygı yok	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Christina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Gittiğim her yabancı dil sınıfında her yabancı dil sınıfında ilk başlarda biraz zorlandım. Ancak bir yere kadar. Daha sonra konuşmaya başladım. Şu an da Türkçe sınıfında konuşmakta zorlanıyorum.	En başlarda biraz çekingenlik Duruma alışma	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Marina K. (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Yabancı dilleri her gün kullanmadığımız için önceden yabancı dil sınıflarında hep tedirgin olurum. Şimdi eskisi kadar olmasa da yine tedirginlik yaşıyorum. Ama benim seviyemde olan birisi ile konuşurken rahat olurum.	Kaygılı tedirgin olma durumu Aynı seviye ise tedirginlik yok	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Georgia (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Hayır yabancı dil sınıflarında konuşurken çok kaygılı olmam çünkü emin olduğum şeyleri konuşurum. Emin değilsem susmayı tercih ederim.	Biraz kaygılı Emin olduğu durumlarda konuşma	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu

Tsimpou (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Önceleri yabancı dil derslerinde konuşmak beni daha çok heyecanlandırır; çünkü doğru söyleyip söylemediğimden emin olamamamdır, şimdi eskiye göre daha az gergin oluyorum. Ancak yine de konuşurken çok rahat olamam.	Kendinden emin olamama Kaygı taşıyor.	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu
Eleftheria (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Öğrendiğim yabancı dilleri ilkökul yaşlarında kursta öğrendim. Bu yüzden çok gergin olmazdım çünkü yaş olarak küçüktüm oyun gibi görüyordum. Neden olduğunu bilmiyorum ama şimdi dil sınıflarında konuşurken kaygılı oluyorum.	Küçük yaşlarda rahat Şimdi kaygı taşıyor.	Hazırlık / Hazırlıksız konuşma durumu

Tablo 20’de katılımcıların Türkçe dışındaki diğer dil sınıflarında konuşma durumlarına ilişkin görüşme sorusuna vermiş oldukları yanıtlara yer verilmiştir. Türkçe dışında kalan diğer dil sınıflarında konuşma durumuna ilişkin olarak; yüksek kaygı taşıyan katılımcılar verdikleri cevaplarda genel olarak diğer dil sınıflarında da konuşurken kaygı taşıdıklarını, rahat olmadıklarını belirten yanıtlar verirken; düşük kaygı düzeyine sahip katılımcıların diğer yabancı dil sınıflarında da konuşma durumlarında rahat oldukları, kaygı taşımadıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 21. Katılımcıların İlk Kez Tanıştıkları Bir Kişi İle Konuşma Durumuna İlişkin Görüşme Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlara Ait Verilerin Analizi

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Araştırmacı: İlk kez tanıştığınız bir kişi ile konuşurken gergin / kaygılı olur musunuz? Chrysa (kadın, düşük kaygı düzeyi): Genel olarak bir problemim olmaz. Bu durumdan ötürü bir kaygı duymam. Ama bu biraz da kiminle konuştuğuma bağlı diye düşünüyorum. Eminim ki stres ve korku duymam. Eğer benden yaş olarak büyükse daha saygılı konuşmaya çalışırım. Bunun başarabilir miyim diye biraz tedirgin olabilirim.	Rahat Kaygı düzeyi düşük Saygılı konuşmaya çalışır Kim olduğuna bağlı	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Elena (kadın, düşük kaygı düzeyi): Böyle bir durumda hiç tedirgin olmam. Çok rahat olurum. Zaten seçtiğim meslek hep insanlarla konuşmayı gerektiriyor. İlk kez tanışıyor olmam benim için bir anlam oluşturmuyor.	Kendine güven Kaygı düşük Rahatlık	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Marina A. (kadın, düşük kaygı düzeyi): Genelde rahat olurum diye düşünüyorum. Ancak bu tabi ki tanıştığım kişinin kim olduğuna da bağlı. Yaşıtlarım ile bu konuda sorun yaşayacağımı sanmıyorum.	Rahatlık Kim olduğuna bağlı Yaşıtlarda sorun yok	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Vicky (kadın, düşük kaygı düzeyi): Hayır hiç çekincem olmaz. Gayet rahat olurum. Kim olduğu da önemli değil.	Kaygı duymuyor. Rahat	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu

Moupoulis (erkek, düşük kaygı düzeyi): Hayır, çok rahat olurum, insanlarla konuşurken, tanışırken hiçbir çekince hissetmem. Her zaman rahat hissederim.	Kaygı duymuyor. Rahat davranışlar	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Christina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Bu tamamen tanıştığım kişinin kim olduğu ile ilgili. Örneğin benden yaşça büyük ve önemli birisi ise gergin olurum. Ama yaşıtım birisi ise tedirginlik yaşayacağımı düşünmüyorum.	Kişiye bağlı Tedirginlik Uzak kalma durumu	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Marina K. (Kadın, yüksek kaygı düzeyi): Kendi yaşlıtlarım ile konuşurken bu durum hiç sorun oluşturmaz. Anacak bu konuşacağım önemli bir kişi ise... Örneğin geçen hafta bir kitap yazarı geldi. Ben kendisi ile konuşmak istedim ancak konuşamadım. Bir kenara durdum ve sadece uzaktan baktım.	Kişiye bağlı Tedirginlik, kaygı	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Georgia (Kadın, yüksek kaygı düzeyi): Böyle bir durumda en başta bir sıkıntı hissederim ama sonra bu duruma alışırım diye düşünüyorum. Bazen söyleyeceğim sözcükleri bile karıştırabilirim. Ancak sonra bu durum kaybolur ve rahatlamaya başlarım.	En başta tedirginlik Alışma durumu	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Tsimpou (Kadın, yüksek kaygı düzeyi): İlk tanıştığım kişi farklı bir ülkeden birisi olursa, doğru konuşuyor muyum diye endişe ederdim. Ama kendi ana dilimi konuşan birisi ise hiç sorun yaşamam. Şu an Türkiye'ye gidip pratik yapmak isterdim.”	Kendi ana dili ise rahat Doğru konuşuyor muyum?	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu
Eleftheria (Kadın, yüksek kaygı düzeyi): Çekinmem rahat olurum. Ancak bu farklı bir dil konuşan birisi ise en başta sadece söylediğim şeyi nasıl anlayacak acaba diye düşünürüm.	Rahatlık Kaygı düzeyi düşük	Yabancı insanlarla ilk tanışma durumu

Yüksek kaygı ve düşük kaygı düzeyine sahip bulunan katılımcılar tablo 21’de de görüldüğü gibi ilk kez tanıştıkları kişilerle konuşurken çok gerginlik yaşamayacakları, çok kaygılı olmayacakları yönünde yanıtlar vermişlerdir. İlgili soruya yüksek kaygı düzeyi ve düşük kaygı düzeyine sahip katılımcılar tarafından ayırt edici olmayan birbirine yakın yanıtlar verilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Bir Topluluk Önünde Hazırlıksız Konuşma Durumuna İlişkin Görüşme Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlara Ait Verilerin Analizi

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Araştırmacı: Bir topluluk önünde hiç beklemediğiniz bir anda hazırlıksız bir şekilde kendi ana dilinizde konuşmak zorunda kaldığımızı düşünün. Bu durumda neler hissederdiniz?		
Chrysa (kadın, düşük kaygı düzeyi): Böyle bir durumda dinleyicilerin beni dinlediklerini gördüğüm zaman rahatlarım ve her hangi bir	Rahat Kendinden emin Sakin	Hazırlıksız konuşma durumu

kaygı duymam. Ancak bu konu çok iyi bilmediğim bir konuya biraz heyecanlanabilirim.		
Elena (kadın, düşük kaygı düzeyi): Mikrofonu elime alana kadar kalbim hızlı atar diye düşünüyorum ama sonrasında çok rahat olacağıma eminim.	Biraz heyecan Öz güven yine de yüksek	Hazırlıksız konuşma durumu
Marina A. (kadın, düşük kaygı düzeyi): Böyle bir durum hiç başıma gelmedi ancak eğer bu durumda kalmış olsaydım iyi bir konuşma yapabirdim. Topluluk karşısında konuşurken heyecanlanmam.	Öz güven Rahat olma durumu	Hazırlıksız konuşma durumu
Vicky (kadın, düşük kaygı düzeyi): Sanırım bu durumda insanların dikkatini çekmek için şaka yaparak konuşmaya başladım. Ama rahat olacağımı düşünüyorum. Panik olmadım, kaygı duymazdım.	Rahatlık Kaygı yok. Öz güven	Hazırlıksız konuşma durumu
Moupoulns (erkek, düşük kaygı düzeyi): Ben insanlar karşısında heyecan yapmam, ancak burada farklı bir durum var. Bu durumda kalırsam kısa bir süre zorlanırım ve belki bana gülecekler mi bana diye düşünürüm. Biraz kaygılı olabilirim.	Az heyecan Bana ne derler? Biraz kaygı	Hazırlıksız konuşma durumu
Christina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Çok heyecanlı olurdum, kalbim hızla çarpardı. Böyle bir duruma kalmak istemem.	Kaygı ve endişe Kaçınma	Hazırlıksız konuşma durumu
Georgia (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Hiç böyle bir durum başıma gelmedi ancak en başta heyecanlı olacağım kesin. Biraz da dinleyici kitlesine göre de değişebilir bu durum bu.	Kaygı ve heyecan Dinleyiciye göre	Hazırlıksız konuşma durumu
Marina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Baştan eminim ki zorlanırım çünkü söyleyeceklerimi toparlamam ve ne konuşacağımı planlamam zaman alıcı olacaktır. Çok zor anlar yaşayabileceğimi düşünüyorum	Kaygılı Zor anlar geçirebilir.	Hazırlıksız konuşma durumu
Tsimpou (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Dün buna yakın bir durumla karşılaştım. Bir derste sunum yaptım. Sunuma az hazırlanabilmişim. İlk beş dakika çok heyecanlandım. Öğretmen sürekli not tutuyordu. Ama sonraları biraz rahatladım. Topluluk karşısında konuşmaktan çekinmem. Biraz heyecan yaşayabilirim bu ise normal diye düşünüyorum.	Rahatlık Biraz heyecan Kaygı düşük	Hazırlıksız konuşma durumu
Eleftheria (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Bu durumda kalmak hiç istemezdim. Çok çekinirdim, söyleyeceğim cümleleri karıştırır ve kırmızı olurdum. Konuşabileceğimi sanmıyorum.	Oldukça heyecanlı Kaygılı	Hazırlıksız konuşma durumu

Tablo 22’de de görüldüğü üzere bir topluluk karşısında hazırlıksız konuşma durumuna ilişkin yöneltilen soru karşısında kaygı düzeyi yüksek katılımcıların genel olarak bu durumdan sıkılacakları, böyle bir durum ile yüzleşmek

istemedikleri hatta bu durumda cümleleri karıştırıp konuşamayacaklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Kaygı düzeyi düşük katılımcılar ise böyle bir duruma karşısında biraz heyecan yapma durumları olsa bile genel olarak topluluk karşısında hazırlıksız konuşmak zorunda kalma durumunda yüksek kaygılı katılımcılara göre çok daha rahat olacakları yönünde yanıtlar vermişlerdir.

Tablo 23. Katılımcıların Ana Dili Farklı Olan Bir Kişi İle Onun Ana Dilinde Konuşma Durumuna İlişkin Görüşme Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlara Ait Verilerin Analizi

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Araştırmacı: Ana dili farklı olan birisi ile onun dilinde konuşmak zorunda kaldınız. Bu durumda ne hissederdiniz?		
Chrysa (kadın, düşük kaygı düzeyi): Böyle bir durumda heyecanlı olurum. Ama heyecanım “Acaba, dedikleri mi doğru anlar mı veya ben kendimi doğru anlatabilir miyim?” diye düşünmekten ileri gelir.	Biraz heyecan Doğru anlaşılacak	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Elena (kadın, düşük kaygı düzeyi): Eğer bu kişinin ana dili İngilizceyse ise hiç sorun olmaz. Çok rahat olurum. Ancak onun ana dilini çok iyi bilmiyorsam bile orta yolu bulabilirim ve anlaşabilirim. Her durumda çok rahat olurum.	Rahatlık Kaygı düşük Şartlı durum	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Marina A. (kadın, düşük kaygı düzeyi): Bu durum karşımdakinin ana diline göre değişir. Örneğin İngiliz birisi İngilizce olarak konuşurken heyecanlanırım ve iyi konuşamadığım için üzülürüm. Ancak örneğin Türkçe konuştuğum zaman yanlış bile olsa çok hoşuma gidiyor. İyi konuşmasam bile rahat olurum.	Şartlı durum Kaygı düşük	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Vicky (kadın, düşük kaygı düzeyi): Sadece beni doğru anlıyor mu diye endişe duyarım aksi halde bu gibi bir durumdan çekinmem. Konuşurken rahat olurum.	Doğru anlaşılacak Kaygı düşük	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Moupoulis (erkek, düşük kaygı düzeyi): Zaten üniversitedeki bölümüm gereği (Filoloji) hocaların hepsinin ana dili İngilizce. Bu konuda tecrübeliyim. Böyle bir durumda sıkıntı yaşamam, çok rahat olurum.	Tecrübeli Kaygı yok	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Christina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Dili ne kadar iyi bilsem de sonuç olarak bu onun ana dili. Söylediklerim farklı anlaşılabilir. Bana göre iyi olabilir ama ona göre farklı olabilir. Bu durumda heyecanlanırım. Ama çok fazla değil. (Kelimeleri yanlış telaffuz etmekten korkar mısın?) Evet, çekinirim, ama doğru söylemek için çabalarım.	Düşük kaygı Az heyecan Doğru anlaşılacak	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu

Marina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Bu durumda biraz tedirgin olabilirim. Kendimi ifade etmekte zorlanabilirim, karşımdaki beni ne kadar anlar diye endişe ederim.	Şartlılık Endişe Doğru anlaşılma	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Georgia (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Benim ana dilim olmadığı için kesinlikle heyecan yaşarım. Ama iletişim kurmak istiyorsam mutlaka bir yolunu bulur ve iletişim kurarım.	Kararlılık Heyecan	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Tsimpou (kadın, yüksek kaygı düzeyi): En başta zorlanabilirim, biraz heyecanlı olabilirim diye düşünüyorum ancak bu karşımdaki insana da bağlı. Benimle dalga geçebilir diye çekinebilirim.	Heyecan Doğru anlaşılma	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu
Eleftheria (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Bu gibi bir durum hiç başıma gelmedi. Ama Babaannem Polonya'ya gitmiş ve orada onun da başıma gelmiş. Bu durumda o sadece gülmüş, eğlenceli olduğunu söyledi. Sanırım ben de onun gibi davranırdım. Gülerdim. Bu durumdan çok endişe etmezdim.	Gülmek Doğru anlaşılma Endişe ve kaygı az.	Ana dili farklı birisi ile konuşma durumu

Tablo 23'de belirtildiği gibi hem kaygı düzeyi yüksek hem de düşük katılımcıların ana dili farklı olan birisi ile konuşma durumunda en başlarda biraz heyecanlı olabileceklerini ama bu durumun genellikle ana dili farklı olan birisi ile konuşma durumundan değil doğru anlaşılma kaygısından kaynaklandığını belirten yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Tablo 24. Katılımcıların Bir Topluluk Önünde Yabancı Bir Dil İle Konuşma Durumunda Kalmaya İlişkin Görüşme Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtlara Ait Verilerin Analizi

Görüşme Soru ve Cevapları	Kodlamalar	Temalar
Araştırmacı: Bir topluluk önünde yabancı bir dil ile konuşmak zorunda kaldığınızı düşünün. Bu durumda ne hissederdiniz?		
Chrysa (kadın, düşük kaygı düzeyi): Bu durum konuşma yapacağım dile göre değişir. Almanca ve İngilizceyi Türkçeye göre daha iyi konuşuyorum. Heyecanlı olurum. Utanmam. Heyecanımın derecesi çok fazla olmaz. Sesim titremez örneğin.	Şartlı durum Heyecan az Kaygı düşük	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Elena (kadın, düşük kaygı düzeyi): Bu durum şu an başıma gelse ve İngilizce konuşmak durumunda kalsam rahat olurum. Ama az bildiğim dillerde rahat olamam. Önceden hazırlık yapmam gerekir.	Şartlı durum Kaygı düşük	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Marina A. (kadın, düşük kaygı düzeyi): Geçen yıl Polonya'da Erasmus öğrencisiydim. Bu gibi durumlarla çok karşılaştım. Hiç sorun yaşamadım her konuşmamda çok rahattım.	Rahatlık Kaygı düşük	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu

Vicky (kadın, düşük kaygı düzeyi): O dili iyi biliyorsam hiç zorluk çekmem. Evde hazırlık yapardım. Ama tamamen bilmediğim veya ve söz konusu dili orta seviyede biliyorsam biraz tedirgin olurum.	Şartlı durum Kaygı düşük	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Moupoulns (erkek, düşük kaygı düzeyi): Tamamen dili ne kadar iyi bildiğime bağlı; topluluk karşısında konuşmakla ilgili hiçbir kaygım olmaz.	Kaygı düşük Şartlı durum	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Christina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): İyi bildiğim bir dil olursa utangaçlık veya heyecan yaşayacağımı sanmıyorum ama sonuç olarak ana dilim olmadığı için biraz heyecanlı olursam da şaşırırım.	Şartlı durum Düşük kaygı	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Marina (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Öyle bir durumda kalmak istemezdim. Heyecanlı olurum ve eğer hiç hazırlık yapmadysam çok hata yapardım.	Çekince Hata yapma kaygısı Heyecan	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Georgia (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Heyecanlı olurum buna eminim. Benim için zor bir durum olurdu. Elimde yazılı bir metin olmasını isterdim.	Kaygılı Yazılı metin Heyecan	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Tsimpou (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Böyle bir durumda çok kaygılı olurum. Sorun yaşardım, o yabancı dili ne kadar da iyi bilsem bile heyecan yapardım ve sıkılırdım.	Kaygılı Heyecan ve sıkıntı	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu
Eleftheria (kadın, yüksek kaygı düzeyi): Bu durumda kesinlikle çok fazla heyecanlanırdım. Elim titrerdi.	Yüksek kaygı Heyecan	Hazırlıklı / hazırlıksız konuşma durumu

Yabancı bir dilde topluluk önünde konuşma durumu ile ilgili olarak verilen yanıtlar arasında yüksek ve düşük kaygı düzeylerine göre farklılıklar bulunduğu tablo 24’de görülmektedir. Kaygı düzeyi düşük katılımcılar genel olarak konuşma yapacakları dili iyi bildikleri takdirde topluluk önünde yabancı dil ile konuşmaktan dolayı sorun yaşamayacakları yönünde yanıtlar verirlerken kaygı düzeyi yüksek katılımcıların topluluk önünde yabancı bir dil ile konuşma yapmaktan ötürü oldukça endişeli, heyecanlı ve kaygılı olacakları yönünde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç

Çalışma sonucunda kadın katılımcıların yabancı dil konuşma becerisine yönelik olarak erkek katılımcılara göre daha fazla kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Daha önce gerçekleştirilmiş bazı çalışmalarda yabancı dil konuşma kaygısı ve cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür (Sallabaş, 2012; Demir, 2014). Konuşma kaygısı üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen farklı sonuçlarda; bu kaygının bireysel özelliklerden etkilenme olasılığının yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Bazı araştırmalarda yabancı dil kaygısının oluşmasında sınıf ortamının ve öğretmen davranışlarının ön plana çıktığı belirtilmektedir (Young, 1991, s. 429). Ancak bu araştırmada yüksek kaygı taşıyan bireylerin dile yönelik kaygı taşımalarında yabancı dili her gün kullanmadıkları için sınıf ortamlarında gergin hissetmeleri, yabancı dil konuşurken yanlış yapma korkusu gibi bireysel nedenlerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Freud (1933) her kaygının bir kalıntı asıllı olduğunu söylemektedir. Bu durumda dil kaygısının sınıf ortamı ve öğretmen ile karşılaşmadan oluşmuş olma olasılığı yüksektir. Katılımcıların cevapları bunu desteklemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde arkadaşlar, internet, medya gibi farklı kaynaklardan edindikleri doğru-yanlış bilgiler, gerekse kişisel kaynaklı nedenlerden ötürü Türkçeye yönelik düşük veya yüksek kaygı taşıdıkları söylenebilir. Bu kaygılar arasında konuşma kaygısının en başta geldiği ön görülebilir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların %70,4'ü Türkçe dersinde hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yüksek bir oran olduğu görülmektedir. Horwitz (vd. 1986) yılında yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Yunanistan'da gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda yüksek kaygılı katılımcıların hem düşük kaygılı hem de orta kaygılı katılımcılardan daha fazla *diğer öğrencilerin Türkçe dersinde kendilerinden daha iyi olduğu düşüncesini taşıdıkları* tespit edilmiştir. Yüksek kaygı düzeyinin yabancı dil öğreniminde bireylerin yabancı dil konuşmaya yönelik öz güvenlerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

Çalışma sonucunda erkek katılımcıların konuşma ile ilgili bazı durumlarda kadın katılımcılardan daha rahat oldukları ve daha az kaygı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre ana dili Türkçe olan kişilerde konuşurken daha rahat olacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kadın katılımcıların *diğer öğrencilerin önünde Türkçe konuşmaktan* erkek katılımcılara göre daha fazla sıkıldıkları; yine kadın katılımcıların Türkçe sınıfında konuşurken erkek katılımcılara göre daha gergin ve aklı karışmış hissettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilere göre yabancı dil olarak Türkçe konuşma durumlarında erkekler kadınlara göre daha rahat ve kendilerinden emin olmaktadır.

Yabancı dil bilme oranı arttıkça katılımcıların daha az konuşma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Bir yabancı dil bilen katılımcıların, iki yabancı dil bilen katılımcılara göre Türkçe sınıfında hazırlıksız konuşma durumlarında kendilerinden daha az emin oldukları tespit edilmiştir. Sonuçlara göre yabancı dil bilme oranı ile hazırlıksız konuşma durumlarında hissedilen *öz güven eksikliği* arasında test orantı olduğu söylenebilir. Ayrıca bir yabancı dil bilen katılımcıların üç ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre *diğer öğrencilerin*

kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri; iki yabancı dil bilen katılımcıların ise üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcılara göre *diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuklarını düşündükleri* belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yabancı dil bilme sayısı azaldıkça *diğer öğrencilerin kendilerinden daha iyi konuştuğunu düşünme oranı* artış göstermiştir. Bu sonuçlar yabancı dil bilme sayısı ile yabancı dil öz yeterlik durumu arasında doğru orantı olduğu tezini güçlendirmektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte; bir yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe sınıfında konuşurken 3 ve üstü yabancı dil bilenlere göre *daha akli karışık ve gergin* hissettikleri tespit edilmiştir. Sevim (2014) de yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında Türkçe dışında bir başka yabancı dil bilen katılımcıların konuşma kaygılarının, başka bir yabancı dil bilmeyen katılımcılara göre daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik konuşma kaygısı taşıyan bireylerin genel olarak diğer yabancı dil sınıflarında da konuşma kaygısı taşıdıkları, günlük hayatlarında ilk kez tanıştıkları insanlarla ilk konuşmalarında heyecanlı oldukları, bir topluluk karşısında (yabancı dil veya ana dil ile) konuşma yapmak durumunda kaldıklarında yine kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda Türkçeye yönelik konuşma kaygısı taşıyan bireylerin günlük hayatlarında benzer durumlarda da kaygılı oldukları söylenebilir. Çalışmada elde edilen ön test sonuçlarına göre yüksek kaygılı sahibi katılımcıların %42,6'si; son test sonuçlarına göre %11,8'i hazırlıksız konuşma durumlarında paniklediklerini söylemişlerdir. Ön test sonuçları ölçeğin ilk uygulandığı çalışmanın sonuçları ile paralelken son test sonuçlarında daha farklı bir sonuç elde edilmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında katılımcıların almış oldukları Türkçe dersinin etkili olduğu ön görülebilir.

Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine çalışacak araştırmacıların özellikle konuşma kaygısını giderici sınıf ortamı oluşturma; öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma kaygılarını artırıcı hatalı davranışlarının neler olduğu; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi konularda konuşma kaygısı taşıdıklarının araştırılmasının yabancılar Türkçe öğretimi adına oldukça faydalı olacağı söylenebilir. Yabancı dil öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanlarının bilinen yabancı dil sayısının konuşma kaygısını azaltıcı etkisi olduğunu bilmelerinin yararlı olacağı söylenebilir. Birden çok yabancı dil bilen öğrenciler sınıf içerisinde konuşma becerisine yönelik aktivitelerde daha başarılı olabilecekleri ve bunun tam tersi durumun da geçerli olduğu göz önünde tutulabilir. Dil sınıfları oluşturulurken öğrencilerin kaç yabancı dil bildikleri sorusu da diğer kişisel bilgiler ile birlikte öğrenilebilir. Dil sınıfları oluşturulurken bu durum da göz önünde bulundurulabilir. Yine yabancı dil olarak Türkçe sınıfları oluşturulurken kadınların erkeklere göre daha fazla konuşma kaygısı taşıdıklarının bilinmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL University Classes: Physical, Emotional, Expressive and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Batumlu, Z. D. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları ile İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Casado, M. A. and Dereshiwsy, M. I. (2001). Foreign Language Anxiety of University Students. *Academic Journal Article From College Student Journal*, 35(4), 35-52.
- Chan, Yu-Ching D. & Wu, Guo-C. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei Country. *Journal Of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Chiang, N.Y. (2009). Foreign Language Anxiety in Taiwanese Student Interpreters. *Translators Journal*, 54 (3), 605-621.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischler, S. A. (1992). *Mixed Methods*. Nova Southeastern University, School of Education, United States, http://www.fischlerschool.nova.edu/resources/uploads/app/35/files/arc_doc/mixed_methods.pdf. adresinden erişildi.
- Freud, S. (2013). *Psikanaliz Üzerine* (A. Avni Öneş, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Horwitz, B. M., Horwitz, K. E. and Joann, C. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köroğlu, E. (2013). *Psikiyatri Başvuru El Kitabı, Hastalar, Danışanlar ve Yakınları İçin Ruhsal Hastalıklar Kılavuzu*. Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Lucas, R. I., Miraflores, E. and Go, D. (2011). English Language Learning Anxiety Among Foreign Language Learners in the Philippines. *Philippine ESL Journal*, 7, 94-117.
- MacIntyre, D. P. and Clement, R. (1997). Biases in Self-Ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning Journal*, 42(2), 265-287.

- MacIntyre, D. P. and Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, D. P. and Gardner, R. C. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, D. P. and Gardner, R. C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, D. P. and Gardner, R. C. (1994). The Subtle Effect of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Sallabaş, E. M. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Sevim, O. (2014). Yabancı Uruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 60, 389-402.
- Şenel, M. (2012). *Oral Communication Anxiety and Problems of Turkish Efl Learners at Samsun 19 Mayıs Universty* (Bildiri). Samsun: ELT Department.
- Şimşek, A. (Ed.). (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basım.
- Taghreed, M. A. S. (2007). Foreign Language Anxiety: What is This? *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Toth, Z. (2008). A Foreign Language Anxiety Scale For Hungarian Learners Of English. *WoPaLP Journal* 2, 55-78.
- Tunçel, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Kaygı ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Young Jesusita, D. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?. *Modern Language Journal*, 75, 426-439.

Ekler

Ek 1. Odak Görüşmelerde Katılımcılara Yöneltilen Sorular

Türkçe dışında kalan diğer yabancı dil sınıflarında konuşurken/ konuşuyorken kendinizden emin olabiliyor musunuz/olabiliyor muydunuz?

İlk kez tanıştığımız bir kişi ile konuşurken gergin/kaygılı olur musunuz?

İlköğretimde ve lisede nasıl bir öğrenci idiniz? Tahtaya kalkarken, insanların önünde konuşurken tedirginlik yaşıyor muydunuz?

Bir topluluk önünde hiç beklemediğiniz bir anda hazırlıksız konuşmak zorunda kaldığınızı düşünün. Bu durumda panik yapar mısınız? Heyecanlanır mısınız?

Unutkanlık yaşıyor musunuz? Telefon numaralarını, isimleri aklınızda tutabilir misiniz?

Genel olarak utangaç birisi misiniz? Kendinizden yaşça büyük insanlarla ilk kez konuşurken utangaçlık hissediyor musunuz rahat mı olursunuz?

Ana dili farklı olan birisi ile onun dilinde konuşmak zorunda kaldınız. Bu durumda ne hissederdiniz? Rahat olur musunuz?

Bir topluluk önünde yabancı bir dil ile konuşmak zorunda kaldığınızı düşünün. Bu durumda ne hissederdiniz?

Ek 2. Kişisel Bilgilere Ait Form



ARISTOTLE
UNIVERSITY OF
THESSALONIKI

2

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği)

- Please read carefully the following statements
- Mark the most appropriate option for you.

Personel Information

1	Gender	M		F		
2	Your age	18-20		21-24	25 or above	
3	Do you speak a foreign language?	Yes		No		
4	(If you speak) how many languages do you speak?	1		2	3 or more	
5	For how long have been learning English? (year)	1 or less	2	3	4	5 or above
6	Do you have a certificate in English?	Yes			No	
7	What language level is your certificate?	Beginner		Intermediate		Advance
8	What grade are you in at your university?	1	2	3	4	5
9	Your name or nick name					
10	Your department					
11	Email address					
12	Contact number (optional)	@				

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDAN *HİTİT 1* VE *YENİ HİTİT 1*'DEKİ DİLBİLGİSİ SUNUMU VE ALİŞTİRMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Nihan Aylın ÜNLÜ

Öz: Son yıllarda Türkçeye olan ilginin çeşitli nedenlerle artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı daha çok önem kazanmaya başlamıştır. Ancak bu artan ilgi beraberinde alandaki pek çok konuda daha derinlemesine çalışmalar yapılması gereksinimi de getirmiştir. Bu konulardan birisi de alanda yazılmış ders kitaplarının incelenmesidir. Ders kitapları öğretim sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci için en önemli kaynaklardan birisidir. Bu nedenle, ders kitaplarının büyük bir titizlikle hazırlanması gerekir. Ankara Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanmış olan *Hitit* serisi kitapları hem Türkiye’de hem de yurtdışındaki kurumlarda kullanılmaktadır. 2000 yılından bu yana kullanılmakta olan *Hitit Yabancılar İçin Türkçe* seti yaklaşık üç yıl süren bir çalışmayla *Yeni Hitit* adıyla Avrupa Konseyi’nin yayınladığı “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”nın (*Common European Framework of Reference for Languages*) ölçütleri göz önünde bulundurularak yeniden hazırlanmıştır. Bu çalışma yabancılar Türkçe öğretimi amacıyla yurt içinde ve dışında kullanılan *Hitit* ve *Yeni Hitit* serisinin ilk kitaplarının dil bilgisi konularını ve alıştırmalarını işleyişleri açısından karşılaştırıp *Hitit* serisindeki kitapların dil bilgisi öğretimi anlayışında gerçekleşen değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, *Hitit*, *Yeni Hitit*, dil bilgisi öğretimi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı.

A Comparison of the Presentation of Grammar and Grammar Exercises in *Hitit 1* and *Yeni Hitit 1*

Abstract: Teaching Turkish as a foreign language as a field has becoming more and more important each day due to the increasing interest in learning Turkish all around the world with different purposes. However, with this increasing interest, the need for a more detailed study in the field, concerning several issues, has become apparent. One of these issues is the need for analyzing the course books written in the field. Course book is one of the most important resources for both teachers and students. Therefore, course books need to be prepared meticulously. *Hitit* course books prepared by Ankara TÖMER to teach Turkish as a foreign language are being used widely both in Turkey and abroad. *Hitit Turkish for Foreigners*, course books which have been used since 2000, have been revised with a study that lasted for three years by considering the criteria set by the *Common European Framework of Reference for Languages* and named as *Yeni Hitit*. This study aims to compare *Hitit* and *Yeni Hitit* course books regarding their presentation of grammar and grammar exercises.

Key words: Teaching Turkish as a foreign language, *Hitit*, *Yeni Hitit*, teaching grammar, Common European Framework of Reference for Languages.

Giriş

Dil bilgisi, birçok araştırmacı tarafından genel olarak dilin işleyişini, düzenini ve dilin kurallarını inceleyen ve bunları açıklamayı amaç edinen bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Koç ve Müftüoğlu, 1998; Thornbury, 2001; Williams, 2003; Demirel ve Şahinel, 2006; Karadüz, 2007). Dil bilgisi öğretiminde geçmişteki uygulamalara bakıldığında dil öğretiminde öğrencilere dil bilgisi bağlamında bir dizi kural öğretilip onların bu kuralları öğrenip uygulamalarının beklenildiğini görülmektedir. Bu uygulamanın da çok etkili bir yöntem olmadığı öğrencilerin dil bilgisi kurallarını çok iyi bilmelerine rağmen hedef dili sözlü iletişimde kullanmakta zorluk çekmelerinden anlaşılmaktadır. Bu nedenle günümüzde eğitimde benimsenen “yapılandırıcı” yaklaşımla birlikte dil bilgisi öğretimi de ayrıntılı olarak ele alınmış ve böylece dil bilgisi öğretiminin yöntem ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Bunun en temel nedeni de bireylerin yeni öğrenme süreçlerinde dil bilgisinin sadece bir iletişim aracı olarak değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaya başlamasıdır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir (Güneş, 2013, s. 72).

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler uygulanmıştır. Bu yaklaşımlar uygulamaları bakımından birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Dil öğretiminde ilk olarak geleneksel yaklaşımlar benimsenmiştir. Geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları ve kelime öğretimi dil öğretiminin en önemli unsurları olarak görülmekteydi. Günümüzde ise dil öğretiminde öncelik, iletişim kurma ve dilin günlük yaşamda kullanılmasına verilmeye başlanmıştır (Richards ve Rodgers, 2001; Savignon, 2007). Geleneksel yaklaşımın dil bilgisi vurgusu yerine, etkili iletişim kurma becerilerine öncelik verilmiştir. Günümüzde dil artık bir sosyal etkileşim aracı olarak görüldüğünden bireyler de toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren “sosyal aktörler” olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2013, s. 79). Böylece, iletişimsel yaklaşımın ölçütleri doğrultusunda dil bilgisi öğretimi süreci sadece dil bilgisi kurallarının aktarımı olmaktan çıkıp, öğrencilerin eğitim sürecine çeşitli etkinlik, görev ve projelerle dâhil edilmeye başlandığı etkileşimli bir hal almaya başlamıştır.

Yabancı dil öğretimindeki bu değişimin sonucu olarak bugün yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanan materyallerin iletişimsel yaklaşımı göz önünde bulundurarak hazırlanmış olduğu görülmektedir. Dünya çapında Fransızca öğretimi için kullanılan *Le Nouveau Taxi Methode de Francais*, Almanca öğretimi için kullanılan *EM Neu Deutsch als Fremdsprache* ve İngilizce öğretimi için kullanılan *New Headway English* bunlardan bazılarıdır (Köse, 2013, s. 2). Bu kitaplar, iletişimsel yaklaşımı temel alan, yabancı dillerin öğretimi ile ilgili bir başvuru kitabı olan “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” (*Common European Framework of Reference for*

Languages) ölçüt alınarak hazırlanmıştır. Avrupa Konseyi tarafından belirlenen “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”, yabancı dil ve ikinci dil öğretimi ve öğrenme düzeylerinin gösterildiği bir tablo ve dil yeterliliği ölçütlerini içermektedir (Kefeli, 2008, s. 37). Bu program yabancı dil öğretimini “Öğrenen Özerkliği, Kendini Değerlendirme ve Kültürel Çeşitlilik” olmak üzere üç açıdan ele almaktadır. Bu üç kavramı hayata geçirmek için ise “Avrupa Dil Portfolyosu” (European Language Portfolio) ortaya konmuş ve ortak bir uygulama sağlanmaya çalışılmıştır (Glover, Mirici ve Aksu, 2005).

Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının önsözünde de Avrupa Konseyi'nin “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” doğrultusunda hazırlandığı belirtilmiştir. İletişimsel yaklaşımla yabancı dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinden farklılık göstermektedir. Geleneksel dil bilgisi öğretimindeki gibi konuları arkaya sıralamak yerine, öğretilecek yapının diğer becerilerle de desteklenerek anlamsal bir bütünlük içinde verilmesi ve sezdirme yapılması çok önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kitaplarda dilbilgisi öğretiminin çağdaş yaklaşım ve yöntemlere göre hazırlanması gerekmektedir. Bu noktadan yol çıkarak, bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla kullanılan *Hitit* ve *Yeni Hitit* serisinin ilk kitaplarının dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarını incelemek ve hem yurt içinde hem de yurt dışında ders materyali olarak kullanılan *Hitit* serisindeki kitapların dil bilgisi öğretimi anlayışında gerçekleşen değişimi ortaya koymaktır.

1. Geleneksel ve Yeni Dil Bilgisi Öğretimi

1970'li yıllardan önce dil bilgisi öğretimi dil öğretiminin başlıca unsuru olarak görülmekteydi; çünkü dil bilgisi kurallarını bilmeden dil öğrenmenin imkânsız olduğuna inanılıyordu. Bu anlayışın altında “yapısalcı” yaklaşım yatmaktadır. Önemli olan gözlemlenebilir davranışlardır ve bu nedenle de şekil önemlidir ve anlam ikinci planda kalmıştır. Bu anlayışla yapılan dil eğitiminde öğrencilerin dilin yapısıyla ilgili gereksiz ayrıntılara girmek zorunda kaldıkları görülmüştür (Rama ve Agulló, 2012, s. 180). Bu da geleneksel yöntemle dil bilgisi öğretiminde okuldaki en başarılı öğrencilerin bile zorluk çekmelerine neden olmuştur. Geleneksel yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde, öğrencilerin dilin mantığını keşfetmeye değil kurallarını ezberlemeye yönlendirildiği, zihinde kalıcı etkinliklere yer verilmediği, yapay bir ilerlemenin gerçekleştiği, öğrenci psikolojisine dikkat edilmediği ve dil bilgisi korkusunun oluşturulduğu vurgulanmaktadır (Güneş, 2013, s. 89). Ayrıca geleneksel dil bilgisi öğretiminde öğrencilere çok sayıda dil bilgisi teriminin öğretildiği de gözlenmektedir. Ders kitaplarında çok sayıda dil bilgisi teriminin olması, öğrencilerin bunları karıştırmasına ve öğrenmekte zorluk çekmesine neden olmaktadır (Güneş, 2013, s. 89). Aslında öğrencilerin bu dil bilgisi terimlerini

bilmelerinin onlara hedef dilde iletişim kurmakta hiçbir faydası olmayacaktır. Bunlar ancak dili inceleyen uzmanların bilmeleri gereken ve o dili yeni öğrenecek kişilerin kafalarının karışmasına neden olabilecek bilgilerdir.

Geleneksel dil bilgisi öğretimine yönelik bu eleştiriler ve eğitimdeki yeni gelişmeler doğrultusunda yeni arayışlar ve çalışmalar gündeme gelmiştir. İletişim kurabilmek için sadece dil bilgisi kurallarını bilmenin yeterli olmadığı, aynı zamanda da bu kuralların gerçek hayattaki iletişimde bir anlam ifade edebilmesi için nasıl bir araya getirilmesi gerektiğini de bilmenin gerekli olduğu ön plana çıkmıştır (Richards ve Renandya, 2002). Bu çalışmalar sonucunda, 1970’li yıllardan sonra yeni dil bilgisi öğretiminden bahsedilmeye başlanmıştır. Bu anlayışa göre, dil bilgisi öğretimi bir amaç değil araç olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisi, “yazım kuralları, kelimeleri daha iyi okuma ve yazma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme gibi etkinliklerle birlikte yürütülmektedir” (Güneş, 2013, s. 76). Bu şekilde dil bilgisi yeni bir anlam kazanmış, etkinliklerle dil bilgisi öğretilmeye başlanmış ve bunlar dil öğrenme alanının etkinlikleriyle birleştirilmiştir. Geleneksel yaklaşımdaki gibi dil bilgisi kurallarını arka arkaya sıralamak yerine, dil bilgisi sözlü ve yazılı dil etkinlikleri içinde verilmeye başlanmıştır. Bu uygulama da yeni bir dili öğrenirken kuralları ezberleme anlayışını değiştirip, dilin mantığını keşfetmenin yolunu açmıştır. Yeni dil bilgisi, “yapılandırıcı yaklaşımın ilkelerinden hareketle, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmekte, dil bilgisi öğretimini ise öğrencinin ilerleme hızına bağlı aktif ve yaratıcı bir süreç olarak görmektedir” (Güneş, 2013, s. 76).

Son yıllarda geleneksel dil bilgisinin yerini artık yeni dil bilgisi almıştır. Yeni dil bilgisi öğretimi 1970’li yıllardan bu yana dünyanın çeşitli yerlerinde kullanılmaktadır. Bu anlayış öğretmenin geleneksel dil bilgisi eğitimi anlayışı ile yöntem ve tekniklerini tamamen değiştirmesini gerektirmektedir. Ancak bu şekilde hedef dili öğrenen kişilerin yeni öğrendikleri dili bağlamsallaştırması ve özümsemesi mümkündür.

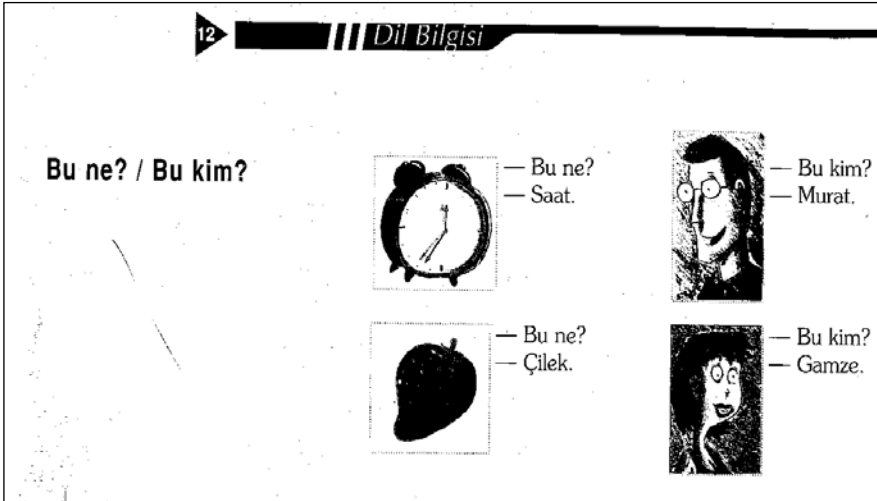
2. Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımları

Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan *Hitit Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının girişinde “editörün sözü” adlı kısımda kitapla ilgili verilen genel bilgide kitapların içerikleriyle ilgili ve ses bantları ile video kasetlerinin nasıl kullanılacaklarıyla ilgili bilgiler verilmiştir. Ancak bu kısımda kitapla ilgili ne tarzda bir yaklaşım benimsendiğiyle ilgili bir not yoktur. Kitabın ünite bazında “dil bilgisi, dinleme ve okuma” olmak üzere 3 ayrı alt başlık altında işlendiği göz önünde bulundurulduğunda ve dil bilgisi işlenişi incelendiğinde daha çok geleneksel bir dilbilgisi öğretimi anlayışının hâkim olduğu görülmektedir (bk. Şekil 1).

DİL BİLGİSİ	DİNLEME	OKUMA
<ul style="list-style-type: none">• Alfabe (3)• Bu ne?/ Bu kim (5)• Bu ... mı? (7)• Bulunma Durumu (8)• Kaç? (14)• Burası neresi (17)	<ul style="list-style-type: none">• Tanışma (3)• Amblemler (4)• Bu ne? (8)• Sesler (10)• Neler? (12)	<ul style="list-style-type: none">• TÖMER'de (17)

Şekil 1. Hitit 1 İçindekiler 1. Ünite

Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitabında genelde dil bilgisi konuları yazılı ya da sözlü bir etkinliğin içinde sunulmak yerine bağımsız bir şekilde öğrencilere verilmiştir. Bu da oldukça eleştirilen geleneksel dil bilgisi öğretiminin bağlamsallaştırmaya gidilmeden, dil bilgisi konularını arka arkaya sıralaması yaklaşımına bir örnek olarak gösterilebilir (bk. Şekil 2-3).



Şekil 2. Ünite 1 Dil Bilgisi Anlatımı

Dil bilgisi konuları sunulduktan sonra arkasından hemen mekanik alıştırmalarına geçilmiş, dinleme ve okuma etkinlikleri de sadece bu dil bilgisi konularının mekanik alıştırmaları şeklinde yüzeysel kalmıştır.

6

Dil Bilgisi

Olumlu Soru

eylem + **emir kipi** ml°?
 + **istek kipi**

Örnek:

1. Sınav notum çok kötü. Sence öğretmenle konuşayım mı?
2. Anne, babam telefonda soruyor. Ekmek alsın mı?

7

Alıştırma


4

Alıştırma

Örnekteki gibi tamamlayın.

1. Bu akşam yemeğe dışarı çık..... ?
2. O, seni akşam ara..... ?
3. Bu kitapları dolaba koy..... ?
4. İzin veriyor musunuz, onlar da gel..... ?
5. Teneffüste çay iç..... ?

Olumsuz Soru



eylem + mA° + **emir kipi** ml°?
 + **istek kipi**

Örnek:


1. Niçin itiraz ediyorsunuz? Öğretmenler yanlışlarımızı söylemesinler mi?
2. Görmüyor musun? Kırmızı ışık yanıyor, durmayayım mı?

8

Alıştırma

4

Alıştırma



Örnekteki gibi tamamlayın.

1. Ona bu kadar para ver..... ?
2. Hava sıcak mı, paltomu giy..... ?
3. Çok meşgulsünüz galiba, onlar bugün gel..... ?
4. **Yiğit:** Hadi çabuk ol, geç kalıyorsun.
5. **Kıvılcım:** Görüyorsun giyiniyorum. Giyin..... ?
6. Çocuk bu. Tabii ağlıyor. Ağla..... ?

Şekil 3. Ünite 4 Dil Bilgisi Anlatımı

Hitit kitabında dil bilgisi anlatımında yapılan diğer bir hata da bazı dil bilgisi konularında temel anlamı yerleştirmeden farklı kullanımları da bir arada sunmasıdır. Örneğin, ikinci ünitenin ilk dil bilgisi konusu olan şimdiki zaman kullanımında bu hata yapılmıştır. Bu üniteye bir diyalogla başlanmıştır; ancak bu diyalogdaki sorun şimdiki zaman örneklerinin temel anlamı olan şu anda yapılan işi anlatma dışında diğer fonksiyonlarıyla da aynı zamanlı olarak gösterilmesidir (bk. Şekil 4).

1

Duygu : Merhaba, Hakan Bey.
Hakan : Merhaba, Duygu Hanım, nasılsınız?
Duygu : İyiyim, teşekkürler, siz nasılsınız?
Hakan : Sağ olun, ben de iyiyim. Nereden geliyorsunuz?
Duygu : Kurstan geliyorum. İngilizce öğreniyorum. Biliyorsunuz, sekreterlik yapıyorum ve sık sık yurt dışına gidiyorum. Siz nereden geliyorsunuz?
Hakan : Bürodan geliyorum. Ben de bugünlerde çok çalışıyorum. Her gün internete giriyorum, yeni şeyler öğreniyorum. Siz de bilgisayar kullanıyor musunuz?
Duygu : Evet, kullanıyorum. Ama, şirkette çok iş var, çok yoruluyorum.
Hakan : Ben de bazen günde on saat bilgisayarın karşısında oturuyorum. Gözlerim çok yoruluyor, ama işimi çok seviyorum. Sizi telefonla aramak istiyorum. Mümkün mü?
Duygu : Tabii, memnun olurum, işte kartım. Ama, yarın İstanbul'a gidiyorum. Daha sonra görüşürüz.
Hakan : Tamam, ben de bu gece İzmir'e gidiyorum. Hoşça kalın.
Duygu : Hoşça kalın, görüşürüz.

Şekil 4. Ünite 2 Karşılıklı Konuşma

Yukarıda verilen örnek konuşmada şimdiki zamanın üç farklı kullanımı bir arada verilmiştir. Örneğin, “Ben de bugünlerde çok çalışıyorum, her gün internete giriyorum, yeni şeyler öğreniyorum.” cümlelerinde olduğu gibi burada şimdiki zamanın geniş zaman anlamında kullanımı vardır. “Yarın İstanbul'a gidiyorum.” cümlesinde de gelecek zaman anlamı vardır. A1 temel seviyede Türkçe öğrenen bir yabancı öğrenci için temel zaman kullanımının hemen yanında diğer kullanımların da diyaloglarda geçmesi şimdi zaman kullanımının temel anlamını öğrencinin kavraması bağlamında soruna neden olabilir.

Diyalogun hemen arkasından dil bilgisi başlığı altında verilen tablo çok detaylı ve aslında yeni dil bilgisi yaklaşımına göre kitabın sonunda referans kısmında verilmesi gereken bir tablodur.

		Dil Bilgisi			
		Şimdiki Zaman			
		Olumlu	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben		seviyorum	sevmiyorum	seviyor muyum?	sevmiyor muyum?
Sen		seviyorsun	sevmiyorsun	seviyor musun?	sevmiyor musun?
O		seviyor	sevmiyor	seviyor mu?	sevmiyor mu?
Biz		seviyoruz	sevmiyoruz	seviyor muyuz?	sevmiyor muyuz?
Siz		seviyorsunuz	sevmiyorsunuz	seviyor musunuz?	sevmiyor musunuz?
Onlar		seviyorlar	sevmiyorlar	seviyorlar mı?	sevmiyorlar mı?

Şekil 5. Dil Bilgisi Tablosu

Hemen arkasından gelen örnek cümlelere bakıldığında ise yine sadece üçüncü örnek dışında hep şimdiki zamanın diğer zamanlar yerine kullanıldığı anlamlarda cümleler konulduğu için öğrencilerin yanlış yapma olasılıkları oldukça yüksektir.

Olumlu	
eylem + (I^o)yor + kişi eki	
Örnek:	
1. Sen çok güzel Türkçe konuşuyorsun.	
2. Arkadaşım yarın Ankara'ya geliyor.	
3. Şu anda televizyonda güzel bir film izliyoruz.	

Şekil 6. Dil Bilgisi Alıştırmaları

Örneğin, “Arkadaşım yarın Ankara'ya geliyor” cümlesi şimdiki zamanın gelecek zaman anlamında kullanıldığı bir cümledir. “Sen çok güzel Türkçe konuşuyorsun” cümlesi de geniş zaman anlamında kullanılan şeklidir. Yabancı bir öğrencinin o zamanın temel anlamını kavrayamadan diğer kullanımlarının verilmesi o yapının temel anlamının tam olarak kavranmasını engelleyebilmektedir. Şimdiki zamanın olumsuz kullanımı için de aynı yanlış kullanım tekrarlanmıştır. Şimdiki zamanı pekiştirmek için verilen okuma parçasında da şimdiki zaman geniş zaman anlamıyla kullanılmıştır.

Türkiye'de bir yılda dört mevsimi de yaşıyoruz. İlkbahar, yaz, sonbahar ve kış. İnsanlar genellikle yazın denizlere, kışın dağlara gidiyorlar. İlkbaharda ağaçlar çiçek açıyor ve havalar ısınıyor. Çok soğuk veya çok sıcak olmuyor. Yazın ise Antalya, Bodrum ve Kuşadası gibi yerler çok sıcak ve nemli oluyor. Sonbaharda yapraklar dökülüyor ve yavaş yavaş hava soğuyor. Sonbaharda, Abant ve Yedigöller çok harika oluyor. Kapadokya ise, her mevsimde çok güzel.

Şekil 7. Ünite 2 Okuma Parçası

Kitapta dil bilgisi anlatımında yapılan diğer bir hata ise ünitelerin çoğunun kitabın sonunda dil bilgisi referans kısmında bulunması gereken bir tabloyla başlamalarıdır. Bu tabloların hemen ardından da mekanik dil bilgisi alıştırmalarıyla devam edilmiştir. Örneğin, Dördüncü ünite de dil bilgisi başlığı altında emir kipi ve istek kipi tabloları yer almıştır. Bu iki tabloyu verdikten sonra yeni bir tabloda iki kipin kullanımları birleştirilmiştir.

Aslında daha pratik olan bu son tablo yine kitabın sonunda dil bilgisi referans kısmında öğrencilerin kullanımları hatırlaması için verilse daha işlevsel olabilirdi. Benzer şekilde diğer üniteler de dil bilgisi konusu için verilen tablolar ile başlamaktadır. Arka arkaya verilen dil bilgisi konuları ve onlarla ilgili alıştırmalardan sonra gelen okuma ve dinleme parçaları dil bilgisi konularının sunumunda değil, onlardan ayrı birer etkinlik gibi hazırlanmıştır. Bu da genel olarak *Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi* ders kitabını geleneksel dil bilgisi anlayışının hâkim olduğu ve iletişimsel becerinin geri planda bırakıldığı bir kitap yapmaktadır.

Yeni Hitit 1, kitabın önsözünde belirtildiği üzere iletişimsel beceriyi ön planda tutarak, Avrupa Konseyi'nin "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" adlı kılavuzu doğrultusunda hazırlanmıştır. Kitap, konularına göre biçimlenmiş 12 üniteden ve her ünite kendi içinde 3 ayrı parçadan oluşmuştur. Her bir ünitenin ve o üniteye ait alt bileşenlerinin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerle tamamlanmış olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi, iletişimsel yaklaşım esasına uygun olarak sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinlikleri şeklinde ikiye ayrılmıştır. *Hitit Yabancılara Türkçe Öğretimi 1* ders kitabından farklı olarak dil bilgisi öğretimi, *Yeni Hitit 1*'te ayrı bir parça olarak görülmemektedir.

<h1 style="font-size: 2em; margin: 0;">1.</h1> <p style="font-weight: bold; margin: 0;">ÜNİTE</p>	MERHABA	<p>1.1 Tanışma</p> <p>1.2 Ne? Kim? Neresi?</p> <p>KOŞAÇ TÜMCESİ (haber kipi)</p> <p>SIRALAMA -<i>llnci</i></p> <p>KOŞAÇ TÜMCESİ (haber kipi devamlı) -<i>lyim, -sın, -, -lyiz, -lsiniz, -llEr</i></p> <p>1.3 Ne Var? Ne Yok?</p> <p>VAROLUŞ TÜMCESİ (haber kipi) <i>var, yok</i></p>
		

Şekil 8. Yeni Hitit 1 İçindekiler

Dilbilgisi konuları, ünitelere serpiştirilmiş metinler ve karşılıklı konuşmalar aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan, alan yazında da belirtilen yeni dil bilgisi öğretimi anlayışına paralel olarak dil bilgisi boyutunun kendi başına ayrı olarak değil, dilin dört temel becerisiyle birlikte öğretilmesi gerektiği görüşüne uygundur.

1 Dinleyelim, tekrar edelim		2 Yerleştirelim, konuşalım	
Tanışma		Polonyalıyım • ben de • benim adım nerelisin • senin adın	
<p>Olga : Merhaba.</p> <p>Maria : Merhaba.</p> <p>Olga : Benim adım Olga. Sizin adınız ne?</p> <p>Maria : Benim adım Maria.</p> <p>Olga : Memnun oldum.</p> <p>Maria : Ben de memnun oldum. Nasılsınız?</p> <p>Olga : Teşekkür ederim, iyiyim. Siz nasılsınız?</p> <p>Maria : Ben de iyiyim. Teşekkür ederim.</p> <p>Olga : Nerelisiniz?</p> <p>Maria : Ben Bulgaristanlıyım. Siz nerelisiniz?</p> <p>Olga : Ben Rusum.</p>	<p>Nicole : Merhaba.</p> <p>Tamer : Merhaba.</p> <p>Nicole : _____ Nicole.</p> <p>_____ ne?</p> <p>Tamer : Tamer. Bu da arkadaşım Sibel.</p> <p>Nicole : Memnun oldum.</p> <p>Sibel : _____ memnun oldum.</p> <p>Nicole : Tamer sen _____?</p> <p>Tamer : Türküm. Sen nerelisin?</p> <p>Nicole : _____.</p>		

Şekil 9. Ünite 1 Alıştırma

Hitit serisinden farkı olarak *Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe* ders kitabının önsözünde, kullanıcılarını Avrupa Konseyi'nin "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" adlı kılavuzu doğrultusunda A1 ve A2 düzeylerine ulaştırmayı hedeflediği belirtilmiştir.

"Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı", kullanıcılarını, Avrupa Konseyi'nin Ortak Avrupa Çerçevesi (Common European Framework) adlı kılavuzu doğrultusunda TÖMER tarafından geliştirilen ve 2004 yılında Avrupa Konseyi'nce onaylanan 56.2004 model nolu "Yetişkinler İçin Avrupa Dil Portfolyosu"nda (TÖMER ADP'sinde) belirlenen A1 ve A2 beceri düzeylerine ulaştırmayı hedeflemektedir.

Şekil 10. Yeni Hitit Önsöz

Yeni Hitit 1 Yabancılar İçin Türkçe ders kitabı incelendiğinde önsözünde belirtilen iletişimsel edinci sağlama vaadini genel olarak tuttuğunu görülmektedir. Yeni dil bilgisi öğretimine uygun olarak geleneksel yaklaşımdaki gibi dil bilgisi kurallarını peş peşe sıralamak yerine, dil bilgisi sözlü ve yazılı dil etkinlikleri içinde verilmeye başlanmıştır.

Dilbilimsel edinç becerileri “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”nda, A1 ve A2 düzeyi için genel olarak aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Council of Europe, 2001, s. 110):

A1 “Temel düzeyde tümce kalıplarını kullanabilir ve temel bazı ifadelerle, kendini tanıtabilir, temel eylemleri, çevresindeki temel nesnelere ve yerleri tanımlayabilir ve iletişim kurabilir”.

A2 “Günlük rutin olmayan durumlarda sık duraksamalar ve yanlış anlaşılmalara gibi tahmin edilebilir sürecek durumları kapsayan sınırlı kısa ezberlenmiş kalıplara sahiptir. Basit gereksinimlerini karşılamak için kısa ifadeler üretebilir (kişisel bilgiler, günlük rutin işler, istekler ve gereksinimler vb.)”

Bu yönüyle “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”, dili etkin olarak kullanmada dil bilgisini bir araç olarak görür (Council of Europe, 2001, ss. 112-113). “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı”, dilbilgisel edinç becerileri için dil öğretimi programının aşağıdaki kazanımları öğrencilere sağladığını varsayar:

A1 “Sadece basit birkaç dilbilgisel yapıyı kontrollü olarak kullanabilir. Temel düzeydeki sözcük dağarcığı bu yapıları kullanmasına olanak tanır.”

A2 “Bazı basit yapıları doğru bir şekilde kullanır fakat sistematik olarak temel hatalar yapabilir. Örneğin, zamanları karıştırabilir ve böylelikle yanlış anlaşılmalara neden olabilir ancak yine de söylenmek istenen anlaşılır düzeydedir”.

Yeni Hitit 1 ders kitabı, “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” tarafından tanımlanan dilbilgisel edinç açısından ele alındığında verilen ölçütlere genelde uygun olduğu gözlenmektedir. Dil bilgisi, çoğunlukla öğrenciye kazandırılmak istenen becerileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Bu da yeni dil bilgisi öğretimi anlayışında hazırlanan ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini kazandırmak için bir araç olarak görülmesi ve amaç olmaktan çıkmasıyla paralellik göstermektedir. Böylece, dil bilgisi konuları dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde hedef dilde iletişimi gerçekleştirilmeye yardımcı unsurlar olarak ele alınmıştır.

Ancak her ne kadar *Yeni Hitit* kitabında iletişimsel becerilerin ön planda tutulup geleneksel dil bilgisi anlayışından uzaklaşıldığı gözlemlense de, kitabın her ünitesinde karşımıza çıkan dil bilgisi tabloları bu anlayışla çelişki göstermektedir.

KOŞAÇ TÜMCESİ (haber kipi)				
Ad/Adıl	Ad/Adıl	—	?	Örnekler
bu(nlar)	ne	değil	—	<i>Bu ne?</i>
şurası	kim			<i>Şurası neresi?</i>
.....	neresi			<i>Onlar kim?</i>
.....	<i>Burası kim?</i>
Murat	öğretmen		mı	<i>Bu sözlük değil mi?</i>
müdür	o		mi	<i>Murat öğretmen mi?</i>
Elif Hanım	sözlük		mu	<i>Müdür o mu?</i>
kuş	yaşlı		mü	<i>Kütüphane bu katta mı?</i>
kütüphane	burada			<i>Kuş kafeste değil.</i>
	kafeste			<i>Elif Hanım yaşlı değil mi?</i>
	bu katta			<i>Onlar burada.</i>
	<i>Burada kalabalık?</i>
	nerede		—	<i>Kitap nerede?</i>
	kimde			<i>Kitap nerede mi?</i>

Şekil 11. Ünite 2 Dilbilgisi Tablosu

Bu tablolar içerik olarak çok karışık olmakla beraber “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” ölçütleri göz önüne alındığında bulunmaları gereken yer ünitelerin içi değil kitabın dil bilgisi referans kısmında olmalıdır. Kitabın içinde verilecek dilbilgisi açıklaması daha kısa, sade ve açık şekilde verilmelidir. Ayrıca *Hitit* kitabında da yapılmış bir hata olan bazı dil bilgisi konularında daha temel anlamları pekiştirilmeden diğer fonksiyonların bir arada verilmesi *Yeni Hitit 1* kitabında da görülmektedir.



Şekil 12. Ünite 2 Okuma Parçası

Örneğin, ikinci üniteadaki şimdiki zaman kullanımında verilen örnek metinlerde ve tamamlama alıştırmalarında 1, 2, 3, 4, 6, 8 ve 9'uncu cümleler şimdiki zaman yapısının geniş zaman ve gelecek zaman anlamlarında kullanılmıştır.

3 Tamamlayalım, söyleyelim	
1. O, et (ye-) <u>yemiyor</u> , çünkü vejetaryen.	
2. İlkbaharda sık sık pikniğe (git-) _____.	
3. Gençler klasik müzik (dinle-) _____, pop müzik (dinle-) _____.	
4. Ali ve Lale yarın (evlen-) _____?	
5. Bebek hiç (uyu-) _____, sanırım hasta.	
6. Güzin çok güzel yemekler (pişir-) _____.	
7. Siz spor (yap-) _____?	
8. Film saat kaçta (başla-) _____?	
9. Ben her gün meyve (ye-) _____.	

Şekil 13. Yeni Hitit Ünite 2 Şimdiki Zaman Alıştırmaları

Bu da dili yeni öğrenen kişilerin hedef dili anlarken sıkıntı yaşayabilecekleri durumlar oluşmasına neden oluşturabilecek bir unsurdur. Nunan (1998), bu durumu dil bilgisi öğretiminde doğrusal yaklaşım benimsenmesinin gereğinden bahsederek açıklamaktadır. Öğrenci her seferinde sadece bir dil bilgisi yapısıyla karşılaşmalıdır. Nunan dil öğrenmeyi bir duvar inşa etmeye benzetmektedir. Her bir dilbilimsel yapı bir seferde konulmalıdır. Kolay olan yapılar en alta yer almaktadır ve zor olan yapılar temel teşkil etmektedirler (Nunan, 1998, s. 101). Yabancı dil öğretiminde öğrencilere önce öğretilen yapının en temel kullanımı öğretilmeli ancak ilerleyen seviyelerde farklı kullanımlarına yer verilmelidir. Öğrencide bir farkındalık yaratmak amacıyla temel anlam verildikten sonra da diğer kullanımlarından kısaca bahsedilebilir.

Sonuç

Türkçenin dünyanın dört bir yanında her geçen gün daha yaygın bir şekilde öğretilmeye başlanmasıyla kullanılacak kaynakların çeşitliliği ve niteliği ile ilgili tartışmalar gündeme gelmektedir. Derslerde en temel materyal olarak kullanılan kitaplar da verilen eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir yer tutarlar. Bu anlamda kitap incelemelerine en yaygın olarak kullanılan kitaplardan biri olan *Hitit* serileri ile başlamak doğru bir başlangıç noktası olmaktadır.

Hitit ve *Yeni Hitit* kitapları dil bilgisi öğretimi yaklaşımları açısından karşılaştırıldığında yöntem ve anlayış bakımından önemli farklılıklar olduğu gözlenmektedir. *Hitit* daha geleneksel bir dil bilgisi anlayışıyla hazırlanırken, ondan 7 sene sonra hazırlanan *Yeni Hitit* kitabında “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” ölçütleri doğrultusunda iletişimsel edinç daha ön plana çıkmış ve dil bilgisi konuları dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde hedef dilde iletişimi gerçekleştirmeye yardımcı unsurlar olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi öğretimi kitaptaki dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle bütünlük göstermektedir.

Ancak, *Yeni Hitit* kitabında da dil bilgisi öğretimiyle ilgili tekrar gözden geçirilmesi gereken bazı unsurlar vardır. Bunlar da göz önünde bulundurulduğunda yurt içinde ve yurt dışında Türkçe öğretiminin daha etkin ve başarılı bir şekilde yapılmasını sağlayacak kaynaklarımızın sayısı günden güne artacaktır.

Kaynakça

- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages*. Cambridge UP: Cambridge.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Glover, P., Mirici, I. H. ve Aksu, M. B. (2005). Preparing for the European Language Portfolio: Internet Connections. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 6, 84-98. 6 Mart 2015 tarihinde <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde17/pdf/mirici.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Güneş, F. (2013). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Karadüz, A. (2007). Dil Bilgisi Öğretimi (A. Kırkkılıç ve H. Akyol Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 281-308). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kefeli, H. (2008). *Exploring The Perceptions of Teachers, Students, and Parents about the New 4-Year Anatolian High School English Program*. M.A. Thesis, Middle East Technical University.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (1998). Dil Bilgisi Öğretimi (S. Topbaş (Ed.). *Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 81-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Köse, D. (2013). İletişimsel Dil Edinci Açısından Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe. 6. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. 04-06 Temmuz 2013, Niğde.
- Nunan, D. (1998, April). Teaching Grammar in Context. *ELT Journal*, 52,2.
- Rama, J. L. ve Agulló, G. L. (2012). The Role of Grammar Teaching: from Communicative Approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas. Volumen 7, Año 2012*.
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). (2nd edition). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 14.
- Savignon, S. (2007). Beyond Communicative Language Teaching: What's Ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Thornbury, S. (2001). *How to Teach Grammar*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Williams, J. (2003). *Preparing to Teach Writing: Research, Theory and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

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: + 90.312.2977182 / 2976771

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 bildirimler, 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. İnalçık 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 puntuyla, 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 puntuyla 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, 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: + 90.312.2977182 / 2976771
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.

