



ISSN 2458-7818

Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl.1 Sayı.1 - 2016





Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2016

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Nigar ÇELİK

Editör

Selman ARSLANBAŞ

Yayın Kurulu

Selman ARSLANBAŞ
Öğr. Gör. Emrah BOYLU
Okt. Ömer Faruk IŞIK

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar

Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Nazan ÖZGÜR

Teknik Editör

Hakan TERZİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2016

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü
Caddesi, No: 38, Sefaköy, 34295

Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdilergisi@aydin.edu.tr

Baskı

Vizyon Basımevi Kağıtçılık
Matbaacılık ve Yayıncılık, İkitelli Org.

San. Bölğ. Depozite İş Merkezi A6

Blok, Kat:3 No:309 Başakşehir,

Tel: 0212 671 61 51

Mail: info@vizyonbasimevi.com.tr

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Murat Özbay / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. V. Doğan Günay / Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Nadir Engin Uzun / Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açıık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Adnan Kan / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi

Doç. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Kurt / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi

Doç. Dr. Cihan Özdemir / Yunus Emre Enstitüsü

Doç. Dr. Özay Karadağ / Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah Şahin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Adem İşcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Mahir Kalfa / Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan Sevim / Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Sani Adıgüzel / İstanbul Aydın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu Yıldız / Dokuz Eylül Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir İnce / Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülден Tüm / Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İbrahim Atabey / Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mesut Gün / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Kayabaşı / Adıyaman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Dilek Fidan / Kocaeli Üniversitesi
Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi
Dr. Salih Uçak / Selahattin Üniversitesi
Dr. Başak Uysal / Gazi Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2016



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu <i>The Problem of Specialisation in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Murat ÖZBAY, Mehmet Ali BAHAR.....	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Taslak Metinlere Yönelik Geribildirim Sunma Tercihleri <i>Preferences of Teachers Teaching Turkish as a Foreign Language when Providing Feedback for Draft Texts</i> Hakan ÜLPER, Gökhan ÇETİNKAYA, Nihat BAYAT.....	31
Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar <i>Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Elementary School Students Whose Mother Tongue is Not Turkish</i> Meral GÖZÜKÜÇÜK, Hüseyin KIRAN.....	47
Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma <i>A Discussion on Language Learning and Acquisition</i> Salih UÇAK.....	65
Yunus Emre Divanıyla Türk Dillilere Atasözü ve Deyim Öğretimi <i>Teaching Of Idioms and Proverbs With Yunus Emre's Divan to Native Turkish Speakers</i> Tazegül DEMİR ATALAY.....	81
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu <i>Problem of Qualified instructors in Teaching Turkish as a Foreign Language</i> Sefa YÜCE.....	105

Editörden

Günümüzde dil öğretimi, özeldde ise Türkçenin öğretimi “ana dili” ve “yabancı dil” öğretimi şeklinde sınıflandırılmış olup Türkiye’de birçok kurum eliyle Türkçenin, gerek ana dili öğretimi ve gerekse yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Öyle ki Türkçe, yabancılara hem yurt içinde hem de yurt dışında öğretilmektedir. Yabancılara Türkçe öğreten başlıca kurumlar ise; enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri ve üniversitelerde kurulan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleridir. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimini ilk kez sistemli bir yapıyla başlatan bu öğretim merkezleri ile Türkçe öğretimi yaygınlaştırılmıştır. İstanbul Aydın Üniversitesi Aydın TÖMER de uluslararası öğrencilere, çağdaş öğrenme ortamında Türkçe öğrenmeleri amacıyla kurulmuş bir merkezdir. Ayrıca Aydın TÖMER, alan uzmanlarının Türkçe ile ilgili gerçekleştireceği araştırma, uygulama ve yayın etkinliklerine etkin bir zemin oluşturmak için çalışmalarına hızla devam etmektedir.

Bu çalışmalar kapsamında, Aydın TÖMER ekibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan bilimsel çalışmalara da katkı sağlamak amacıyla Aydın TÖMER Dil Dergisi’nin çıkarılmasına karar vermiştir. Bu çerçevede Aydın TÖMER Dil Dergisi, bu sayıdan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışan akademisyenleri, öğretmenleri ve öğrencileri Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında üretilen akademik çalışmalarla buluşturmayı amaçlamaktadır.

Aydın TÖMER Dil Dergisinin hazırlanması ve basılması aşamasında büyük desteklerini gördüğümüz Mütevelli Heyet Başkanımız Sayın Dr. Mustafa Aydın’a, Üniversite Rektörlüğümüze, Kıymetli Öğretim Üyelerimize, değerli fikirlerini bizimle paylaşarak dergimize katkıda bulunan yazarlarımıza ve hakem heyetimize içten ve samimi şükranlarımızı sunarız.

Selman ARSLANBAŞ
Aydın TÖMER Müdür Vekili

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu¹

Murat ÖZBAY²
Mehmet Ali BAHAR³

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi oldukça eskidir. Ancak bu alanda bilimsel nitelik henüz sağlanamamıştır. Bu eksiklik Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların sayısının artmasıyla birlikte kendini daha çok hissettirmektedir.

Bilimselliğin sağlanabilmesi için öncelikle alan uzmanlarının yetiştirilmesine ağırlık verilmesi gerekir. Yabancılar Türkçe öğretimi uzmanları yetiştirmeye yönelik ilk çalışmalara Gazi Üniversitesi'nde 1992 yılında "Yabancılar Türkçe Öğretimi" dersleriyle başlanmıştır. Ancak bu alanda uzmanlaşmanın sağlanabilmesi için bir dersle sınırlı etkinliklerin yeterli olmadığı açıktır. Yabancılar Türkçe Öğretimi lisans programlarının açılması çeşitli dönemlerde önerilmişse de hayata geçememiştir. Ayrıca her ne kadar Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı'nın yüksek lisans ve doktora programları birçok üniversitede açılmış olsa da henüz bilimsel bakış açısıyla konunun ele alınmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde uzmanlık sorunu ele alınmış ve bu konuda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Uzmanlık, yabancılar Türkçe Öğretimi*

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Prof. Dr.), Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, mozbay@gazi.edu.tr

³ (Arş. Gör.), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehmetalibahar@gazi.edu.tr

The Problem of Specialisation in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

The history of teaching Turkish as a foreign language is quite old. However, scientific quality has not yet been achieved in this area. By the 20th century as the demand from foreigners to learn Turkish as a foreign language has risen, the presence of this deficiency has become more noticeable.

The priority issue for teaching Turkish as a foreign language is the training of experts. The early studies had started with “Turkish Teaching as a Foreign Language” lecture in 1992 at Gazi University. Nevertheless, it is a well-known and recognized fact that one-off lectures are not sufficient for training of experts in any area. Opening of undergraduate programmes in “Turkish Teaching as a Foreign Language” are proposed from time to time. But these proposals have not been accepted and so have not turned into reality. Although “Turkish Teaching as a Foreign Language” programmes are now offered in master and doctoral levels at many universities, there is still lack of a scientific perspective in the approach to the subject.

In this article the problem of specialisation in teaching Turkish as a foreign language is discussed and some suggestions are offered about this issue.

Keywords: *Specialisation, Teaching Turkish as a Foreign Language*

Giriş

Yabancı dil öğrenme ve öğretme etkinliklerinin profesyonel biçimde nerede başladığı ve nasıl gerçekleştirildiği konusu net olarak bilinmemektedir. Ancak tarihî dönemlerde yabancı dil öğrenmek için kişilerin hedef dilin konuşulduğu topluluk arasında bulunma veya öğretim alma yolunu seçtiği varsayılmaktadır (Demircan, 1990: 141).

Türklerin tarih boyunca birçok coğrafyada etkinlik göstermeleri, çeşitli ticaret yolları üzerinde devletler kurmaları, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesini veya Türklerin bir başka millete ait bir dili öğrenmesini gerektiren hususlar olmuştur. Sözelimi Hunların ve Göktürklerin dahi birçok devletle ilişki içinde olduğu bilinmektedir. İslamiyet’e geçilmesiyle

de önceleri Ön Asya ve Kafkasya, daha sonraları Avrupa ve Afrika'da yaşayan yabancı topluluklar Türklerin etkin iletişim dairesine dâhil olmuştur. Sözü geçen coğrafyalarda çeşitli siyasi ve askeri temasları olan Türkler, zamanla bu topraklarda Karahanlılar döneminden itibaren birçok devlet kurmuş, farklı dilleri konuşan birçok milleti bir araya getirmiştir. Kaşgarlı Mahmut'un bu dönemde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla "Divanü Lugati't Türk"ü kaleme alması da şüphesiz ki bu durumun sonucudur.

Selçukluların hâkim oldukları topraklarda Türkçenin yanı sıra başta Rumca, Farsça, Arapça, Ermenice olmak üzere birçok dil konuşulmuştur. Aynı şekilde Afganistan, Pakistan ve Hindistan'ı belli bir dönem yönetenlerin Türk kökenli olduğu bilinmektedir. Üstelik Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı kitabın üzerinden çok geçmeden Arap coğrafyasında kendini "Devlet-it Türkiye" adıyla anan yeni bir devlet kurulmuştur. Bu bölgede yaşayan Nasirüddin Ebu Hayyan ise 1312 yılında Kahire'de "Kitabü'l İdrak Li-Lisani Etrak" adlı kitabıyla halka Memluklerin konuştuğu Türkçeyi öğretmeye çalışmıştır (Bozkurt, 2005: 295-296).

Bütün bu gelişmeler, Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesini belli bir oranda zaruri kılmıştır. Türkçe artık yalnızca Türklerle siyasi ilişkide bulunan yabancı topluluk veya devletlerin temsilcileriyle sınırlı bir grup tarafından değil, devleti yöneten kişilerin ana dili olmasıyla daha geniş kitleler yani halk tarafından öğrenilmek istenen bir dil hâline gelmiştir. Ancak yerel düzeyde kalan bu talep; Osmanlı dönemine gelindiğinde Anadolu'nun her köşesine, Balkanlar'a, Kafkasya'ya, Mezopotamya'ya, Arabistan'a ve Afrika'ya kadar geniş bir alanda hüküm süren Türk devletindeki azınlıkların devletle ve kendi azınlığı dışında kalan yurttaşlarıyla iletişim kurabilmesi için Türkçeye başvurması gerekliliğiyle üç kıtaya yayılmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda Türkçenin öğretimiyle ilişkilendirilebilecek birçok çalışma ortaya konmuştur (Bayraktar, 2003; Korkmaz, 2007; Açık, 2008; Baskın, 2011; İşcan, 2014; Özbay, Birol, vd. 2013). Üstelik daha sonra Osmanlı'nın gerilemesine rağmen Türkçe öğretilmesine yönelik çalışmalar durmaksızın devam etmiş "Turkische Grammatik", "Turkisches Ubunsbuch", "Turkisches Lesebuch", "Turkisches Deutsches Gesprächbuch" gibi kitaplar yazılmıştır (Karakuş, 2006: 48).

Cumhuriyetin kurulması ve ardından özellikle 1990'lı yılların sonuna doğru SSCB'nin dağılışı, Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısında ciddi bir yükselişi beraberinde getirmiştir. Bu tarihten günümüze dek yabancıların Türkçe öğrenmeye gösterdikleri ilgi genel itibarıyla olarak yükselmiştir. Akalın (2015, 2003), 1980'li yıllarda UNESCO'nun açıkladığı rapor verilerine göre Türkçenin dünyada en çok konuşulan diller arasında 5. sırada olduğunu dile getirmekte ve bu durumun günümüzde de geçerliliğini korumakta olduğunu, Türkçenin 12 milyon km²'lik alanda konuşulduğunu bildirmektedir. Bu kadar geniş bir coğrafyaya yayılmış ve bu kadar çok sayıda insanın konuştuğu bir kültür, bilim ve sanat dilinin yabancılar tarafından öğrenilmesi de şüphesiz ki büyük bir önemi haizdir.

Türk Dil Kurumunun 2011 verilerine göre; ülkelerdeki Türk nüfusunun yoğunluğu ve tercihlerine bağlı olarak en az bir ortaöğretim kurumunda Türkçenin öğretildiği 87 ülke bulunmakta, 9 ülkede üniversite düzeyinde Türkçe öğretimi yapılmakta ve 28 ülkede Türkoloji bölümü hizmet vermektedir (Uçgun, 2013: 2489). Ancak hemen her dönem Türkçe yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil olsa da gerek tarihte gerekse günümüzde Türkçenin bilimsel veri, yöntem ve tekniklerle; belirli bir program dâhilinde ve sistematik bir şekilde öğretildiğini söylemek ne yazık ki mümkün değildir. Lakin burada Türk Eğitim Derneği'nin 31 Ocak 1928 tarihinde kuruluşundaki gerekçeyi de anmakta yarar vardır. Öyle ki bu derneğin kurulma amacı "*Türk çocuklarını yabancı dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak*" olarak belirtilmiştir (TED, 2015). Derneğin etkinlikleri, Osmanlı Devleti'nin Mühendishane-i Bahrî-i Hümayûn (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn (1795), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) gibi okullarda edinilen yabancı dil öğretimiyle ilgili deneyimlerin üstüne inşa edildiği düşünülmektedir. Ayrıca Türklere yabancı dil öğretimi alanında kurumsal bir yapı içinde eğitim verilmesi işi Orta Doğu, Boğaziçi, Hacettepe gibi üniversitelerin açılmasıyla daha da yaygınlaşmıştır. Öyle ki ülkemizde yabancı dil öğretiminin özellikle Anadolu liselerinin yaygınlaşmasıyla tamamen okullaştığı görülmektedir. Ancak vatandaşlara yabancı dil öğretimi için bunca emek harcanmaktayken yabancılara Türkçe öğretiminde kurumsallaşmanın –ana dili olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminin ancak 1990'lı yıllara doğru ancak gündeme geldiği göz önüne getirildiğinde normal karşılanırsa da- gecikmesi anlaşılabilir bir durumdur.

Üstelik bu kurumlarda Türklere yabancı dil öğretmek amacıyla tahsil yapanların Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki nüfuzu, yabancı dil öğretimini kurumsallaştırmayla ilgili deneyimlerin paylaşılması, yabancı dil öğretimi yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi alışverişiyle sınırlandırılmamış; bu kişilerin Türkçenin öğretiminde de rol almaları kimilerince normal bir durum olarak, kimilerince de bir gereklilik görülmüştür. Bu tutum, Türkçe öğretiminde Türkçenin doğal konuşurlarından oldukları hâlde alanla ilgili (Türk dili, Türk edebiyatı ve öğretimiyle ilgili) mesleki bilgi ve becerileri oldukça sınırlı olan kişilere görev verilmesine sebep olmuştur. Oysa dünyada hiçbir ilerlemiş devlet yoktur ki kendi dilini yabancılara öğretmede hedef dilin doğal konuşuru ve/veya herhangi bir yabancı dili biliyor olmayı kâfi görsün.

Ancak yabancılara Türkçe öğretiminde kurumsallaşmayı geciktiren tek etmen, başka dil öğretimi üzerine ihtisaslaşmış kişilerin Türkçe öğretiminde söz sahibi edilmeleri değildir. Bu alanda yeterli pedagojik bilgi ve beceriyle (dil öğretiminin özel öğretim yöntemleri, okuma eğitimi, yazma eğitimi, konuşma eğitimi, dinleme eğitimi, dil öğretiminde materyal tasarımı, dil psikolojisi, dil sosyolojisi, dil öğretimi yaklaşımları, yabancı dil öğretim tür ve yöntemleri, gelişim ve öğrenme kuramları vd.) donatılmamış kişilerin de Türkçe öğretiminde görevlendirilmesi yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı geciktiren bir diğer etmen olmuştur.

Türk dili ve edebiyatıyla ilgili bilgi sahibi olmalarına rağmen eğitim ve öğretimle ilgili herhangi bir ders almayan kişilere Türkçe öğrenmek isteyen yabancılara emanet edilmesi, dil öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili ciddi sıkıntıların yaşanması ve yabancılar tarafından Türkçenin etkin bir şekilde kullanılmasını da engelleme tehlikesini doğurmuştur.

Halbuki yabancı dilin eğitim bilimi alanlarında eğitim alan kişiler tarafından öğretilmesi gerektiği, Rousseau ve Pestalozzi zamanından beri dile getirilen bir gerçektir (Katerinov, 1984: 11'den akt. İşman, 2014: 7) ve Avrupa'da beş asra yakın bir süredir yabancı dil öğretiminde benimsenen en önemli ilkedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde belli bir dönem hâkim olan bu türden yanlış yaklaşımlar sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini ger-

çekleştirecek uzmanların, bu alanda akademik araştırmalarda bulunacak bilim adamlarının yetiştirilmesinde geride kalmış ve yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal ve bilimsel bir kimliğe bugün dahi kavuşamamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde bilimsel ve kurumsal bir nitelik kazanma ihtiyacı ancak 20. yüzyılın sonlarında yaşanan hızlı küreselleşme sonucunda ancak hissedilmiştir (İşcan, 2014: 4). Bu ihtiyaç doğrultusunda yaklaşık kırk yıl Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda yerel düzeyde sınırlı kalan çeşitli çözümler üretilmiş, yabancılara Türkçe öğretmekten müstakilen sorumlu kurumlar ancak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde TÖMER'in açılmasıyla ilk somut örneğine kavuşmuştur. TÖMER'in açıldığı döneme kadar sayılı üniversitenin çeşitli birimlerinde öğretim üyeleri bazında ve el yordamıyla yapılan çalışmalarla sürdürülen yabancılara yönelik Türkçe öğretimi; daha sonraları Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışına gönderdiği öğretmenler, Yunus Emre Enstitüsü, YTB ve TİKA'da görevli uzmanlar, çeşitli üniversitelerin Türkçe öğretimi merkezlerinde görev alan okutman ve öğretim görevlilerinin uğraşlarıyla gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde uzman kişilerin yetiştirilmesine yönelik ilk çalışmalar ise Türkçe eğitiminin bir ana bilim dalı olarak ilk kez ele alındığı Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Prof. Dr. Abdurrahman Güzel tarafından açılan Türkçe Programında, 1992 yılında Prof. Dr. Murat Özbay'ın okuttuğu “Yabancılara Türkçe Öğretimi” derslerinde gerçekleştirilmiştir. Bu ders, 2006 yılında eğitim fakültelerinde öğretim yapılan programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okutulan zorunlu derslerden biri olmuştur.

a) Yabancılara Türkçe Öğretimi Derslerini Yürüten Öğreticilerin Lisans Programlarında Aldıkları Dersler

Her uzmanlık alanında olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretiminde etkinlik, “temel uzmanlık yeterlilikleri” olarak adlandırılan bilgi ve becerilerin kazanıldığı lisans eğitimine bağlıdır. Ancak ülkemizde Yabancılara Türkçe Öğretimi lisans programı açılmasına yönelik birtakım girişimler olsa da bunlar sonuçsuz kalmıştır. Bu nedenle, Yabancılara Türkçe öğretiminde uzman öğretici ihtiyacı Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri, dil bilimi veya yabancı dil bölümü mezunu olan kişilerin yanı sıra

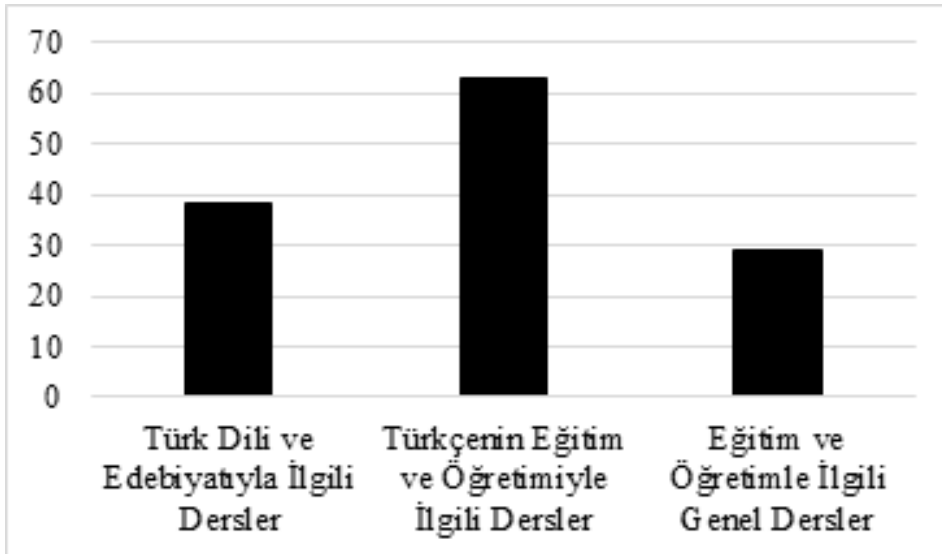
az da olsa Türkçe öğretmenlerinin çeşitli kurumlarda görevlendirilmesine yol açmıştır. Türkçe Eğitimi bölümü zorunlu dersleri -bütün lisans bölümlerinde okutulan zorunlu dersler ve seçmeli dersler hariç- Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Eğitimi Bölümleri Ortak Zorunlu Dersleri

Dersin Adı
Eğitim Bilimine Giriş
Osmanlı Türkçesi I-II
Edebiyat Bilgi ve Kuramları I-II
Türk Dil Bilgisi I-II-III-IV
Yazı Yazma Teknikleri
Sözlü Anlatım I-II
Yazılı Anlatım I-II
Eğitim Psikolojisi
Bilgisayar I-II
Öğretim İlke ve Yöntemleri
Türkçe Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
Dil ve Kültür
Eski Türk Edebiyatı I-II
Yeni Türk Edebiyatı I- II
Bilimsel Araştırma Yöntemleri
Genel Dil Bilimi
Etkili İletişim
Türk Eğitim Tarihi
Sınıf Yönetimi
Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I-II
Türk Halk Edebiyatı I-II
Anlama Teknikleri I-II
Anlatma Teknikleri I-II
Ölçme ve Değerlendirme
Çocuk Edebiyatı
Rehberlik
Türkçe Eğitiminde Okul Deneyimi
Tiyatro ve Drama Uygulamaları

Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Türkçe Eğitiminde Öğretmenlik Uygulaması
Yabancılara Türkçe Öğretimi

Tablo 1’de yer alan dersler “Türk Dili ve Edebiyatıyla İlgili Dersler”, “Türkçenin Eğitimi ve Öğretimiyle İlgili Dersler” ve “Eğitim ve Öğretimle İlgili Genel Dersler” olarak sınıflandırıldığında toplam ders saatlerine göre Grafik 1’de gösterilen içerik dağılımına ulaşılmaktadır.



Grafik 1. Türkçe Eğitimi Bölümü Ortak Zorunlu Derslerinin İçerik ve Saatlerine Göre Dağılımı

Grafik 1’deki dağılımlar incelendiğinde Türkçe Eğitimi bölümlerinde verilen derslerin % 48’inin doğrudan Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle, %22’sinin genel eğitim öğretim bilgi ve beceriyle, % 30’unun ise Türk dili ve edebiyatıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Türkçe eğitimi bölümlerinde verilen derslerin %70’nin eğitim öğretim, %30’unun Türk dili ve edebiyatıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe eğitimi bölümü zorunlu dersleri arasında Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi 2 saatlik bir yere sahiptir. Oysa yabancılara Türkçe öğretimi,

doğası gereği ana dili olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminden farklı boyutları olan bir alandır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yeterli düzeyde bilgi ve beceri edinilmesi için bu dersin yeterli olmayacağı açıktır.

Türkçe öğretmenliğiyle ilgili bölümlerin tarihi 1989 yılında Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalı ile 1992-1993 eğitim öğretim yılında Gazi ve Buca Eğitim Fakültelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında “Dil Bilimi” ve “Yabancılara Türkçe Öğretimi” derslerinin de okutulduğu Türkçe Öğretmenliği Programlarının açılmasıyla başlar (Uçgun, 2013). Ancak 1997 yılında Türkçe Eğitimi Bölümlerinin bağımsız olması ve YÖK’ün standart dersleri programa koymasıyla bu dersler Türkçe Öğretmenliği Programlarından çıkarılmıştır. Bu durum Güzel (2005), Özbay (2005), Sağır (2005) ve Kırkkılıç (2005) gibi birçok araştırmacı tarafından eleştirilmiştir. Ayrıca Özbay (2004: 2810-2811) Türkçe Öğretmenliği Programlarına Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi derslerinin konulmasıyla ilgili olarak şunları dile getirmektedir:

“Günümüzde birden fazla dil bilmek uluslararası ilişkilerde bir zorunluluk hâlini almıştır. Böyle bir zamanda Türkçenin yabancılara öğretilmesi, millî gücün de göstergesi olacaktır. Türkçe ile beraber Türk kültürünün de geniş coğrafyalara bu yolla yayılabileceği düşünülürse, konunun hassasiyeti anlaşılacaktır. Yabancılara Türkçe öğretimi için metotlar iyi belirlenmeli, bir medeniyet ve kültür dili olan Türkçe doğru ve etkili metotlarla öğretilmelidir. (...) Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin bir kısmı, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla ya yurt içindeki çeşitli kurslarda görev yapmakta ya da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yurt dışına gönderilmektedir. Ancak eğitim süresinin sonunda kursiyerlerin birçoğunun Türkçeyi kurallarına uygun bir şekilde kullanamadıkları görülmektedir. Bunun en önemli sebebi, öğretmenlerin bu alanda eğitim verebilecek bir bilgi birikimine sahip olmamalarıdır. Çünkü mevcut programda Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi bulunmamaktadır. Türkçe öğretmeni unvanına sahip olmak, ‘Türkçeyi herkes, herkese öğretebilir.’ anlamına gelmemektedir.” YÖK’ün 2006 yılında yaptığı düzenleme doğrultusunda Türkçe Eğitimi Programında Yabancılara Türkçe Öğretimi dersine yeniden yer verilmiştir. Ancak Programda seçmeli olarak yer alan bu dersin etkinliğiyle ilgili ciddi eksiklikler olduğu, öğretmen adaylarının yabancılara

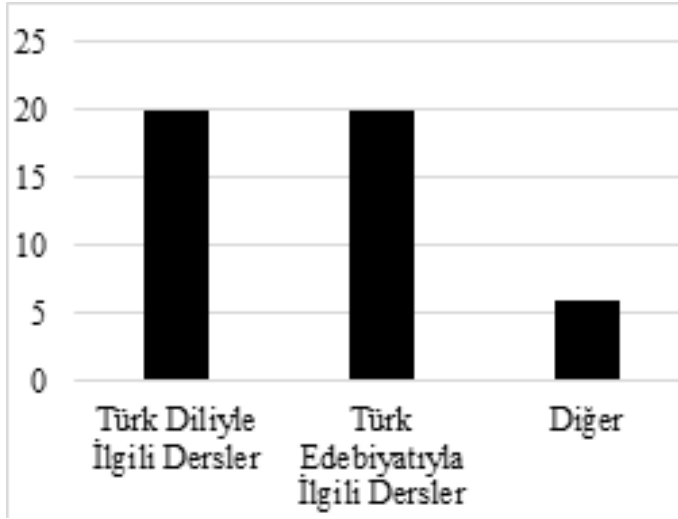
Türkçe öğretimiyle ilgili kendilerini yeterli görmediklerini yansıtan görüş ve araştırmalar ortaya konulmuş (Şahin, Kurudayıoğlu, Tuncel ve Öztürk, 20013; Demirel, 2011; Candaş Karababa, 2009; Büyükaslan, 2007); Güzel (2010) ve Uçgun (2013) tarafından Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalının açılması önerilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde görev alan bir başka grup ise fakültelerin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun olanlardır. Bu kişilerin lisans döneminde aldığı bütün bölümler için zorunlu olanlar veya üniversiteden üniversiteye farklılık gösteren seçmeliler dışında kalan dersler Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

Tablo 2. *Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri Ortak Zorunlu Dersleri*

Dersin Adı
Türkiye Türkçesi I-II-III-IV
Türkçe Kompozisyon I-II
Eski Türk Edebiyatı I-II-III-IV-V-VI
Yeni Türk Edebiyatı I-II-III-IV-V-VI
Türk Halk Edebiyatı I-II-III-IV-V-VI
Osmanlı Türkçesi I-II-III-IV
Türk Dili Tarihi I-II
Orhun Türkçesi
Edebiyat Kuramları I- II
Eski Anadolu Türkçesi I-II
Uygur Türkçesi
Çağdaş Türk Dili I-II
Karahanlı Türkçesi
Harezm-Kıpçak Türkçesi
Çağatay Türkçesi I-II
Araştırma Projesi I-II
Temel Bilgi Teknolojisinin Kullanımı I-II

Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde verilen derslerin saatlere konularına göre tasnifi sonucunda Grafik 2’de gösterilen içerik dağılımı ortaya çıkmaktadır.



Grafik 2. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ortak Zorunlu Derslerinin İçeriklerine Göre Dağılımı

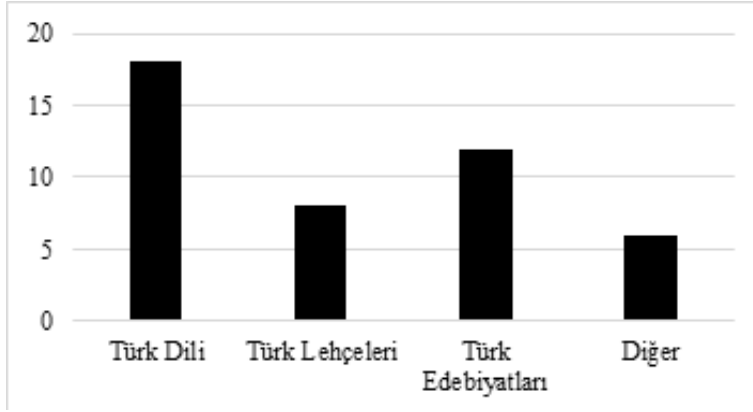
Grafik 2 dikkate alındığında fakültelerin Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindeki derslerin yarısı Türk dili, diğer yarısı ise Türk edebiyatıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca Türkçenin öğretilmesiyle ilgili zorunlu dersin bulunmaması sebebiyle bu program mezunlarının yabancılara Türkçe öğretimi açısından gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olduğu söylenebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde görevlendirilen diğer bir grup ise “Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı” bölümü mezunlarıdır. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı bölümlerinin ders içerikleri üniversiteden üniversiteye ve öğrencilerin seçtikleri bilim dallarına göre ciddi oranda ayrılmaktadır. Bu yüzden fikir vermesi açısından aşağıda yalnızca Gazi Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı bölümünde okutulan zorunlu derslere yer verilmiştir.

Tablo 3. Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Zorunlu Dersleri

Dersin Adı
Türkiye Türkçesi I-II-III-IV
Osmanlı Türkçesi Grameri I-II-III-IV
Eski Türkçe I-II
Eski Oğuz Türkçesi I-II
Çağatay Dönemi Türkçesi I-II
Orta Türkçe I-II
Klasik Türk Edebiyatı I-II-III-IV
Türk Halk Edebiyatına Giriş
Anonim Halk Edebiyatı
Âşık Edebiyatı
Tekke Edebiyatı
Türk Dili Tarihi I-II
Azerbaycan Türkçesi
Tatar Türkçesi
Kazak Türkçesi
Yeni Uygur Türkçesi
Başkurt Türkçesi
Kırgız Türkçesi
Türkmen Türkçesi
Özbek Türkçesi
Modern Türk Edebiyatı I-II-III-IV
Araştırma Projesi I-II
Yazılı ve Sözlü Anlatım I-II
Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı I-II

Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinde verilen derslerin konularına göre dağılımı Grafik 3'teki gibidir.



Grafik 3. Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü Ortak Zorunlu Derslerinin İçeriklerine Göre Dağılımı

Grafik 3'te gösterilen dağılıma göre Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümünde verilen derslerin büyük bir bölümü Türk dili ve lehçeleriyle ilgilidir. Türk dili ve lehçeleriyle ilgili dersleri ise Türk edebiyatıyla ilgili dersler izlemektedir. Türkçenin öğretilmesiyle ilgili zorunlu bir ders bu programda da bulunmamaktadır.

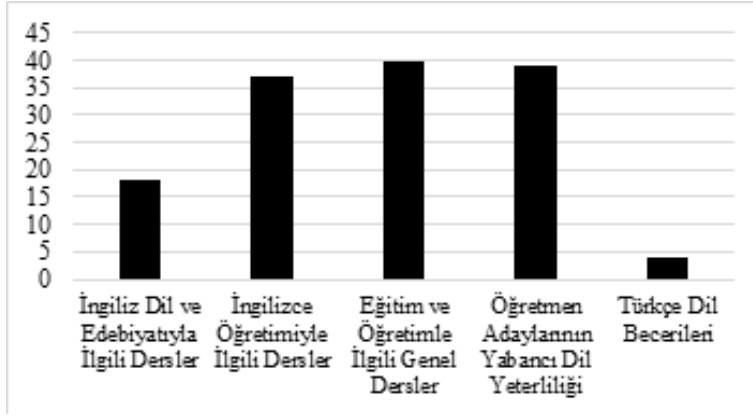
Yabancı dil bilmek tercih sebebi olduğundan yabancılara Türkçe öğretiminde yurt içinde ve yurt dışında görev alanlar arasında en çok İngilizce, Fransızca, Arapça vd. gibi bölümlerden mezun olanlar bulunur. Sözleşti Gazi Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi bölümünde öğrenim gören bir öğrencinin bütün ön lisans ve lisans programlarında zorunlu olan dersler ve bazı seçmeli dersler dışında Tablo 4'te gösterilen derslerden başarılı olması beklenmektedir.

Tablo 4. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında Verilen Ortak Zorunlu Dersler

Dersin Adı
Bağlamsal Dil Bilgisi I-II
İleri Okuma ve Yazma I-II
Dinleme ve Sesletim I-II
Sözlü İletişim Becerileri I-II
Türkçe I-II

Bilgisayar I-II
Etkili İletişim Becerileri
Eğitim Bilimine Giriş
Sözcük Bilgisi
Eğitim Psikolojisi
İngiliz Edebiyatı I-II
Dil Bilimi I-II
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I-II
İngilizce-Türkçe Çeviri
Anlatım Becerileri
Türk Eğitim Tarihi
Öğretim İlke ve Yöntemleri
Dil Edinimi
Bilimsel Araştırma Yöntemleri
Özel Öğretim Yöntemleri I-II
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I-II
Dil Becerilerinin Öğretimi I-II
Edebiyat ve Dil Öğretimi I-II
İkinci Yabancı Dil I-II-III
Drama
Sınıf Yönetimi
Türkçe-İngilizce Çeviri
Topluma Hizmet Uygulamaları
Ölçme ve Değerlendirme
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme
Okul Deneyimi
Rehberlik
Özel Eğitim
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
Karşılaştırmalı Eğitim
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi
Öğretmenlik Uygulaması

Tablo 4'te gösterilen derslerin içeriklerine göre dağılımı ise aşağıdaki gibidir.



Grafik 4. İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı Zorunlu Derslerinin İçeriklerine Göre Dağılımı

Grafik 4'ten de anlaşılacağı üzere İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında verilen derslerin büyük bir çoğunluğu yabancı dil öğretimiyle ilgilidir. Ayrıca öğretmen adaylarının İngilizce yeterliliklerini geliştirmeye yönelik verilen dersler, programdaki ikinci büyük paya sahiptir. Ancak Türkçeyle ilgili derslerin sayısı yalnızca ikidir.

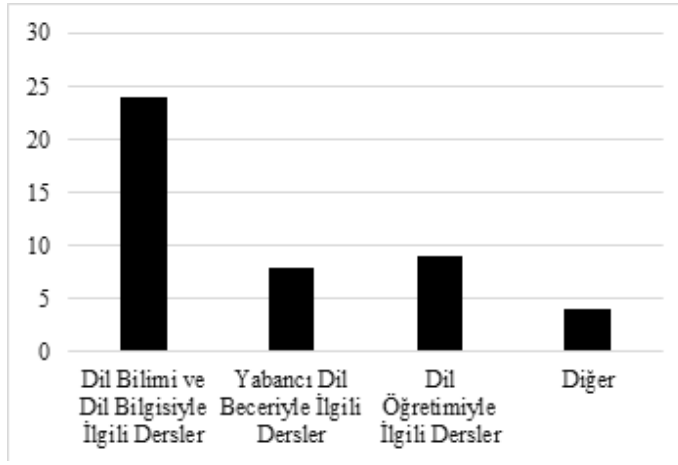
Yabancılarla Türkçe öğretiminde görevlendirilen başka bir grup da Dil Bilimi Bölümü mezunlarıdır. Dil Bilimi bölümlerinde üniversiteler arasında zorunlu derslerin adlandırılması ve seçiminde önemli farklılıklar olduğu görüldüğünden Tablo 5'te bir üniversitenin Dil Bilimi bölümünde okutulan dersler gösterilmiştir.

Tablo 5. Dil Bilimi Bölümü Zorunlu Dersleri

Dersler
Dil Bilime Giriş
Uygulamalı Dil Bilim
Bişim Bilim
Metin Dil Bilim
Toplum Dil Bilim
Dil ve Beyin
Ruh Dil Bilim

İletişim ve Dil
Dil Bilim ve Çeviri Kuramları
Dil Bilgisi Kavramları ve Türkçe
Karşılaştırmalı Dil Bilgisi I-II-III
Karşılaştırmalı Dil İncelemeleri
Sözcük Anlam Bilimi
Yabancı Dilde Genel Çözümlemeler
Yabancı Dilde Söyleyiş Çalışmaları
Yabancı Dilde Tümce Çözümlemeleri
Yabancı Dilde Sözlü Anlatım
Yabancı Dilde Metin Çözümlemeleri
Yabancı Dilde Söz Varlığı Çalışmaları
Yabancı Dilde Yazılı Anlatım
Yabancı Dilde Çeviri Çalışmaları
Ses Bilim I-II
Temel Dil Becerileri
Söz Dizim I- II
Türk İşaret Dili I-II
Tümce Anlam Bilimi
Dil Edinimi
Ana Dili Öğretimi
Dil Bilgisi Öğretimi
Görsel Okuma ve Estetik I-II
Konuşma Eğitimi
Sözcük Bilim ve Sözlükçülük
İki Dillilik ve Çok Dillilik
Kullanım Bilim
Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri
Yayıncılıkta Edisyon ve Redaksiyon I-II
Bitirme Ödevi
Yabancı Dil Öğretimi

Dil Bilimi bölümünde verilen derslerin içeriklerine göre sınıflandırılmasıysa Grafik 5’te yansıtıldığı gibidir.



Grafik 5. Dil Bilimi Bölümü Zorunlu Derslerinin İçeriklerine Göre Dağılımı

Grafik 5’te rastlantısal olarak seçilen bir Dil Bilimi bölümü lisans programında verilen derslerin içeriklerine göre dağılımı gösterilmiştir. Bu dağılıma göre bu bölümde öğretimi yapılan derslerin büyük bir çoğunluğu dil bilimiyle ilgilidir. Ayrıca Türkçe dışında bir yabancı dille ilgili çalışmaların yapıldığı dersler de vardır. Dil edinimi, öğrenimi veya öğretimiyle ilgili derslerin sayısı ise 9’dur.

Yukarıda yer verilen lisans programlarının konulara göre dağılımı incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri verilen derslerin, eğitim öğretim dersleriyle dil öğretimi alanında; yabancı dil eğitimi veya öğretimiyle ilgili bölümde ise Türkçe dil yeterliliği, Türk dili ve edebiyatı bilgisi alanında yeterli düzeyde eğitim vermediği görülmektedir. Bölüm mezunlarının yabancılara Türkçe öğretimini uzmanca gerçekleştirebilmeleri için dil bilimi bölümünde eğitim bilim, dil öğretimi tür, yöntem ve teknikleri; Türkçe eğitimi bölümlerinde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik derslere yer verilmesi veya bu türden derslerin sayısının artırılması gereklidir. Ancak yukarıda yer alan tablolar incelenirken bölümler arasında bir karşılaştırma yapıldığında Türkçe Eğitimi Bölümlerinin “Yabancılara Türkçe Öğretimi”nde diğerlerine göre daha donanımlı bireyler yetiştirdiği anlaşılmaktadır.

b) Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Lisansüstü Programları

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisansüstü programlar her ne kadar bu alanda uzman öğretici yetiştirilmesine de ciddi bir şekilde katkıda bulunsa da esasında alanla ilgili bilimsel araştırmaları gerçekleştirecek akademinin oluşması, alanın ayrı bir bilim dalı hâline gelmesi amacıyla açılmıştır.

Ülkemizde birçok üniversitede Türkçe Eğitimi ve Öğretimi (ana dili olarak) ana bilim dallarında yüksek lisans ve doktora eğitimleri sürdürülmekteyse de Yabancılara Türkçe Öğretimi veya başka bir deyişle Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilim Dallarıyla ilgili lisansüstü eğitim veren üniversite sayısı son derece azdır. Bu sebeple çeşitli merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları düzenlenmekte, kısa süreli öğretimlerle alandaki açığın kapatılmasına yönelik birtakım girişimlerde bulunmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili tezli yüksek lisans eğitimi Sakarya, Çanakkale Onsekiz Mart, Hacettepe, Gazi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli, Düzce, Eylül, Ankara ve Başkent Üniversitelerinde açılmış bulunmaktadır.⁴ Ayrıca Sakarya Üniversitesinde bu alanda tezsiz yüksek lisans eğitimi de verilmektedir. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi tezli yüksek programı ise yalnızca Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğretim gerçekleştirmektedir. Bu üniversitelerin Yabancılara Türkçe Öğretimi Bilim Dallarında verilen dersler ana hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yöntemleri,
- Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı İncelemeleri,
- Yabancılara Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Eğitimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Okuma Öğretimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Eğitimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hedef Kültür,
- Türk Edebiyatı Metinleriyle Yabancılara Türkçe Öğretimi,
- İkinci Dil Edinimi,
- İki Dilli Ortamlarda Ana Dili Öğretimi,
- Uygulamalı Dil Bilim,

⁴ Burada yalnızca Enstitü Genel Ağ sayfalarında 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenci aldıkları ilan edilen ve öğretim programları açıklanan yüksek lisans programlarına yer verilmiştir.

- Türk Kökenlilere Türkçe Öğretimi,
- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Söz Varlığı,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı,
- Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Anlam Bilim,
- Dil Biliminin Temel Kavram ve İlkeleri,
- Karşılaştırmalı Ses Bilim ve Biçim Bilim,
- Karşılaştırmalı Dil Bilgisi,
- Çevirim İçi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Malzeme Hazırlama ve Geliştirme,
- Yabancı Dil Öğretiminde Temel Kavramlar,
- Anadili Edinimi-Yabancı Dil Öğrenimi Kuramları,
- Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar,
- Dil Öğrenme Psikolojisi,
- Dil Öğretiminde Bilişsel Yaklaşımlar,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Tarihi,
- Meslek Dili Olarak Türkçe,
- Dilde Çeşitlenme ve Öğretimi,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme vd. Yabancılara Türkçe öğretimi uzmanları yetiştirmeye yönelik doktora düzeyinde eğitim ise yalnızca Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dil Bilim Ana Bilim Dalı'nda ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Doktora Programında verilmektedir.

Ankara Üniversitesi'nde doktora programında yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili verilen zorunlu dersler Tablo 6'da gösterildiği şekildedir.

Tablo 6. Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Doktora Programı Dersleri

Dersler
İkinci Dil Edinimi I-II
Kullanım Bilim
Dil Öğretiminde Araç Geliştirme
Dil Öğretimine Uygulamalı Dil Bilimin Katkıları
Dil Bilim ve Yabancı Dil Öğretimi
Yabancı Dil Öğretiminde Bireysel Farklılıklar
İkinci Dil Edinimi
Dil Öğretiminde Yöntem Sonrası Dönem
Okuma Becerisi
Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme
Dil Öğretimine Uygulamalı Dil Bilimin Katkıları
Özgül Öğrencilere Dil Öğretimi
Sözel Beceri Öğretimi
Ruh Dil Bilimin Alt Alanları
Çocukluk ve Dil Öğrenimi
İkinci Dil Edinimi Araştırmaları
Ses Bilimsel Farkındalık

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde verilen yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili zorunlu doktora dersleri ise Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe
Öğretimi Doktora Programı Dersleri

Dersler
Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Eğitimsel Dil Bilim
Yabancı Dil Olarak Türkçede Söylem Çözümlemesi I-II
Türkçede Söz Dizim ve Metin Dil Bilgisi
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Materyal Değerlendirme ve Geliştirme
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çağdaş Eğilimler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar
Çok Dillilik ve Dil Öğretimi-Öğrenimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Semineri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğrenme Sorunları
Türkçe Kitle İletişim Araçlarında Dil Kullanımı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Politikaları
Edebiyat ve Yabancı Dil Olarak Türkçe
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Politikaları
Edebiyat ve Yabancı Dil Olarak Türkçe
Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Çalışmalar
Deneme-Eleştiri Çözümlemesi
Özel Alan Türkçesi
Türkçe Öğretiminde Anlam Bilimsel Yaklaşımlar
Türkçe Söylem Türlerinin Ders Malzemesi Olarak Kullanımı I-II
Türkçe Yazınsal Metinlerde Biçem İncelemesi II
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi
Roman - Öykü Çözümlemesi
Yabancı Dil Ol. Türkçede Sözcelem ve Edim bilim Kuramları
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Teknoloji Kullanımı
Türkçe Yazınsal Metinlerde Biçem İncelemesi I-II

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde ilgili doktora programlarında yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili verilen zorunlu doktora derslerinde kimi dil bilim alanlarının yanı sıra ikinci dil edinimi, yabancı dil öğrenimiyle ilgili çalışmalardan da yararlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca doktora programı tasarımıyla yabancılara Türkçe öğretiminin dört temel unsuru olan içerik, program, yöntem ve ölçme değerlendirme dikkate alındığı büyük oranda söylenebilir. Ancak bu programlarda her bir dil becerisi öğretimi ve öğrenci özelliklerini, çeşitli geniş kapsamlı öğretim teknik ve modellerini ele almaya fırsat veren derslere yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra incelenen doktora programlarında yabancı dil düzeyini betimlemeye, ölçmeye yönelik çalışmaların değerlendirilmesi ve yabancılara Türkçe öğretiminde sorumluluk üstlenmiş kurum ve kuruluşlara uygulama alanında taşıdıkları önem nispetinde yer verildiğini söylemek mümkün değildir.

Yabancılarla Türkçe öğretimi uzmanları yetiştiren doktora programlarında en az yabancı dil öğretimi yöntem, tür ve teknikleriyle ilgili dersler kadar Türk dili ve edebiyatıyla ilgili derslere de yer verilmelidir. Öyle ki Dil ve Kültür, Türk Dil Bilgisi, Türk Dili Tarihi, Türk Edebiyatı Tarihi, Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatları, Osmanlı Türkçesi, Türkçenin Söz Varlığı gibi birtakım derslerin programda yer alması, bu programlarda öğrenim gören doktora öğrencilerinin başka bir dilin değil, Türkçenin yabancılarla öğretiminde uzmanlaştıklarını daha güçlü bir şekilde hissettirecek, Türk dili ve edebiyatıyla ilgili yetkinleşmelerine katkıda bulunacaktır. Aksi hâlde yabancılarla Türkçe öğretilmede görevlendirilen veya uzmanlaşan kişilerin sözgelişi cümleyi öğelerine ayırmakta, durum eklerini ve işlevlerini belirlemekte, kelime kökü ve eklerini tespit etmekte, deyim ve atasözlerini kullanmakta, metin seçiminde yeterince uzmanlaşmış olmasını beklemek yanlıştır. Türk dili ve edebiyatıyla ilgili yetkinlik kazanılmadan Türkçenin yabancılarla öğretilmesi yüzeysel kalacak, öğretilmekte olan dilin özünü kavramaya bir katkıda bulunmayacaktır.

Yabancılarla Türkçe Öğretimi doktora programlarda okutulan derslerin seçiminde olduğu kadar bu programlara öğrenci alımında da titiz davranılmalıdır. İlgili doktora programlarının alan akademisini oluşturan kişileri bilim dünyasına kazandırdığı hiçbir zaman unutulmamalıdır. Bu programlara öğrenci seçiminde titiz olunması aslında yabancılarla Türkçe öğretiminde alan uzmanı yetiştirilmesinde ve alanın bilimselleşmesinde titiz olunması demektir. Bu sebeptir ki ilgili programlara Türkçenin öğretiminde, Türk dili ve edebiyatında, yabancı dil öğretimi tür, yöntem ve tekniklerinde belirli bir yetkinliğin kazandırıldığı lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin kabul edilmesine imkân tanıyan düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca, yabancılarla Türkçe Öğretimi doktora programlarında ders verecek öğretim üyelerinin uzmanlıklarını bu alanda kazanmış olmalarına dikkat edilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Avrupa’da Komensky ile çeşitli ilkeleri belirginleşmeye başlayan yabancı dil öğretiminin ayrı bir disiplin olarak ele alınması Simmonot, Ernst, Jacotot, Mager, Coin’in ortaya koyduğu çalışmalar sonucunda başlamıştır (Katerinov, 1984: 11’den akt. İşcan, 2014: 7). Oysa yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzmanlık sorunu hâlen çözüme kavuşmamıştır. Bu

alanda uzmanlığın sağlanması müstakil lisans programlarının açılmasıyla sağlanabilir. Türkçenin yabancılara öğretildiği her kurumda yalnızca bu alanda uzmanlaşmış öğretilenlere görev verilmelidir. Alan uzmanlarının yetiştirileceği lisans programı aşağıdaki şekilde desenlenebilir:

Tablo 8. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ana Bilim Dalı Lisans Öğretim Programı^{5,6,7}

Birinci Yıl							
1. Yarıyıl				2. Yarıyıl			
Dersin Adı	K	U	Kr.	Dersin Adı	K	U	Kr.
Türk Dili Tarihi I	2	0	2	Türk Dili Tarihi II	2	0	2
Türkiye Türkçesi Ses Bilgisi	2	0	2	Türkiye Türkçesi Kelime Bilgisi	2	0	2
Türkiye Türkçesi Şekil Bilgisi	2	0	2	Türkiye Türkçesi Cümle Bilgisi	2	0	2
Dil Bilime Giriş I	2	0	2	Dil Bilime Giriş II	2	0	2
Osmanlı Türkçesi I	2	0	2	Osmanlı Türkçesi II	2	0	2
Eski Türk Edebiyatı I	2	0	2	Eski Türk Edebiyatı II	2	0	2
Edebiyat Bilgi ve Kuramları I	2	0	2	Edebiyat Bilgi ve Kuramları II	2	0	2
Yabancı Dil (A1)	2	1	3	Yabancı Dil (A2)	2	1	3
Kredi Toplamı			20	Kredi Toplamı			20
İkinci Yıl							
1. Yarıyıl				2. Yarıyıl			
Dersin Adı	K	U	Kr.	Dersin Adı	K	U	Kr.
Ses Bilim I	2	0	2	Ses Bilim II	2	0	2
Halk Edebiyatı I	2	0	2	Halk Edebiyatı II	2	0	2
Çocuk Edebiyatı I	2	0	2	Çocuk Edebiyatı II	2	0	2
Dilsel Gelişim	3	0	2	Dünya Kültürü ve Uygarlığı	3	0	2
Türk Kültürü	3	0	2	Çok Dillilik	3	0	2
Türk Dili Tarihi III	2	0	2	Türk Dili Tarihi IV	2	0	2
Yabancı Dil (B1)	2	1	3	Yabancı Dil (B2)	2	1	3
Dil Öğretimi Kuramları I	2	0	2	Dil Öğretimi Kuramları II	2	0	2
Dünyada Çağdaş Yabancı Dil Öğr. I	3	0	3	Dünyada Çağdaş Yabancı Dil Öğr. II	3	0	3
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tarihi	3	0	3	Dünyada Yabancı Dil Öğretimi Tarihi	3	0	3
Kredi Toplamı			23	Kredi Toplamı			23

⁵ Önerilen öğretim programında eğitim fakültelerinin bütün bölümlerinde ve bütün lisans programlarında okutulan derslerle seçmeli dersler gösterilmemiştir.

⁶ K: Kuramsal, U: Uygulamalı, Kr.: Kredi.

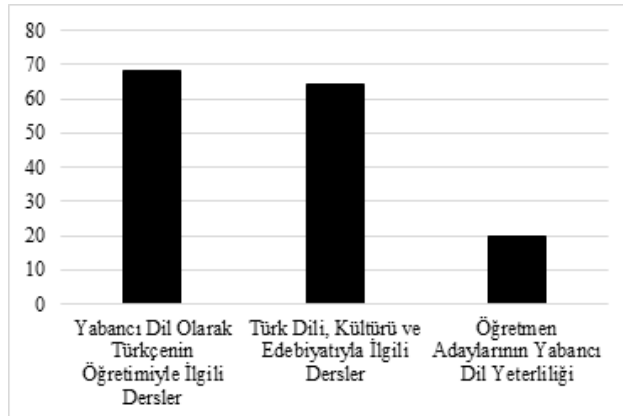
⁷ YDOT: Yabancı Dil Olarak Türkçe.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu

Üçüncü Yıl							
1. Yarıyıl				2. Yarıyıl			
Dersin Adı	K	U	Kr.	Dersin Adı	K	U	Kr.
YDOT Veren Kurum ve Kuruluşlar	2	0	2	Yabancı Dil Öğretiminde Ölç. Değ.	2	0	2
Söz Dizim I	2	0	2	Söz Dizim II	2	0	2
Yeni Türk Edebiyatı I	2	0	2	Yeni Türk Edebiyatı II	2	0	2
Çağdaş Türk Lehçe ve Edebiyatları I	2	0	2	Çağdaş Türk Lehçe ve Edebiyatları II	2	0	2
Dil Psikolojisi	2	0	2	Dil Sosyolojisi	2	0	2
YDOT Öğretimi Öz.Öğr. Yön. I	2	2	4	YDOT Öğretimi Öz.Öğr. Yön. II	2	2	4
YDOT Öğretiminde Mat. Tas. I	2	2	4	YDOT Öğretiminde Mat. Tas. II	2	2	4
Yabancı Dil (İleri Anlama Teknikleri)	2	2	4	Yabancı Dil (İleri Anlatma Teknikleri)	2	2	4
Kredi Toplamı		22		Kredi Toplamı		22	

Dördüncü Yıl							
1. Yarıyıl				2. Yarıyıl			
Dersin Adı	K	U	Kr.	Dersin Adı	K	U	Kr.
Anlam Bilim I	2	0	2	Anlam Bilim II	2	0	2
Soydaşlara Türkçe Öğretimi	2	0	2	YDOT Okuma Eğitimi	2	2	4
Yurt Dışındaki Türklere YDOT	2	0	2	YDOT Yazma Eğitimi	2	2	4
YDOT Dinleme Eğitimi	2	2	4	Yabancı Dil Olarak Mesleki Türkçe	2	0	2
YDOT Konuşma Eğitimi	2	2	4	YDOT Ders Kitabı İnceleme	2	0	2
Yabancı Dil (Metin Çözümleme)	2	2	4	Yabancı Dil (Metin Oluşturma)	2	2	4
Kredi Toplamı		18		Kredi Toplamı		18	

Lisans düzeyinde önerilen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Ana Bilim Dalı” öğretim programındaki dersler konularına göre ayrıldığında kredi dağılımıyla ilgili Grafik 5’te gösterilen oranlara ulaşılmaktadır.



Grafik 5. Önerilen Programdaki Konuların Kredilere Göre Dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, önerilen programda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili derslerin ağırlıkta olduğu, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminde yetkin uzman öğreticiler yetiştirilmesine odaklandığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve öğretimiyle ilgili dersleri, önerilen programda Türk dili ve edebiyatıyla ilgili derslerin takip ettiği görülmektedir. Böylelikle bu alanda eğitim alan öğretmen adaylarının Türkçe ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ve öğretiminde yeterlilik kazanmaları mümkün olacaktır. Ayrıca her ne kadar dil bilimiyle ilgili zorunlu derslerin sayısı diğerlerine oranla az görülmeğe de bu derslerin farklı üniversitelerdeki lisans programlarıyla ortak açılan seçmeli derslerle desteklenmesi mümkündür. Öğrencilerin alanlarıyla ilgili kültür bilgileri edinmeleri açısından da yine seçmeli derslerin önemli görüldüğü söylenebilir. Ayrıca önerilen programın Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan ayrıldığı önemli bir alan da yabancı dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgili çağdaş literatürün izlenmesi, bir yabancı dil öğreniminde yetkinleşmenin kişisel deneyimler aracılığıyla gözlemlenebilmesi, yurt dışına görevlendirilme durumunda orada iletişim kurulabilmesi için gerekli olan yabancı dil öğrenimiyle ilgili derslerin bulunmasıdır. Programda yer alan derslerin bütünü göz önüne getirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin mesleki anlamda büyük oranda uzmanlaşmaları sağlanabilecektir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzmanlaşmanın öğretim dışında kalan ancak bir o kadar da önemli olan bir diğer boyutu da alan akademisinin oluşumunu sağlayan lisansüstü eğitimidir. Bu alanda ülkemizin farklı bölgelerinde açılan tezli yüksek lisans programları elbette ki faydalı olacaktır. Ancak bu programlara alan sınırlandırılması olmadan öğrenci alınması, yabancı dil yeterliliğinin önemsenmemesi, araştırmaların bilimsel yetkinliğinin eleştirel bakış açısıyla sorgulanmaması; bu programlarda ders veren öğretim üyelerinin Türkçeye, dil öğretimine, dil bilime ve yabancı dil öğretimine hâkimiyetlerinin değerlendirilmemesi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzmanlaşmanın önündeki ciddi engellerden birine dönüşmektedir.

Türkçenin eğitimi ve öğretiminde ilgili programların açılmasından bu yana kısa zamanda önemli yol alındığı görülmekte, bu alanda yetişmiş bilim uzmanı, doktor ve doçentlerin verimli çalışmalar ortaya koydukları bilinmektedir. Bu sayededir ki yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisan-

süstü derslerinin Türkçenin eğitimi ve öğretiminde uzmanlaşmış öğretim üyelerince gerçekleştirilmesi peyderpey mümkün olmuştur. Bu nedenle yabancılar Türkçe öğretimi uzmanı yetiştiren lisans programlarının açılması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gereksinim duyulan öğretici ve alan uzmanları arasında ana dili ve yabancı dil olarak Türkçenin eğitimi ve öğretiminde uzmanlaşmış kişilerin etkinliğini kolaylaştıracak, böylelikle yabancılar Türkçe eğitiminde uzmanlaşma süreci başlayacaktır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde uzman öğreticiye duyulan ihtiyaç kimi kurum ve kuruluşların kısa sürede “Yabancılar Türkçe Öğretimi” sertifika programları açmasına yol açmış, farklı alanlardan birçok kişi bu kurslardan yararlanmıştı. Eğitim ve öğretim açısından birçok sorunu kendi bünyesinde barındıran bu türden uygulamaların azalması açısından da eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Türkçenin Yabancılar Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı'nın açılması önemli bir zarurettir. Ancak bu programların açılması kadar bu programdan mezun olan kişilerin istihdam edilmesi de önemlidir.

Yabancılar Türkçe Öğretimi ile ilgili bağımsız programlar açılmadan önce istihdam imkânlarıyla ilgili kapsamlı ve uzun vadeli planlara dayalı etütler yapılmalıdır. Aksi hâlde işsiz ve mutsuz gençlere yenilerinin eklenmesi tehlikesi söz konusudur. Bu nedenle en azından Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerden bir kısmının üçüncü sınıftan itibaren aynı bölümde açılan “Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı” programında yer alan dersleri alması daha makul olabilir. Lisans öğrenimleri sonuna Böylece öğrencilerin istihdam alanları genişletileceği gibi yabancılar Türkçe öğretiminde görev alacak uzmanların lisans döneminden başlayarak yetiştirilmesi de sağlanacaktır.

Bir dilin doğal konuşuru olmanın, bir dilin dil bilgisi ve edebiyatıyla ilgili bilgi edinmenin, dil biliminde veya yabancı dil öğretiminde çalışmanın yabancılar Türkçe öğretiminde uzmanlaşmayı da beraberinde getireceği yanılığundan uzaklaşılmalı, yabancılar Türkçe öğretimini yalnızca bu alanda uzmanlaşmış kişilerce yürütülmesi sağlanmalıdır. Ayrıca alan akademisinin oluşumu için eğitim bilimleri enstitülerinde Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarında açılan yüksek lisans ve doktora programlarının desenlenmesinde Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında uzman olan öğretim

üyelerinin öğretimini yapacağı derslere ağırlık verilmelidir. Yabancılara Türkçe öğretiminde görev alacak uzman öğreticilerin yetiştirilmesi başta olmak üzere bu alanda bilimsel niteliğe kavuşma ancak yukarıda değinilen hususların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve hayata geçirilmesiyle sağlanacaktır.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*. Lefkoşa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

Akalın, Ş. H. (2003). Türkçenin Güncel Sorunları ve Çözüm Yolları. Mersin: Mersin Valiliği.

Akalın, Ş. H. (2015, 10 09). *Türkçenin Güncel Sorunları*. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi Makaleler: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> adresinden alındı.

Baskın, S. (2011). 17. Yüzyılda Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçin Mısır’da Kullanılan Ders Kitapları. D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin, & F. Yıldız (Dü.), *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde (s. 191-200). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.

Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*(119), 58-71.

Bozkurt, F. (2005). *Türklerin Dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.

Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Ekin Eğitim Yayıncılık: İstanbul.

Demirel, M. V. (2011). Türkçe Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(31), 128-138.

Güzel, A. (2005). Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Dört Yıllık Lisans Programı. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri* (s. 305-310). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Güzel, A. (2010). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27(Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 371-383.

İşcan, A. (2014). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin (Dü.) içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 2-517). Ankara: Pegem Akademi.

Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Katerinov, K. (1984). *Rassegna dei Principali Metodi per L'insagnamento delle Lingue Straniera*. Perugia: Guerra.

Kırkılıç, A. (2005). Eğitim Fakültelerindeki Yeniden Yapılandırma Modeli Ne Getirdi? *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri* (s. 349-364). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Özbay, M. (2004). Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri IV* (s. 2801-2813). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Özbay, M. (2005). Türkçe Eğitimi bölümleri İçin Lisans Programı Önerisi. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri* (s. 311-334). Ankara: Gazi Üniversitesi.

Özbay, M., Birol, C., Melanlıoğlu, D., Büyükikiz, K. K., ve Uyar, Y. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi için Ölçme ve Değerlendirme Soruları*. Ankara: Pegem Akademi.

Sağır, M. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmalar ve Türkçe Eğitimi Bölümleri. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu Bildirileri* (s. 373-382). Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H. ve Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Lisans Düzeyinde Verilen Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) Dersine Yönelik Özyeterlik Algıları”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.

TED. (2015, 12 10). *Tarihçe*. <https://www.ted.org.tr>: <https://www.ted.org.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA-849816B2EF2858DA18F4388CDD> adresinden alındı

Uçgun, D. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı”-nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8-9, 2487-2498.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Taslak Metinlere Yönelik Geri bildirim Sunma Tercihleri¹

Hakan ÜLPER²

Gökhan ÇETİNKAYA³

Nihat BAYAT⁴

Özet

Süreç merkezli yazma eğitiminde öğrenci metinlerine geri bildirim sunmak çok önemlidir. Sunulan geri bildirimlerden yararlanarak öğrenciler metinlerini geliştirebilirler. Alan yazındaki ilgili araştırmalar geri bildirim sunmanın gerekli ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Geri bildirim konusunda yapılan araştırmaların bir boyutunu öğrenci görüşleri oluştururken diğer boyutunu da öğretmen görüşleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin geri bildirim sunma tercihlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmaya aktif olarak yabancılar Türkçe öğreten kırk sekiz okutman katılmıştır. Geliştirilen sormaca yoluyla onlardan veriler toplanmıştır. Toplanan veriler çözümlenerek sunulmuştur. Araştırma sonucuna göre okutmanlar geri bildirim sunmak gerektiğini belirtmişlerdir. Geri bildirim sunma işinin yazma biter bitmez yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Geri bildirim, taslak metin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Doç. Dr.), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

³ (Yrd. Doç. Dr.), Niğde Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

⁴ (Doç. Dr.), Akdeniz Üniversitesi, İlköğretim Bölümü

Preferences of Teachers Teaching Turkish as a Foreign Language when Providing Feedback for Draft Texts

Abstract

It is very important to provide feedback in “process writing” education since students can improve their text writing skills via utilizing the feedback provided. Relevant research in the related literature reveals that it is necessary and important to provide feedback. While some of the studies conducted on feedback are related to the students’ views, some reflect teachers’ views on this. The aim of this study is also to investigate teachers’ preferences of providing feedback when teaching Turkish as a foreign language. The participants of the study included forty-eight instructors teaching Turkish to foreigners. The data were collected through the questionnaire developed by the researchers. The collected data were analysed and presented. The results indicate that instructors expressed the need to provide feedback. The study also found that the instructors stated that feedback should be provided as soon as the writing ends.

Keywords: *Feedback, draft text, Teaching Turkish as a Foreign Language*

Giriş

Bir dilin yabancı dil olarak ya da ikinci dil olarak öğretimi sürecinin önemli beceri alanlarından birisi yazma becerisidir. Günümüzde yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesine ilişkin yöntemsel anlayış ürün merkezli yaklaşımdan süreç merkezli yaklaşıma doğru evrilmiş durumdadır. Bu bağlamda süreç merkezli yaklaşımın bir gereği olarak öğrencilerin ilk aşamada ürettikleri yazılı metinler bitmiş/tamamlanmış bir metin olarak algılanmamaktadır. Bu metinler taslak metin olarak görülmektedir. Taslak metinler geliştirilmesi gereken metinler olduğu için yazma süreci içerisinde bu metinler öğretmenler ya da akranlar tarafından gözden geçirilip değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları öğrenci yazarlara geri bildirim olarak sunulur. Böylelikle hem öğrenci yazarların taslak metinlerine ilişkin farkındalık düzeyleri yükselmekte hem de gerek içerik gerekse biçimsel özellikler bakımından daha nitelikli metinler üretilmesi sağlanmaktadır.

Öğretmenlerce sunulan geri bildirimler yazma sürecinin çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Zacharias (2007), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerce sunulan geri bildirimler için öğrencilerin %44'ü çok önemli, %49'u ise önemli olarak nitelendirmede bulunmuştur. Öğretmenlerin ise % 40'ı çok önemli, % 55'i önemli nitelendirmesinde bulunmuştur. Bu atfedilen önem araştırmalara da yansımıştır. Alan yazında öğretmenler tarafından sunulan geri bildirimlerle ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bu araştırmaların bir boyutu öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerin özelliklerini ve niteliklerini içerirken, diğer bir boyutu ise öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerin öğrenciler tarafından nasıl karşılandığı ile ilgilidir. Bu araştırmanın çerçevesi içerisine öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerdir.

Bu ana ulam içerisindeki kimi çalışmalardan, sunulmuş olan geri bildirimlerin çözümlenmesi sonucu öğretmenlerin geri bildirim tercihleri belirlebilmektedir. Ferris (1997) ilgili araştırmasında öğretmenler tarafından sunulmuş olan toplam 962 yorumu incelemiştir. Bu yorumların ağırlıklı olarak öğrenci yanlışlarıyla ilgili olduğunu, spesifik yorum içerdiğini, soru biçiminde sunulduğunu ve orta uzunlukta olduğunu bulgulamıştır. Yirmi altı İngilizce öğretmenin Hong Kong'da 174 öğrenci metnine sundukları geri bildirimlerde de öğrencilerin yaptıkları hatalara odaklanıldığı görülmektedir (Bkz. Lee, 2008). Öğrenci metinleri üzerinde işaretlenmiş 4891, yorum yapılmış 462 geri bildirimini çözümlendiği araştırmasında Lee (2009), bunlardan %94'ünün biçimsel özellikler; %3,8'inin ise içeriksel özellikler odaklı olduğunu bulgulamıştır. Bu çözümlemede ayrıca öğretmenlerin %70'inin doğrudan geri bildirim sunmayı tercih ettikleri, yazılı yorumdan çok işaretleme yolunu tercih ettikleri de görülmektedir. Bununla birlikte Ferris, Pezone, Tode ve Tinti (1997) ise 1500 öğretmen yorumunu incelediği çalışmasında öğretmenlerin iki yarı yıl boyunca geri bildirim sunma stratejilerinin değiştiğini bulgulamıştır. İlgili araştırmaların işaret ettiği gibi yabancı dil ya da ikinci dil öğretimi alanında öğretmenler sundukları geri bildirimlerde genellikle hatalara odaklanmayı tercih etmektedirler. Ayrıca öğretmenler sundukları geri bildirimleri zamanla değiştirmeyi yeğlemektedirler.

Bu ana ulam içerisindeki kimi çalışmalar ise doğrudan öğretmenlerin geri bildirim tercihlerini sormaca yoluyla saptamaya yöneliktir. Jodaie ve Fa-

rokhi (2012), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen otuz öğretmenden sormaca yoluyla topladığı verilerin sonucunda öğretmenlerin dilbilgisiyle ilgili hatalara ilişkin geri bildirim vermeye olumlu baktıklarını; doğrudan geri bildirim vermeyi tercih ettiklerini; dilbilgisel hataları işaretlemeyi yeğlediklerini bulgulamıştır. Yine kırk beş İngilizce öğretmeninden sormaca yoluyla veri topladığı çalışmasında Halimi (2008), öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yazılı metinlerde yazım yanlışının olmamasını çok önemsediklerini, dilbilgisel hataların düzeltilmesi gerektiğini bulgulamışlardır. Diğer yandan sormaca yoluyla toplanan verilerden yola çıkarak doğrudan geri bildirim sunmanın daha çok tercih edildiği dikkat çekmektedir (bkz. Najmaddin, 2010).

Öğretmen geri bildirimlerinin öğrencilerce yararlı ve geliştirici bulunduğu (bkz. Leki, 1991) kadar yarasız ve tepki uyandırıcı, anlaşılmasız bulunduğu da (bkz. Mantello, 1997) alan yazında belirtilmektedir. Bu durumda öğrencilerle öğretmenlerin tercihlerinin uyumlu olması gerekmektedir. Karşıtı bir durumda öğretmenlerce sunulan geri bildirimlerin dikkate alınmaması büyük bir olasılıktır. Bu bakımdan da öğretmen ve öğrenci tercihlerinin belirlenmesi önemli ve gerekli görülmektedir.

Özellikle İngilizcenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretimi çerçevesinde geri bildirim alanında öğretim etkinliklerini yönlendirecek kadar bir alan yazın birikiminin olduğu ve yeni çalışmalarla bu birikimin daha da büyüdüğü dikkat çekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında ise henüz belirli bir birikimin olmadığı dikkat çekmektedir. C1 düzeyindeki öğrencilerin akran geri bildirimi ile ilgili bir çalışmanın varlığı (bkz. Hamzadayı, 2015) ve yine sözel iletişim sürecinde yapılan yanlışlara yönelik öğrencilerin geri bildirim alma, öğretmenlerin ise düzeltme geri bildirimi verme görünümelerini inceleyen bir çalışmanın varlığı (bkz. Çetinkaya, ve Hamzadayı, 2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geri bildirim konusuna yönelişin birer işareti olarak görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin yazılı geri bildirimleri ile ilgili herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. O nedenle bu çalışmada öğretmenlerin geri bildirim sunma tercihlerinin belirlenmesi yoluyla öncelikle alan yazına bu açıdan bir katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Çalışmanın bu temel amacı doğrultusunda yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesini ne düzeyde tercih etmektedir?
2. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?
3. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesini tercih etmektedir?
4. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?
5. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının nasıl düzeltilmesini tercih etmektedir?
6. Öğretmenler, öğrencilerin yazma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesini tercih etmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Betimsel nitelikli bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda veri toplamak için sormaca tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Gaziantep Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezleri'nde yabancı dil olarak Türkçe öğreten 48 öğretim elemanı yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 25'i (%52,1) kadın, 23'ü (%47,9) erkektir. Katılımcı öğretim elemanlarının çalıştıkları ay/yıla göre dağılımına bakıldığında 4'ü (%8,3) 7-12 ay, 18'i (%37,5) 1-2 yıl, 13'ü (27,1) 3-4 yıl ve 13'ü (%27,1) 5 yıl ve üstü deneyime sahiptirler.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Temel araştırma sorusu ve alt amaçlar doğrultusunda soru ulamları hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili soruların hazırlanma sürecine geçilmiştir. Bu süreçte Fukuda (2003), Hyland & Hyland (2006), Ellis (2009) gibi alan yazında yer alan çalışmalardan yararlanarak sorular oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ise konu alanı uzmanlarıyla görüşmeler yapılarak sorular yeniden gözden geçirilmiş öneriler de dikkate alınarak soru maddeleri oluşturulmuştur. Son aşamada ise soru ifadelerinin içeriklerine göre likert tipi yanıt seçenekleri belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde alınan puanların ortalamalarından yararlanılmıştır. Ortalama puanlar yorumlanırken 0,80'e göre aralıklar belirlenmiştir. Örneğin, 1-1,79 aralığı "her zaman"; 1,80-2,59 aralığı "genellikle"; 2,60-3,39 aralığı "bazen"; 3,40-4,19 aralığı "nadiren" ve 4,20-5,00 aralığı "hiçbir zaman" biçiminde yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu "Öğretmenler öğrencilerin yazma yanıışlarının düzeltilmesini ne düzeyde tercih etmektedir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Yazma Yanıışlarının Düzeltilmesine İlişkin Tercihleri

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	\bar{x}	Ss
f	39	9	0	0	0	1,19	,394
%	81,3	18,8	0,0	0,0	0,0		

Öğretmenlerin yazma yanıışlarının düzeltilmesine ilişkin tercihlerini ortaya koyan Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin 1,19 ortalama puanla yazma yanıışlarının düzeltilmesine *tamamen katıldıkları* görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu "Öğretmenler öğrencilerin yazma yanıışlarının ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?" biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yazma Yanıışlarının Düzeltilme Sıklığına İlişkin Tercihleri

	Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman	\bar{x}	Ss
f	16	27	5	0	0	1,77	,627
%	33,3	56,3	10,4	0,0	0,0		

Öğretmenlerin yazma yanlışlarının düzeltilme sıklığına ilişkin görüşlerini ortaya koyan Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, 1,77 puanla yazma yanlışlarının her zaman düzeltilmesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Öğretmenler öğrencilerin yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesini tercih etmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 3. Yazma Yanlışlarının Ne Zaman Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	\bar{x}	Ss
Öğrencinin yazma sürecinde	f	4	4	9	15	16	3,73	1,250
	%	8,3	8,3	18,8	31,3	33,3		
Öğrenci yazma işini bitirdikten sonra	f	31	13	0	4	0	1,52	,874
	%	64,6	27,1	0,0	8,3	0,0		
Dersin sonunda	f	8	6	3	22	9	3,37	1,378
	%	16,7	12,5	6,3	45,8	18,8		
Bir gün sonra	f	2	6	4	8	28	4,12	1,248
	%	4,2	12,5	8,3	16,7	58,3		
İki-üç gün sonra	f	4	2	4	9	29	4,19	1,265
	%	8,3	4,2	8,3	18,8	60,4		

Tablo 3’te yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenler “öğrencinin yazma sürecinde” maddesine 3,73 ortalamayla katılmadıklarını bildirmişlerdir. İkinci sırada yer alan “öğrenci yazma işini bitirdikten sonra” maddesine

1,52 ortalama puanla tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir. Üçüncü sırada yer alan “dersin sonunda” maddesine 3,37 ortalamayla “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “bir gün sonra” maddesine 4,12 ve son olarak “iki-üç gün sonra” maddesine 4,19 ortalamayla katılmadıkları görülmüştür.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğretmenler öğrencilerin yazma yanlışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesini tercih etmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 4. Yazma Yanlışlarının Türlerine Göre Ne Sıklıkla Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç bir zaman	\bar{x}	Ss
Okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanlışları	f	38	10	0	0	0	1,21	,410
	%	79,2	20,8	0,0	0,0	0,0		
Okuyucunun anlamasını engellemeyen yazma yanlışları	f	23	21	2	0	2	1,68	,903
	%	47,9	43,8	4,2	0,0	4,2		
Sık tekrarlanan yazma yanlışları	f	37	7	4	0	0	1,31	,624
	%	77,1	14,6	8,3	0,0	0,0		
Sık tekrarlanmayan yazma yanlışları	f	10	13	19	6	0	2,44	,965
	%	20,8	27,1	39,6	12,5	0,0		
Yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanlışlar	f	16	13	14	5	0	2,17	1,0170
	%	33,3	27,1	29,2	10,4	0,0		

Tablo 4’te yazma yanışlarının türlerine göre ne sıklıkla düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenler “okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanışları” maddesine 1,21, ikinci sırada yer alan “okuyucunun anlamasını engelleyen yazma yanışları” maddesine 1,68 ve üçüncü sırada yer alan “sık tekrarlanan yazma yanışları” maddesine 1,31 ortalamayla her zaman yanıtını vermişlerdir. Dördüncü sırada yer alan “sık tekrarlanmayan yazma yanışları” maddesine 2,44 ve son olarak “yalnızca bir öğrenci tarafından yapılan bireysel yanışlar” maddesine 2,17 ortalamayla genellikle katıldıkları görülmüştür.

Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu “Öğretmenler öğrencilerin yazma yanışlarının nasıl düzeltilmesini tercih etmektedir?” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 5. Yazma Yanışlarının Nasıl Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Çok etkili	Etkili	Kararsızım	Etkisiz	Çok etkisiz	\bar{x}	Ss
Yanışla ilgili sözlü açıklama yapmak	f	13	20	2	12	1	2,33	1,191
	%	27,1	41,7	4,2	25,0	2,1		
Yanışla ilgili yazılı açıklama yapmak.	f	24	20	1	3	0	1,65	,812
	%	50,0	41,7	2,1	6,3	0,0		
Sözlü olarak yanışı düzeltmek.	f	6	25	4	10	3	2,56	1,147
	%	12,5	52,1	8,3	20,8	6,3		
Yazılı olarak yanışı düzeltmek.	f	30	12	2	4	0	1,58	,917
	%	62,5	25,0	4,2	8,3	0,0		
Öğrencinin yanışı düzeltmesi için sözlü ipucu vermek.	f	18	21	7	2	0	1,85	,825
	%	37,5	43,8	14,6	4,2	0,0		

Öğrencinin yanlış düzeltmesi için yazılı ipucu vermek.	f	15	18	11	4	0	2,08	,941
	%	31,3	37,5	22,9	8,3	0,0		
Yalnızca yanlış olan yeri söylemek.	f	6	7	11	3	21	3,54	1,487
	%	12,5	14,6	22,9	6,3	43,8		
Yanlış olan yeri işaretlemek.	f	2	27	10	5	4	2,62	1,024
	%	4,2	56,3	20,8	10,4	8,3		
Öğrencinin kullanımını bölümsel ya da bütünsel olarak yeniden düzenlemek.	f	11	12	3	19	3	2,81	1,347
	%	22,9	25,0	6,3	39,6	6,3		

Tablo 5’te yazma yanlışlarının nasıl düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili dokuz ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenler, *yanlışla ilgili yazılı açıklama yapmanın* (1,65) ve *yanlış yazılı olarak düzeltmenin* “çok etkili” olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler *yanlışla ilgili sözlü açıklama yapmanın* (2,33), *sözlü olarak yanlış düzeltmenin* (2,56), *öğrencinin yanlış düzeltmesi için sözlü ipucu vermenin* (1,85) ve öğrencinin *yanlış düzeltmesi için yazılı ipucu vermenin* (2,08) etkili olduğunu düşünmektedirler. Öte yandan, *yanlış olan yeri işaretleme* (2,62) ve *öğrencinin kullanımını bölümsel ya da bütünsel olarak yeniden düzenleme* (2,81) maddelerinin etkisi konusunda kararsız oldukları görülmektedir. *Yalnızca yanlış olan yeri söylemenin* (3,54) ise etkisiz bulunduğu görülmüştür.

Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu “*Öğretmenler öğrencilerin yazma yanlışlarının kimler tarafından düzeltilmesini tercih etmektedir?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Tablo 6. Yazma Yanlıklarının Kimler Tarafından Düzeltilmesi Gerektiğine İlişkin Öğretmen Tercihleri

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum	\bar{x}	Ss
Öğrencinin kendi anadilini konuşan öğretmenler	f	6	5	10	22	5	3,31	1,187
	%	12,5	10,4	20,8	45,8	10,4		
Anadili olarak Türkçe konuşan öğretmenler	f	26	14	0	7	1	1,81	1,142
	%	54,2	29,2	0,0	14,6	2,1		
Öğrencinin akranları	f	2	17	9	17	3	3,04	1,071
	%	4,2	35,4	18,8	35,4	6,3		
Öğrencinin kendi anadilini konuşan akranları	f	1	8	12	7	20	3,77	1,017
	%	2,1	16,7	25,0	14,6	41,7		
Öğrencinin kendisi	f	9	25	3	4	7	2,48	1,304
	%	18,8	52,1	6,3	8,3	14,6		

Tablo 6’da yazma yanırlarının kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğiyle ilgili beş ayrı maddenin bulguları yer almaktadır. Öğretmenlerin (3,31) yazma yanırlarının öğrencinin kendi anadilini konuşan öğretmenler tarafından düzeltilmesi konusunda “kararsız” oldukları, öte yandan anadili Türkçe olan öğretmenler tarafından düzeltilmesine (1,81) “katıldıkları” görülmektedir. Bunun yanında, yazma yanırlarının öğrencinin akranları tarafından düzeltilmesi (3,04) konusunda da kararsız oldukları görülmektedir. Yazma yanırlarının öğrencinin kendi anadilini konuşan akranları tarafından düzeltilmesine (3,77) katılmamışlardır. Son olarak, Öğretmenler yazma yanırlarının öğrencinin kendisi tarafından düzeltilmesine (2,48) katılmışlardır.

Sonuç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geri bildirim sunma tercihlerinin ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada 48 öğretmenin yazma yanlışlarının ne sıklıkla, ne zaman, türlerine göre ne sıklıkla, nasıl ve kimler tarafından düzeltilmesi gerektiğine ilişkin başlıkları içeren 26 maddelik sormacaya verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Yapılan çözümlene sonucunda, katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin taslak metinlerinde yer alan yanlışların düzeltilmesi gerektiğine tamamen katıldıkları görülmüştür. Bu durum süreç yaklaşımının temel açıklamalarıyla da örtüşmektedir. Ürün merkezli yazma yaklaşımının aksine süreç merkezli yazma yaklaşımı, üretilen üründen, çok o ürünün üretilme sürecine odaklanmakta ve üretilme sürecinde öğrenciye sağlanacak katkıların ortaya çıkacak olan ürün metnin kalitesine olumlu yönde etki edeceğini ileri sürmektedir. Alanyazında öğretmen ve öğrencilerin yazma sürecinde düzeltme geri bildirimini verme ve alma tercihlerine ilişkin bulgular da bu çalışmada elde edilen bulgularla koşut bir görünüm sunmaktadır (Leki, 1991; Diab,2006; Amrhein ve Nassaji, 2010; Zhu, 2010; Salteh ve Sadeghi, 2015). Bunun yanında, yabancı dilde konuşma sürecinde de öğretmenlerin sözel düzeltme geri bildirimini verilmesine tamamen katıldıkları görülmektedir (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015). Süreç yaklaşımının temel felsefesi ilk olarak ortaya konan taslak metinlerin bitmiş bir metin olarak algılanmaması gerektiğini yönündedir. Bu çerçevede öğrencilerce üretilen taslak metinler genellikle iki turlu bir değerlendirmeden geçirilerek öğrencilere geri bildirimler sunulur. Bu süreçte genellikle birinci turda içerik özelliklerine ilişkin ikinci turda ise biçimsel özelliklerine ilişkin geri bildirimler sunulması yönünde bir eğilim bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma yanlışlarının ne zaman düzeltilmesi gerektiği ile ilgili soruya verilen yanıtlar düzeltme işleminin yazma biter bitmez verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğrenciler metni yazarken ya da metnin yazılmasından bir ya da birkaç gün sonra düzeltme işleminin yapılması öğretmenler tarafından uygun görülmemiştir. Süreç yaklaşımının üzerinde durduğu en önemli noktalardan biri de yazılı metinlerin bir iletişim aracı olarak görülmesi gerektiğidir. Flower ve Hayes tarafından alanyazına katılan “okur merkezli yazma” kavramı da bu noktaya işaret etmektedir. Buna göre yazarlar metni üretirken o metni okuyacak olan kesimin özelliklerini

dikkate almalı ve metnin dilsel ve içeriksel özelliklerini ona göre yapılandırmalıdır. Öğretmenlerin hangi yanlışların düzeltilmesi gerektiği ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar da bu noktaya koşut bir görünüm sunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle anlamayı etkileyen yanlışların düzeltilmesi gerektiğini belirterek yazılı metnin iletişimsel değerini öncelemiş görünmektedirler. Bunun yanında sık tekrarlanan yanlışların da düzeltilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak belirtmişlerdir. “Öğretmenin öğrencilerin yaptıkları yanlışlara nitelikli geri bildirimler verebilmesi için yanlışın özelliklerini tanımlaması önemlidir. Çünkü öğretmen öğrencinin yanlışını düzelterip düzeltmeyeceğine, eğer düzelse nasıl düzeltmesi gerektiğine ancak yanlışın özelliklerini tanımlayıp kaynağına indiğinde karar verebilir” (Çetinkaya, 2015). Bu yönüyle, öğretmenlerin yanlışın türüne göre iletişimi engelleyen ve sık tekrarlanan yanlışların düzeltilmesi gerektiğine ilişkin tercihlerinin geri bildirim verme ilkeleri açısından da olumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde aşırı düzeltmenin öğrencilerin yazma güdüsü ve tutumu üzerinde de olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Hendrickson (1980), aşırı düzeltmenin öğrencinin yazma sürecine olumsuz etkileri olabileceğini, bu yüzden öğretmenlerin öğrencinin öğrenme amacı, beceri düzeyi, yapılan yanlışın türü ve görülme sıklığı, öğrencinin düzeltmeye karşı tutumu ve özgüveni gibi durumları değerlendirerek geri bildirim vermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrenci metnindeki yanlışların yazılı olarak ve açıklama yapılarak düzeltilmesi yönünde tercihleri olduğu görülmüştür. Yine bu düzeltme işinin Türkçe konuşan öğretmenlerce yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan görünüm yazma sürecinde geri bildirim öneminin öğretmenlerce de algılandığını ve öğretmenlerin öğrencilerce üretilen taslak metinlere geri bildirim sunmanın gerekli olduğuna inandığını göstermektedir. Yine öğretmenlerin geri bildirimlerle ilgili görüşleri süreç yaklaşımının temel felsefesiyle uyumlu bir görünüm sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Amrhein, H. R., & Nassaji, N. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geri bildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri, *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 285-302, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7906>, ANKARA-TURKEY

Diab, L. L. (2006). Error correction and feedback in the EFL writing classroom. Comparing instructor and student preferences. *English Teaching Forum*, 3, 3-13.

Ellis, R 2009. A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63: 97-107.

Ferris, D. (1997). The influence of teacher commentary on students revision. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 315-339.

Ferris, D., Pezone, S., Tade, C., & Tinti, S. (1997). Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing*, 6, 155–182.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fukuda, Y. (2003). Error Treatment in Oral Communication Classes in Japanese High Schools. Unpublished Master's Thesis, San Francisco State University, San Francisco.

Halimi, S. S. (2008). Indonesian teachers' and students' preferences for error correction. *WACANA*, 10 (1), 50-71.

Hendrickson, J. M. (1980). The treatment of error in written work. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.

Hyland, K & Hyland, F (2006). 'Feedback on second language students' writing.' *Language Teaching*, 39: 83-101.

Jodaie, M. & Farrokhi, F. (2012). An exploration of private language institute teachers' perception of written grammar feedback in EFL classes. *English Language Teaching*, 5(2), 58-64.

Lee, I. (2008). Understanding teachers written feedback practices in Hong Kong secondary classroom. *Journal of Second Language Writing* 17, 69–85

Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback. *ELT Journal*, 63 (1), 13-22.

Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24,

Mantello, M. (1997). Error correction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54 (1),

Najmaddin, S (2010). Teachers' and students' perceptions of different types of corrective feedback in writing, MA, Department Of Teaching English As A Foreign Language

Salteh, M. A. & Sadeghi, K. (2015). Teachers' and students' attitudes toward error correction in L2 writing. *The Journal of Asia TEFL*, 12(3), 1-31.

Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 38(1), 38-52.

Zhu, H. (2010). An analysis of college students' attitudes towards error correction in EFL context. *English Language Teaching*, 3(4), 127-130.

Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar¹

Meral GÖZÜKÜÇÜK²
Hüseyin KIRAN³

Özet

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan ve oranlı küme örnekleme yoluyla seçilen 705 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil problemlerinden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçek-

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Araş. Gör. Dr.), Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, meralyaparak@gmail.com

³ (Prof. Dr.), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, hkiran@pau.edu.tr

teki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Anadili, ilkokuma yazma öğretimi, sorun

Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Elementary School Students whose Mother Tongue is not Turkish

Abstract

The purpose of the study is to determine the issues first grade students whose mother tongue is not Turkish face in elementary literacy teaching. General screening model among quantitative research models was used as the research methodology. The proportional cluster sample of the research consisted of 705 first-grade teachers who worked in Diyarbakır city centre, provincial centres, towns, and villages in the 2012-2013 academic year. The data of the research was collected using “Issues Faced in Elementary Literacy Teaching to Students whose Mother Tongue is not Turkish Scale (EWTSMTS)” developed by the researcher. Descriptive statistics techniques were used to analyze the data. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers in teaching elementary literacy preparation dimension in the scale is: “Students have difficulty understanding what is being said due to a language barrier”. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers when forming syllables from sounds, words, sentences and text sub dimension in the scale is: “Students whose mother tongue is not Turkish have difficulties forming sentences due to insufficient vocabulary knowledge”. The most important issue according to the mean score of the views of the first grade teachers in reaching literacy dimension in the scale is: “Students whose mother tongue is not Turkish write slowly due to not being able to make sense out of words”.

Keywords: Mother tongue, elementary literacy teaching, issue

Giriş

Bir dilin anadili, ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğretimi ya da edinimi kavramlarının ayrı olarak ele alınması gerekmektedir. Anadili, bireyin ana

baba ve yakın çevreden edindiği ilk dildir. Bir dil edinilmemişse, ikinci dil öğretimi ya da yabancı dil öğretimi şeklinde ele alınır (Kılınç ve Tok, 2012: 256). Yabancı dil eğitimi planlamasında dikkat edilmesi gereken bir konu “yabancı dilin öğretildiği ortam”dır; diğer bir deyişle, yabancı dil ya da ikinci dilin hangi ülkede öğretildiğidir. Eğer Türkçe, Türkiye’de öğretiliyorsa burada yabancı dilden çok ikinci dil olarak öğretiliyor olacaktır, eğer İngiltere, Fransa gibi başka bir ülkede öğretiliyorsa yabancı dil olarak öğretilecektir. İkisinin arasındaki en önemli fark Türkçe yabancı dil olarak Türkiye dışında bir ülkede öğrenildiğinde öğrencilerin herhangi bir şekilde Türkiye’ye gelip yaşayıp yaşamayacakları belli değildir. Oysa Türkçe ikinci dil olarak öğrenildiğinde öğrencilerin Türkiye’de yaşıyor ve bu dili günlük hayatlarında kullanıyor durumda olmaları söz konusudur (Bayyurt, 2011: 31). Türkiye’de yaşayan anadili Türkçe olmayan bireyler için Türkçe yabancı değil, ikinci dildir. Bu konuda belirleyici olan dilin hangi ülkede öğrenildiği değil, bulunduğu ülkede bu dille ilgili önceki edinimleridir. Dünyada 1900’lü yıllardan günümüze kadar uygulanan okuma-yazma öğretim yöntemleri incelendiğinde, önemli gelişmelerin olduğu görülür. Okuma-yazma öğretim yöntemleri, sürekli tartışılmış ve sık değişimlere uğramıştır. Önceleri harf yöntemleri kullanılmış, sonra zengin bir tarihçesi olan ve 2000’li yıllardan itibaren rafa kaldırılan, global (cümle-kelime) yöntemler kullanılmış, günümüzde ise sese dayalı yöntemlere geçilmiştir (Güneş, 2007: 11). Ses temelli cümle yönteminde, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Anlamli bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi, kısa sürede cümlelere ulaşılacak şekilde düzenlenmektedir. İlkokuma yazma öğretimi boyunca okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve sunu etkinlikleri birlikte yürütülmektedir. Yazı öğretiminde, öğrencilerin gelişimine uygun olan bitişik eğik yazı harfleri kullanılmaktadır. Bir ses kavratılırken dinleme, konuşma, görsel okuma, yazma ve yazdıktan sonra okumadan yararlanılmaktadır (Akyol, 2013: 87).

Okula başlamadan önce Türkçe konuşmayan ya da az konuşan öğrencilerin okulun ilk yıllarında Türkçeyi doğru ve etkili kullanması pek mümkün olmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin düşük olmasından dolayı değil, Türkçe ile fazla etkileşimi olmamasından kaynaklanan bir sorundur. Öğrencilerin Türkçe konuşma becerisi kazanarak okula baş-

lamaları ilkokuma yazma öğretimini kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin anadilini yok sayarak Türkçe öğretimine girişmek, öğrencilerin ve ailelerin Türkçeye karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Öğrencilerin anadillerini daha tam öğrenmeden, öğrencilere Türkçe öğretmeye kalkışmak hem anadilinin hem de Türkçenin öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu yüzden, iki dilin de öğretimini içeren programlar geliştirme çalışmaları yapılabilir. Türkiye'nin resmî dili Türkçe olduğu için, anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hem anadilini hem de Türkçeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bu sorunun eğitim, siyasi, sosyal ve ekonomi gibi bütün boyutlarla ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada, bu sorun eğitim boyutuyla ele alınmaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu çerçevede ele alınan alt problemler şunlardır:

1. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın yürütülmesinde nicel araştırma modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77-79). Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 2092 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından evreni temsil eden örneklem seçilmiştir. Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullardan 705 birinci sınıf öğretmeni veri toplama aracı-

nı uygulamak üzere oranlı küme örnekleme yoluyla seçilerek örnekleme alınmıştır.

Araştırmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından “Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ölçeği (ATOİYSÖ)” geliştirilmiştir. ATOİYSÖ, katılımcıların verilen ifadelerle karşılaşmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan likert tipli beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. ATOİYSÖ’nün cevap ölçeği olumsuz maddelerden oluştuğu için “1-Kesinlikle Katılıyorum, 2- Katılıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4- Katılmıyorum, 5- Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Güvenilirlik testi olan Cronbach’s Alfa analizi değerinin 0.966 olduğu görülmektedir. Cronbach’s Alfa katsayısının $0.80 \leq \alpha < 1.00$ arasında olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Kalaycı, 2010: 405). Geçerlilik testi olan KMO and Bartlett’s Testi değerinin 0.962 olduğu görülmektedir. KMO değeri 0.80 ve yukarısı ise değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğu şeklinde yorumlanır (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2013: 80). Araştırmanın veri kaynağını ölçekle toplanan veriler oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde; yapılan görüşmelerin içerik analizi, alt problemlere ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

İlkokuma Yazmaya Hazırlık Aşamalarında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzy
1.00-1.80	545	77,3	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	103	14,6	Katılıyorum
2.61-3.40	44	6,3	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	8	1,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	5	0,7	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %77,3'ü "Kesinlikle Katılıyorum", %14,6'sı "Katılıyorum", %6,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %1,1'i "Katılmıyorum", %0,7'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya hazırlık sürecinde zorlandıkları bundan dolayı öğretmenlerin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda sorun yaşadıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazmaya Hazırlık Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
2	Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor.	705	1,41	,747	Kesinlikle Katılıyor
1	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hazırlık sürecinde okula uyum sağlamada zorlanıyor.	705	1,42	,755	
3	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler dinlediklerini ifade edemiyor.	705	1,47	,774	
4	Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor.	705	1,50	,824	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” önermesine 1,41 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Yeni bir dil öğrenme gerekliliği, öğrencilerin hazırlık aşamasının uzamasına neden oluyor” önermesine 1,50 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Anadili Türkçe olmayan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazmaya hazırlık boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Öğrenciler dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çekiyor” şeklindedir. Sarı (2001) çalışmasında ikidilli çocukların karşılaştıkları güçlüklerden birini dinlediğini anlamama olarak belirtmiştir. Bu bulgu, araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta güçlük çeken öğrencilerin okula başlamadan önce Türkçeyi konuşma dilinde yeterince kullanmadıkları söylenebilir. Öğrencilerin dil probleminden dolayı söyleneni anlamakta zorlanması, ilkökuma yazmaya hazırlık sürecindeki etkinliklerin yapılmasını zorlaştırabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sestten anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturma ile metin oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. “İlkokuma Yazmaya Başlama ve İlerleme” boyutu; “Sesi Hissetme ve Tanıma” ve “Sesten Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma” şeklinde iki alt boyut olarak ele alınmaktadır.

İkinci Alt Problemin Birinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzey
1.00-1.80	424	60,1	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	166	23,6	Katılıyorum
2.61-3.40	77	10,9	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	36	5,1	Katılmıyorum
4.21-5.00	2	0,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %60,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, %23,6’sı “Katılıyorum”, %10,9’u “Kısmen Katılıyorum”, %5,1’i “Katılmıyorum”, %0,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin sesleri hissetmede ve tanımada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Sesi Hissetme ve Tanıma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
8	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.	705	1,65	,963	Kesinlikle Katılıyorum
9	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi tanımada zorlandıkları için kelimeler içinde sesin geçtiği yere oldukça fazla vurgu yapmak gerekiyor.	705	1,68	,879	Kesinlikle Katılıyorum
5	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesi hissetme ve tanıma aşamasında geri kalıyor.	705	1,78	,987	Kesinlikle Katılıyorum
6	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tanımada güçlük çekiyor.	705	1,87	1,015	Katılıyorum
7	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok çabuk unutuyor.	705	2,07	1,092	Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” önermesine 1,65 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri çok

çabuk unutuyor.” önermesine 2,07 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin sesi hissetme ve tanıma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler ö ve ü seslerini karıştırıyor.” şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin özellikle ö ve ü seslerini karıştırmaları dil farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Bu durumda öğretmenlerin, öğrencilerin dil farklılığından dolayı zorlandıkları sesler üzerinde daha çok durması ileride bu karıştırma sorunlarının devam etmesini önleyebilir.

İkinci Alt Problemin İkinci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular ve Tartışma

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme boyutunun seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzye
1.00-1.80	401	56,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	204	28,9	Katılıyorum
2.61-3.40	76	10,8	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	21	3,0	Katılmıyorum
4.21-5.00	3	0,4	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda

ölçekteki görüşleri %56,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %28,9'u "Katılıyorum", %10,8'i "Kısmen Katılıyorum", %3'ü "Katılmıyorum", %0,4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin kesinlikle katılıyorum şeklinde olması; anadili Türkçe olmayan öğrencilerin seslerden hece, kelime özellikle de cümle ve metin oluşturmada zorlandıkları söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Seslerden Heceler, Kelimeler, Cümleler ve Metin Oluşturma Alt Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
13	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.	705	1,579	,806	Kesinlikle Katılıyorum
22	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler cümleler arasında anlamlı ilişkiler kuramıyor.	705	1,665	,855	Kesinlikle Katılıyorum
10	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi yeterli düzeyde bilmedikleri için dilin ürünü olan hece, kelime, cümle oluşturma aşamaları yeterli düzeyde gelişmiyor.	705	1,669	,866	Kesinlikle Katılıyorum

23	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı cümleden metne geçtiklerinde metin daha uzun geldiği için zorluk yaşıyor.	705	1,673	,886	Kesinlikle Katılıyorum
20	Sürekli devamsızlık yapan anadili Türkçe olmayan öğrenciler sesleri tam kavrayamadıkları için hece üretmiyor.	705	1,677	,889	Kesinlikle Katılıyorum
25	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yavaş okuması metni anlayamamalarına neden oluyor.	705	1,708	,953	Kesinlikle Katılıyorum
24	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kendi başlarına anlamlı metinler oluşturamıyor.	705	1,749	,900	Kesinlikle Katılıyorum
17	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler yazarken eksik (harf, hece) yazıyor.	705	1,791	,942	Kesinlikle Katılıyorum
15	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte yaparken aklında tutamıyor.	705	1,801	,961	Katılıyorum
14	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimelerden oluşturulan cümleleri anlamıyor.	705	1,831	,947	Katılıyorum
19	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri yazarken sıkıntı yaşıyor.	705	1,879	,978	Katılıyorum

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
18	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadığı için dikte çalışması yapılırken bazı kelimeleri bitişik yazıyor.	705	1,895	,963	Katılıyorum
16	Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma hızları yavaştır.	705	1,902	1,028	Katılıyorum
12	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden oluşturulan kelimeleri anlayamıyor.	705	1,912	,993	Katılıyorum
21	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler üç heceden fazla olan kelimeleri okurken harf eksiltiyor.	705	1,916	,976	Katılıyorum
11	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.	705	1,922	,969	Katılıyorum

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” önermesine 1,579 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler hecelerden kelime üretmiyor.” önermesine 1,922 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma alt boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurarken zorlanıyor.” şeklindedir. Bialystok ve Feng (2009) çalışmasında

ikidilliler tekdillilere göre sözcük dağarcığı testinde daha düşük puanlar almışlardır. İkidillilerin tekdillilere göre daha düşük dil yeterlik seviyelerini sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmada anadili Türkçe olmayan öğrencilerin kelime dağarcığı yeterince zengin olmadığı için cümle kurmada zorlandıkları belirtilmiştir. Bu durumda anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi sonradan öğrenmelerinden dolayı yeterli düzeyde dili geliştiremedikleri söylenebilir. Öğrencilerin dilin ürünü olan kelimeleri anlamlı şekilde oluşturmasını beklemek kelime dağarcığı yetersizliğinden dolayı mümkün olmayabilir. Morales, Calvo ve Bialystok (2013) çalışmasında ikidilli çocuklardaki işler belleğin erken gelişimi de deneyimin gelişimsel etkileri için önemli bir kanıttır sonucuna ulaşmışlar. Sonuçlar deneyimin aklı şekillendirmede ve gelişimin yönünü belirlemede rolünün çok güçlü bir kanıt olduğunu göstermiştir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçe ile daha çok deneyim kazanmaları sağlanabilir. Dil gelişimi, bir süreç gerektirir. Öğrencilere zamanla Türkçe kelimeler, somutlaştırarak, görsellerle desteklenerek ve daha fazla etkinlik yapılarak kazandırılabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin ilkökuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri “Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşlerine İlişkin Puanlarının Frekans Değerleri

Okuryazarlığa Ulaşma Aşamasında Sorunlarla Karşılaşma	<i>f</i>	%	Düzye
1.00-1.80	147	20,9	Kesinlikle Katılıyorum
1.81-2.60	220	31,2	Katılıyorum
2.61-3.40	207	29,3	Kısmen Katılıyorum

3.41-4.20	101	14,3	Katılmıyorum
4.21-5.00	30	4,3	Kesinlikle Katılmıyorum
TOPLAM	705	100	

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşleri %20,9'u "Kesinlikle Katılıyorum", %31,2'si "Katılıyorum", %29,3'ü "Kısmen Katılıyorum", %14,3'ü "Katılmıyorum", %4,3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin katılıyorum şeklinde olması; öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinin son aşaması olan okuryazarlığa ulaşma boyunda sorun yaşadıkları söylenebilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin hazırlık aşamasında, ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yaşadıkları sorunlar birbirine eklenerek devam ettiği için okuryazarlığa ulaşmasını zorlaştırdığı söylenebilir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda likert tipli ölçekteki görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Okuryazarlığa Ulaşma Boyutunda Karşılaştıkları Sorunlar Konusunda Ölçekteki Görüşleri

Madde No	Maddeler	N	X	SS	Katılım Düzeyi
28	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.	705	2,01	1,048	Katılıyorum
26	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde yazma aşaması uzun sürüyor.	705	2,15	1,202	Katılıyorum

27	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçeyi öğrenmek istemediklerinde okuduklarını anlayamıyor.	705	2,19	1,219	Katılıyorum
29	Anadili Türkçe olmayan veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.	705	3,48	1,291	Katılmıyorum
30	Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.	705	3,60	1,293	Katılmıyorum

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” önermesine 2,01 ortalama ile en düşük seviyede katılım gösterirken, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” önermesine 3,60 ortalama ile en yüksek seviyede katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinin okuryazarlığa ulaşma boyutunda karşılaştıkları sorunlar konusunda ölçekteki görüşlerinin aritmetik ortalamasına göre sorunların en önemlisi “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler kelimeleri anlamlandıramadıkları için yavaş yazıyor.” şeklindedir. Nguyen ve Astington (2014) çalışmasında ikidilliliğin işler belleği destekleyebileceğini (yani, akılda bulunan bilgiyi etkin şekilde değiştirebilme) önermişlerdir. İkidilliler uzun süreli belleklerinde depolanan iki dile ait zihinsel sözlüklerine sürekli başvurmak zorundadırlar ve buldukları dilsel bağlama uygun kelimeyi bulup çıkarmalıdır. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin zihinsel sözlüklerinde çok fazla Türkçe kelimenin olmadığı söylenebilir. Öğrenciler, Türkçe kelime hazinesi yetersizliğinden dolayı kelimeleri anlamadıkları için yavaş yazıyor olabilirler. Bu durumda öğrencilerin Türkçeye yeterince hâkim olmadıkları için anlamada sorun yaşadıkları söylenebilir. Okuryazarlığa ulaşma boyutunda anlam kurabilmek çok önemlidir. Okuryazarlığa ulaşma, serbest metinlere ulaşma demek olduğu için öğrencilerin Türkçe kelimeleri anlamamaları serbest okuma-yazma aşamasına geçmesini zorlaştırabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunları belirlemede öğretmenler, “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe öğrenmek istemiyor.” ve “Anadili Türkçe olmayan

veliler öğrencilerinin Türkçe öğrenmesini istemiyor.” maddelerine katılmıyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre anadili Türkçe olmayan öğrencilerin ve velilerin Türkçe öğrenmek istemediği gibi bir durumun olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Eğitimde dil farklılığından kaynaklanan sorunlar görmezden gelinmekte, öğretmenler sorunlarla tek başına yüzleşmek durumunda kalmaktadır. Eğitim fakültelerinden mezun olmadan önce öğretmenlere anadili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda yaşanan sorunlar ve uygulanabilecek çözümlerle ilgili eğitim verilebilir.
- Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin okula ilk başladıklarında Türkçe yeterlilik düzeyleri belirlenip, bu öğrencilere alternatif öğrenme programları uygulanabilir. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin eğitimi için program geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin en çok anlama sorunuyla karşılaştıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin anlama sorunlarını azaltmak için Türkçe kelime hazineleri geliştirmeli, okula başlamadan önce Türkçe ile daha çok etkileşim içinde olmaları sağlanmalı ve velilerden çocuklarının eğitimi için destek alınmalıdır.
- Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere günlük kelimeler verilip kelime öğretimi çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

Bayyurt, Y. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültür Kavramı ve Sınıf Ortamına Yansıması. D. Yaylı ve Y. Bayyurt, (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı, s: 31.

Bialystok, E. & Feng, X. (2009). Language Proficiency and Executive Control in Proactive Interference: Evidence from Monolingual and Bilingual Children and Adults. *Brain and Language*, 109(2), 93-100. Do-

i:10.1016/j.bandl.2008.09.001.<http://www.journals.elsevier.com/brain-and-language>. (03. 09. 2015).

Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım, 5. Baskı, s: 80.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 5. Baskı, s: 405.

Karasar, N. (2007), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 17. Baskı, s: 77-79.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Morales, J., Calvo, A. & Bialystok, E. (2013). Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187-202. Doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002. <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-child-psychology>. (03. 09. 2015).

Nguyen, T. K. & Astington, J. W. (2014). Reassessing the Bilingual Advantage in Theory of Mind and Its Cognitive Underpinnings. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 396-409. Doi: 10.1017/S1366728913000394. <http://journals.cambridge.org/BIL>. (27. 08. 2015).

Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma¹

Salih UÇAK²

Özet

Günümüzde ikinci dil, küresel dünyanın ihtiyaç duyduğu en temel gereksinimlerden biridir. Bu ihtiyaç, yüzyıllardan beri uygulanan yabancı dil öğretim/edinim yöntemlerinin yeniden tartışılmasını sağladı. Dil öğretiminde/ediniminde çeviri yöntemden, seçmeci yönteme kadar uzanan geniş yelpazede öğreticilerin uygulayabileceği pek çok yöntem mevcuttur.

Dil edinme yetisi, doğuştan her insanda var olan gizil bir güçtür. İnsanın anadili ile sonradan konuşmak istediği ikinci dil arasında, edinim bağlamında ciddi sorunlar vardır. Tartışmalar, genel olarak bu noktada odaklanmaktadır. Anadil edinimi bu kadar kolay iken ikinci dil edinimi neden bu kadar zor?

Chomsky, yabancı dil öğrenen bireylerin “evrensel dil ilkeleri”ne göre asgari düzeyde hedef dilde cümle üretme düzenini kavraması gerektiğine inanır. Ona göre, dilde iki yapı vardır; yüzey yapı ve derin yapı. Anamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için “anadil edinimi”ne yakın bir öğrenmenin gerçekleşmesi gerekir. Chomsky, evrensel dilbilgisinde sağlaması gereken prensipler ve parametrelerin olduğunu savunur. Dilin içine doğan çocuk, anadili bu evrensel ilkelere göre öğrenir.

Yabancı dil öğreniminde temel ilke, dilin içselleştirilmesi, sistem ve kurallarının edinilmesidir. Dili, bir fizik kanununu öğretir gibi öğretemeyeceğimize göre, doğal dil oluşumuna gidecek yol ve yöntemleri bulmak zorundayız.

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Dr.), Erbil Selahaddin Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili Bölümü, IRAK, salihucak21@hotmail.com

Bu çalışma, dil öğretimi ve edinimi noktasında var olan yol ve yöntemlerin karşılaştırılması ve tartışılmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak nasıl daha “doğru ve kolay” öğretilbileceği hususunda önerileri kapsamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe, dil öğrenme, yabancı dil, dil öğretim yöntemleri, ikinci dil*

A Discussion on Language Learning and Acquisition

Abstract

Today, a second language is one of the most fundamental requirements which the global world needs. It is this need which rekindled the debate about the foreign language teaching/acquisition methods that had applied for centuries. In language teaching/acquisition there is a wide range of methods from grammar-translation method to eclectic method that can be applied by teachers.

Language acquisition ability is a potential inherent in every human being which remains dormant as a latent power. In the context of language acquisition there are serious problems regarding acquisition of a second language compared to acquisition of one's own mother tongue. Discussions generally focus on this point. Why is it so difficult to acquire a second language while acquisition of mother tongue is so easy?

Chomsky believes that individuals learning a foreign language must be able to grasp sentence production scheme in the target language at the very least at a minimum level in accordance with the “universal language principles”. According to him, there are two structures in a language; surface structure and deep structure. In order for learning to be meaningful, learning needs to get close to that of “mother tongue acquisition”. Chomsky argues that there must have been principles and parameters that a universal grammar could provide. A child born into a language learns his/her mother tongue according to these universal principles.

The basic principle in foreign language learning is the internalisation of the language via the acquisition of systems and rules. Since we cannot teach a language as we would teach laws of physics we have to find and devise ways and methods leading to natural absorbance of language.

This study contains some suggestions about how Turkish as a foreign language can be taught “more accurately and in an easier way” through comparison and discussion of existing language teaching and acquisition methods.

Keywords: *Turkish, language acquisition and learning, foreign language, second language*

1. Kavram Tartışması

Dil, yeryüzünün en sofistike kavramlarından biridir. Filozof, filolog hatta teologların üzerinde binlerce fikir ileri sürdükleri bu mükemmel sistem, gizemini korumaya devam etmektedir. Dil, iletişim aracı olarak sonsuz ihtimalli bir yapıyı ifade eder. Sınırları asla çizilemez. Bu bakımdan dilin doğuşu ile ilgili ileri sürülen teoriler kadar, dilin öğrenilmesi ve edinilmesi için de pek çok kuram ve yöntemin geliştirildiğine şahit olmaktadır.

Dil edinimi ve öğrenimi üzerine ciddi çalışmalara imza atan Stephen Krashen, “Second Language Acquisition and Second Language Learning” (California, 1981) adlı çalışmasında bazı teorilere yer verir. Krashen’a göre; dil edinimi uzun bir süreci ifade eder. Edinim, anadili veya hedef dili öğrenen kişinin farkında olmadan ve dile karşı herhangi bir “savunma pozisyonu”nda değilken aldığı anlamlı mesajların birikimiyle oluşur. Dil edinimi için dilbilgisi kurallarına ve sıkıcı dil kurallarına ihtiyaç yoktur.

Krashen, dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin konuşmayacağını, dili edinmeyeceğini söyler. Dil öğrenen kişinin mutlaka “sessiz dönem” denilen bir “kuluçka” yaşaması gerekir. Kişi kuluçka dönemde içinde bulunduğu ortamda “anlamlı mesajlarla” içiçe olmalıdır.

Edinim – Öğrenme arasındaki temel fark süreçlerin “bilinçli” olup olmadığı ile alakalıdır. Edinim, dilin “bilinçaltı” sürecini tanımlarken öğrenme “bilinçli” ve “istendik” bir süreci ifade eder.

Dil öğrenme, hedef dile ait bilinçli bilgilenme sürecidir. Kişi, dili belli bir amaç doğrultusunda kurallarıyla kavrar. Edinim sürecinde ise kişi dile maruz kaldığı doğal ortamda “hissi” olarak edinir. Kuralları ve dil yapısını bu

süreçte kendi zihinsel süreçlerine göre tamamlar. Konuşmaya yeni başlayan bir çocuğun, “+CI” yapım ekinin meslek isimlerini yaptığını kavramasından sonra “müezzin” için “ezancı”; “fırıncı” için “ekmekçi” ifadelerini kullanması buna örnek gösterilebilir. Çocuk, doğal dil ortamında “simitçi, sütçü, çiçekçi...” gibi anlamlı tanımlara/mesajlara maruz kaldığından “dil mantığı” gereğince bu dilbilgisi kuralını edinmiş olur. Hâlbuki öğrenmede bu bilinçli bir süreçtir. Kişi, sınıf ortamında bunu bir dilbilgisi kuralı olduğunu öğreticiden öğrenir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde dil edinme, “dili kapma” olarak ifade edilebilir. Almanya’ya giden ve uzun süre orada kalan işçilerin belli bir kuluçka dönemden sonra Almancayı konuşması edinime örnek gösterilebilir. Kişi zorunlu olarak doğal dil ortamında anlamlı mesajlara maruz kalır ve bilinçaltının biriktirdiği yapıları bütünleştirerek bir senteze ulaşır. Konuşma becerisinin edinilmesi bu andan sonra gerçekleşir.

1.1 Krashen’in Dil Edinim Kuramları

Krashen’in üzerinde durduğu bir diğer kuram, *Monitör Teorsî*’dir. Bu kurama göre kişi, bilinçaltı yoluyla edindiği anadili konuşurken zihin tıpkı bir editör gibi çalışır ve dile yön verir. Kişi eğer ikinci dili yeteri kadar edinmişse monitör onun konuşmalarında devreye girer. Monitör, ifade şekilleri, dilbilgisi kuralları konusunda devreye girer ve kişinin konuşmasını kontrol eder. Monitör özellikle bir dilbilgisi testinde veya bir kompozisyon çalışmasında hızlı çalışır ve gerekli müdahaleleri yapar. Yabancı dil öğrenen kişilerde monitör çalıştıkça konuşmanın akıcılığı bozulur. Monitör kişiye sürekli düzenleme yapma, hata yapmama konusunda uyarı gönderir. Bu bağlamda monitör, konuşma becerisinin gelişmesinde olumsuz, yazma becerisinin geliştirilmesinde ise olumlu bir etkiye sahiptir.

Dil edinimde dikkat çeken ikinci önemli kuram *Mesaj Kuramı* (The Input Hypothesis)’dir. Dil edinim sürecinde bireyin zamanla nasıl yetkinlik kazandığını ortaya koyan bir kuramdır. Mesaj kuramında edinim, var olan dile yeni ve anlamlı eklemelerin yapılmasıyla oluşur. Krashen, bunu “i+1” olarak ifade eder. Kurama göre, dilin bağlamı ve ait olduğu dünyaya ait bilgilerin yenilenip eklenmesiyle gelişir. Krashen dil edinmede, anlamlı konuşmalara odaklanmanın dilbilgisinden daha yararlı olduğunu söyler. Mesaj kuramında dil üretme becerisin kazanılması önemlidir. Dil, doğrudan öğretilemez; kişi “susunluk dönemi” adı verilen “kuluçka” sürecini tamamlamak durumundadır.

Krashen'in üzerinde durduğu bir diğer kuram *Etkin Filtre Kuramı* dır. Bu kurama göre, dil öğrenen kişinin motivasyonu, özgüven veya kaygısı alınan anlamlı mesajların kalıcılığını etkiler. Alınan mesajların tesiri, hazır bulunmuşluk durumuyla yakından ilgilidir. Psikolojik durumlar, dil edinimine doğrudan etkiye eder. Krashen, dil edinmenin öğrenmeden çok daha önemli olduğunu söyler. Ancak edinmenin gerçekleşmesi için kişinin ya yeteri kadar anlamlı mesajlara maruz kalması ya da hedef dil ortamında yaşanması gerektiğini söyler.

1.2 Dil Edinim Cihazı(DEC) Üzerine Krashen – Chomsky Tartışması

Language Acquisition Device(LAD) adı verilen “dil edinim cihazı”, insanın doğuştan getirdiği dil yetisidir. Bu dil yetisi, sistematik dil kodlarını barındıran zihinsel bir potansiyeli sembolize eder. Chomsky, cihazın devreye girmesi için çocuğun yeteri kadar dile maruz kalması gerektiğini söyler.

Chomsky, dilin bir “iskelet” olarak bu sistem içinde mevcut olduğunu, çocuğun içine doğduğu dilin renk ve desenlerini bu iskelete giydirdiğini söyler. Anadil bu iskeletin ilk elbisesidir ve onu şekillendirir. Chomsky, dil edinim cihazının belli bir yaşa kadar devrede olduğunu, ergenlik döneminden sonra işlevsiz hale geldiğini söyler.

Krashen, dil edinim cihazı ve iskelet noktasında tamamen Chomsky ile aynı fikirdedir. Ancak yetişkinlerin dil edinimi konusunda ikili farklı düşünmektedir. Chomsky, yetişkinlerin dil edinim cihazından yararlanamayacağını savunurken Krashen, DEC'in hayat boyu faal olduğunu savunur. Krashen'a göre DEC'in faaliyete geçmesi için uygun ortamın oluşturulması yeterlidir. Chomsky, yetişkinlerin dil edinemediğini ancak öğrenebildiğini söyler.

Krashen, DEC'in özellikle dinleme ve okuma ile harekete geçtiğini, yeteri kadar anlamlı mesajla beslenen cihazın konuşma becerisi için faal olacağını belirtir. DEC, bilinçli dış müdahalelere karşı kapalıdır. Deneyler, ikinci dil öğrenen/edinen kişilerde dilbilgisi kurallarının belli bir sıra ile öğrenildiğini gösterir. Örneğin A1 seviyesinde öğretilen “DI” geçmiş zaman ekinin kişiye göre B2 veya C1 seviyesinde tamamen yerleşmesi gibi. Öğrenen kişi, buna istese de müdahil olamaz, edinim için gerekli olan “ideal

zaman” bilginin otomatikleşmesini sağlar. Doğal edinim sırası gelmeden bir bilginin gerçekleşme imkânı yoktur. DEC’in işleyişini göstermesi bakımından bu örnek önemlidir. Zira edinim, uzun bir süreci ifade eder.

Chomsky ve Krashen, ikinci dil edinenler için gramerin hatalı bir yöntem olacağını savunur. DEC’in işleyişini olumsuz etkileyen faktörlerden biri gramerdir. Dil edinim sürecini yavaşlatır ve sürekli kontrol sağlamaya çalıştığı için konuşma becerisine ket vurur.

Chomsky göre, doğal bir dil edinimi sistemiyle doğan çocuk, dil çözümlemesi için ön oluşuma sahiptir. Dil edinimi sistemi, öbek yapı kurallarını ya da temel evrensel dil ilkelerini içerir. Çocuk, bu sistem ile dil girdisi üzerinde işlem yapma ve o dilde bulunan kurallara dayanarak varsayımlar oluşturma olanağı bulur. Varsayımları sınyarak, doğal dilinin sözdizimsel kurallarına ilişkin kesin kavramlar oluşturur. (Peçenek, 2008: 68-72).

Krashen, doğal ortamların sürekli “anamlı mesaj” üretmediğini söyler. Bu bağlamda sınıf ortamlarının edinim için uygun olduğunu, “gürültüden” uzak, ilgi çekici ve motivasyonu artırıcı ortamlar haline getirilebileceğini savunur. Edinimin hızlandırılması için görsellerden ve sürekli anlamlı mesajlardan yararlanılması gerekir.

Chomsky, insan zihninin kendi içinde yine kendi gücüyle bilginin dayanağı olan ilkeleri yaratabilecek yetenekte olduğunu söyler. Kendi iç kaynakları ile bilgi edinebilme güncüne sahip olan zekâ, her türlü eğitim ve deneyimin ötesine geçecek biçimde yeni düşünceler üretme ve onları uygun değişik biçimlerde anlatma yeteneğine sahiptir.

Tümce üretme kesinlikle bir “dil” sorunu değil, bir “söz” sorundur. Bu sebeptir ki dilbilimin kapsamı dışındadır ve serbest bir yaratım işlemidir. Sözcük biçimlerini ve ses düzeneklerini yönlendiren kurallar dışında dil kurallarıyla sınırlanmamıştır. Belli bir dili bilen insan, o sonsuz, olası derin yapılar kümesini üreten, o derin yapıları yüzey yapılarla eşleştirip bu soyut nesnelerin anlam yorumlamaları ve seçil yorumlamalarını belirleyen bir dilbilgisine egemendir(Chomsky, 2014: 48, 63). Dili bilen kimse o dile ait kuralları kullandığının farkında değildir.

Son dönemde yapılandırmacılar, dil öğreniminin bireyin aktif çabasıyla gerçekleştiğini iddia ederler. Onlara göre çocuk dili edinmez, öğrenir. Piaget, Vygotsky ve Bruner gibi yapılandırmacılar, dil edinimi ve öğrenimi konusunda Chomsky ile ters düşmektedirler. Chomsky ilk çocukluk döneminde dilin edinildiğini ifade ederken yapılandırmacılar, bireyin bilinçli çabasına ve öğrenim sürecine dikkat çekerler. (Güneş, 2014: 15)

2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tartışmalar

2.1 Dilbilgisi - Çeviri Yöntem (Geleneksel Yöntem)

Çeviri yöntem, en çok kullanılan yöntemlerden biridir. En eski dönemlerden bugüne kadar kullanılmıştır. 19. yüzyılda Karl Plötz tarafından yenilenmiş ve geliştirilmiştir. Dilbilgisini öğretmeyi amaç edinen bu yöntem, özellikle dinî metinlerin hermenötik açıdan yorumlanması, başka bir dile çevrilmesi veya açıklanması için kullanılmıştır. Osmanlı medreselerinde dil öğretiminin bu yöneme göre yapıldığını söyleyebiliriz. Özellikle Arapçanın öğretilmesinde “Sarf ve Nahiv” olarak bilinen ses ve yapıya dayalı öğretim çeviri yöntemin esas olarak kullanıldığını göstermektedir. Çeviri yöntem, dilbilgisi kurallarından yararlanarak dili yazılı olarak öğretmeyi ve metnin tam ve eksiksiz çevrilmesini amaç edinir. Bu nedenle çeviri yöntemde sözdizimi ve biçimbilgisi üzerinde özellikle durulur. Çeviri yöntemde, dil kurallarını öğretmek esas olduğundan anadilin imkânlarından azami ölçüde yararlanır.

Çeviri yöneme metin ve metne bağlı dilbilgisi uygulamaları önemlidir. Metinde anlatılan konudan çok dil kalıpları üzerinde durulur. Metinde geçen sözcüklerin ezberletilmesi anadile çeviri noktasında gereklidir.

Çeviri yöntemin en çok tartışılan yönü, konuşma ve dinleme becerisine hemen hemen hiç yer vermemesidir. Bir dili edinmenin göstergesi, o dili dört temel beceriye uygun olarak kullanmaktır. Bir becerinin aksaması, o dilin tam olarak öğrenilmediğini gösterir. Yazma ve okuma becerisi için oldukça verimli olan bu yöntem, konuşma ve dinleme becerisi için yetersizdir. Çeviri yöntemde anadil ile hedef dil birlikte kullanılır. Sözcük seçimi ve dağılımı metinle sınırlıdır. Cümle ve cümle yapıları üzerinde derinlemesine tahlil ve tasnifler yapılır. Önemsen en önemli nokta çevirinin doğruluğu ve kesinliğidir. Çeviri yöntemin öğretim dili, anadildir.

Türkiye’de mevcut dil politikaları takip edildiğinde özellikle akademik literatürde hâlâ çeviri yöntemin uygulandığını söyleyebiliriz. Uluslararası arenada geçerliliği olan ÜDS, KPDS ve YDS sınavlarının dayandığı seçenekli cevaplama sistemi, okuduğunu anlamayı ve çevirmeyi esas almaktadır. Bu nedenle başta akademisyenlerimiz olmak üzere, insanlarımız konuşma becerisinden oldukça uzaktır.

2.2 Doğal Yöntem

Yabancı dilin anadil gibi öğretilmesi gerektiğini savunan yöntemdir. Çeviri yöneme tepki olarak ortaya çıkan doğal yöntem, Lemsre ve Payne tarafından geliştirilmiştir. Doğal yöntemde dilin tarihsel gelişimi veya farklı lehçeleri üzerinde durulmaz. Klasik dil yerine o an konuşulan “konuşma dili” esas alınır. Çeviri yöntemin aksine dilbilgisini dikkate almaz. Eğer dilbilgisi öğretilcekse metinle beraber kavratarak öğretmeyi savunur. Doğal yöntem, okuma ve yazma becerisine ağırlık vermez. Önemsen beceri “konuşma”dır. Bu nedenle öğrencilerin “anadil”li olması önemlidir. Doğal yöntemde öğreticinin aktif olması, hedef dilin öğrenilmesinde birincil önceliklerdendir. Bu yöntemde konuşma becerisinin geliştirilmesi için, öğrencinin güdülenmesi, hata yapsa bile konuşmaya devam etmesi istenir. Diyalog çalışmaları, ezber ve söz varlığının geliştirilmesi doğal yöntemin önerdiği uygulamalardır. Telaffuz ve konuşma akıcılığı, yöntemin başarısını gösterdiğinden ses ve diksiyon çalışmalarına dikkat edilir.

Doğal yöntemin tartışılan en ciddi yönü, dört temel beceriye eşit oranda yer vermemesi, yazma ve okuma becerilerinin yok sayılmasıdır. Öğrenci sadece konuşma dilini öğrendiğinden klasik dille karşılaştığında zorlanmaktadır. Diğer bir tartışma noktası, öğretici sorunudur. Anadilden yeteri kadar uzaman öğretici bulmak her zaman mümkün olmayabilir.

2.3 Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

20. yüzyılın başında çeviri yöneme kadar tepki olarak ortaya çıkan bir metottur. Dolaysız metotta anadil kullanılmaz. Bütün beceriler hedef dilde verilir. Tümevarım yöntemiyle dilbilgisinin öğretilmesi gerektiğini inanır. Bu yöntemin uygulayıcıları, dilin kültürden ayrılamayacağını, dil ve kültürün birbirini tamamlayan unsular olduğunu söyler. Bu bağlamda çağdaş eserlerin okutulması ve kültürel değerlerin hedef dilde verilmesi gerektiğini savunurlar.

Doğal yöntemden ayrılan en önemli özelliği, dört beceriye eşit derecede önem vermeleridir. Dolaysız yöntem öğreticileri, dereceli öğrenme modelinin uygulanması gerektiğine kanaat getirirler. Bu yöntemle göre kur sisteminin yabancı dil öğreniminde sağlıklı yürütülmesi gerekir.

1950’li yıllardan sonra bütün dünyada yaygınlaşmaya başlamış ve sıkça kullanılmıştır. Yöntemin başarısı “öğretici odaklı”dır. Öğreticinin materyal seçimi, hazırlığı ve çabası yöntemin başarısı ile doğru orantılıdır.

Bu yöntemde dersler diyalog, masal, fıkra ya da kısa bir hikâye ile başlar. Görseller ve öğretmen dersle ilgili jest ve mimikleriyle desteklenir. İlk zamanlarda sözlü öğretim yapılır. Sonrasında kitap çalışmalarına geçilir. Anadili hiç kullanılmaz. Anadil kullanımına izin verilmediği için çeviri de yapılmaz. Tamamen hedef dil kullanılır. Hedef dil öğrenimini anadil öğrenimiyle eşit tutan bir yöntemdir (Erdem, Gün, Sever, 2015: 557).

2.4 Belirtz Yöntemi/Uygulaması

Belirtz uygulaması, dört temel beceriyi de dikkate alan bir yöntemdir. Bu yöntemde anadilden çok hedef dile önem verilir. Öğreticiler anadili konuşan (native speaker) kişilerden seçilir. Belirtz yönteminde önce dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilir. Konuşma becerisi belli bir seviyeye geldikten sonra okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine çalışılır.

Belirtz uygulamasında öğretici çeviri yapmaz, gösterir veya uygulama yapar. Bu sebeple dil öğretiminde beden dili, jest ve mimikler tamamlayıcı öğeler olarak kullanılır. Tek tek sözcük öğretimi yerine cümleyi öğretmeyi hedefler.

Belirtz yönteminde öğretici çok konuşmaz, konuşturur. Öğrenciyi diyalog kurması için güdüler ve cesaretlendirir. Bir kitap takip etmektense ihtiyaca göre günlük planların ve ders notlarının daha yararlı olduğunu düşünür. Doğal dille konuşma becerisinin geliştirilmesinde oldukça faydalı bir yöntemdir.

2.5 İşitsel-Dilsel Yöntemi (Audiolingual Method)

1930-1950 yılları arasında Amerika’da uygulanmış ve ciddi bir talep görmüştür. Davranışçı kuramın önerdiği öğrenim modellerinden etkilenmiş-

tir. Skinner'in "taklit-ezber-alışkanlık" tezini dikkate alır. Yöntem, dört beceriyi de önemser. Ancak Fries'a göre dil öğrenmede takip edilmesi gereken bir sıralama vardır. Bu sıralama; dinlediğini anlama, konuşma ve okuduğunu anlama ve yazma şeklindedir.

İşitsel-Dilsel yöntemde dilbilgisi önemsenmez. Güncel dil dikkate alınarak konuşma becerisinin geliştirilmesi en temel amaçlarından biridir. Dil öğretiminde yapısına göre dillerin önemine değinen kuramcılar, anadile benzer yapıda olan dillerin çok daha kolay; yapı itibarıyla anadile benzemeyen dillerin daha zor öğrenileceğini ileri sürerler.

Uzun ve detaylı dilbilgisi öğretimine karşı olan yöntem, anadillerini konuşan insanların o dilin gramer yapılarını tam olarak bilmediklerine dikkat çekerler. Bu bağlamda tümevarım ve tümdengelim metotlarıyla öğrencinin yeteri kadar dilbilgisi öğrenebileceklerini öngörürler. Diyalog kurma, iletişim ve günlük konuşmaların dil öğretiminde oldukça yararlı olduklarına inanırlar.

Hedef dil, o dili konuşan toplumun kültürüyle beraber öğretilir. Anadili kullanılmamaya özen gösterilir. Anadili edinimi ile ikinci dil öğrenimini eşit tutar. Edebi metinler yerine gündelik sözcüklerden diyaloglar oluşturularak dil öğretimi yapılır. Bu yöntemde "duy-tekrar et" şeklinde yinelemeler oldukça istendik davranışlar artar. Yoğun sözel alıştırmalar yapılır (Erdem, Gün, Sever, 2015: 558).

2.6 Bilişsel Yöntem (Cognitive Code- Learning)

Noam Chomsky'nin dönüşümlü dilbilim kuramı sonucu ortaya çıkmış bir yöntemdir. Bilişsel yönetime göre önemli olan hedef dilde cümle üretme düzenini kavramaktır. Yabancı dil öğrenen kişiler, dildeki yüzey yapıyı algılayabilirse çok rahatlıkla dili öğrenebilir. İşitsel-dilsel yönetime karşı olan bilişsel yöntem dilin yapısal bilgisinin öğrenilmesi gerektiğini savunur.

Anlamli öğrenmenin gerçekleşmesi için dil yapısının genel hatlarıyla öğrenilmiş olması gerekir. Bilişsel yöntem akla ve mantık yürütmeye değer verir. Dilbilgisinin tümdengelim yöntemiyle öğrenilebileceğini, bunun yüzeysel olmasının gerektiğini savunur.

Bilişsel yöntem, dört temel beceriyi de öğretmeyi gaye edinir. Anadil kullanımına ve çeviriye sıkça yer verir. Öğrenilenlerin bir anlamlı bir bütünlük oluşturması gerekir. Bu neden eski ve yeni öğrenilenlerden bir sentez oluşturmayı hedefler.

Chomsky'nin dönüşümsel- üretimsel dil bilgisi teorisinden etkilenen bu yöntem, farklı durumlar karşısında kişinin öğrendiği sınırlı sayıda kuralla sayısız sayıda cümle üretebilecek ve yorumlayabilecek seviyeye gelmelerini hedefler. Chomsky, derin yapıda dillerin aynı olduklarını sadece farklı dönüşümler, telaffuz ve sözdizimi gibi uygulamalarda yüzeysel olarak ayırdıklarını savunur. Bilişsel yaklaşımcılara göre birey dili kullanmadan önce dili edinmeleri gerektiğine inanır. Dil yetisi kazanmadan dili kullanmanın mümkün olmadığını savunurlar. Bilişsel öğrenmede temel ilke, öğrenmenin anlamlı olması ve zihnin aktif süreçlerden geçmesidir (Köksal, Varışoğlu 2014: 86).

2.7 İşitsel - Görsel Yöntem (Credif/ St. Claud Yöntemi)

İletişim esaslı bir öğretim metodudur. Konuşma becerisi odaklı olan bu yöntemde ilk altı ay yazma ve okuma becerisine hemen hiç yer verilmez. Aynı zamanda dilbilgisine de yer verilmez. Çeviri yönetime karşıdır. Genel dil becerisinin kazandırılması hedeflenir ve yüzeysel bir dilbilgisinin yeterli olduğunu savunur.

Görsel ve işitsel yöntem metinlerin ses ve görsellerle öğretilmesini önemser. Hedef dile ait metin ve konuşmaların üç aşamalı bir yöntemle verilmesi gerektiğini söyler. Buna göre;

- a) Günlük konuşma dili
- b) Basit metinler (uzmanlık gerektirmeyen gazete ve dergi yazıları)
- c) Uzmanlık gerektiren alanlar (akademik metinler, terimler gibi) sıra ile verilmelidir.

Dil, edinimin hızlandırılması için görsellerden ve sürekli anlamlı mesajlardan yararlanması gerekir. Dil öğrenen kişinin pratik yapması, diyalog kurması gerekir. Konuşma becerisi için yeterli olsa da yazma ve okuma becerisi için eksiktir.

2.8 Telkin Yöntem (Suggestopedia)

Eğitimci Georgi Lozanov'un geliştirmiş olduğu dil öğretim yöntemidir. Bu yöntem, ruhbilim ve yoganın motivasyon özelliklerinden faydalanılması gerektiğini söyler. Dil öğretim ortamlarının açık iletişim alanları olmasını tavsiye eder. Telkin yolu ile öğrenme, çok iddialı bir yöntemdir. Bu yöntemin bir özelliği de dil yeteneği olup olmadığına bakılmaksızın herkesin başarı göstereceği iddiasındadır. Telkin yöntemi ileri düzeyde konuşma yeterliliğini çabucak edindirmeyi amaçlar. Öğrenme stratejisini öğrencilerin geniş kelime listelerini ezberlemesi üzerine dayandırır ve öğrencilere de böyle hedefler gözetmelerinin uygun olacağı telkin edilir (Tosun, 2006: 83). Yoga ve Budizm'in öğreti ve uygulamalarından faydalanılarak geliştirilen bir yaklaşımdır. Akıl ve bilim ilkeleri dışında "esinbilim"e ait ritüellerin kullanılmasıyla dili daha rahat öğrenmeyi amaçlar. Ruhsal ve manevi telkinlerle öğrenme kapasitesinin geliştirilmesini savunan yöntem, her bireyde var olan gizil potansiyelin harekete geçirilmesi temel ilke olarak kabul edilir. Öğrenmenin hızlandırılması, öğrenme zamanının kısaltılması bu yöntemin amaçlarından bazılarıdır. Dil öğretim literatüründe doğrudan kendine yer bulmayan telkin yöntemi, ruhsal gücün harekete geçmesi noktasında başvurulan bir uygulamadır.

2.9 İletişimci Yöntem (Communicative Method)

Chomsky'nin edim(performance) ve yeti(competence) kavramlarına iletişim yetisinin(communicative competence) eklenmesiyle ortaya çıkmış bir yöntemdir. Dilin bir iletişim aracı olduğu gerçeğinden yola çıkan metot, iletişim yetisini geliştirmeyi hedefler. Sosyolog Hymes'in iletişim ve kültür kavramlarını birlikte ele alınması noktasından hareket eden iletişimci yöntem, dil aracıyla sözlü ve yazılı iletişimin en üst düzeyde gerçekleşmesini ister. Dilbilgisi kuralları yerine dilin kullanımını esas alır. İletişim yoluyla cümle kurma becerisini kazandırmak yöntemin en temel ilkelerinden biridir. Öğrencinin aktif, öğreticinin pasif bir olduğu bir yöntemdir. Dilin akıcı bir kullanıma kavuşması üzerinde ciddiyetle durulur. Bu yönleriyle çokça tutulmuş ve kullanılmış bir yöntemdir. İletişimsel yöntemde, yabancı dil öğretiminde esas olan dil yapıları değil; iletişim ve etkileşimdir. İletişimsel yöntemde amaç belirlenirken bireysel farklılıklar ve iletişim faktörü dikkate alınır. Bu yöntemde toplumsal iletişim bağlamı önemlidir. Önemsen iletişim olduğundan dil hatalarına büyük bir hoşgörü ile yaklaşılır.

2.10 Eklektik Yöntem (Seçmeci Yöntem)

Seçmeci yöntem, bir kuramdan çok bir yöntem öneri uygulamasıdır. Tek bir yöntemin dil öğretilmede yetersiz kalacağını, hedef kitle, amaç ve öğrenme ortamlarına göre yöntem seçilmesi gerektiğini savunur. Buna göre var olan yöntemlerin iyi tarafları seçilip uygulanmalıdır. Seçmeci yöntem, dil öğretiminde makro ve mikro uygulamalara yer verilmesi gerektiğine inanır. Dil öğretiminde seçilecek metodun geniş boyutlu ve seçmeci olması, başarı şansını yükseltir. Seçmeci yöntem, dil öğretiminde genel prensiplerin belirlenmesinden yana tavır alır. Genel prensiplerin yerine göre özel ilkelerle desteklenmesi fikri ise hedef dili öğrenen kişi veya grupların isteklerine göre şekillenir. Öğretici, amaca göre yöntem seçer. Seçmeci yöntem herhangi bir beceriyi öne çıkarmaz. Her beceri eşit önemlidir.

Geniş bir uygulama alanı bulan seçmeci yöntem, sözcüklerin cümle ile öğretilmesi gerektiğini söyler. İhtiyaç hissedilmesi halinde anadilden yararlanmayı uygun bulan yöntem, öğreticinin yöntem bilgisine sahip olmasını ister. Bir bakıma yöntemlerden bir sentez yapılması ve amaca giden yolda uygun metodun seçilmesini savunur. Bireysel farklılıklar, öğrenme düzeyi ve sınıf mevcuduna göre her zaman bir yöntemin kullanılması öğrenme açısından başarılı sonuçlar vermeyebilir. Bu sebeple dil öğretim yöntemlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırıp tek bir yöntemle bağlı kalmak doğru değildir. Seçmeli yöntem yeni gelişmelere açık olduğundan çağdaş bir yöntem anlayışı benimsediği ortaya çıkmaktadır (Erdem, Gün, Sever, 2015: 559).

3. Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğreniminde temel ilke, dilin içselleştirilmesi, sistem ve kurallarının edinilmesidir. Dil, eğer kişi tarafından içselleştirilirse anadile yakın bir öğrenim gerçekleşmiş olur.

Dil, iletişim aracı olarak sonsuz ihtimalli bir yapıyı ifade eder. Sınırları asla çizilemez. Bu bakımdan dilin doğuşu ile ilgili ileri sürülen teoriler kadar, dilin öğrenilmesi ve edinilmesi için de pek çok kuram ve yöntemin olduğunu görüyoruz. Krashen ve Chomsky gibi dilbilimcilerin ileri sürdükleri düşünceler dil öğrenimi bağlamında dikkatle incelenmelidir. Amaç, hedef kitle ve öğrenme ortamına göre öğreticinin konumu ve kullanılan metod bütün bu ilkelere göre yeniden seçilmelidir. Chomsky, belli bir dili bilen

insanın, o sonsuz, olası derin yapılar kümesini üreten, o derin yapıları yüzey yapılarla eşleştirip soyut nesnelere anlam yorumlamaları ve seçil yorumlamalarını belirleyen bir dilbilgisine de egemen olduğunu savunur. O halde dilbilgisi odaklı dil öğretiminin miadı dolmuştur. Bunun yerine dilin bilgisini cümle üretme düzeyinde vermenin daha mantıklı olduğu görülmelidir. Dil öğretim yöntemlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırıp tek bir yönetime bağlı kalmak yerine; ihtiyaç duyulduğundan hangisi gerekli ise onu kullanmanın daha doğru bir yöntem olduğu unutulmamalıdır. Yöntem ve metotların hemen hepsi farklı bir eksikliği gidermeye yöneliktir. Bu gerçekten hareketle öğretici seçici olmalıdır. Dilbilimcilerim Dil Edinim Cihazı (DEC), dedikleri dil yetisi, sistematik dil kodlarını barındıran zihinsel bir potansiyeli sembolize eder. Dil yetisi, her insanda doğuştan itibaren vardır. İçine doğduğu dilin özellikleriyle sınırlansa da edinilen dil kodları, ikinci dil edinimi için de kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Chomsky, N. (2000). *The Architecture of Language*. Oxford: Oxford University Press.

Chomsky, N. (2014). *Dil ve Zihin*. (Çev. Ahmet Kocaman) Ankara: Bilgesu Yay.

Erdem, M.D., Gün, M., Sever, P., (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler / Selection Of A Method And Other Alternative Methods In Teaching Turkish As A Foreign Language, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net,DOINumber:http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8735, p. 549-566.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Yayınları.

Köksal, D. Varışoğlu, B. (2014) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Krashen, S. (1981, 2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California, Pergamon Press.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Peçenek, D. (2008). “Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisi”, *Dil Dergisi* S. 141, s.67-84

TOSUN, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Ankara: *Journal of Arts and Sciences*. 83.

<http://www.slideshare.net/marialagoslagos/juan-castro-marialagos?related=1> (24.10.15)

<http://www.slideshare.net/xi11um/krashen-and-chomsky?related=2>
(24.10.15)

<http://www.slideshare.net/molementor/krashen?related=3> (24.10.15)

<http://education.cu-portland.edu/blog/news/five-stages-of-second-language-acquisition/> (07.11.2015)

Yunus Emre Divanıyla Türk Dillilere Atasözü ve Deyim Öğretimi¹

Tazegül DEMİR ATALAY²

Özet

İnsanlar birçok farklı nedenden dolayı çoğu zaman ana dillerinin konuşulduğu ülkelerden uzaklaşmakta ve farklı ülkelerde yaşam sürmektedir. Bu durumda yaşanan ülkeye uyum sağlayabilmek ve hayatını idame edebilmek için o ülkenin dilini kullanmak zorunda kalmaktadırlar. Bu zorunluluk beraberinde kişilerin ana dillerinden uzaklaşmalarına, ana dillerini unutmalarına ve bu dilde konuşma güçlükleri çekmelerine neden olmaktadır. Ana dile karşı yaşanan bu uzaklaşma ise kültüre yabancılaşmaya neden olmaktadır. Ana dille kültürü birleştiren temel dil yapılarından ikisi atasözü ve deyimlerdir. Türk dillilerin bu dil yapılarına yabancılaşması, ana dilde anlama ve anlatmada yetersizlikler oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle Türk dillilere Türkçe öğretiminde önemli öğretim alanlarından biri de atasözü ve deyimlerin öğretimidir. Türkçenin sözlü kültür varlığını büyük oranda atasözü ve deyim oluşturur ve toplumun hafızasında belli durumlarda söylenerek iletişimi kolaylaştırmasıyla bilinir. Atasözü ve deyimler öğretilirken kullanılacak öğretim materyali saf dili içeren, öğrencinin ilgisini çekecek edebi eserlerden seçilmelidir. Bu materyaller arasında Yunus Emre Divanı'nın ayrıca önemli bir yeri vardır. Çünkü Yunus Emre Divanı atasözü ve deyimlerin hangi ortamlarda, ne zaman kullanılacağını metin bağlamında öğrenciye sunabileceğimiz özel bir eserdir. Bu çalışmada önce Yunus Emre Divanı'nda geçen atasözü ve deyimler tespit edilmiştir, daha sonra ise bunların kullanıldığı B1, B2 ve C1, C2 düzeyde özgün etkinlikler geliştirilmiştir. Hazırlanan etkinliklerle sadece atasözü ve deyimlerin öğretimi değil; aynı zamanda dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı da hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Atasözü, deyim, Yunus Emre Divanı, Türk dilliler*

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Doç. Dr.), Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitim Bölümü, tazeguldemir@gmail.com

Teaching of Idioms and Proverbs with Yunus Emre's Divan to Native Turkish Speakers

Abstract

People may move away from their countries where their mother tongues are spoken and lead a life in different countries for a variety of different reasons. In such a situation they have to use the language of the new country in order to adapt and live on their lives in the new land. This obligation causes people to drift away from their mother tongues, to forget their native language and causes them difficulties when speaking their mother tongue. The divergence from the mother tongue also leads to cultural alienation. Proverbs and idioms are the two main linguistic structures that combine a mother tongue and culture. The alienation of Turkish speakers to these linguistic structures result in inadequacies for them to comprehend and express themselves in the mother tongue. Hence teaching proverbs and idioms is one of the important tools of instruction in teaching Turkish to native Turkish speakers. It is the proverbs and idioms that make up the presence of oral culture in Turkish language to a large extent and these are well known instruments which facilitate communication in certain situations as it is passed on in collective memory of the society. Teaching materials to be used when teaching proverbs and idioms should be selected from among literary works in pure language attractive for students' interest. Yunus Emre's Divan has a particularly important place among these materials since Yunus Emre's Divan is a unique piece of literary work that we can offer to students to teach when to use proverbs and idioms and in what kind of environments all in the context of the text itself. In this study firstly the proverbs and idioms mentioned in Yunus Emre's Divan are located, and then subsequently specific activities in which they are used are generated at levels B1, B2 and C1, C2. With the activities prepared in this study, as well as teaching of proverbs and idioms, improving students' four basic language skills and transmission of culture are also targeted.

Keywords: *Proverbs, idioms, Yunus Emre's Divan, mother tongue Turkish speakers*

Giriş

Türkçe öğretiminde önemli sahalardan biri de Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi'dir. Nitekim bu sahada yer alan insanlar, ana dilleri Türkçe olmasına rağmen ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşamlarını sürdürebilmek için farklı diller kullanmak durumundadır. Bu durum da ana dilinin öğrenilmesi ve kullanılmasında birçok sorunu beraberinde getirmektedir. Dil, bir bilgi değil beceridir. Beceri ise süreklilik gerektirir. Oysa Türk dilli bireyler ana dillerini sürekli tekrar edebilecekleri bir ortama sahip değildirler. Bundan dolayı da ana dili kullanımları, çevrelerinde bu dili kullanan bireylerden duyabildikleri ya da bu bireylerin konuşma özellikleriyle bire bir aynı olmak durumunda kalmaktadır. Dolayısıyla kelime bilgisinden biçim ve tümce bilgisine kadar çevrelerinde varlık gösteren dili öğrenmekte ve günlük hayatta kullanmaktadır. Türk dilli bireyler dilin birçok alanında çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Özellikle kelime dağarcığı oluşturma açısından son derece geride seyretmektedirler. Bunu atasözü ve deyim bilgisi kapasitelerindeki eksiklik takip etmektedir. Oysa Türk dili dâhil birçok dilde hem atasözleri hem deyimler konuşma ve yazı dilinde çok önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle Türkçenin eğitimi ve öğretiminin söz konusu olduğu bütün platformlarda atasözü ve deyim öğretiminin kelime öğretimiyle birlikte ve hemen hemen aynı oranda öğretilmesi gerekmektedir.

Akpınar ve Açık (2010) çalışmalarında yabancı dil öğretiminin genel ilkeleri bağlamında bu konuya dikkat çekmiş ve kullanılan, yaşayan dilin öğretilmesi gerekliliğini vurgulamışlardır. Hazırlanacak materyallerde ve uygulanan programlarda, kullanılan dildeki en yaygın deyim ve atasözleri yer alması gerektiğini de ekleyerek deyim ve atasözlerinin kullanılan, yaşayan dilin içinde çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Atasözü ve deyimler, her dilde önemli bir yer tutan ve duygu - düşüncelerin en etkili şekilde ifade edilmesinde vazgeçilmez olan öğelerdendir. Atasözü ve deyimlerin aynı dili kullanan toplumların tarih boyunca edindikleri bilgi, birikim ve tecrübe sonucu olarak ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Öte yandan, aynı ya da birbirine yakın kültür havzalarında yaşayan fakat farklı dilleri kullanan toplumların kendi dillerinde kullandıkları atasözleri ve deyimlerin de birbirine yakınlıklarının hemen dikkati çektiğinin de diller açısından bir gerçek olduğunu kabul etmeliyiz. Bu bağlamda, farklı dilleri konuşan iki ya da daha fazla toplumun ortak yönlerini araştırmada atasözleri ve deyimler, söz kalıpları ve ortak kelimeler işimizi kolaylaştırıcı

öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğelerin yabancı dil öğretiminde kullanılması ise şüphesiz dil öğretimini daha başarılı hale getirecektir (Boylu, 2014).

Temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınması gerekmektedir (Barın 2003). Atasözleri, Tepeli ve Arıcı (2012) tarafından “bir milletin tarih boyunca meydana getirdiği, bir durumu veya bir olayı özetleyen ve tasvir eden, bir ders ya da nasihat veren özlü sözler” olarak tanımlanır. Atasözü genel bir adlandırmadır. Bunun içerisinde darbimeseller ve deyimler (tâbirler) yer alır. Atasözü çeşitli biçimleriyle her şeyden önce bir yargı içerir. Darbimesel tamlamasının eskiliği ve bunun yeni kuşaklar için artık çok yabancı bir “Fârisî tamlama” hâline gelmiş olması dolayısıyla yargı içeren sözlere “Atasözü” denmesi ve bunların dışında kalanların da deyim adıyla adlandırılması doğru olur. Fakat deyimlerin de atalardan gelen bir miras olduğu unutulmamalıdır (Türk Atasözleri ve Deyimleri). “Atasözleri bir toplumun yaşam felsefesini, bir diğer deyişle, dünya görüşünü anlatan kesin yargı niteliğindeki sözler olduğu içindir ki atasözlerini incelediğimiz zaman; o toplumun yaşamı nasıl gördüğünü, hangi toplumsal kural ve ilkelere uyulması gerektiğini rahatlıkla anlayabiliriz. Bu bakımdan atasözleri bir milletin karakterini, yani toplumsal niteliklerini belirleyen en temelli öğeler durumundadır” (Çotuksöken, 1983: 9). Şükrü Elçin (1986) tarafından — Nazım, nesir, her iki şekli ile eski tecrübeleri tam bir fikir kompozisyonu içinde teşbih, mecaz, tezat, kinaye... gibi edebî sanatların kudretinden faydalanarak süslü, kapalı olarak veya bazen açık, mecazsız hususıyla yetiyecek gençlere aktaran _‘ sözler diye tanımlamaktadır“ Atasözleri, bir ulusun geniş halk kitlelerinin yüzyıllar boyunca yaşadığı deneyim, gözlem ve bunlardan doğan düşüncelere dayanan; genel kural ve düstur niteliği taşıyan veya bir doğruyu ortaya koyan; söyleyeni unutulduğu için halkın ortak malı olan (anonim); kısa, özlü ve kalıplaşmış; içinde yargı (hüküm) bulunan bir tümce değerindeki sözlerdir”(Aktaş, 2004: 13).

Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş, özel bir anlatım kalıbıdır ve bir düstur niteliğinde değildir, atasözünden de bu noktada ayrılır (Aksoy, 1988). Ünalın (2004: 105), deyimleri bir kavramı karşılayan en önemli

kelime gruplarından biri olarak görür ve deyimlerle az sözcükle çok şey ifade edildiğini belirtir. Örnek olarak “damara basmak” ifadesi bir bireyin hoşlanmadığı bir noktadan onu kızdırmayı ifade eder.

Aksoy (1988)’a göre, deyim, dil biliminde, kavramları, durumları hoşagiden bir anlatımla ya da özel bir yapı ya da söz dizimi içinde belirten ve çoğunlukla gerçek anlamlarından ayrı anlamlara gelen sözcüklerden oluşan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümcedir. İki veya daha çok sözcükten kurulu bir çeşit dil ifadesi olan deyimler, duygu ve düşünceleri dikkati çekecek biçimde anlatan ad, önad, belirteç, yalın ve birleşik eylem görünüşlü dilsel yapılardır. “Deyimler asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözlerdir. İki veya daha çok kelimedenden kurulu bir çeşit dil ifadesi olan bu sözler duygu ve düşüncelerimizi, dikkati çekecek biçimde anlatan isim, sıfat, zarf, basit ve birleşik fiil görünüşlü gramer unsurlarıdır” (Elçin, 1986: 642).

Daha önceki çalışmalarda Kalfa (2013), Özdemir (2013), Tüm ve Sarkmaz (2012), Barın (2011), Akpınar (2010), Çalışkan (2010) ve Tabak ve Göçer (2014) gibi araştırmacılar da atasözü, deyimlerin veya her ikisinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasını çeşitli açılardan ele almışlardır. Ancak atasözü ve deyimlerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı esnasında dikkat edilmesi gereken durumlar bulunmaktadır. Öncelikle kalıplaşmış ifadeler olması, içerdikleri mecaz, teşbih, kinaye vd. söz sanatları sebebiyle başlangıç düzeyinde öğrencilerin eğitiminde kullanılmaması, orta ve ileri düzey Türkçe kullanıcıların eğitiminde yararlanması gerekir. Atasözü ve deyimlerin seçimi de önemlidir. Günlük hayatta kullanılan atasözü ve deyimlerin öğretiminin yabancı dil Türkçe sınıflarında tercih edilmesi öğrencilerin kelime hazinesine katkı sağlar. Öğrenciler günlük hayatlarında bunları rahatça kullanarak iletişim ihtiyaçlarını daha etkili karşılarlar. Atasözü ve deyimler bir dilin incelikleridir. Bu inceliklere sahip olan öğrencilerin, dili kullanmaya yönelik özgüvenleri ve yeterlik algıları da pekişir. Özdemir (2013) atasözlerin, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde B kurunda ders malzemesi olarak kullanılmaya daha elverişli olduğunu ancak derste kullanılacak atasözlerinin, dil ve anlam bakımından kolayca kavranabilecek nitelikte olmasına özellikle dikkat edilmesinin gerektiğini belirtir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çerçeve program olarak kullanılan Avrupa Dil Portföyü kapsamında

atasözü ve deyimlerin dil seviyesi bazında öğretimine yönelik ifadeleri şu şekildedir. A1 ve A2 düzeyinde deyim ve atasözü kullanımına ilişkin herhangi bir ifadeye bulunmamaktadır. B1 ve B2 düzeylerinde B1 düzeyinde konuşma becerisi/sözel üretim alanında “Deyimleri ve olayları, düşlerimi ve ihtiraslarımı betimlemek için kalıpları yakın bir yoldan birbirine bağlayabilirim.” ifadesi yer almaktadır. C1 ve C2 düzeylerinde ise C2 düzeyinde konuşma becerisi/sözel etkileşim alanında “Hiçbir çaba sarf etmeden her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir ve deyimsele ifadelerle konuşma dilini tanıyabilirim.” ifadesi bulunmaktadır. Bu durumda atasözü ve deyimlerin öğretimi ve öğrenen tarafından kullanımı için başlangıç seviyesini geçmiş ve ileri bir dil seviyesine ulaşmış olması gerektiği söylenebilir. Yabancı dil öğretiminin genel ilkelerinden biri de öğretilen dilin kültürünün de öğretilmesi gerekliliğidir. Bu ilkenin sağlanabilmesinin yollarından biri de bu kültüre hizmet etmiş edebi eserlerden faydalanmaktır. Türk Dili için oldukça önemli bir şair olan Yunus Emre ise bu amacı gerçekleştirebilmek için oldukça uygundur. Yunus Emre Divanı’nın bir özelliği de içinde çok sayıda atasözü ve deyim bulduğu zengin bir şiir kaynağı olmasıdır. Bu özelliğinden dolayı Türkçe öğretiminde hem kültür öğretimi hem de dilin önemli yapıtaşlarından olan atasözü ve deyimlerin öğretiminde kullanılacak önemli bir kaynaktır. Akpınar ve Açıık (2010) dille kültür arasındaki ilişki bağlamında düşünülürse ana dili dışında başka bir dil öğrenen kişinin o dili kullanan toplumun kültürünü de öğrendiğini söylemek yanlış olmaz, diyerek dillerin hazinesi olan atasözü ve deyimlerin de kültürün dildeki yansıması olduğu düşünülürse yabancı dil öğretiminde atasözü ve deyim kullanımının ne denli önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kaşgarlı Mahmut tarafından 1072–1074 yılları arasında kaleme alınan *Divânü Lügat’it-Türk*’te yazar, dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş; verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir. Türkçeyi öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir. Yazarın bu tutumu modern dil öğretim ilkeleriyle örtüşmektedir (Akpınar ve Açıık, 2010). Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının en önemli vasıtaları hiç şüphesiz metinlerdir. Uygun metinlerin seçimi ve bu metinlerin nasıl çalışılabileceğinin sağlıklı bir biçimde saptanması yabancı dil derslerinde verimi arttıracak önemli bir etmendir (Tapan 1989: 183). Günay’a göre (2003), “Anadili ya da yabancı dil öğretiminin her aşama-

sında metin kullanımı vardır. Bu metinlerin anlaşılması da üzerinde yoğun çalışmalarla olacaktır.” Aktaş (2004) öğretmenlerin, öğretim sürecinde seçecekleri edebî metinleri dilsel becerilerin gelişiminde hangi aşamada, ne şekilde, nasıl uygulayacaklarını önceden belirlemeleri gerektiğini belirtir.

Bir dilin en özgün metinleri ise edebî metinlerdir. Edebî metinlerde, o dilin yaşam dünyasının yansımaları bulabiliriz. Bu yansımayı kavrayan yabancı dil öğrencisi günlük hayatta yabancı dili daha etkin kullanabilir (Kalfa, 2013). Edebî metinlerin zihinsel ve dilsel becerilerin gelişimi, değer öğretimi, motivasyonun sağlanması, hayal gücü ve yaratıcılığın geliştirilmesi ve bireylerin sosyalleşmesinde etkileri büyüktür. Söz konusu açılardan kendini geliştirenler gerçek hayatta karşılaşacakları problemlerin üstesinden daha kolay gelirler. Edebî metinler insanlarda dil zevki, estetik bakış ve yaşama sevinci oluşturur. Bu nedenle dilsel ve kişisel becerilerin geliştirilmesi, pekiştirilmesi için dil öğretiminde edebî türlerin araç olarak kullanılması önemli olgulardandır (Arslan ve Ayhan, 2014). Çok uyaranlı bir özelliğe sahip olan edebî metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımına daha fazla önem verilmelidir. Çünkü bu aynı zamanda Türk edebiyatının ve kültürünün tanıtılmasına katkı sağlayacaktır. Türk edebiyatının dünya edebiyatları arasında kendine bir yer bulabilmesi ve tanıtılabilmesi için de edebî metinlerin yabancılara Türkçe öğretiminde etkin bir şekilde kullanılması önemli bir fırsattır (Arslan, 2011:200). Dilin en iyi ve etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken, diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesine aracılık eder. Edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan da eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır. Bu açıdan edebî metinler; ana dili ve yabancı dil öğrenimi veya öğretiminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Edebî metinler öğrencinin dili, doğal yapısı içinde algılanmasına imkân verir. Bu yönüyle edebî metinler dil öğretiminin ve öğreniminin ileri seviyelerde vazgeçilmez bir parçasını oluşturur. Ayrıca, kelime hazinesini geliştirip zenginleştiren, anlama ve anlatma becerilerini arttıran bir özellik taşır (Demir ve Açıık, 2011).

Baymur’a göre (1959) dil öğretiminde kullanılan metinlerin Türkçeyi en iyi şekilde örnekleme, günlük hayatla bağlantı kurması, bireyi hayatın içerisinde sokması, kültürel değerleri yansıtmaları gerekir. Yazınsal me-

tinler dili en iyi şekilde işleyen ve toplumun bütün bir kültür birikimini taşıyan zengin kaynaklardır. Yabancı dil öğretiminin de amacı dili ve o dilin yansıttığı kültürü tanıtmaktır. Yabancı dil öğretiminde yazınsal metin kullanımı günümüzde sadece çeviri aracı olarak görülmemektedir. Yazınsal metinler toplumun hem kendisine hem de başka toplumlara yönelik algısını yansıtan özelliğiyle farklı görüşlere tahammül etme, hoşgörü gösterme tutumunun gelişmesine katkı sağlar. Bu özelliğiyle yazınsal metinler son yıllarda yabancı dil öğretiminde öne çıkmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazınsal metinlerin nasıl kullanılması gerektiği konusunda Dilidüzgün(1995) bir şiir ve bir masal metnini örneklemiştir. Zengin (1995) özgün metinleri incelerken yine bir masal örneğini bir alıştırma için kullanmıştır. Yaylı (2004) uyguladığı görev çalışmalarından birini şiirle gerçekleştirmiştir. Ünlü cömert (2010) mİş biçimbiriminin işlevlerini örneklerken bir masala ve bir de Nasrettin Hoca fıkrasına yer vermiştir. Turhan Tuna (2014) yabancılara Türkçe öğretiminde Oğuz Kağan Destanını ele almıştır. Tarafımızdan yapılan çalışmada ise Yunus Emre Divanı Türk dillilere atasözü ve deyim öğretimi kapsamında ele alınacaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Nitel bir yapıya sahip olan bu betimsel çalışmada başvuru araştırma yöntemi doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi ile elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde yapılan işlem ise birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucuya yorumlayarak aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada önce, metinde geçen atasözü ve deyimler tespit edilmiş daha sonra ise bu kalıp sözlerle ilgili özgün etkinlikler geliştirilmiştir. Etkinlikler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde belirtilen hedef kazanımlar dikkate alınarak öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmuş ve tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerle sadece atasözü ve deyimlerin öğretimi değil aynı zamanda dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı da sağlanmıştır. Yunus Emre Divanı'ndan tespit edilen atasözü ve deyimler aşağıda verilmiştir ve bu sözlerin geçtiği bölümlerin yazı rengi koyulaştırılarak ayırt edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın Bulguları

Araştırmada öncelikle Yunus Emre Divanındaki atasözü ve deyimlerin tespiti yapılmıştır. Ardından bu tespitler doğrultusunda öğretim etkinlikleri tasarlanmıştır. Bu açıdan bulgular iki başlık şeklinde tasarlanmıştır.

Yunus Emre Divanı'ndaki atasözü ve deyimler: Eserde toplam 33 atasözü ve 221 deyim tespit edilmiştir.

Deyimler

- Ağaç ata bindireler... (s.12)
- Akar gözden selim bu aşk elinden. (s.19)
- Ağzına şeker aluban gözleri sana tuş olan (s.20)
- Miskin Yunus aydur sözü kan yaş ile dolu gözü. (s.22)
- Gözüm pınar olmuş akar şol zarım ki Arş'a çıkar. (s.24)
- Gözümü yüzüne tutam yüz bin kaba girer isem. (s.26)
- Ya Rabbenâ yandırma günahlara bandırma. (s.29)
- Teneşire düştü gönül ... (s.32)
- Yunus ağzı güher saça değme arif deremeye. (s.44)
- Yunus'un aklı ermez igen oldu divane. (s.46)
- Akli bana yoldaş oldu sultanığa düştü gönül. (s.52)
- Kamu aklına başına dereler bir eyyam gelir. (s.57)
- Aklımı başa devşirdi hayrı şerde seçer oldum. (s.131)
- Aklım başıma gelmedi aşk şarabını tatmayınca. (s.77)
- Düştüm ayaklar altına topraklayın tozar oldum. (s.52)
- Ayaklara düşer Yunus bu yola baş olan kimdir. (s. 54)
- Bir gün görünür gözüme ayıbım vuralar yüzüme. (s.56)
- Ol Çalab'umun aşkı bağrımı baş eyledi. (s.61)
- Aldı benim gönlümü sırrımı faş eyledi. (s.61)
- Yandı yüreğim tutuştu bağrım ciğerim kebab durur. (s.64)
- Uçmağına bular baş indirmeye. (s.47)
- Tul-i emel başın uzatmış ben. (s.56)
- Zira ki bu aşktan yeğrek hiç yok durur baş gelir. (s.63)
- Ümmetim oda yakmayam suçun başına kakmayam. (s.72)
- Başımı elime alıp yoluna verem yürüyem. (s. 81)
- Ferhad bu aşk yolunda başın külünge tuttu. (s.53)
- Husrev Şirin derdinden dosta verdi canını. (s.53)

- Ol hocanın talibleri bel bağlamış yollarına. (s.56)
- Ben benliğimden geçtim gözüm hicabın açtım. (s.59)
- Aşk onunun tütününden Yunus'un benzi sarara. (s.63)
- İlla ömrü kaasırılığı anıcağız benzi solar. (s.67)
- Bunda el ayak öpülür görenin canı kapılır. (s.57)
- Kim senin lezzetinden canı tağ almaz ise. (s.59)
- Gördüm oğlancıkları uçmaktadır canları. (s.61)
- Sert söz ile gönül yıktım od oldum canları yıktım. (s.66)
- Canıma can bağışlar şol dostumun nüvahtı. (s.67)
- Teşbihleri çini taştan gördüm aklım gitti baştan. (s.69)
- Muhammed bünyad urdu din ü imanımıza. (s.69)
- Ben dost ile dost olayım canım feda kılayım. (s.13)
- Can gözü onu gördü dil ondan haber verdi. (s.40)
- Can içinde oturdu içimde gönlümü arş eyledi. (s.61)
- Can gözüyle bakan görür Yunus gözüyle gördüğün. (s.67)
- Kaf nun'a ulaşmadan can kalbe düşmeden. (s.179)
- Âdem yaratılmadan can kalıbına girmeden. (s.186)
- Bahası candır alınmaz bugün cana kıyan gelsin. (s.89)
- Bir korku düştü canıma acep nola benim halim. (s.92)
- Cana tuzak kuralım şayed aşk ele gire. (s.78)
- Götürdü urdu yere candan bizar eyledi. (s.83)
- Sürdüm ömrümü geçirdim canım hazrete uçurdum. (s.34)
- Ecel şerbetin içirdim esenledim dünyam seni. (s.49)
- Şeyhim andadır ben bunda canım karar kılmaz tende. (s.243)
- Uçmak hod bir tuzak durur eblehler canın tutmağa. (s.154)
- Göğsümde taht edindi oturdu can üstüne. (s.132)
- Gah ola odlar yakam diller yıkam canlar yakam. (s.47)
- Pes yanmadan nice olam çün aşk odu düştü cana. (s.65)
- Bu ummanda delim gevher eğerçi var ele girmez. (s.76)
- Geri gelmekliğe aklı derilmez. (s.79)
- Kime kim dost kapı aç düşmanı elinden kaç. (s.80)
- Bir gün senin defterini dürerler bir eyyam gelir. (s.102)
- Esritti aşka düşürdü ben ham idim aşk pişirdi. (s.131)
- Dostum beni deli kıldı aklımı fikrimi aldı. (s.110)
- Hayali gözümde kaldı dostun cemalin arzular. (s.112)
- Münafıkın aklı şaş Rabbim bilmem diye haşa. (s.112)
- Eyyup oldum tenime cefa kıldım canıma. (s.115)

- Aşk onun yârî ise canına od urmuşlar. (s.117)
- Canımı aşka atmışam anda ne buldum bilmezem. (s.119)
- Canlar canın bulasın işbu dirlik içinde. (s.122)
- Bu yolda cefalar çekmeye kim gelir. (s.125)
- Uş yürürüm yana yana ciğerim gark oldu kana. (s.126)
- Devlet tacı başa kondu aşk kadehi bana sundu. (s.51)
- Çün dilimde kaadir sensin sensiz dilim uzatmayam. (s.61)
- Bilse dahi gelmez dile tuttum yüzüm senden yana. (s.76)
- Üstüne çün çöker dağlar ecel gelir dilin bağlar. (s.79)
- Bir dem dilinden dür döker derdlilere derman olur. (s.92)
- Dilim tetiği bozuldu Allah sana sundum elim. (s.94)
- Devlet tacı başa kondu aşk kadehi bana sundu. (s.51)
- Çün dilimde kadir sensin sensiz dilim uzatmayam. (s.61)
- Bilse dahi gelmez dile tuttum yüzüm senden yana. (s.76)
- Üstüne çün çöker dağlar ecel gelir dilin bağlar. (s.79)
- Bir dem dilinden dür döker derdlilere . (s.92)
- Dilim tetiği bozuldu Allah sana sundum elim. (s.94)
- Dost makamı can içinde düşman eli eremeye. (s.123)
- Ecel tuzağına bastım esenledim dünyam seni. (s.124)
- Derviş Yunus bu sözü eğri büğrü söyleme. (s.125)
- Zahir suya banmadan el ayak depretmeden. (s.129)
- Uram yıkam nefis evinioda yana hırs u heva. (s.131)
- El götüren şimden geri nefis ile savaş eylerim. (133)
- El tutmaz ayak dirmez cihana düştüm. (s.134)
- Kimin ne zehresi vardır desturduz el uzatmağa. (s.135)
- On“ki sünüğün yazarlar elden ele düştü gönül. (s.136)
- Ümmetim elden komazam senden dilerim ümmetim. (s.137)
- Hay gel amel edelim elimiz ereriken. (s.138)
- Ya“ni az koptu erden elin çekmez murdardan. (s.141)
- Çün elini aşka vura aşk oduna kimdir dura. (s.142)
- Geçer bu eyyamlar ellere girmez. (s.144)
- Emek yemesin hacca bir gönül yıkar ise. (s.148)
- Allah“a eremez kalır er eteğin tutmayınca. (s.149)
- Ölüm haktır bilirsin niçin gafil olursun. (s.150)
- Eya gönül açgıl gözün fikrin yavlak uzatmagıl. (s.153)
- Gönlün aldım yüz yere sürmek ile. (s.158)
- Ma“şukadan diyem sakın oynar âşık gönlün atar. (s.160)

- Girdim gönül şehrine daldım onun bahrine. (s.161)
- Aşkım beni yakıpdurur gönlüm dostu akıp durur. (s.165)
- Uçmağın sermayesi bir gönül etmek gerek. (s.167)
- Bildim dersin niçin gafil gezersin. (s.151)
- Eya gönül açgıl gözün fikrin yavlak uzatmagıl. (s.153)
- Gönlün aldım yüz yere sürmek ile. (s.158)
- Ma'şukadan diyem sakın oynar âşık gönlün atar. (s.160)
- Girdim gönül şehrine daldım onun bahrine. (s.161)
- Aşkım beni yakıpdurur gönlüm dostu akıp durur. (s.165)
- Uçmağın sermayesi bir gönül etmek gerek. (s.167)
- Bir dem varır meşicdlere yüz sürer anda yerlere. (s.132)
- Nice yiğit muradına erememiş ölmüş yatar. (s.133)
- Halka nasihat satınca er ol yolunca koş yürü. (s.134)
- Yunus'tan bir nasihat tutan yavuz olmaya. (s.136)
- Uram yıkam nefis evinoda yana hırs u heva. (s.138)
- Çıktı rahmet gönülden nefis gölüne dalmıştır. (s.142)
- Göğsümde taht edindi oturdu can üstüne. (s.109)
- Hiç kendi halimden bilmez halden hale düştü gönül. (s.110)
- Hallaç pamuğu gibi bunda atılıp geldim. (s.112)
- Kesgil haramdan elin çekgil gaybetten dilin. (s.113)
- Cümle alemin üstüne hayr u şerri saçan sensin. (s.134)
- Kara donun heybet oldu yüreğime korku doldu. (s.114)
- Çün ibret almadın sen görmeden taş atarsın. (s.115)
- Pürnur olur içi dışı söyler Allah diye diye. (s.117)
- Yunus'un yanar içi kamudan gönlü kiçi. (s.117)
- Derviş Yunus'un sözü kan ağlar iki gözü. (s.118)
- Bir kadeh sundu cana can içti kana kana. (s.119)
- Her kaçan anarsam seni kararım kalmaz Allah'ım. (s.120)
- Ol cömerttir rızkın verir kaygı yemek nendir senin.(s.120)
- Senin aşkına dokunan kendini bilmez Allah'ım. (s.120)
- Ben kendi elim ile yüzüme kara yaktım. (s.122)
- Bir kılı kırk yardılar birin yol gösterdiler. (s.113)
- İki cihanın varlığı kudret eli tutupdurur. (s.116)
- Okunan Kur'an'a kulak tutulmaz. (s.117)
- Okuna Kur'an u Yasin kulak urup dinleyesin. (s. 118)
- Dağca günahlar yuyasın tanla seher vaktinde dur. (s.121)
- Kimdir ki kulluğa boynu burulmaz. (s.126)

- Esrik doldu canımız dür döker lisanımız. (s.127)
- Ol nazı dergahta geçer ma'na şarabından içer. (s.129)
- Hicapsız can gözün açar kendi siler dost gözümü. (s.131)
- Bir dem varır meşicdlere yüz sürer anda yerlere. (s.132)
- Nice yiğit muradına erememiş ölmüş yatar. (s.133)
- Halka nasihat satınca er ol yolunca koş yürü. (s.134)
- Yunus'tan bir nasihat tutan yavuz olmaya. (s.136)
- Uram yıkam nefis evinioda yana hırs u heva. (s.138)
- Çıktı rahmet gönülden nefis gölüne dalmıştır. (s.142)
- Miskin âdem oğlanı nefse zebun olmuştur. (s.145)
- Öğüdün kendüye versin okuduğun tutsun demiş. (s.146)
- Her dem yeni dirliktedir hergiz ömrün eksiltmeye. (s.149)
- Tama'arttırır daima saf bağlanmış fitne gezer. (s.152)
- Adımı Yunus taktım sırrım aleme çaktım. (s.154)
- Unuttunuz onu siz şerh ile söz satarsın. (s.155)
- Okuna Kur'an u Yasin kulak urup dinleyesin. (s. 118)
- Dağca günahlar yuyasın tanla seher vaktinde dur. (s.121)
- Kimdir ki kulluğa boynu burulmaz. (s.126)
- Esrik doldu canımız dür döker lisanımız. (s.127)
- Ol nazı dergahta geçer ma'na şarabından içer. (s.129)
- Hicapsız can gözün açar kendi siler dost gözümü. (s.131)
- Bir kez gönül kırdın ise gerekse var yollar doku. (s.187)
- Ey yarenler siz bu sözü dinlen gönül kulağıyla. (s.190)
- Gönüllerin pasını ger sileyim der isen. (s.191)
- Onun gibi ma'şukuna kim gönül verdiyse. (s.192)
- Dostan artık kimesneye ben gönlümü veremez. (s.193)
- Bir kelecı gelmez dile gönüllerde yanmayınca. (s.194)
- Aklım alma başımdan kabre vardığım gece. (s.117)
- Aşk denizine daluban derya-yı ummanda idim. (s.118)
- Noldu şu Yunus'a noldu aşkın deryasına daldı. (s.120)
- Yunus Emre bunu söyler aşkın deryasını boylar. (s.122)
- Hur ile Gılman gelecek aşk elin uzatmaya. (s.124)
- Aşk eteğin tutmak gerek akibet zeval olmaya. (s.125)
- Kimseler bilmez halimi aşk odu yaktı canımı (s.12)
- Yedi deniz aşk odun söndürmeye. (s.182)
- Aşk oduna düşüp yanam suk u bazan nemdir benim. (s.191)
- Aşk oduna yanmak gerek ayırık oda yanmaz ola (s.12)

- Aşk şarabından içtim on sekiz ırmak geçtim. (s.10)
- Aşk tuzağına düştüm tutuldum ele geldim. (s.221)
- Aşktır canımın hasılıaşka kul oldum bilmezem. (s.162)
- Aşkından yanar yüreğim yandığım bana hoş gelir. (s.173)
- Kimin ne zehresi var sana kılıç yürütmeğe. (s.132)
- Cümle alem elindedir kim ne bilir katmağa. (s.135)
- Derde katlanamazsın derman arzu kılarınsın. (s.136)
- Bakışın bin can alır derdin yürekte kalır. (s.138)
- Miskin Yunus aydur sözü kan yaş ile dolu gözü. (s.139)
- Dergahına tutar yüzü acep nola benim halim. (s.140)
- Gönül gözü görmeyince hiç baş gözü görmeyiser. (s.170)
- Üçüncüsü ma'rifet can gönül gözün açar. (s.174)
- Canlar anda bilişti ol dem gönül ilişti. (s.175)
- Gönülüm kara açmazın derviş olabilsem derviş. (s.177)
- Nefis yolundan geçmez aşk şarabını içmezsin. (s.178)
- Bir acaib sevda düştü gönlüm karar kılmaz benim. (s.182)
- Ben yüz bin yıl söyler isem sözüm kulağıma girmez. (s.161)
- Bir kapı kullarına şaşkı bakmak yol değil. (s.163)
- Tanrının buyruğun tutupbeş vakt namaz kılsa gerek. (s.167)
- Geçtim hod-bin ilinden el çektim tükeliden.(s.172)
- Dilim tutup yürüdüğüm yadlığıma delil imiş. (s.173)
- Yakamyadlık perdesini hicabımı ben giderem. (s.184)
- Bilse dahi gelmez dile tuttum yüzüm senden yana. (s.219)
- Ger böyle akar ise zir ü zeber eyledi. (s.201)
- Yüzünü görmekliğe canım veresim gelir. (s.191)
- Gel de bu söz kandan gelir. (s.192)
- Kulluk eyle erene şarktan garbı görene. (s.195)
- Bir dem gelir İsa gibi ölmüşleri diri kılar. (s.199)
- Dostun evi gönüllerdir gönüller yapmağa geldim. (s.205)
- Her ne dersin boyun tutar çare yok gönül yıkağa. (s.206)
- Dilden nesne ne gelmez su ile gönül yunmaz. (s.207)
- Gönülde pas oturur onda seni yitirir. (s.211)
- Âşık oduna yan der isen gönüllere gir der isen. (s.202)
- Gönlüme sığmaznideyim meğer razım ile diyem. (s.256)
- Yoksa yedi tamuda yana kala mı ya Rab. (s.332)
- Tutulmadı Yunus canı geçti tamudan uçmağı. (s.298)
- Yol düşüp dosta gider ol aslına uyakmağa. (s.256)

- Bu cümle aşık olanlar aşk ile geldiler yola. (s.248)
- Gönül yüksekte gezer dembedem yoldan azar. (s.234)
- Ben yarimden ayrı düştüm sen yoluma bağlarmısın? (s.237)
- Kara donun heybet oldu yüreğime korku doldu. (s.265)
- Gönlümün hasretin geldi güzel Ka'betullah sana. (s.243)
- Bu yol key ince yoldur yüreği duyan gelsin. (s.231)
- Yürek yanar yaşım akar şu gözlerim yola bakar. (s.227)
- Onun dergahınayüz tutmuşum ben. (s.225)
- Geçsin bu kal u kayldan toprağa ursun yüzün. (s.223)

Atasözleri

- Her kim âşık olmadı benzer kuru ağaca. (s.3)
- Sır sözü eşkere denmez anda su oda köyünmez. (s.6)
- Âşık kişi miskin olur yol içinde teslim olur. (s.7)
- Bir isen birliğe bak ikiye elden bırak. (s.25)
- Dosta gidenin yolu gönül içinden geçer. (s.28)
- Senlik benlik olıcak iş ikilikte kalır. (s.28)
- Dünya bir an, bildim bilmedim deme. (s.29)
- Az söz erin görküdür. (s.35)
- İyilik Hakk'a yaraşır sende ikrar var ise. (s.35)
- Bir söz diyeyim sana dinle canın var ise
- Hiç tama' eylemegil aklın sana yâr ise. (s.35)
- Her nesne sağlam olur temeli aşk olunca. (s.43)
- Öfke aklın düşmanıdır. (s.48)
- Kılıç kesmez himmet giyeni. (s.50)
- Kin tutanın yoktur dini. (s.63)
- Gönüllerde bâki ol ki pâk olasın. (s.64)
- Can gözüyle bakan görür. (s.96)
- Ölü anadan doğan. (s.115)
- Candan geçmeden canân istenmez. (s.143)
- Padişah suçuna bakmaz. (s.146)
- Aştan eseri olmayanın son menzili ölmektir. (s.158)
- Aşk hâlden hâle döndürür. (s.161)
- Başında akli olan ahrete amel kılmaz. (s.170)
- Kemlik cahilden gelir. (s.171)
- Ölene bak gözün aç. (s.172)

- Gelen bir gün gidecektir. (s.173)
- Can sırrını can bilir. (s.174)
- Âşık ölmez bâkidir. (s.180)
- Söz ısısı sözün alır sûret toprakta kalır. (s.190)
- Cahil danışman olmaz. (s.198)
- Kişi neyi severse dilinde sözü o olur. (s.216)
- Söğene dilsiz gerektir. (s.224)
- Döğene elsiz gerektir. (s.224)

Öğretim Etkinliği Örnekleri: Araştırmada Yunus Emre Divanı'ndan tespit edilen atasözü ve deyimlerin kullanıldığı B1, B2 ve C1, C2 düzeyde özgün etkinlikler geliştirilmiştir. Hazırlanan etkinliklerle sadece atasözü ve deyimlerin öğretimi değil; aynı zamanda dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı da hedeflenmiştir. Etkinlikler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde belirtilen hedef kazanımlar dikkate alınarak öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

DEYİMLER ve ATASÖZLERİ ETKİNLİĞİ

Dosta gidenin yolu gönül içinden geçer

- (A) (D).....

Öfke aklın düşmanıdır

- (A) (D).....

Can gözüyle bakan görür

- (A) (D).....

Gelen bir gün gidecektir

- (A) (D).....

Âşık ölmez bâkidir.

- (A) (D).....

Kişi neyi severse dilinde sözü o olur.

- (A) (D).....

Yoldaş olmak.

- (A) (D).....

Aklını başına devşirmek.

- (A) (D).....

Gönül almak.

- (A) (D).....

Başına kakmak.

- (A) (D).....

1	Gönül almak	4	Korku, heyecan yüzünden konuşamaz duruma gelmek.
2	Bel bağlamak	1	Kırgın, küskün birini güzel sözlerle ya da bir armağanla sevindirmek, memnun etmek. (Kars. Hatırını hoş etmek.)
3	Can gözüyle bakmak	2	(birine, bir şeye): Ona güvenmek, inanmak
4	Dili bağlanmak	5	doyuncaya kadar su içmek
5	Kana kana içmek	3	Kalpten, içtenlik ve samimiyetle bakmak.

Benzi solmak (sarmak).

- (A) (D).....

Aklı baştan gitmek.

- (A) (D).....

DEYİMLER ve ATASÖZLERİ ETKİNLİĞİ

Aşağıdaki atasözleriyle anlamlarını eşleştiriniz.

1	Can sırrını can bilir.	4	İnsanlar sınırlı oldukları zaman düşünmeden hareket ederler.
2	Gelen bir gün gidecektir	5	Bilgisizlik ve cahillik beraberinde kötü huyları da getirir.
3	Kin tutanın yoktur dini.	1	Bir insanın herhangi bir sıkıntıda neler yaşadığını kendinden daha iyi kimse bilemez.
4	Öfke aklın düşmanıdır.	3	Bütün dinlerde insanların birbirine küsmesi, birbirini kırması yasaklanmıştır.
5	Kemlik cahilden gelir.	2	İnsan hayatı doğumla başlayıp ölümle son bulur.

DEYİMLER ve ATASÖZLERİ ETKİNLİĞİ

Aşağıdaki atasözleri ve deyimlerde baş bırakılan yerlere uygun kelimeleri yazınız.

1- Aklı

başlamak

2- Ayaklar düşmek

gönül

altına

3- almak.

ermek

4- Bel

5- gözüyle bakmak

gözünde

6- Aklını almak

can

dilinde

7- Hayali kalmak

8- Hallaç..... gibi atmak

fikrini

muradına

9- ermek

canân

gözüyle

10- Kişi neyi severse sözü o olur.

pamuğu

11- Can bakan görür.

12- Candan geçmeden istenmez

DEYİMLER ve ATASÖZLERİ ETKİNLİĞİ

Aşağıdaki atasözlerinin bize anlatmak istediklerini yazalım.

Aşıktan eseri olmayanın son menzili ölmektir.	Kılıç kesmez himmet giyeni.
Sır sözü eşkere denmez anda su oda köyünmez.	Bir isen birliğe bak ikiyi elden bırak.

Sonuç

Atasözü ve deyimler, bir dilin söz varlığı içinde anlatımın kaymak tabakasını oluşturur. Bu dil varlıklarını bilmek, o dilde anlama ve anlatma becerilerine büyük oranda vakıf olabilmek anlamına gelir. Bu açıdan Türk dilliler dâhil bütün Türkçe öğrenmek isteyen gruplara atasözü ve deyimlerin öğretimine yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır. Etkinliklerin metin bağlamından hareketle verilmesi atasözü ve deyimlerin zihinde doğru anlamlarla ilişkilendirilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle metinlerin Türkçenin etkin ve doğru kullanımını gerçekleştirebilmiş olanlardan seçilmesi önemlidir. Yunus Emre Divanı bu anlamda oldukça yeterli bir kaynaktır. Bu çalışmada Yunus Emre Divanı'ndan seçilmiş çeşitli atasözü ve deyimlere yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Türkçe öğretim merkezlerinde görevli öğretmenlerin bu etkinliklerden hareketle daha farklı ve yaratıcı etkinlikler oluşturması sağlanabilir.

Yılmaz ve Ertürk Şenden (2015) çalışmalarında deyim öğretimine yönelik şöyle bir uygulama önermişler: En az bir yarıyıl için Türkiye’ye gelmiş yabancı öğrencilerden orta ve üst düzeyde Türkçe seviyesine sahip olanlar için kalıp sözler çeşitli materyallerle derse dâhil edilmelidir. Öğrenciler bu sayede hem soyut kültüre hâkim olacak hem de ifadeleri doğrudan kendi dillerine çevirme alışkanlıklarını terk etmeye başlayacaklardır. Bunun için öğrencilerden film ve televizyonda seyrettikleri programlardan kalıp sözler için veri toplamaları istenebilir. Bu şekilde doğal dile aktif olarak tanıklık edecek ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaklardır. Öğrencilere toplayacakları veri ile ilgili örnek içerik sunulmalıdır. Örneğin, misafirlikte bizim için hazırlanmış yiyecek içecekleri hazırlayan kişiye, ikram esnasında “eline sağlık” kalıbını kullanırız. Bu şekilde basit ve anlaşılır cümlelerden oluşan bir liste onlara kalıp sözleri tespit etmede yardımcı olacaktır.

Arslan ve Durukan (2014) araştırmalarında yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığını deyimler, atasözleri, ikilemeler, ünlemler, ilişki sözleri ve özel isimleri ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak incelenen kitapların söz varlığına atasözleri açısından bakıldığında zengin bir söz varlığına rastlanmadığı; bu durumun da kültür aktarımı konusunda atasözlerinden pek fazla yararlanılmadığını göstermesi açısından önemli bir bulgu olduğu vurgulanmıştır. Aynı çalışmada deyimlerin Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında seviyenin artışına paralel olarak sayısının arttığı, fakat bu artışın düzenli olmadığı tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Arslan, M. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretim Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayınları.

Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi”, *International Journal of Language Academy*, Volume 2/4 Winter 2014: 247-265.

Aksoy, Ö., A., (1988), *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi Yayınları.

Aktaş, Ş. T. (2004). *Seçme Atasözleri ve Eleştirmeli Açıklamaları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akpınar, M. (2010). Deyim ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aktaş, T. (2005). “Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti”. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Cilt. 1, S.1, ss.89-100.

Barın, E. (2011). Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretiminde Deyimler ve Atasözlerinin Önemi. *Türk Yurdu*, 31(286). <http://www.yev.org.tr/turkey/index.php?lang=tr&page=219> (26.12.2013).

Boylu, E. (2014). “Dil-Kültür İlişkisi Ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi”, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 16 (Özel Sayı II)*: 19-28, 2014.

Baymur, F. (1959), *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: İnkılâp Kitap Evi.

Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

Çotuksöken, Y. (1983). *Atasözlerimiz*, İstanbul: Anadolu Sanat Yayınları.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kültürlerarası Yaklaşım Ve Seçilecek Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler”, TÜBAR-XXX-/2011-Güz.

Dilidüzgün, Ş. (1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elçin, Ş. (1986). *Halk Edebiyatına Giriş*, Ankara: Sevinç Matbaası.

Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Kalfa, M. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sözlü Kültür Unsurlarının Kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97): 167- 177.

Özdemir, A. (2013). Deyimlerin Yabancılarla Öğretiminde Mnemonik Teknikler ile Öğretim Etkinliği Önerisi. 6. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, 04-06 Temmuz 2013, Niğde. 24.12.2013 tarihinde https://www.academia.edu/4725041/Deyimlerin_Mnemonik_Teknikler_ile_Yabancılara_Oğretimi adresinden alınmıştır.

Tapan, N. (1989). “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Özgün Metinlerin İşlevi”. *Dilbilim Dergisi* VIII: 183-192.

Turhan Tuna, S. (2014). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Türk Halk Edebiyatı Metinleri Kullanımı: Oğuz Kağan Destanı Örneği”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/3 Winter 2014: 1481-1497.

Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

Türk Atasözleri ve Deyimleri, (Haz. Millî Kütüphane Genel Müdürlüğü), Millî Eğitim Basımevi, İstanbul: 1992, s.V-VI.

Ünlü Cömert, N. (2010). –mİş Biçimbiriminin Farklı İşlevlerinin Bilinç Uyandırma Teknikleri İle Öğretimine Yönelik Malzeme Oluşturma. (Ya-

yınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yılmaz F. ve Ertürk Şenden Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözler: “Babam Ve Oğlum” Film Örneği, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2683> Number: 32: 187-202, Winter III

Zengin, R.(1995). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alıştırmalar. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nitelikli Öğretim Elemanı Sorunu¹

Sefa YÜCE²

Özet

Türkiye'nin dışa açılım sürecinde “Büyük Öğrenci Projesi” ile başlayan yabancılara Türkçe öğretimi, son yıllarda büyük bir ivme kazanarak sadece Türk ve akraba topluluklara değil, dünyaya açılan bir proje hâline gelmiş bulunuyor. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, yalnız bir dil öğretimi olmayıp Türk kültürünün ve değerler sisteminin de dışa açılım süreci demektir. Bu süreçte YTB'ye, MEB'na, TÖMER'lere, Yunus Emre Enstitüsüne ve TİKA'ya önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Bu kurumlarda görev alacak öğretim elemanının çok donanımlı olması ve ülkeler arası kültürel farkları iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretim elemanı, bir dili öğretirken aynı zamanda o dilin kültürel kodlarını da aktarıyor. Bu bakımdan öğretim elemanının lisans ve lisansüstü düzeyde iyi yetişmesi büyük önem arz ediyor. Yabancı öğrencinin gözünde öğretim elemanı Türkiye'nin imajı olarak görülüyor. Gerek yurt içi, gerekse yurt dışı eğitim kurumlarında görevlendirilecek öğretim elemanı, bir misyon adamı niteliğinde yetiştirilmeli, sorumluluklarını yerine getirebilecek bilinçte olmalıdır.

Üniversitelerimizin yeni kurulan veya kurulmakta olan dil merkezlerinde, yabancılara Türkçe öğretecek öğretim elemanı sıkıntısı yaşanmaktadır. Kısa süreli kurslar veya sertifika programları ile öğretim elemanı açığının kapatılması mümkün görülmemektedir. Bunun için üniversitelerimizde Türkçe öğretimi ile ilgili lisans ve lisansüstü programlarına yeni bir işlerlik kazandırılması hayati bir önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Nitelikli öğretim elemanı, dil öğretimi, Türkiye'nin imajı, dil ve kültür

¹ Bu çalışma, 12-13 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² (Doç. Dr.), Gazi Üniversitesi TÖMER, sefayuce@gazi.edu.tr

Problem of Qualified Instructors in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

In the process of Turkey's international expansion, teaching Turkish to foreigners starting with the "Great Students Project" has not only expanded to include Turks and related communities but as a project it has also opened up to the rest of the world gaining a great momentum recently. Teaching Turkish as a foreign language means not only teaching of a language but also the international expansion of Turkish culture and value systems into foreign cultures. There are important roles and responsibilities for YTB, MONE, TOMER, Yunus Emre Foundation and TİKA in this process.

It is absolutely necessary for the instructors who will be assigned to these institutions to be well equipped and knowledgeable on cultural differences among different countries. When teaching the language, the language instructor also transfers the cultural codes of a specific language. Therefore, it is very important for the instructor to be well educated at undergraduate and postgraduate levels. From the eyes of foreign students the instructor is seen as the image of Turkey. The instructors who will be assigned at institutions, be it in-country or abroad, should be educated with qualities of a person of mission with the necessary consciousness to achieve his/her responsibilities.

There is a shortage for teaching instructors in the newly established language centres of our universities to teach Turkish to foreigners. It certainly does not seem to be possible to satisfy this shortage with short courses or certificate programs. Therefore, provision of undergraduate and graduate programs related to Turkish language teaching in our universities with a new functionality has become crucially important.

Keywords: *Qualified instructor, language teaching, Turkey's image, language and culture*

Giriş

Öğrenmenin ve iletişimin temel aracı dildir. Öğrenme bir süreçtir. Bu süreçte etkileşim ve iletişim iç içe gelişir. "Sözcüklerden oluşan dil, insan-

lar arasında anlaşmayı sağlayan çok yönlü ve en gelişmiş bildirişim aracıdır. İnsan, düşünce ve duygu ürünlerini çoğunlukla dille aktarır (Eker, 2015:13).” Bu nedenle öğrenme, iletişimden ayrı düşünülemez. Dille iletişimin bir yönünü anlama (okuma ya da dinleme), öbür yönünü anlatma (yazma ya da konuşma) oluşturur. Dil eğitimi ile verilmek istenen asıl amaç, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir. “İnsanın toplumsal bir değer kazanabilmesi ancak duygu ve düşünce dünyasını şekillendirip bir biçimde ifade edebilmesi, kendisi ve çevresiyle iletişimde bulunabilmesi ve kültürünü oluşturabilmesiyle mümkün olabilir (Rigel vd.,1980:295).” Bütün bunlar, dil eğitiminde şu dört temel etkinliğe dayanır: Okuma, dinleme, konuşma ve yazma. Türkçe dersinin kazanımları da bu dört temel etkinlik üzerine inşa edilir:

“Okuduğunu tam ve doğru olarak anlayabilme.

Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde yazıyla ifade edebilme.

Dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilme

Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini, belli bir maksada yönelik olarak açık ve anlaşılır bir biçimde sözlü olarak ifade edebilme (Tekin, 1980: 22).”

Türkiye’de “Büyük Öğrenci Projesi” ile başlayan yabancılara Türkçe öğretimi de bu temel kazanımlar üzerine yapılmaktadır. Aslında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Osmanlı Devleti döneminde, XVI. yüzyıldan itibaren başlamaktadır. İstanbul’a 1551’de Venedik başta olmak üzere, 1699 yılından itibaren Fransa, daha sonraki yıllarda Avusturya, Polonya ve İngiltere, dil oğlanları adı verilen okullara Türkçeyi öğrenmeleri için öğrenciler gönderdikleri bilinmektedir. Özellikle “*Fransız dil oğlanları, sekiz yaşlarından itibaren Türk dili ve kültürü ile tanışıyorlardı. Dil oğlanlarının çok küçük yaşlardan itibaren dil eğitimine başlamalarının nedeni ise, doğu dillerini iyi telaffuz etmelerini sağlamak için ergen gırtlakından çok, çocuk gırtlakının uygun olduğu görüşünün dönemin yabancı dil eğitimcileri tarafından şiddetle önerilmiş olmasıydı* (Ağıldere, 2010:693).” Fransızların Türkçeye önem vermelerinin bir nedeni de, diplomaside ve ticari hayatta, rakiplerine üstünlük sağlama düşüncesidir.

Geçmişte olduğu gibi bugün de yabancıların Türkçe öğrenme talepleri her geçen gün artmaktadır. Dünyada siyasi, ekonomik ve kültürel hareketlili-

ğın artması, ülkeler arasındaki dolaşımın hızlanması, iletişim aracı olarak dilin ön plana çıkması, Türkçeye olan ilgiyi de artırdı.

Ülkemize Türkiye Bursları çerçevesi içinde lisans, lisansüstü ve tıpta uzmanlık dâhil olmak üzere 1992 ilâ 2014 yılları arasında getirilen toplam öğrenci sayısı: 47.415'tir (YTB, 2014:1). Elimizde, Türkiye'de öğrenim gören yabancı öğrencilerin geçmiş dönemlerini değerlendiren, onların bu süreçte başarı ve istihdam durumlarını gösteren bir veri yok. Ayrıca yabancı öğrencilerin, alt yapı sorunlarının çözümü (barınma-ulaşım) ile ilgili eğitim kurumlarımız arasında sağlıklı bir eşgüdüm de sağlanabilmiş değil. Bununla birlikte üniversitelerimiz, yeni dil merkezleri açmaya devam ediyorlar. Aslında yabancılara Türkçe öğretiminin bir uzmanlık işi olduğu TÖMERLERİN kuruluş aşamasında ortaya çıktı. Bu da beraberinde nitelikli öğretim elemanı ihtiyacını gündeme getirdi. Bu konuda bazı adımlar atılmakla birlikte sorunun hâlâ devam ettiğini ve çözümlenemediğini görüyoruz.

Öğretim Elemanı

Öğretim elemanı, dil öğretiminin en stratejik öğelerinden biridir. Başarı ve verimliliğin artmasında, öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim oldukça önemlidir. Bir öğretim elemanı, öğrenci ile iletişimde "*fikir, bilgi, tutum, duygu ve düşüncelerini paylaşmaya çalışıyor demektir*" (Tekin, 1980: 15)." Bu paylaşımın sağlıklı olması için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin iyi bilinmesi gerekir. Bilişsel davranışlar, bilgiyle ilgili temel becerileri içerir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme bu alanın temel ölçütleridir. Öğretim elemanı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme işine, sadece akademik bir görev olarak bakamaz. Ayrıca "Ben anlattım, öğrenen öğrenir, öğrenmek istemeyen kendisi bilir." düşüncesiyle de hareket edemez. Çünkü onun rolü, sadece bilgi aktarma işi değildir. O, ana diliyle dünyaya açılma işini gerçekleştiriyor. Bu işi yaparken Türkçenin bir marka değeri olduğunu bilmeli; ayrıca Türk milleti adına, onun tanıtım ve öğretiminin sabır ve özveri gerektiğini de unutmamalıdır.

Öğretim elemanı, derslerinde öğrenciyi güdülemeli; onu, öğreneceği dile karşı istekli kılmalıdır. Bu da beraberinde dilin benimsenmesini sağlayacaktır. Bunun için duyuşsal alanın iyi bilinmesi gerekiyor. Pek çok öğren-

ci, öğretim elemanından ilgi bekliyor. Özgüveni olmayan, içe kapanık ve uyum sorunu yaşayan öğrenciler, bir uyarıcı vasıtasıyla harekete geçiyorlar. Bu öğrenciler, iyi takip edilmezse onları tekrar kazanmak zorlaşıyor. Özellikle okul öğrenmelerinde, öğrencinin öğrenme güdüsü çok önemlidir. Öğrenme güdüsü, öğrencinin dikkatine ve çabasına komuta eder. Bu güdü, bireyin öğrenme duygusunu harekete geçiren güçtür. Öğrenme güdüsü, bir kavram olarak belirginlik kazanmış olmakla birlikte, bu özelliğin ölçülmesi ile ilgili güçlükler sürmektedir. Bu alanda en vaat edici eğitim uygulamaları, öğrenme güdüsünün ‘*azmetme derecesi*’ olarak ölçüleceği düşüncesidir. Bu düşüncenin esası şudur: Başka olumsuz etkenleri ortadan kaldırarak, kişiye kendi iradesi ile hareket etme serbestisi tanır. Ayrıca ona öğrenmek için harcadığı zamanın ölçüsünü verir. Kişinin kendi iradesi ile gönüllü olarak ders çalışmasını ve kendine güven duymaya başlamasını sağlar. Böylece birey, aynı zamanda bu süreçte olumsuz bir durumu kendi lehine çevirmesini öğrenir (Çelik, 1998: 111-112).

Öğretim elemanı, yabancı öğrencilerin psikolojisini anlayabilmelidir. Kendisi, öğrencilerin, Türkiye karşıtı olmalarını önlemeli, yabancı öğrencilerde yanlış tutuma yol açacak ön yargı oluşturmamalıdır. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin strateji gerektiren bir çalışma alanıdır. Yabancı öğrenciler, ülkelerine döndüklerinde Türkiye’nin gönüllü elçileri olabilirler. İyi bir izlenim ve doğru yaklaşım, bu gönüllü elçiliğe önemli katkılar sağlayabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini, bazı öğretim elemanları, sadece sosyal bir etkinlik olarak görüyor. Kuşkusuz sosyal etkinlikler, zaruri bir ihtiyaç. Eğitimden çok sosyal etkinliğe yönelmek öğretimi sekte uğratabilir. Bunda ölçüyü kaçırmamak, dengeli hareket etmek önemlidir. Bir kısım öğretim elemanı da, kendisine misyonerlik görevi yüklüyor. Bu durum, öğretim elemanını farklı kültürleri eleştirmeye, öğrencinin özel hayatına ve giyimine müdahaleye, tarafgir ve ayırıcı davranışlara yöneltiyor (Tezcan, 1981: 288). Bu tip davranışlar, yabancı öğrencilerde tepkiye ve ön yargıya yol açabiliyor. Ayrıca, öğretim elemanı, öğrenciyi sınıfta eleştirmek yerine, onunla baş başa görüşüp ikna edici yöntemi seçmeli, itibarsızlaştırma eyleminden özenle kaçınmalıdır. Türkçe öğretiminde, öğrenci seviyeleri ve yaşları dikkate alınmalı, tek bir metoda bağlı kalınmamalıdır. İyi bir öğretim elemanı, yeniliklere açık olmalı ve farklı bakış

açılarına sahip olmalıdır. Bu anlayışa sahip olan öğretim elemanı, daha esnek tavır takınmalı ve farklı tekniklerden yararlanmalıdır.

Öğretim elemanının dersteki rolü, sınıf içi etkinlikler bakımından önem kazanıyor. Onun asli görevlerinden biri de, öğrencinin dersle olan bağıını kuvvetlendirmektir. Ayrıca dersin akışını engelleyecek davranışlara mani olmak, sınıf içi düzeni sağlamaktır. Öğretim elemanının sorumluluklarından bir diğeri de, öğrenciye verilen ödevleri kontrol etmek, onu planlı çalışmaya yönlendirmek ve öğrencinin derse katılımını sağlamaktır. Ayrıca öğretim elemanının iyi bir yönlendirici olması, öğrenciyi de olumlu anlamda güdüler. Kendisi, sadece elindeki dokümanlarla yetinmeyip, bu dokümanları zenginleştirecek yeni üretimler yapabilmelidir. Bunun için öğrencilere, (anlama ve konuşma dersinde) uygulamaya dönük sunumlar yaptırmalı ve ödevler vermelidir. İyi bir öğretim elemanı, Türkçeyi yabancı öğrencilere öğretirken drama tekniğinden yararlanır. Bu tekniğin bir yararı da, bazı metinleri öğretmede kolaylık sağlamasıdır. Bu bakımdan öğretim elemanı veya öğretmenin tek bir görevi yoktur. O, aynı zamanda öğrenciden verim almasını bilen iyi bir psikologdur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile diğeri yabancı dillerin öğretimi (İngilizce, Almanca vd...), kültür öğrenimi kapsar. Dünyada, “*mantıksal olarak olaya bakıldığında, hangi diller daha çok öğrenilmekte ve öğretilmekteyse o dillerin taşıdığı kültürlerde en fazla aktarılan kültürler olmaktadır. Aktarım doğrudan dil üzerinden olmasa da, yolu mutlaka dilden geçer* (Nacar, 2014: 99).” Kültür aktarma işini gerçekleştiren dil, kültür vasisiyle, o toplumda yetişen bireyin zihniyet ve davranış biçimini belirler. Bu belirlemeyi yapan “*kültür, bir milletin veya bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerinden teşekkül eder. Toplumda var olan bilgileri, sanatı, alışkanlıkları ve davranışları ile zihniyet şekillerini ele alan kültür; özel nitelikte sosyal, ekonomik, dinî, ahlakî, bilimsel ve diğeri müesseselere ait bütün hayat tarzlarını (da) belirler* (ATMKY, 1990: VIII).” Bir başka ifadeyle kültür “*farklı ortamlara uygun olarak nasıl hareket edileceği(nin) tartışma(sını) sağlayan örtük (bir) dünya bilgisidir* (Eagleton, 2011: 47).” Aslında kültür bir milletin bir nevi değerlerini damıtarak aktarmaya gitme işidir. Dilin buradaki işlevi “*hem kültürü kurması ve hem de geliştirmesidir* (Uygur, 2013: 21).” Kültür, bu sayısız bireysel aktarımların birikimidir. “*Bu birikim, zaman içinde değişir; zenginleşir veya belli ölçüde bozulabilir*

(Pascal vd., 2015: 373).” Bütün bu işlemler, değişim ve dönüşümler, dille gerçekleşir ve dille yeni bir boyut kazanır.

Nitelikli bir öğretim elemanı, her şeyden önce “*kendi kültür değerlerini (dilini, dinini, tarihini, gelenek ve göreneklerini) çok iyi bilmelidir. Bu, bir öğretim elemanı için çok önemli bir vasıftır. Türk kültürünü, geçmişi ve bugünüyle çok iyi özümsememiş hiçbir kişi, yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim vermemelidir. Öğretmenin bu alanda söyleyeceği her söz, yabancılar tarafından çok iyi tartılmakta ve sorular karşısında yetersiz kalan öğretmen sınıftaki hâkimiyetini ve inandırıcılığını kaybetmektedir.*” Öğretim elemanının dikkat etmesi gereken unsurlardan biri de, ana “*diline karşı ön yargılı olmamalıdır. ‘Ben bu kelimeyi kullanmıyorum, öğrenciye de öğretmeme gerek yok.’ gibi bir düşünce içinde olmamalıdır. Dile ve öğrenciye karşı ideolojik bir yaklaşım içinde asla olunmamalı ve yaşayan Türkçeyi öğretmelidir* (Güzel ve Barın, 2013: 63).”

“*Ortak Başvuru Metni Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaları* (Kır, 2011).” adlı akademik çalışmada “Avrupa Dil Portfolyosu”ndan hareketle, bir dil öğretmeninde aranılan özellikler belirlenmiştir. Bunun sonucu olarak Türkiye ve Almanya örneğinde öğretmenlerin uygulamaya aldıkları otuz kazanımın örtüştüğü görülmüştür. Bu kazanımlar sırasıyla şunlardır:

- *Beceri odaklı dil öğretimini düzenleyebilen
- *Çok kültürlülük hakkında bilgisi olan
- *Değerlendirme ölçütlerini bilen
- *Dil becerileri hakkında bilgisi olan
- *Dil öğretimi ile ilgili gelişmeleri takip eden
- *Öğrencilerine doğru ve iletişim becerileri kazandıran
- *Farklı dil becerileri ile ilgili stratejileri kullanabilen
- *Günlük yaşamı konulara yansıtabilen
- *Kendi kendini değerlendirebilen
- *Araç gereç hazırlamada OBM’de öne çıkan özellikleri dikkate alan
- *OBM uyumlu dil etkinlikleri hazırlayabilen
- *OBM’de altı dil düzeyine uygun dil eğitimi almış
- *Öğrenci merkezli bir öğretim düzenleyebilen
- *Öğrencilere bağımsız öğrenme alışkanlıkları kazandırabilen
- *Öğrencileri çok yönlü değerlendirebilen

- *Öğrencide sorumluluk duygusu geliştirebilen
- *Öğrenme ve öğretme stratejilerini bilen
- *Portfolyo kullanımı hakkında bilgisi olan
- *Proje yazma çalışmaları yapabilen
- *Tüm dil beceri ve alanlarının önemini bilen
- *Yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olan yetişmiş uzmandır (Kır, 2011: 211-215).

Ayrıca öğretmen veya öğretim elemanı yeterlilikleri ile ilgili Avrupa Birliği içinde de önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı strateji ve beceriler başlığı altında toplanarak şu ilkeler tespit edilmiştir:

- *Akademik çalışma ve uygulama deneyimlerini birleştiren bir öğretim programı,
- *Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin esnek oluşuna dikkat etmek,
- *Öğretimde uygulamaya önem vermek,
- *Öğretmen eğitimcileri için devamlı eğitim anlayışını yaygınlaştırmak,
- *Dil öğretim yöntemlerini ve öğretme teknikleri alanında eğitimi daha aktif hâle getirmek,
- *Eğitim ortamını ve öğrencilerin bireysel gereksinimini dikkate alan yaklaşımları benimsemek,
- *Bağımsız dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine çalışmak,
- *Avrupa dil portfolyosunu konusunda eğitime önem vermek.

Eğitim-Öğretimi Etkileyen Diğer Sorunlar

Yabancı öğrencilerin barınma, sağlık ve ulaşım gibi birçok sorunla karşılaştıkları görülüyor. Büyük kentlerde öğrenci yurtlarının kalabalık olmasının yanı sıra, ulaşımında yaşanan sıkıntılar da onları tedirgin ediyor. Bazı dil merkezlerinin kampüs dışında olması, yurt dışından gelen burslu öğrencilerin üniversite ortamına uyumunu zorlaştırıyor. Yabancı öğrenciler için üniversite ortamı, onların Türkçeyi daha hızlı öğrenmelerine zemin hazırlıyor. Bu sayede onlar, Türk öğrencilerle iletişim kurarak kendilerine yeni bir çevre ediniyorlar. Ayrıca bu öğrencilerden bazıları, fakültelerde ders dinleme imkânı buluyor. Bu imkânı bulan yabancı öğrenciler, akademik anlamda derslerle ilgili bir fikir sahibi de oluyorlar.

Öğretim elemanı, yabancı öğrencilerin barınma, sağlık ve ulaşım ile ilgili sorunlarının çözümünde ve bu sorunların üst mercilere aktarılmasında görev almalıdır. Çünkü bu öğrenciler, sorunlarını kime, nasıl aktaracaklarını bilememekte, bazen çaresiz kalmaktalar. Bu durum, eğitim ve öğretimi aksatmakta, onlarda Türkiye ile ilgili olumsuz fikirlerin oluşumuna zemin hazırlamaktadır.

Yabancı öğrenciler için Türkçe öğretim stratejisi önceden belirlenmelidir. TÖMERLER strateji belirlerken, öğrenci sayısı, öğretim elemanı niteliği, ders araç ve gereçleri, seviye tespit sınavları, yıllık takvim, dersliklerin durumu ile ilgili yıl içi etkinlikleri dikkate alınmalıdır. Ayrıca geçmiş döneminin eğitim öğretim deneyimleri de ölçüt alınıp yeni bir planlama yapılmalı, öğrenci başarısını artırmak için çaba sarf edilmelidir. Dil öğretiminde, kültürel etkinlikleri ihmal etmemek gerekir. Kültürel etkinlikler, öğrenciyi sosyalleştirir ve onları daha aktif hâle getirir. Seminer, müzik, doğum günü kutlaması, yemek davetleri, gezi ve müze ziyaretleri, nevrüz töreni, tiyatro ve sinema etkinlikleri, yıl boyunca belli bir takvim çerçevesi içinde düzenlenmelidir. Bu gibi etkinlikler, yabancı öğrencilerde daima olumlu bir izlenim oluşturuyor. Özellikle Üniversitelerimizde Rektörlerin dil merkezlerini ziyaret etmeleri, yabancı öğrenciler üzerinde pozitif bir etki yaratıyor. Öğrenciler, kendilerine verilen değeri hissettikçe Türkçeye ve Türkiye'ye kalbi hislerle bağlanıyorlar. Bu bağlılık, zamanla halka halka büyüyor ve genişliyor. İyi izlenimlerle ülkesine dönen her yabancı öğrenci, Türkiye imajına olumlu katkı sağlıyor.

Sonuç ve Öneriler

Anadili öğretiminde de sorunlar yaşıyoruz. Bu sorunu, eğitim kurumlarımız hâlâ çözebilmiş değil. Aslında aynı sorun, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de söz konusu. Türkçe Öğretim Merkezlerinde, standart oluşturabilmek için eskiden olduğu gibi bugün de merkezi(TCS) bir sınava ihtiyaç olduğu görülüyor.

Üniversitelerimizin Türkçe bölümlerinde, teoriye dayalı öğretim yapılmaktadır. Bu alanda, uygulamaya öncelik verilmelidir. Türkçenin yabancılara öğretilmesiyle ilgili, Türkçe Öğretmenliği bölümleri ile TÖMERLER işbirliği yapılmalıdır. Ayrıca bu bölümlerde okutulan Türkçe öğretim programı yeniden düzenlenmelidir.

Bu alandan sorumlu kurumlar arasında sıkı bir işbirliğine gidilmeli ve geçmiş dönemin muhasebesi yapılmalıdır. Yeni kurumların teşekkülünde de, uzmanların tecrübelerinden yararlanılmalı, kurumlar tekel olma düşüncesinden vazgeçmelidir. Yabancılara Türkçe öğretiminin asıl unsuru öğretim elemanıdır. TÖMERLERDE görevlendirilecek öğretim elemanı, Türk dili ve edebiyatı bölümü mezunlarından seçilmelidir. Kendi ana diline hâkim olamayan bir öğretim elemanı, o dili bir yabancıya öğretemez. Ayrıca öğretim elemanı, mesleki Türkçe, akademik Türkçe, psikoloji, kültür antropolojisi, eğitim sosyolojisi ve siyasi tarih ile ölçme değerlendirme konularında donanımlı olmalıdır.

Kısa dönem sertifika programları ile yabancılara Türkçe öğretilemez. Bu işin bir beceriye dayandığı, sağlam bir alt yapı gerektirdiği ihmal edilmemelidir. Ayrıca sertifika verme işi de yeni bir ciddiyetle ele alınmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe müfredat programı, ölçme ve değerlendirme esaslarına göre oluşturulmalı, TÖMERLERDEN mezun olacak öğrenciler de bu ölçütlere göre değerlendirilmelidir.

Üniversitelerimizin uluslararası düzeyde, saygın üniversitelerle akredite olabilmesi için TÖMERLERİN daha aktif hâle gelmesi gerekir. Özellikle bu konuda Batılı öğrencilerin dikkati çekilmeli, onlar için yeni projeler üretilmelidir. Eğitim kurumlarına hayat veren nitelikli öğretim elemanıdır. Biz de bu alanda uluslararası düzeyde oyun kurucu olacaksak, lokomotif gücümüz donanımlı öğretim elemanı olacaktır.

KAYNAKÇA

Ağıldere, Suna T. (2010). XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğunda İstanbul Fransız Dil Öğlanları Okulu (1669-1873). *Turkish Studies*, Volume 5/3 Summer, s:693-704.

Boyer, Pascal-Wertsch, James V. (2015). *Zihinde ve Kültürde Bellek*, İstanbul: İş Bankası Yayınları, s: 373.

Çelik, Durmuş A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretimi*, Ankara: ÖSYM Yayınları, s:111-112.

Eagleton, Terry. (2011). *Kültür Yorumları*, İstanbul: Ayrıntı, s:47.

Eker, Süer. (2015). *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker Yayınları, s:13.

Güzel, A.-Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ, s:63.

Kır, Elif. (2011). (OBM) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Ün. Sosyal Bil. Enstitüsü, s:211-215.

Komisyon (1990). *Millî Kültürlerimiz Üzerinde Genel Düşünceler*, Ankara: ATMKY, s:VIII.

Logie, Nur. (2014). *Dil Niyet Aidiyet*, Ankara: Alter Yayınları, s:99.

Tekin, Halil. (1980). *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara: Mars Matbaası, s:18-21.

Tekin, Halil. (1982). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri, s:180-184.

Tezcan, Mahmut. (1981). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*, Ankara: Ankara Ü. Eğ. Fk. Yayınları, s:269-275.

Uygur, Mermi. (2013). *Kültür Kuramı*, İstanbul: YKY, s:21.

YTB. (2014). *Türkiye Burslu Öğrencilerin İstatistik Verileri*, Ankara.

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Amaç: Aydın Tömer Dil Dergisi İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından 2016 bahar döneminden itibaren yayımlanmaya başlayan hakemli, süreli ve yerel bir dergidir. **Aydın Tömer Dil Dergisi** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanındaki çalışmaları teşvik etmeyi ve bu alanda yapılan bilimsel çalışmaları bilim dünyası ile paylaşmayı hedeflemektedir.

Hedef Kitle: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında akademik çalışma yapan akademisyenler, araştırmacılar, öğrenciler.

Yayın İlkeleri

Aydın Tömer Dil Dergisi, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan **ulusal hakemli** bir dergidir.

Aydın Tömer Dil Dergisi'ne gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir 'araştırma makale' veya daha önce yayımlanmış, çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir 'derleme makale' olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirmeye yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayın kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin **Aydın Tömer Dil Dergisi**'nde yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş, ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. **Aydın Tömer Dil Dergisi**'ne gönderilen tüm makaleler,

Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı *İstanbul Aydın Üniversitesi'ne* devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının **Aydın Tömer Dil Dergisi'ne** devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Aydın Tömer Dil Dergisi'nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin **Aydın Tömer Dil Dergisi'nde** yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. **Aydın Tömer Dil Dergisi'ne** yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Aydın Tömer Dil Dergisi'nde yayımlanan yazıların yazım dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

Yazım Kuralları

Makalelerin, **Aydın Tömer Dil Dergisi** yayım kurulu tarafından saptanan yazım kurallarına göre yazılmasına özen gösterilmelidir. Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uymadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

Ana Başlık: İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve koyu harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i: Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı koyu, adresler ise normal ve eğik karakterde harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

Özet: Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 250 sözcükten oluşan Türkçe “özet” ve İngilizce “abstract” bulunmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özetleri altında bir satır boşluk **bırakılarak**, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (*keywords*) verilmelidir. Türkçe makalenin İngilizce başlığı olmalı ve *abstract*'ın üstünde gösterilmelidir.

Ana Metin: A4 sayfa boyutunda (17x24 cm.), MS Word programı, *Times New Roman* yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ **3 cm.** boşluk **bırakılmalı** ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, *abstract*, şekil ve tablo yazıları da dahil 7.000 (yedibin) sözcüğü geçmemelidir.

Bölüm Başlıkları: Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

Tablolar ve Şekiller: Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-bez baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı

verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo numarası üste, tam sola dayalı olarak dik (normal); tablo adı ise, her sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere eğik (*italik*) yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

Tablo 1: *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

Görseller: Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 *pixels per inch* kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Resim 10. Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, işgal ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

Dipnot: Dipnot kaynak göstermek için kullanılmalıdır, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir. Dipnotlarda kaynak göstermek için, metin içi kaynak gösterme yöntemleri kullanılmalıdır.

Alıntı ve Göndermeler/Atıflar: Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve italik (eğik) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

Metin içi alıntılarda göndermeler

Göndermeler için asla dipnot kullanılmalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde;
(Başar, 2004).

Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde;
(Bendix, 1997: 17).

İki yazarlı çalışmalara göndermelerde;
(Ulutürk ve Yılmaz, 2000: 101).

İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve 'vd.' yazılmalıdır;
(Özbay vd., 1994: 11).

Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.

Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır:
Gazimihal (1991: 6), bu konuda "....."nu belirtir.

Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazılarda yalnızca yazarların adı;
(Hobsbawm)

yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır.
(Meydan Larousse 6, 1994: 18)

İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir:

Barın'ın da ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Boylu 2004: 176).

Kaynakça: Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklere göre yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması halinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2005a, 2005b) şeklinde gösterilmelidir:

Kitapların gösterilmesi

Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

Makalelerin gösterilmesi

Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Ögelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

Kitap içi bölümlerin gösterilmesi

Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.

Tezlerin gösterilmesi

Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İnternet kaynaklarının gösterilmesi

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Görüşmelerin gösterilmesi

Özbay, U. (2015). Türkçe eğitimcisi Murat Özbay ile ofisinde yapılan görüşme, Ankara: 19 Nisan.

Yazıların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, "makale sunum formu" ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

İletişim Bilgileri:
Aydın Tömer Dil Dergisi

İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, J Blok
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul
Tel: (212) 4441428 /12811-12809
Web: www.tomer.aydin.edu.tr
E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ