



ISSN 2458-7818

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

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 1 Sayı 2 - 2016





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

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 1 Sayı 2 - 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

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

Armoninuans Matbaa,
Adres: Yukarıdudullu, Bostancı Yolu

Cad. Keyap Çarşısı B- 1 Blok. N.24

Ümraniye/İst.

Tel: 0216 540 36 11 pbx

Faks: 0216 540 42 72

E-Mail: info@armoninuans.com

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. Gülden 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 2 - 2016



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Romanya’da Türk Dili Tarihi ve Dobruca’daki (Köstence) Türkoloji Eğitimi Education of History of Turkish Language in Romania and Turkology in Dobruja (Constanta) <i>Mete Yusuf USTABULUT, Kürşad KARA</i>	1
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde ve Eğitim Dili Türkçe Olan Üniversitelere Gidenlerde Türkçe Algısı Perceptions Towards Turkish Language: International Students Who Study Turkish As A Foreign Language and Students At Turkish-Medium Universities <i>İbrahim DİLEK</i>	17
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamsal Açıdan Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Problems Faced in Terms of Semantics in Teaching of Turkish as A Second Language and Some Further Suggestions <i>İzlem DEMİRALAY</i>	33
Yabancılarla Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Türkçe Sözlüklerde Metot: Divânü Lügâti’t-Türk ve Bulgâtü’l- Müştak Örneği Methods of Turkish Dictionaries for Teaching Turkish to Foreigners, Examples of Divânü Lügâti’t-Türk and Bulgâtü’l-Müştak <i>Araş. Gör. Rabia AKSU</i>	41
Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel Seviye: A1, A2) Yapılandırıcılık Bağlamında Değerlendirilmesi Assessment of Yunus Emre Institute Turkish Education Set of “Yedi İklim” (Basic Level: A1, A2) Based on Constructivism Method <i>Umut BAŞAR</i>	55

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin ikinci sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın gururunu ve sevincini yaşamaktayız. Bu sayımızda “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” ile ilgili 5 ayrı makale yer almaktadır. Mete Yusuf Ustabulut ve Kürşat Kara’nın kaleme aldığı ***Romanya’da Türk Dili Tarihi ve Dobruca’daki (Köstence) Türkoloji Eğitimi*** isimli çalışmada, Romanya’nın; coğrafi, tarihi, demografik, siyasi, idari yapısı hakkında bilgiler verilmiş ve Romanya’daki Türk azınlığın varlığı ve Türk dili eğitimi hakkında açıklamalar yapılmıştır, Bunlara ek olarak Köstence’deki (Dobruca) Türkoloji bölümünün ders içerikleri hakkında da geniş bilgiler verilmiştir. ***Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde; Eğitim Dili Türkçe Olan Üniversitelere Gidenlerde Türkçe Algısı*** adlı çalışmada İbrahim Dilek, Türkçe eğitim yapan yükseköğretim kurumlarına giden yabancı öğrencilerin Türkçe algılarını betimlemiştir. Uluslararası öğrencilere ve bu konudaki diğer çalışmalara değinilmiş ve dört temel dil becerisi çerçevesinde uluslararası öğrencilerin Türkçeye yönelik algılar ortaya konmuştur. ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamsal Açından Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*** isimli çalışmasında İzlem Demiralay, yabancılara Türkçe öğretiminde anlam biliminde karşılaşılan sorunların önemini değerlendirmiştir. Bu bağlamda konuyla ilgili yazılmış bazı makaleler ve bazı kitaplar incelenmiş ve araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde şimdiye kadar anlam biliminin üzerinde çok fazla durulmadığı hususu üzerinde durulmuştur. ***Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Türkçe Sözlüklerde Metot: Divânü Lügâti’t- Türk ve Bulgâtü’l- Müştak Örneği adlı çalışmasında Rabia Aksu***, Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış olan *Divânu Lugâti’t- Türk ve Bulgâtü’l-Müştâk*’ı incelemiştir. Çalışmasında Aksu, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan bu eserlerde kullanılan yöntemlerin amacına uygun olarak belirlendiğini tespit etmiş ve bu yöntemlerin günümüzde

kullanılan sözlüklerde veya yardımcı kaynaklarda da kullanılabileceğini belirtmiştir. Yazarlarımızdan Umut Başar ise ***Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel Seviye: A1, A2) Yapılandırıcılık Bağlamında Değerlendirilmesi isimli çalışmasında***, Yedi İklim Türkçe öğretim setini, yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları yapılandırmacı değerlendirme ölçütleri çerçevesinde incelenmiş ve yapılandırmacı öğretim kuramının söz konusu dil öğretim setine etkisini ortaya koymaya çalışmıştır.

Selman ARSLANBAŞ

Aydın TÖMER Müdür Vekili

Romanya’da Türk Dili Tarihi ve Dobruca’daki (Köstence) Türkoloji Eğitimi¹

Mete Yusuf USTABULUT²
Kürşad KARA³

Özet

Romanya Avrupa’nın güney doğusunda, Balkanların kuzey bölgesinde yer alan önemli bir ülkedir. Romanya’nın Batı Avrupa ülkelerine yakınlığı ve bu ülkelere ulaşan transit yolları barındırması sebebiyle eski zamanlardan itibaren çeşitli topluluklar Romanya topraklarına yerleşmiştir. Sırasıyla Romalılar, Hunlar, Avarlar, Bulgarlar, Slavlar, Macar Krallığı Romanya’da hüküm sürmüştür. 1400-1878 yılları arasında Osmanlı Devleti Romanya’ya hâkim olmuştur. Bu tarih aralığında bu bölgenin Türkleşmesinde ve Türkçenin yayılmasında önemli adımlar atılmıştır. 1878 yılında Romanya’nın bağımsızlığını kazanmasıyla Anadolu’ya yoğun göçler yaşanmış, buradaki Türk varlığı azalmaya başlamış sonucunda ise Türkçe eğitimi açısından gerileme dönemi yaşanmıştır. 1945 yılında Romanya’ya komünizm rejimi hâkim olmuş, azınlıklara dil ve din yönünden büyük baskılar yapılmıştır. 1989 yılında rejimin devrilmesiyle her alanda açılımlar yapan Romanya, azınlıklara da önemli haklar vermiştir. Bu haklardan biri olan ana dili öğrenme hakkı yasalaştırılmış, anayasa güvencesi altına alınmıştır. Romanya’da, 1990 yılında üniversitelerde Türkçe eğitimine başlanmış, günümüze kadar da aralıklarla devam etmiştir. Bu çalışmamızda Romanya’nın; coğrafi, tarihi, demografik, siyasi, idari yapısı hakkında bilgiler verilmiş, Romanya’daki Türk azınlığın varlığı ve Türk dili eğitimi hakkında açıklamalar yapılmaya çalışılmış, Köstence’deki (Dobruca) Türkoloji bölümünün ders içerikleri hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Romanya, Köstence (Dobruca), Türk varlığı, Türk dili*

¹ Bu çalışma, 11-12 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Okt. Bayburt Üniversitesi

³ Okt. Bayburt Üniversitesi

Education of History of Turkish Language in Romania and Turkology in Dobruja (Constanta)

Abstract

Romania is an important country which is located in the southeastern Europe and northern Balkans. Since Romania is close to the western European countries and has the highways transiting these countries, several communities settled down in Romania since ancient times. Respectively Romans, Huns, Avars, Bulgarians, Slavs and Hungarians ruled Romania. Ottoman Empire ruled Romania between 1400-1878. In these ages Ottoman Empire took an important step to Turkify this region and spread Turkish language. After Romania gained its independence in 1878, many people immigrated to Anatolia and Turkish population began to decrease, finally a period of decline began for Turkish language. In 1945 the communist regime began to rule Romania and the minorities were seriously repressed in terms of language and religion. After the overthrow of the regime in 1989, Romania began to reform in all fields and also gave significant rights to the minorities. Learning the mother tongue which is one of these rights became a law and was guaranteed by the constitution. In Romania in 1990 Turkish education started in universities and has intermittently continued until today. In this work, information about Romania's geographical, historical, demographical, political and administrative structure was given and the presence of Turkish minority in Romania, education of Turkish language and course contents of Turkology Department in Constanta (Dobruja) were tried to be explained.

Keywords: *Romania, Constanta (Dobruja), Turkish presence, Turkish language*

1. Giriş: Romanya

Avrupa'nın güney doğusunda Balkanların kuzey bölgesinde yer alan Romanya 20.121.641 olan nüfusu (2011) ve 238.391 km.²'lik yüzölçümü ile Balkanların ve Orta Avrupa'nın stratejik merkezlerinden biridir. Aşağı Tuna Havzasında bulunan ve Karadeniz kıyısına 234 km. mesafesi olan Romanya; Macaristan, Moldova, Ukrayna, Bulgaristan ve Sırbistan ile çevrilmiştir (Özey;1997). Romanya'nın Batı Avrupa ülkelerine yakınlığı, bu ülkelere ulaşan transit yollarını barındırması

ve Karadeniz’de; Köstence (Constanta) gibi büyük bir limana sahip olması coğrafi avantajlarındandır. Eski zamanlardan itibaren çeşitli topluluklar Romanya topraklarına yerleşmiştir. Rumenler ata olarak Trakların soyundan gelen Geto-Dakları kabul etmişlerdir. M.Ö VII. yüzyılın başlarında Yunan kolonilerin yerleşmesiyle beraber yerli halk farklı bir medeniyet ile karşılaşmıştır. M.Ö II. yüzyılın ortalarından itibaren Balkan yarımadasında Romalılar ortaya çıkmaya başlamıştır. Romanya Daklar ve Romalılar arasında gerçekleşen savaşlar sonucunda “Dacia” adı ile Romalılara bağlanmıştır. Romalıların hâkimiyeti ise altı asır hüküm sürmüştür. Daha sonraları Hunlar, Avarlar ve Bulgarlar bu bölgede yerleşmiş, Slavlar ise bölgeye Hıristiyanlığı getirmiştir. 1003 yılından itibaren Macar Krallığı bölgede hâkim olmuştur. XIII. yüzyıldan itibaren Macar yönetimi tarafından ülkeye Sakson ve Germen kabileleri yerleştirilmiştir (Romanian History, <http://www.rotravel.com/romania/history/index.php>).

1400’lü yılların başında ise Dobruca bölgesini fetheden Osmanlı Devleti 1526 yılındaki Mohaç zaferiyle Tuna boyunca yerleşmiş ve bu bölgedeki bütün dengeleri değiştirmiştir. Osmanlı yaklaşık 500 sene bu topraklara hâkim olmuştur. Romenlerin yoğun olarak yaşadıkları Eflak ve Boğdan eyaletleri 1821 yılına kadar, genel olarak İstanbul’un Fener semtinden seçilen Rum aileler tarafından yönetilmiştir. Rusların işgaline uğrayan Eflak ve Boğdan eyaletleri Osmanlı-Rus Savaşı’nın ardından 1829 yılında imzalanan Edirne Anlaşmasıyla imtiyazlar elde etmiştir. 1856 yılında Eflak ve Boğdan Prenslikleri otonomilerini kazanmışlar ve 1859 yılında birleşen bu iki Prenslik 24 Eylül 1859 tarihinde Romanya Prenslığı ismini almıştır. Alexandru Ioan Cuza prens seçilmiş fakat daha sonra 1866’da I. Karol prensliğe getirilmiştir. 1877-78 yıllarında yaşanan Rus-Türk savaşları ise, yüzyıllar boyunca Osmanlı İmparatorluğu’nun egemenliği altında bulunan bölgede Osmanlı’nın varlığını tamamen sona erdirmiştir. Ülke, tam bağımsızlığını 1878 yılında kazanmış ve bu bağımsızlık 13 Temmuz 1878 Berlin Anlaşması ile uluslararası olarak tanınmıştır. 26 Mart 1881 yılında Krallık ilân edilmiştir (Armaoğlu; 1997). Bu dönemde Romanya Krallığı, Osmanlılardan Dobruca’yı da alarak topraklarına katmıştır (Uçarol; 2000).

I. Dünya Savaşı'na kadar Romanya komşu ülkelerde kalan topraklarını geri almaya yönelik çabalarını sürdürmüştür. 1914'de savaşın başlamasından sonra iki yıl tarafsız kalmış, daha sonra bu ülkelerde yaşayan büyük Romen nüfusuna dayanarak, Avusturya-Macaristan ve Almanya topraklarından pay almayı hedeflemiştir. Bu amaçla İtilaf devletleriyle ittifaka giderek, 1918-1919'da Besarabya, Bukovina ve Transilvanya'yı topraklarına dâhil etmiştir (Stephen;2003).

II. Dünya Savaşı'nın ilk yılında tarafsız kalmayı tercih eden Romanya daha sonra Almanya'nın yanında savaşa girmiştir. II. Dünya Savaşı boyunca Nazi Almanyası'nın müttefiki olan Romanya'da General Ion Antonescu diktatörlüğü hâkim olmuştur. Savaş sırasında Rusya'ya saldıran ve büyük kayıplara uğrayan Romanya, Kral Michael'in iktidarı devralmasıyla birlikte 1944 yılında Almanya'ya savaş açmıştır (David; 1990). Ancak müttefiki Almanya'nın savaştan yenik çıkmasıyla Romanya, mağlup sayılmış, Sovyet işgaline maruz kalmış ve Besarabya'yı Sovyetler Birliği'ne bırakmak zorunda kalmıştır. Savaş sonrası Sovyet baskısı altına girmiş ve komünist rejimi benimsemek zorunda kalmıştır. Ülkede artan Sovyet baskısı, komünizmin etkisini iyice arttırmıştır. Bunun sonucunda Romen Komünist Partisi ve Sosyal Demokratik Parti birleşerek Romen İşçi Partisi'ni oluşturmuştur. 30 Aralık 1947'de Romen Kralı yönetimden çekilmek zorunda kalmıştır ve ülke Romanya Halk Cumhuriyeti adını almıştır (Nemoianu and Raica;1995). Romanya'da 1952 yılında Sovyet modeline yakın bir anayasa kabul edilmiş ve Gheorghiv Dej, 1965 yılında ölünceye dek ülkenin Başkanı olmuştur. Uzun yıllar baskıcı bir komünist rejimle yönetilen Romanya, Sovyet lider Stalin'in 1953 yılında ölmesinin ardından Sovyetler'den uzaklaşmaya başlamıştır (Tismaneanu; 2003). 1965 yılında Romen İşçi Partisi yeniden Romen Komünist Partisi adını almış ve kabul edilen yeni anayasa ile ülkenin adı Romanya Sosyalist Cumhuriyeti olarak değiştirilmiş ve Romanya Komünist Partisi Genel Sekreteri Nikolay Çavuşesku (Nicolae Ceausescu), devlet konseyi başkanı olmuştur. Tek parti yönetimi ile uzun yıllar iktidarda kalmayı başaran Çavuşesku'nun ilân ettiği yeni anayasa, Sovyetler'in ülke üzerindeki kontrolünü iyice azaltmıştır. Böylece Sovyetler'den iyice uzaklaşmaya çalışılmıştır. Bu dönemde başta Amerika olmak üzere birçok Batılı ülkeyle yakınlaşmaya devam edilmiştir. Ancak dışarıya

karşı olumlu mesajlar veren Çavuşesku, ülke içinde baskıcı komünist iktidarı sürdürmüş, halkın büyük felaketler yaşamasına sebep olmuştur. 1989 yılında hükümet karşıtı gösterileri kanlı bir şekilde bastıran Çavuşesku, kısa bir süre sonra Bükreş'e kaçmak zorunda kalmıştır. 22 Aralık 1989 yılında yakalanmış, yargılanarak kurşuna dizilmiştir.

Devrimden sonra Romanya, demokrasi ve serbest ekonomi piyasasına yönelmiştir. 29 Mart 2004 tarihinde resmi olarak NATO'nun tam üyesi olmuştur. 1 Ocak 2007 tarihinde ise Avrupa Birliği'ne dâhil edilmiştir.

1.1. Romanya'da Türk Tarihi

Romanya'da Türk varlığını 3 başlık adı altında incelenebilir:

- a. Osmanlı Devleti Öncesinde Türk Varlığı
- b. Osmanlı Devleti Zamanında Türk Varlığı
- c. Romanya'nın Bağımsızlığından Sonra Türk Varlığı

1.1.1. Osmanlı Devletine Kadar Türk Varlığı

Romanya'da bulunan Türklerin tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Tarihçi M. Ali Ekrem'e göre Romanya'da Daklar ile beraber İskitlerde yaşamaktadır (Ekrem;1993). Daha sonraki dönemde Sarmatlar ve Keltler bu bölgeye gelmiştir. Bu halk M.Ö. 280'li yıllarda Tuna nehri boylarında bugünkü Silistre, Maçın, İsakça gibi kasabaların temellerini atmışlardır (Ülküsal;1976).

III. yüzyıldan itibaren bölgede Hunlar ve Avarları görmekteyiz. İç Asya'da büyük bir güç olarak ortaya çıkan Hunların Doğu Avrupa'ya gelişleri dünya tarihi açısından önemli bir hadisedir. Hunların gelişleri M.Ö. IV. yüzyıla rastlar. IV. yüzyılda Hunların Avrupa'da Roma İmparatorluğu sınırlarına kadar genişledikleri bilinmektedir. Hunlardan sonra bölgeye Avarlar gelmiştir. Avarlar Orta Tuna, Baserabya'nın güneyinde ve Dobruca bölgesinde yaşamışlardır. Türk ve yabancı kaynaklara göre Dobruca'ya ve Balkanların diğer bölgelerine yerleşen Türkler Peçenekler ve Kumanlardır. IX. yüzyılda Moldova'nın güneyine yerleşen Peçenek Türklerinin önemli bir kısmı 1048 yılında Bizans'la vardıkları bir anlaşma gereğince Kegenes adlı reisleri ile birlikte şimdiki Dobruca topraklarına yerleşmişlerdir (Ekrem;1993).

Dobruca kelimesi hakkında Müstecip Ülküsal; kelimenin aslının “Dobrotiç” kelimesinden geldiğini, Dobrotiç Güney Dobruca'nın Karadeniz bölgesinde yaşayan ve Oğuz Türklerinin beyi olan Balik'in iki kardeşinden birisinin adı ve 1357 yılında Balik'in ölümünden sonra Oğuz Türklerinin beyi olan, bunun adına izafeten bu memlekete “Dobruca” denildiğini belirtmiştir.



Kuman ve Peçenek gibi Türk Boylarının da Balkanları fethedip yüzyıllarca bu topraklarda yaşadığı hatta bugün bir kısmı Macaristan'da kalan topraklarla birlikte XIII. yüzyıla kadar Kumaneli olarak adlandırıldığı; Moğol istilasının ardından bir kısmı Bulgaristan'a sığınan Kumanların yine bir kısmının Macarlaştığı diğer bir kısmının da Rumenleştiği bilinmektedir (Nurlu;2002). XI. – XII. yüzyıllarda İdil ile Tuna arasında büyük bir devlet kuran Kumanlar Dobruca bölgesine ve daha güney bölgelere yayılmışlardır. Dobruca bölgesinde İslamiyet'in kabulünün tarihi eskidir. Bu hususta kaynaklarda verilen bilgi şöyledir: “Dobruca'ya İslamiyet'i ilk getirenlerin Türkleri mi yoksa Güney Türkleri mi olduğunu kesinlikle söylemek zordur. Bir

rivayete göre İslamiyet bu topraklara, 1257 yılında İslamiyet’i kabul eden Altınordu Hanı Berke Han zamanında Anadolu’dan Dobruca’ya 12.000 Selçuk Türkü ile gelmiş olan Sarı Saltuk Dede tarafından getirilmiştir.” (Ülküsal;1976). XIII. yüzyılın ortalarından XIV. yüzyılın sonlarına kadar ise Altınordu devletinin sınırlarının Tuna’ya kadar genişlemesi üzerine Tatar Türklerinden bir kısmı Dobruca bölgesine gelip yerleşmişlerdir (Tufan;2010).

1.1.2. Osmanlı Devleti Zamanında Türk Varlığı

Osmanlıların Balkanlara geçişi 1354 Gelibolu ile başlamış, 1389 yılında Kosova Savaşı ile sürmüştür. Yaklaşık 30 yıl gibi bir zaman diliminde bölgenin fethi gerçekleşmiştir. 1444 yılındaki Varna Savaşı ile Dobruca bölgesi tamamen alınmıştır. Bu bölgede Osmanlı hâkimiyetinin en çok hissedildiği zaman Fatih Sultan Mehmet zamanıdır. Osmanlı hükümeti Tuna’yı bir tabii hudut olarak kabul etmiştir. Fatih devrinde Boğdan (Moldova) prensliği haraca bağlanmış ve 1462’de Eflâk daha kat’i bir şekilde Osmanlı etkisi altına alınmıştır (Cemil;1981).

Osmanlı Devleti, Dobruca bölgesini tamamen ele geçirdiğinde Anadolu’dan Yörükleri, Karadeniz’de yaşayan Tatar Türklerini bölgeye yerleştirmiştir. Bu iskân gayretleri II. Beyazıt ve Yavuz Sultan Selim döneminde de hız kesmeden devam etmiştir. Osmanlıların, Tuna’nın alt bölgesine Anadolu insanını getirip yerleştirmesiyle XVII. yüzyılın başlarında artık Dobruca tamamen Türkleşmiştir. 1711 Prut antlaşmasına kadar Osmanlı Devleti bölgedeki hâkimiyetini tek elden sürdürmüştür. Bu anlaşmadan sonra Rus birlikleri 1768’den itibaren Dobruca bölgesini işgal etmiştir. 1774 Küçük Kaynarca antlaşmasıyla Dobruca’nın ötesindeki Kili, Akkermen ve Kırım toprakları kaybedilmiştir. Kırım’ın yitirilmesi ile Tatar Türklerinin bir kısmı Dobruca bölgesine yerleştirilmiştir. 1768-1856 tarihleri arasında Ruslar Dobruca bölgesini işgal etmiş, önemli yıkımlara sebep olmuşlardır. 1877-1878 Osmanlı-Rus harbi sırasında, Gazi Osman Paşa karşısındaki Ruslar, önce yenilgiye uğrar. Daha sonra Ruslar tarafından bağımsızlık sözü verilen Romenler harbe katılınca 1878 yılında Osmanlı ordusu yenilir. 13 Temmuz 1878 Berlin antlaşması ile Romanya bağımsızlığına kavuşur ve bunun sonucunda Kuzey Dobruca Romanya’ya, Güney Dobruca ise Bulgaristan’a verilir.

1.1.3. Romanya'nın Bağımsızlığından Sonra Türk Varlığı

Romanya'nın bağımsızlığından sonraki Türk varlığını dönemin siyasi ve sosyal şartları açısından 3 bölümde ele almak gerekmektedir.

1. Bağımsızlıktan komünist rejime kadar Türk varlığı,
2. Komünist rejimde Türk varlığı
3. Komünist rejimden sonra Türk varlığı.

1.1.3.1 Bağımsızlıktan Komünist Rejime Kadar Türk Varlığı

Dobruca ve Baserabya bölgelerinde bulunan Türklerin büyük bir bölümü, 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşıdan sonra Anadolu'ya göçmeye başlamış ve 1910 yılından sonra göç çok azalmıştır. Fakat 1920'lerden itibaren Romanya'dan Türkiye'ye yapılan göçlerde, yeniden bir hareketlilik yaşanmıştır. 1923-1940 yılları arasında Romanya'dan Türkiye'ye 120.000'e yakın göçmen gelmiştir.

1.1.3.2 Komünist Rejimde Türk Varlığı

1945 yılında Romanya Komünist rejime geçmiştir. Rejim değişikliğinden sonra Türkiye ile olan ilişkiler durma noktasına gelmiştir. İlişkilerin durma noktasına gelmesiyle Romanya'dan Türkiye'ye gerçekleşen göçlerde de büyük azalmalar meydana gelmiştir. Komünist baskının arttığı bu yıllarda Türklerin büyük bir kısmına tehcir uygulanmış, böylece yoğun oldukları Dobruca bölgesindeki etkinlikleri de azalmıştır.

Komünist rejim Romanya'daki Türkleri tehcir etmekle yetinmeyip Vakıf mallarının tamamına ve tüm okul binalarına 1948 yılında el koymuştur. 1960 yılından sonra ise Türk çocukları Rumen okullarında eğitim almaya başlamıştır. Bu yıldan sonra Türkler kültürlerinden uzak yaşamaya mahkûm bırakılmıştır.

1.1.3.3 Komünist Rejimden Sonra Türk Varlığı

1989 yılında gerçekleştirilen rejim değişikliğinden sonra Romanya'da her alanda yenilikler meydana gelmeye başlamıştır. Türkler de bu yeniliklerden faydalanmıştır. Türkler 1989 yılında Romanya Müslüman Demokrat Birliğini kurmuşlar, ancak anlaşmazlık sebebiyle bu birlik ikiye ayrılmıştır: Romanya Demokrat Türk Birliği ve Romanya Müslüman Tatar Türklerinin Demokrat Birliği. Anayasaya göre her

azınlığın kendine ait birer milletvekili hakkı bulunmaktadır. Bugünkü resmi sayımlara göre Türk ve Tatar Türk'ünün nüfusu 47.980'dir.

1.2 Romanya'da (Dobruca) Türkçe Eğitimi:

1.2.1 Osmanlı Devleti Döneminden Komünist Yönetime Kadar ki Dönemde

Türkçe Eğitiminin Durumu

XV. ve XVI. yüzyıllardan itibaren Osmanlı devletinin hâkimiyetiyle Romanya'da Türkçe öğrenilmeye başlanmıştır. XV. yüzyılın ortalarından itibaren Rumen beylerinin maiyetlerinde bir Rumence-Türkçe tercüman bulundurulmuştur (Guboglu;1969). Dönemin Rumen aydınları İstanbul'a gelip Türkçe öğrenmişlerdir. Ayrıca Rumen yöneticiler Osmanlı Devletinin hâkimiyetini kabul edip Türkçe öğrenmeyi faydalı bir iş olarak görmekte idirler. Romenlerin Türkçe öğrenmesi için basit dilbilgisi kitapları basılmıştır: C. Petrescu tarafından Türk-Romen Alfabeti, Adam Kotula; Osmanlı Dilinin Grameri ve Nikola Papahagi; Türk Dili Grameri. Bölgedeki eğitim kurumları daha çok Dobruca'nın kuzeyinde ve Karadeniz'in kıyı bölgelerinde yer almaktadır. Yüksekokul seviyesinde dinî eğitim veren medrese, bölgedeki en büyük askerî garnizonun bulunduğu Babadağ'dadır.

Babadağ medresesi, çok kültürlü ve çok dinli bir yerleşim birimi olarak 1610 yılında Gazi Ali Paşa tarafından kurulmuş ve Zebil Köyü'ndeki 10 bin dönüm arazi medresenin bakım, onarım ve diğer masraflarının karşılanması için bağışlanmıştır. Dobruca bölgesindeki Müslüman toplumun dinî hayatında çok önemli bir yeri olan bu medrese daha sonraki yıllarda "Müslüman Semineri" olarak anıla gelmiştir. Bu medresede okunan dersler; emsele, sarf, nahiv, maani, beyan, faraiz, ilm-i kelim vs. (Ülküsal;1966). 1837 yılında medrese için yeni bir bina tahsis edilmiştir.1901 yılına kadar medrese eğitimi Babadağ'da verilmiştir. 1899 yılındaki yoğun göçlerle Babadağ kasabasında Türk nüfusu azalmış medrese ise Türklerin yoğun olduğu ve Abdülmecid tarafından kurulan Mecidiye'ye taşınmıştır. "Müslüman Semineri"nde Türk dili ders olarak ilk kez 1907 yılında verilmeye başlanmıştır. Birinci Dünya Savaşından sonra ise bazı Arapça dersler Türkçe okutulmuştur. Hamdullah Suphi Tanrıöver Bükreş Büyükelçiliğine

atanmasından sonra Semineri ziyaret etmiş ve girişimleri ile Arap harfler çıkarılmış yerine Latin harfler getirilmiş. Türkçe ders saatleri arttırılmıştır. Arapça dersleri yerine Türkçe dersleri konulmuştur.

Romanya Krallık rejimi zamanında krallık, Türklere samimi olarak davranmış, Türklere ana dillerini öğrenmelerinde hiçbir zorluk çıkarmamışlardır. Türkler yüksek tahsillerini özgürce yapabilmişlerdir. Rejim değişikliğine kadar Romence'ye Türkçe yoğun bir şekilde etki yapmıştır. Bu konu ile alakalı birçok araştırmacı çalışma yapmıştır:

- I. G. Baritiu, Transilvanya'da Erdel'de Türkçe Sözcükler
- II. G. Baritiu ve G.Pozlu, Romen Dilinde Türkçe Unsurlar
- III. P. İspiresku, Romen Dilinde Türkçe, Arapça ve Acemce Unsurlar
- IV. B.P. Hasdeu, Sur les Elements Turcs en Roumain
- V. L. Şaineanu, Romen Dili ve Kültürü Üzerindeki Şark Tesiri
- VI. H.F Wendth Die türkische Elemente im Rumänischen
- VII. L. Galdi, Problemi di Geografi Nel Rumeno Del Settecento

1.2.2 Komünist Yönetim Döneminde Türkçe Eğitimi

1945 yılında gerçekleşen rejim değişikliği, Türkçe eğitimi açısından büyük yıkımlara neden olmuştur. Romanya'daki komünist idare Türklere uygulanan eski kanunları, statüleri ve kararnameleleri feshetmiştir. 1948 yılındaki eğitim reformuyla seminerde sadece dini hizmet vermiş, dini hizmet vermek amacıyla imam yetiştirmiştir. Komünist idare 1957 yılına kadar eğitimde değişiklikler yapmıştır. Komünistlerin milletlere kolayca boyun eğdirmek için tatbik ettikleri sistemlerden birisi, milletleri türlü kabilelere ve boylara parçalamak, aralarındaki duygu ve kültür birliğini yıkmak, dayanışma ve direnme kudretini kırmaktır. Rumen komünist idaresi bu maksatla Dobruca'daki Kırım ve Anadolu asıllı Türkleri milliyet ve dil bakımından iki ayrı millet sayarak, bunların okullarını kitaplarını ve cemaat teşkilatlarını ayırmıştır (Ülküsal;1966).

Komünist rejim Kırımdan gelen Türklere, Rusya'da Kiril harfleriyle basılmış Tatarca okul kitapları getirerek, bu okul kitaplarını mecburi kılmış ve kesin bir şekilde uygulamıştır. Bu kitapları anlayamayan Türkler arasında anlaşmazlıklar ve iletişimsizlik ortaya çıkmıştır.

Böylece rejim amacına ulaşmıştır. 1957 yılından sonra hiçbir Türk lehçesinde ders verilmeyeceği ve bütün Türk okullarının kapatılacağı açıklanmıştır. 1989 yılına kadar Türk dili eğitimi verilmemiştir.

1.2.3 Günümüz Romanya’ında Türkçe Eğitiminin Durumu

Romanya’da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yenilik, 1990 yılında kabul edilen anayasaya girmiştir. 1997 yılında çıkarılan eğitim talimatı ile Rumen okullarında eğitim gören azınlıkların, ana dili eğitimi konusundaki politikaları belirlenmiştir. “Rumen dilinde eğitim veren okullarda eğitim gören azınlık öğrenciler talep ve kanunlar çerçevesinde ders olarak ana dili dersi ve söz konusu grubun tarihi ve aneleri hakkında ders alması sağlanmaktadır. Bu dersler öğrencinin ana dilinde verilecektir.” (Romanya Milli Eğitim Bakanlığı Talimatı;1997).

Romanya’da azınlıkların ana dili eğitimi seçmeli ders konumundadır. Öğrencilerin anne veya babasının imzaladığı dilekçe üzerine okullarda ana dili dersi verilmektedir. Okullarda 8 kişi bu dilekçeyi okula verdiği zaman okullarda Türkçe dersi sınıfı açılmaktadır. Bu dersler genelde hafta sonları ve iki saat yapılmaktadır.

Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1990 yılında Köstence’de Ovidius Üniversitesinde Romence-Türkçe daha sonra da 2009 yılında İngilizce-Türkçe bölümleri açılmıştır. Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapabilmektedirler. Öğrenci profili hem soydaşlarımızdan hem de Romenlerden oluşmaktadır.

Türkçe eğitimi veren diğer bir kurumda Komünizm zamanında kapatılan Mecidiye Semineri’dir. Bu kurumu yeniden kurmak amacıyla 1995 yılında dönemin Cumhurbaşkanı’nın teşrifleriyle “Ulusal Kemal Atatürk Koleji” açılmıştır. Bu okulun amacı ise Romanya’daki soydaşlara, Türkçe ve din derslerinin eğitimini vermek üzere öğretmen yetiştirmektir. Türkçe, Türk Dili Edebiyatı ve din dersleri Türkçe verilmekte, diğer dersler Rumence’dir. Türkçe bütün öğrencilere zorunlu ders olarak da okutulmaktadır. Akademik düzeyde Türkçe eğitimi veren diğer bir kurum Ünlü Romen Türkolog Mihai

Guboğl tarafından 2009 yılında “Türkoloji ve Orta Asya Araştırmaları Enstitüsü” Cluj Babeş Bolyai Üniversitesi (UBB) bünyesinde açılmıştır. Bu enstitü Türk dili, kültürü ve medeniyeti dersleri verecek Romanya'nın ilk Türkoloji ve Orta Asya Araştırmaları Enstitüsü'dür. Türkçe eğitimi veren son kurum ise Yunus Emre Enstitüsü'dür. 2011 yılında açılmıştır. Yunus Emre Enstitüsü'nde -Köstence ve Bükreş'te-2011-2014 yılları arasında toplam 500'e yakın öğrenci Türkçe dersi almıştır. Bu öğrencilerin yarısı ise Rumenlerdir. 2013 yılında Yunus Emre Enstitüsü, Köstence İl Milli Eğitim Müfettişliği ile protokol imzalamış, bu protokol uyarınca liselerde Türkçe Rumen öğrencilere seçmeli ders olmuştur. 2014 yılında 250 Rumen öğrenci liselerde Türkçeyi seçmeli ders olarak seçmiştir. 2013 yılında Yunus Emre Enstitüsü ve Andrei Şaguna Üniversitesi arasında Türkoloji protokolü imzalanmıştır. Bu protokol ile üniversiteye Türkçe seçmeli ders olarak girmiştir. 2014 yılında, 20 öğrenci Türkçeyi seçmeli ders olarak seçmiştir.

2014 yılında ise Ovidius Üniversitesi ile Köstence Yunus Emre Enstitüsü bir protokol imzalamış, *Rumence-Türkçe ve İngilizce-Türkçe* bölümlerinde ikinci dil olan Türkçe eğitimini, birinci dil formatına almak için girişimlere başlamıştır. Bu fakültenin ders içeriği aşağıdaki gibidir. Biz burada sadece Rumence-Türkçe bölümünün ders adlarını ve içeriklerini göstermeye çalıştık. İngilizce-Türkçe bölümünün ise sınıflara göre ders programlarını verdik.

İngilizce-Türkçe bölümünün ders programı:

Çağdaş Türkçe: I. II. III. Sınıf. Haftada 2 saat ders / 1saat seminer- 4 kredi

Türk Edebiyatı: I.sınıf, II. dönem ve II. ve III. sınıflarda her iki dönem. Haftada 2 saat ders / 1saat seminer- 4 kredi

Türk Kültürü ve Medeniyeti: I. sınıf. I. dönem. Haftada 1 saat ders / 1 saat seminer- 3 kredi

Pratik Türkçe: I., II., III. sınıflarda. Haftada 4 saat / 3 kredi

Rumence- Türkçe Bölümü Dersler ve İçeriği

1. Sınıf Ders İçeriği

Türk Dili ve Edebiyatı Tarihi: Göktürkler ve Göktürk abideleri, dönemin eserleri, dil özellikleri; Uygurlar ve Uygur metinleri, dönemin eserleri, dil özellikleri, Eski Anadolu Türkçesi'nin Türk dili tarihi içindeki yeri ve önemi, dönemin eserleri ve dil özellikleri, Türkiye Türkçesi dil ve özellikleri.

Çağdaş Türk Dili: Birinci ve İkinci Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatı ürünlerini tanımaya yönelik çalışmalar, dönemin önemli ürünlerinden seçilen metinler üzerinde çözümlemeler yapma ve dönemin özellik ve etkilerini saptama çalışmaları, dönem içinde önem kazanan sanatçıların tanınması, Servet-i Fünun ve Fecr-i Âti dönemi Türk edebiyatının özellikleri.

Pratik Türk Dili: Sözlü dilin ve sözlü iletişimin temel özellikleri. Sözlü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları, konuşma türleri (karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtmaya, soruları yanıtlama, yılbaşı, doğum, bayram v.b. önemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma v.b.).

Rumence ve Türkçe Metin Yazma/ Stratejileri: Yazılı anlatımda düşünceyi temellendirme yolları (tanımlama, örneklendirme, karşılaştırma, tanık gösterme, alıntı yapma, istatistiklerden yararlanma), anlatım biçimleri (açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, öyküleyici anlatım) ve bilgilendirici metinleri kavrama (makale, köşeyazısı, söyleşi, fıkra, deneme, eleştiri, günlük, anı, gezi yazısı, yaşamöyküsü, özyaşamöyküsü v.b.) , yazınsal metinleri kavrama (şiir, öykü, roman, oyun, deneme vd) ve örnekler üzerinde çalışmalar, yazma uygulamaları yapma.

2. Sınıf Ders İçeriği

Türk Dili Tarihi: Sözlü edebiyat ürünlerinden başlayarak Türk edebiyatının tarihi dönemleri ile bu dönemlere damgasını vuran önemli isimler ve yapıtları inceleme.

Çağdaş Türk Dili ve Edebiyatı: Milli edebiyat dönemindeki düşünce hareketleri, bu hareketlerin ortaya çıkardığı edebiyat yönelimlerinin en az birer yapıt okunmasıyla ortaya konması. Bu dönemlere ait önemli edebiyatçıların belirgin özellikleriyle birlikte tanıtılması. Milli edebiyat döneminin XX. yüzyıl Türk edebiyatına etkileri.

Pratik Türk Dili: Metin okuma teknikleri (sesli okuma, sessiz okuma, güdümlü okuma, eleştirel okuma vd.); okunan metinleri, izlenen film, tiyatroyu sözlü olarak anlatma çalışmaları (özetleme, değerlendirme ve yorumlama); konuşma türleri (topluluk karşısında konuşma: bir olayı, anıyı anlatma; bir duyuruyu iletme; tartışma, münazara, açıkloturum, panel, forum, sempozyum, kurultay(kongre), seminer, çalıştay gibi etkinlikleri gerçekleştirme); konuşmada kullanılabilecek anlatım biçimleri (tartışmacı, açıklayıcı, betimleyici ve öyküleyici anlatım); konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar, değişik konularda hazırlıklı konuşma yapma; konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme.

3. Sınıf Ders İçeriği

Türk Dili ve Edebiyatı: Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında 50'li yıllara kadar olan gelişmeler. Düzyazı, şiir ve tiyatro alanında ortaya çıkan önemli yapıtların incelenmesi.

Çağdaş Türkçe Dil Bilgisi: Türkçenin yapısal özellikleri; sözcük türleri [yerli sözcük, yabancı sözcük: köken bilgisi(etimoloji)], yapılarına göre sözcük türleri, türlerine göre sözcükler [ad, sıfat, eylem (fiil), belirteç (zarf), adıl (zahir), bağlaç, ilgeç (edat), ünlem]; Rumence'de sözcük türetme yolları. Sözcük vurgusu.

Yazım bilgileri: yabancı sözcüklerin yazılışı, büyük ve küçük harflerin kullanıldığı durumlar; gün ve ay adlarının yazılışı; sayıların yazılışı, Rumen rakamlarının yazılışı; Güneş, Ay ve gezegen adlarının yazılışı; bileşik sözcüklerin yazılışı; terimlerin, deyimlerin ve atasözlerinin

yazılışı; ikilemelerin yazılışı; pekiştirmeli sözcüklerin yazılışı; yazım uygulamaları.

Pratik Türkçe: Konuşma becerisinin kuramsal boyutlarıyla açıklanması. Düşüncenin betimlenmesi, açılımı, savunulması ve kanıtlanması, konuşma organları, diyafram kontrolü, ses çalışmaları. Belli bir konuda akıcı ve güzel konuşma becerisinin geliştirilmesi.

Sonuç

Romanya’da Türkçe eğitimi dönemin sosyal ve siyasal şartlarına göre değişiklikler göstermiştir. Osmanlı döneminde Türkçe eğitimi din eğitimi ile birlikte verilmiştir. Romanya’ya komünist rejim geldikten sonra Türk dili eğitimi okullarda yapılmamış, sadece evlerde konuşulmuştur. Rejimin yıkılması ile Türk dili alanında yeni reformlar yapılmış, Türkçe eğitimi anayasal zeminde gerçekleşmiştir.

Romanya’da Türkiye Cumhuriyeti tarafından açılmış tek okul Ulusal Kemal Atatürk Koleji’dir. Bu okul Köstence şehrine bağlı Mecidiye kasabasında hizmet vermektedir. Okula sadece Mecidiye ve çevre köylerden öğrenci alınması, Köstence’den öğrencilerin bu okula gelinememesi problem olarak görülmektedir.

Romanya’da bulunan Tatar Türkleri, Tatar lehçesini Türkçeden farklı bir dil olarak görmekte ve ana dili olarak öğrenmek istemektedirler. Okullarda 8 öğrenci dilekçe vermediği takdirde, azınlıkların ana dili dersi için sınıf açılmamaktadır. Zaten az bir nüfusu sahip Türk ve Tatar Türkleri böyle iki farklı dil talep etmeleri halinde yeterli çoğunluk sağlanamayacak, hem Türkçe hem de Tatar Türkçesi dersi okullarda verilemeyecektir. Bu olumsuz durumu yaşamamak için, Tatar Türkleri bilinçlendirilmelidir. İlk ve orta öğretim için Türk dili eğitim-öğretim programları henüz bulunmamaktadır. Acil bir şekilde komisyon oluşturulmalı ve bu programlar hazırlanmalıdır. Köstence’de bulunan Rumence-Türkçe ve İngilizce-Türkçe bölümlerinde Türkçe ikinci dildir. Bu bölümlerde % 40 öğretilen Türkçe yerine, Türkçe-Rumence ve Türkçe- İngilizce bölümleri oluşturulmalı böylece Türkçe ikinci dil formatından birinci dile geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

- [1] ARMAOĞLU, F. (1997). 19. Yüzyıl Siyasi Tarihi (1789-1914), Türk Tarih Kurumu Yayını, Ankara, ss.183-184.
- [2] Concise History Of The Romanian People From “History of the United Romanian Society” (1995) Nemoianu and Raica, ss. 21-25.
- [3] DAVID, T. (1990). European Since Napoleon, Penguin Books, London, s.813
- [4] EKREM, M. Ali (1983). “Kırım ve Noğay Türklerinin Osmanlı Devrinde Dobruca'ya ve Tüm Rumeli'ye Geçmeleri ve Yerleşmeleri”, VIII.Türk Tarih Kongresi, Ankara,
- [5] _____ (1994). Din istoria turcilor dobrogeni (Dobruca Türklerinin Tarihi), Kriterion, Bükreş.
- [6] GEMİL, T.(1981). “Romen – Osmanlı Münasebetlerine Dair Bazı Mülâhazalar”, VIII. Türk Tarih Kongresi Bildiriler, c.II, Ankara, , s. 1503-1510
- [7] NURLU, M.(2002). Romencede Türk İzleri, Elvan, Galati
- [8] ÖZEY, R. (1997). Dünya Platformunda Türk Dünyası, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul, s.323.
- [9] STEPHEN J. Lee (2003). Aspects of European History 1789-1980, London and New-York, s.153,
- [10] TUFAN , M. (2010). Balkanlarda Türk Kültürü Bütünlüğü, İstanbul TC Kültür Bakanlığı,Ankara
- [11] UÇAROL R. (2000). Siyasi Tarih (1789-1999), İstanbul, ss.218-221.
- [12] ÜLKÜSAL, M. (1966). Romanya Türkleri, Türk Dünyası El Kitabı,Ankara s. 1082-1085
- [13] VLADİMİR, T. (2003). Stalinism for All Seasons: A Political History of Romanian Communism Societies and Culture in East-Central Europe), University of California Press; 1 edition ,s.395.
- [14] Romanya Milli Eğitim Bakanlığının 84/1995 Sayılı Eğitim Kanunu,121.madde; Milli Eğitim Bakanlığının 4796/10.09.1997 talimatı
- [15] Romanian History, <http://www.rotravel.com/romania/history/index.php>

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Uluslararası Öğrencilerde ve Eğitim Dili Türkçe Olan Üniversitelere Gidenlerde Türkçe Algısı¹

İbrahim DİLEK²

Özet

Son yıllarda Türkiye, Dünya Uluslararası Öğrenci Pazarı'nda daha çok pay almaya başlamış, bunun yanı sıra etki alanındaki tarihsel, jeopolitik, ekonomik dinamikleri harekete geçirerek yeni bir pazar oluşturma gayreti içine girmiştir. Onuncu Kalkınma Planı'nda Türkiye'nin yükseköğretimde Dünya Pazarı'ndaki payının 2018 yılında yüzde 1,5 olması hedeflenmektedir, bu da yaklaşık çeyrek milyon öğrenciye karşılık gelmektedir. Kalkınma planı doğrultusunda oluşturulan uluslararası öğrenci stratejisi bir çok boyutuyla ele alınıp işlenmesine karşın Yabancılara Türkçe Öğretimi konusu tanıtım, barınma, denklik, ücret vb. konulara göre daha az ele alınmaktadır. Uluslararası öğrenci politikasının başarılı olması için Yabancılara Türkçe Öğretimi'nin büyük bir önem taşıdığı gerçeği kimse tarafından yadsınamaz. Üstelik uluslararası öğrencilerden umulan yararın ve beklenen katma değerın onların Türkçe düzeyleriyle ya da başka bir deyişle Yabancılara Türkçe Öğretimi'nin başarısıyla doğru orantıda olacağını göz önünde bulundurmamız yararlı olacaktır.

Çalışmamız Türkçe eğitim yapan yükseköğretim kurumlarına giden yabancı öğrencilerin Türkçe algılarını betimlemeye yöneliktir. Uluslararası öğrencilere ve bu konudaki çalışmalara değinilmiş, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda dört temel dil becerisi çerçevesinde Türkçe'ye yönelik algılar ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmada bu amaçla öğrencilerle görüşmeler yapılmış, bunlar kaydedilmiş ve çözümlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrenciler; Yabancı dil olarak Türkçe

¹ Bu çalışma, 11-12 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen "Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER İbrahim.dilek@prep.bahcesehir.edu.tr

Perceptions Towards Turkish Language: International Students Who Study Turkish As A Foreign Language and Students At Turkish-Medium Universities

Abstract

Turkey has become more active in the International Student Market and also has been attempting to create a new market by activating historical, geopolitical, economic dynamics recently. Turkey's share in Higher Education World Market is aimed to reach %1,5 by 2018 in the Tenth Development Plan. Although the issue of international students is considered in many aspects, teaching Turkish as a foreign language has been approached poorly. It is an undeniable fact that teaching Turkish to foreign students is of great importance in order to maintain a satisfactory international student policy.

In this study, it is aimed to explore the perceptions of international students at Turkish-medium universities towards Turkish regarding four basic language skills via qualitative research methods. In accordance with this purpose, interviews with students have been conducted, examined and analyzed.

Keywords : *International students, Turkish as a foreign language*

1.Giriş

Son yıllarda Türkiye'nin ekonomik olarak gelişmesi bölgesinde ve dünyada önemini artırmış ve ağırlığını hissettirmeye başlamıştır. “*Dünyanın 16. ve Avrupa'nın 6. büyük ekonomisi olan Türkiye*” (Dışişleri Bakanlığı, 2015) bir cazibe merkezi haline gelmiş ekonomik ve politik açıdan gözlerin üzerine çevrilmesine neden olmuştur. “*Türkiye ekonomisi, Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinin de etkisiyle büyük bir dönüşüm gerçekleştirmiş ve pek çok alanda yapısal reformlar hayata geçirilmiştir.*” (Dışişleri Bakanlığı, 2015) Ekonominin büyümesiyle ithalat ve ihracat artmış, yabancı yatırımcılar ülkemize gelmiş, Türk yatırımcılar sınırlarımız dışına çıkmış, Türk mal ve hizmetleri dünyanın dört bir yanında daha fazla göze çarpmaya başlamıştır. Yurt dışındaki müteahhitlik hizmetleri, sanayi yatırımları, turizm, tekstil ve hizmet sektörünün girişimleri ekonomik faaliyetlerin yanında Türkiye'nin politik olarak güçlenmesine de yol açmıştır. Yukarıda söz edilen gelişmelere paralel olarak Türk Eğitim sistemi de dost ve

akraba toplulukların yaşadıkları ülkelerde belirgin bir şekilde olmak üzere, tarihi ve ekonomik ilişkilerimizin bulunduğu ülkelerde, Türkiye merkez olmak üzere yaklaştıkça şiddeti artan bir biçimde tüm dünyada etkisini hissettirmeyi başarmıştır. Özellikle Yükseköğretim Sistemimiz ulusaldan uluslararası boyuta doğru bir açılım göstermiştir. Vakıf üniversitelerinin kurulması, yüksek öğretim öğrenci kontenjanlarının artırılması Türk öğrenciler için Yükseköğretimi ‘ulaşılması zor’ olmaktan çıkarmış, Türkiye’de sorunlar bir dereceye kadar çözüldükten sonra da eğitim, özellikle yükseköğretim yüzünü dışarıya çevirmiştir.

Türk Yükseköğretiminde uzun bir süreden beri ‘yabancı’ öğrenciler vardı. 1991’de başlatılan Büyük Öğrenci Projesi, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, YÖK Uluslararası İlişkiler Birimi Koordinatörlüğü’nün üniversitelerimizi yurt dışı eğitim fuarlarına katılmayı özendirilmesi ve desteklemesi, yine üniversitelerimizin Avrupa Uluslararası Eğitim Derneği (EAIE), Uluslararası Eğitmciler Derneği (NAFSA) gibi organizasyonların düzenlediği etkinliklere katılmaları, www.studyinturkey.gov.tr internet sitesi, DEİK (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu), TİKA (Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı), Avrupa ve Ortadoğudaki birçok üniversitenin işbirliği geliştirmesini ve eğitim standartlarının dünya düzeyine ulaştırılmasını sağlamak için İstanbul Aydın Üniversitesi öncülüğünde kurulan EURAS (Avrasya Üniversiteler Birliği) vb. kurum ve çalışmalar ülkemize Türkiye dışından gelen öğrenci sayısını arttırmaya gayret etmişlerdir.

“Yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci sayısı istikrarsız olarak büyümesini görece yetersiz de olsa sürdürmektedir. 1983’te 5.378 olan öğrenci sayısı, 1990’da 7.661’e, 2000’de 16.656’ya, 2012’de 43.000’e ve Yükseköğretim Kurulu’nun Nisan 2014 verilerine göre 55.000’e ulaşmıştır. Açıköğretim yurt dışı programları dahil edildiğinde bu sayı 70.000’e yaklaşmaktadır.” (Çetinsaya, 2014: 151).

Yabancı öğrenci, misafir öğrenci ya da uluslararası öğrenci adıyla anılan bu öğrenciler için birçok tanım yapılmıştır. Uluslararası öğrenci öğretim süresinin tamamını ya da bir bölümünü kendi ülkesi dışında ya da kendi ülkesindeki yabancı eğitim kurumunda tamamlar. Erasmus ya da Mevlana gibi değişim programları öğrencilerin eğitimlerinin bir bölümünü bu

programlara katılan ülkelerde tamamlarlar; bunlara değişim öğrencisi denmektedir. “*Mevzuatımızdaki ilk uluslararası öğrenci tanımı ise 30 Nisan 1985 tarihli Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik’te yapılmıştır. Buna göre yabancı uyruklu öğrenci ‘her derece ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C. uyruğunda bulunmayan kişi’ olarak tanımlanmıştır. 24/3/2010 tarihli ve 5978 sayılı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’da ise yabancı öğrenci, ‘kamu kurum ve kuruluşlarınca ülkemizde eğitim görmesi uygun görülenler ile uluslararası anlaşmalar çerçevesinde eğitim amacıyla Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenci’ olarak tanımlanmıştır.*” (Özeri ve Kadioğlu, 2015: 18)

Kalkınma Bakanlığı tarafından hazırlanan “Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi” adlı raporda dünyadaki uluslararası öğrenci tanımları incelemiş ve “YTB koordinasyonunda 2012 yılında hazırlanan ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Kurulu tarafından kabul edilen Yabancı Öğrenci Strateji Belgesinde” yukarıda söz edilen yabancı öğrenci tanımı verildikten sonra “*Bu çalışmada ise uluslararası öğrenci, Türk vatandaşı olmayan ve Türkiye’de kurulu bir yükseköğretim kurumundaki bir programda burslu ya da burssuz olarak eğitim gören kişileri ifade etmektedir. Bu tanım tamamen araştırmanın çerçevesini çizmek amacıyla yapılmıştır. Kökenleri itibarıyla Türk uyruklu olup fakat çeşitli sebeplerle başka ülke vatandaşlığını seçen ve ülkemizde eğitim gören öğrenciler yapılan tanım gereği uluslararası öğrenci kabul edilmektedir. Burada yapılan tanım halihazırda uygulanmakta olan herhangi bir programın amaç ve kapsamının yeniden düzenlenmesini gerektiren bir tanım değildir.*” (Özeri ve Kadioğlu, 2015: 18) denilerek bütün tanımların eksik bir yanı olduğu kabul edilmiştir.

Bizim burada dikkat çekmek istediğimiz nokta tüm tanımların (30 Nisan 1985 tarihli Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik hariç) Yükseköğretim düzeyini içermesi (Ön Lisans, Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora) ilköğretim/lise düzeyini göz ardı etmesidir. Oysa ülkemizde uluslararası İmam Hatip Liselerinde eğitim gören öğrenciler mevcuttur. “*Kayseri Uluslararası Mustafa Germirli*

Anadolu İmam Hatip Lisesi, İstanbul Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Konya Uluslararası Mevlana Anadolu İmam Hatip Liselerinde 1.216 öğrencimiz ülkemizde eğitim görüyor.” (Türkiye Diyanet Vakfı, 2015) Bundan başka ülkemizde ilköğretim ve lise düzeyinde öğretim gören birçok uluslararası öğrenci olduğu unutulmamalıdır. Bu öğrencilerin varlığının yapılan tanımlarda vurgulanması gerekmektedir: Bunun için ya ‘Yapılan tanımlara “Yükseköğretim” sözcüğü eklenebilir.’ ya da ‘Uluslararası öğrenci tanımları ilköğretim/lise düzeyini de kapsamalıdır.’ Başka bir deyişle uluslararası öğrenci hareketliliği Türkiye’de yükseköğretim dışında da sürmektedir.

Uluslararası öğrenciler ya da bu hareketlilik bir çok açıdan araştırmalara konu olmuş ve bu konudaki çalışmalar, sorunlar incelenmiş ve çözüm yolları ortaya konmuştur. “Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler (SETA), Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi (Kalkınma Bakanlığı), İstanbul’da Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi Araştırması (ICIST), Türkiye’de Misafir Öğrenci Tasavvuru (Bab-ı Alem), Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası (Çetinsaya), T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından hazırlatılan Uzmanlık Tezleri, Türkiye Uluslararası Öğrenci Raporu (Sefire-i Alem) bu konulardaki çalışmaların en önemlileridir. Kapsamı oldukça geniş tutulan bu çalışmalarda Dünya’da ve Türkiye’de uluslararasılaşma, Türkiye’deki uluslararası öğrenciler, kurumlar, ücretler, barınma, denklik vb. konular incelenmiştir. Genellikle durum tespiti yapmaya ve Türkiye’nin Uluslararası Öğrenci stratejisini belirlemeye ve/ya geliştirmeye yönelik olan bu çalışmalarda İkinci Dil ya da Yabancı Dil Olarak Türkçe konusuna çok az değinilmiştir.

SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) yaptığı araştırmanın “Dil Yetersizliği” alt başlığında ikinci bölümünde bu konudaki çeşitli çalışmalardan uluslararası öğrenciler için dilin önemini vurgulayan tanıklar göstermiş, beşinci bölümdeki bulgular bölümünde ise yaptığı araştırmadan örnekler sunarak şöyle demiştir: “*Uluslararası öğrencilerin eğitim-öğretim süreçleriyle ilgili en fazla dile getirdikleri sorunların başında dil gelmektedir. Pek çok öğrenci, Türkçe (ya da*

İngilizceleri) yetersiz olduğu için dersleri anlamakta sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir (A1, A2, A3, A4, A9, A14, İ4, İ7, İ11, İ18). Bazı öğrenciler, aldıkları dil eğitiminin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin, Endonezya'dan bir öğrenci bu durumu şöyle anlatmıştır: “Ben Türkiye'ye geldiğimde TÖMER'e gittim, günlük konuşma için iyi ama akademik için değil, derse gittiğimde hocayı anlayamıyorum, Ankara'nın sistemini de anlayamıyorum. Hocalarım İngilizce bilmediği için sıkıntılı oluyor anlamam.” (A3). Türkmenistan'dan gelen başka bir öğrenci, eğitimine Türkçe hazırlık okumadan başladığını ve buna bağlı olarak ilk başlarda çok zorlandığını ama zamanla bu sorunu aştığını belirtmiştir (İ4). Eğitimine, eğitim dili İngilizce olan bir üniversitede devam eden Filistinli bir öğrenci ise, İngilizceyi iyi bildiğini düşünmesine rağmen, ilk defa İngilizce derslere katıldığını ve bundan dolayı zorlandığını ifade etmiştir (İ7).” (Özoğlu vd, 2012: 101-102)

Kalkınma Bakanlığı araştırmasının üçüncü bölümünde “Yabancı Dilde Eğitim” alt başlığında eğitim dili bakımından Türkiye'deki ve dünyadaki uygulamaları incelemiş, “Üniversiteler uluslararası öğrencilere, kabul edildikleri programın eğitim diline göre, hazırlık sınıfı veya TÖMER'ler aracılığıyla Türkçe ya da İngilizce öğrenme veya dil becerilerini geliştirme olanağı sağlamaktadır. Ankara Üniversitesi, Türkiye'ye gelen öğrencilere öncelikli olarak Türkçe olmak üzere istedikleri dilde eğitim almaları için TÖMER'de 2 ay süreyle ücretsiz eğitim imkânı sağlamaktadır. Bazı üniversitelerde ise öğrencilerine hazırlık programları kapsamında bir sene İngilizce dil eğitimi verilmektedir.” tespitinde bulunmuştur. (Özeri ve Kadioğlu, 2015: 79) Ayrıca adı geçen çalışmada “Sorun Alanları ve Tespitler” bölümünde “Uluslararası Öğrencilere Türkçe Öğretimi” başlığıyla “*Uluslararası öğrencilerin Türkiye'ye adaptasyonu açısından önemli bir faktör olan Türkçe öğretimi yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması kapsamında ele alınması gereken bir konudur.*” (Özeri ve Kadioğlu, 2015: 96) denilerek dil konusunun önemi üzerinde durulmuş, Türkçe Öğretimi, Türkçe öğreten kurumlar, sınavlar ve kısmen uluslararası öğrencilerin bu konudaki sorunlarına değinilmiştir.

İstanbul Büyükşehir Belediyesi İstanbul Uluslararası Öğrenci Merkezi'nce (ICIST) İstanbul'da Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi Araştırması'nda (2013: 6) “*Türkçe bilgisinin*

yetersiz olması nedeniyle öğretim süreçlerinde yaşanan başarısızlıklar” denilerek uluslararası öğrencilerin Türkçe yetersizliğinden açıkça söz edilmiştir. Bab-1 Alem Uluslararası Öğrenci Derneğince hazırlanan “Türkiye’de Misafir Öğrenci Tasarrufu” (2013:6) adlı raporda Yüksek Lisans ve Doktora için geliş süreci başlığı altında “*Yüksek lisansta ve doktorada da Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Bölüm başka dillerde olsa dahi bir yıl Türkçe öğretimi istenmektedir.*” denilerek Türkiye’de öğretim görmek için Türkçe yeterlik istenmesi örtük bir biçimde eleştirilmiştir. Bu raporda yine eğitim dili olarak Türkçe kullanılmasına serzenişte bulunulmuş, eğitim dili olarak kısmen başka diller kullanılan üniversitelerdeki uygulamaya bir bakıma uluslararası bir boyut kazandırılarak şöyle yazılmıştır: (2013: 31) “Türkiye’deki Afrikalı Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar, 1.Kampüs Hayatında Karşılaşılan Sorunlar” bölümünde “*Bazı üniversitelerde ve bölümlerde dersler yüzdelerine göre Türkçe ve İngilizce olarak işlenmektedir. Fakat yerli öğrencilerin dersi kendi dillerinde dinlemek istemeleri ve hocaların da daha rahat ders anlatmak istemeleri sonucunda İngilizce değil de Türkçe olarak ders işlenmesi durumu söz konusudur. Bu durum sonucunda uluslararası öğrenciler derslerden fazla bir şey anlayamamaktadırlar. Uluslararası öğrenciler okudukları bölümün durumunu izah edip ya İngilizce anlatmalarını ya da Türkçe anlatıma devam edilecekse dersin ya da konunun tekrar edilmesini istediklerinde böyle bir şeye gerek görülmediği söylenmektedir. Bazı hocalar bu konuda retçi olmaktadır. Gerekçe olarak “Türkçeniz gelişir daha iyi ya” demektedirler. Bu durum sizce ne kadar haklı bir davranıştır.*”

2. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda Türkiye Dünya uluslararası öğrenci pazarında öteki ülkelere karşı bir rakip olarak ortaya çıkmaya başlamış, bunun yanı sıra etki alanındaki tarihsel, jeopolitik, ekonomik dinamikleri harekete geçirerek yeni bir pazar oluşturma gayreti içine girmiştir. Gittikçe yükselen uluslararası öğrenci sayısını daha da yükseltmek için bu konuyu kalkınma planına almış, daha çok uluslararası öğrenci çekmek ve sorunları çözmek için bir dizi çalışmaya girişmiştir.

Uluslararası öğrenci stratejisi her boyutuyla ele alınıp işlenmesine karşın Yabancılara Türkçe Öğretimi konusu tanıtım, barınma, denklik, ücret vb. konulara göre daha az ele alınmaktadır. Uluslararası öğrenci

politikasının başarılı olması için Yabancılara Türkçe Öğretimi'nin büyük bir önem taşıdığı gerçeği kimse tarafından yadsınamaz. Üstelik uluslararası öğrencilerden umulan yararın ve onların yaratacağı katma değerın Yabancılara Türkçe Öğretimi'nin başarısıyla doğru orantıda olacağını göz önünde bulundurmamız yararlı olacaktır. Bundan dolayı çalışmamız yabancılara Türkçe öğretiminin, öğrencilerin bakış açısından değerlendirilmesi ve yine öğrencilerin yönlendirmesi doğrultusunda yeniden düzenlenmesi bakımından önemlidir.

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma eğitim dili Türkçe olan üniversitelere giden uluslararası öğrencilerin Türkçe algılarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaca ulaşmak için öğrencilerin,

- a) Türkçe düzeyleri akademik yaşamlarının başında ne durumdadır ve üniversitelerdeki başarılarını nasıl etkilemektedir?
- b) Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinde üst düzey dil yeterliklerine yönelik algıları nasıldır?

sorularının yanıtları aranmıştır.

4. Araştırmanın Modeli

Araştırmamız eğitim dili Türkçe olan üniversitelere giden öğrencilerin Türkçe algıları belirlenmeye yönelik olgubilim deseniyle şekillendirilen nitel bir araştırmadır. “*Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir.*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78)

4.1. Çalışma Gurubu

Nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden Tipik Durum Örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu noktadan hareketle eğitim dili Türkçe olan üniversitelere devam eden 8 uluslararası öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. “*Algıların ortaya konmasında ve yorumlanmasında görüşmeler, araştırmacı için büyük bir önem taşır.*” (Yıldırım, 1999: 13)

Öğrencilerin bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

ADI	Ülke	Cinsiyet	Yaş	Fakülte	Sınıf
Al....	İran	Er	24	Mühendislik	3
Ta....	Tanzanya	Kız	22	Eczacılık	2
Ka....	Mısır	Er	25	İşletme	4
Hr....	Yunanistan	Er	22	Siyasal Bil.	3
Bo....	Arnavutluk	Er	21	Eğitim Bil.	3
Zül....	Tunus	Er	21	Sağlık Bil.	2
Ma....	Pakistan	Er	20	Mühendislik	2
An....	Gana	Kız	21	Edebiyat	2

Çalışma grubundaki 8 uluslararası öğrenciden 6’sı erkek, 2’si kızdır. Öğrencilerin geldiği ülkeler İran, Tanzanya, Mısır, Yunanistan, Arnavutluk, Tunus, Pakistan ve Gana’dır. Öğrenciler 20-24 yaş aralığındadır, fakülteleri mühendislik (2), eczacılık, işletme, siyaset bilimleri, eğitim bilimleri, sağlık bilimleri ve edebiyattır. Öğrenciler 2, 3, ve 4’üncü sınıfta devam etmekte olup Türkçe’yi ileri derecede konuşmaktadırlar.

4.2. Veri Toplama Aracı

Uluslararası öğrencilerin Türkçe’ye yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sorusuna ışık tutmak için hazırlanan görüşme formu iki uzmana danışılarak dil, konuya uygunluk, anlaşılabilirlik, bütünlük, düzen bakımından gözden geçirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir: Bu süreçte araştırma grubuna dahil olmayan bir öğrenciye uygulanarak denedikten sonra son halini almıştır.

Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce çalışma grubundaki her öğrenciyle bir ön görüşme yapılmış ve randevu alınmıştır. Görüşmenin başında araştırmanın konusu vurgulanmış ve genel hatlarıyla araştırma üzerine bilgiler verilmiştir, konuşulanların gizliliğinin sağlanacağı hatırlatılmış son olarak da ses kaydı ve konuşma sırasında not almak için izin istenmiştir.

4.3. Verilerin Analizi

Görüşme yöntemiyle toplanan veriler betimsel analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç “*elde edilen bilgileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256)

Görüşülen öğrenciler üniversiteye başlamadan önce: Türkiye’de ya da hem kendi ülkelerinde hem de Türkiye’de Türkçe öğrendiklerini belirtmişler ve Türkçe düzeylerinin iyi olduğuna inandıklarını söylemişlerdir. İki öğrenci B1, üç öğrenci B2 sertifikası ve üç öğrenci de Türkçe diplomaya sahip olduklarını söylemiştir. Öğrenciler günlük gereksinimlerini karşılamada, diyalog kurmada, televizyon seyretmede, gazete okumada herhangi bir sorunları olmadığını söylemişlerdir. (Ses kayıtlarının çözümünde çalışma grubundakilerin Türkçelerinin düzeltilmesinden azami ölçüde kaçınılmıştır.)

“Yurttaki odamda 3 Türk arkadaşımınla beraber kalıyordum, bu Türkçemin ilerlemesine oldukça yardım etti. Onlarla her zaman Türkçe konuşuyor, bazen tartışıyor, anlamadığım bir şey varsa onlardan yardım istiyordum.” (A1).

“Evinde kaldığım amcamın oğlu benden dört yıl önce buraya gelmişti. Buraya gelmeme o vesile olmuştu, bana her türlü yardımda bulunuyordu. Çoğu zaman Arapça konuştuğumuz halde ara sıra benimle Türkçe konuşur, bu konuda bendeki ilerlemeyi görünce beni takdir ederdi. Bana Türkçe konusunda da çok yardım etti.” (Ka).

“Televizyon dizilerini seyretmekten büyük bir zevk alıyordum. Özellikle Kurtlar Vadisi Türkçe’den başka Türkiye’yi tanımamda da bana çok şey öğretti. Eski bölümlerini bile seyrettim.” (Bo)

İyi derecede Türkçe bildiklerine inanan öğrenciler üniversiteye başladıklarında büyük bir şok yaşamışlar, sokakta herkesi ve her şeyi rahatça anlayabilmelerine karşın derslerde öğretmenleri anlamakta büyük zorluk çektiklerini vurgulamışlardır.

“Hiçbir dil sorunun kalmadığına inanmışım. İlk girdiğim derste öğretmenin Türkçe konuştuğundan şüphelendim. Zira anlayamadığım bir çok kelime kullanıyor, bize bir şeyler anlatmaya uğraşıyordu. Şok oldum. Çok fazla uzun cümleler söylüyordu.” (Hr).

“Hoca biraz tuhaf konuşuyordu, arkadaşlarıma sordum, bunun Ege şivesi olduğunu söylediler. İlk zamanlar anlamak için kendimi çok zorlanıyordum.” (Ma).

Birinci sınıfta derslerde çok az şey anlıyordum. Daha sonra fark ettim ki sınıf çok gürültülüydü ve ben arkada oturuyordum. Sesi çok az geliyordu. Sonra ön tarafta oturmaya dikkat ettim. (Zül).

Öğrenciler ders kitaplarından şikayet etmektedir; kimi kitapları yoğun bir çaba göstererek anlayabildiklerini belirtmişler, kimilerini ise anlamamanın imkansız olduğu görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca kitapta anlatılanlarla derslerde işlenen konuların farklılığından yakınılmaktadır.

“Kitapçıdan aldığım birkaç kitaba otobüste göz attım ve korktum. ‘Aman Allahım ben bunları nasıl anlarım dedim kendi kendime’.” (Zül).

“En sevdiğim ders Tıbbi biyoloji idi. Biraz Türkçe biraz Latince tekrar tekrar okuyordum.” (Ta).

“Yanımda oturan ve sonra çok iyi dost olduğum çocuk ‘boşver kitapları mitapları’ dedi, birkaç gün sonra fotokopiciye götürdü beni. ‘Siyasal Bilgiler 1’ deyince fotokopici fotokopileri koydu masanın üstüne. Kırk lira falan ödedik. ‘Ezberle bunları, sorular bunlardan çıkar’ dedi. Çaresiz ezberledim ve hala ezberliyorum fotokopileri.” (Hr).

“Hocanın kitabını aldım ama ders başka kitap başka yok yani derste geçenlerin çok azı vardı kitapta.” (Ma).

Derslerde Türkçe not alamayan öğrenciler, kendi dillerinde not almaya çalıştıklarını belirtmişler. Bu da onları çeviri sürecinde çok zorlamış ve bilgilerin bir çoğunun çeviri sürecinde kaybolmasına yol açmıştır.

“Notlarımı Arapça tutuyordum. Sonra çalışırken bunları okuyordum ve imtihanlarda devamlı Arapça’dan Türkçe’ye tercüme yapıyordum. Sene sonuna doğru boğulduğumu hissettim. Bazen tuttuğum notları ben de anlayamıyordum.” (Ka).

“Notlarımı Türkçe tutmadığım için tercüme yaparken vakit kaybediyordum ve biraz sonra not tutmayı bırakıyordum” (An).

Sınavlarda öğrenciler kendilerine haksızlık yapıldığını düşünmektedirler. Bunda özellikle hatalı yazım ve noktalamalarının etkili olduğuna inanmaktadırlar.

“Hayatımdaki en kötü notları birinci sınıfta aldım. Ama ben çok çalışıyordum.” (Ma).

“Sınav sonuçlarında benim notum yoktu. Hocanın yanına gittim. Yazımı okuyamadığını söyledi.” (Al).

“Çok çalışmışım ve her şeyin cevabını vermişim, fakat 10 aldım. Dersten sonra hocanın yanına gidip itiraz ettim. Kağıdımı çıkardı. ‘Hiç doğru bir şey yok’ dedi. Türkçe yanlışlar olabileceğini ama bütün bilgilerin doğru olduğunu söylediğim zaman bana çok kızdı.” (Bo).

“Testlerde sorun yoktu ama yazılı sınavlarda iyi notlar alamıyordum. (An).

Öğrenciler ödev konularının yeterince açıklanmadığını, konuların çok genel olduğunu ve ödev yazma sürecinde öğretmenlerin onlara yol göstermeye üşendiklerini söylemişlerdir.

“Hazırladığım ödevi geri verdi ve tekrar yazmamı söyledi. Nedenini sorunca ‘kes-yapıştırıla ödev olmaz’ dedi.” (An).

“Ödev için odasına üç dört kere gittim, bulamadım. Dersten sonra konuşmaya çalıştım, ‘odama gel’ dedi, ama hiçbir zaman odasında yoktu. (Bo).

“Arkadaşım ödevime bakınca gülmeye başladı, ‘senin yazdıklarının ödevle bir alakası’ dedi. (Al).

Öğrenciler karşılaştıkları Türkçe sorunlarını aşmada yalnız kaldıklarını, Türkçelerini geliştirmek istediklerini, ama ne yapacaklarını bilmediklerini anlatmışlardır. Bu konudaki tek yardımcılarının arkadaşları olduklarını, şu anda bile bir problemle karşılaştıklarında arkadaşlarından yardım istediklerini özellikle vurgulamışlardır.

“Türkçemde sorun olduğunun farkındaydım, tekrar kursa gitmeyi düşündüm. Ama Tömer’e gidince bana yardım edemeyeceklerini, onların böyle bir kursu olmadığını söylediler.” (Hr).

“Google bile bana yardım edemiyordu, ben de ne yapayım arkadaşlarıma sormaya başladım her şeyi.” (An).

“Kaan ve Berkan’ı hiç unutamam, benimle saatlerce çalışırlardı.” (Ta).

Görüşülen herkes üniversiteye başladığı ilk yıl ülkesine dönmeyi düşündüğünü söylemiştir. Buna sebep olarak dersleri anlayamadıklarını ve derslerin zor olduğunu ileri sürmüşlerdir.

“Paniğe kapıldım, ‘acaba ben mühendis olabilir miyim?’ diye düşünmeye başladım. Galiba en iyisi dönmektir.” (Ma).

“Kendimi aptal düşünmeye başladım, en iyisi dönmektir.” (Hr).

“Dönersem çok ayıp” (Al).

“Dönme zamanı yaklaştıkça daha çok üzüldüm” (Zül)

“Üniversite ne kadar zor! Acaba Gana’da da zor mu?” (An).

“Ne zaman ben bu Türkçeyi anlayacağım” (Bo).

“İstanbul güzel olmasaydı kesinlikle dönmezdim.” (Ka).

“Tatile giderken dönmeyeceğim diye bütün eşyalarımı aldım.” (Ta).

5. Sonuçlar ve Öneriler

Öğrenciler Kurslarda genel bir Türkçe öğrenmişler, ne yazık ki akademik hayatın gerektirdiği dil becerilerini kazanamamışlardır. İşin ilginç yanı hiç kimse gittiği kursu kötülememiş iyi düzeyde Türkçe öğrendiğine inanmıştır.

Dinleme ve okuma becerilerine yönelik olarak ‘akademik hayatın gerektirdiği dil becerileriyle donatılmamış’ olmanın yanı sıra öğretim elemanlarının Türkçeleri ve okulların genel fiziki durumu Türkçenin anlaşılabilirliği üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

Not alma, bir düşünceyi savunma ya da karşı çıkma, konuya odaklanma, konuyu genişletme ya da daraltma gibi üst düzey dil becerileri açısından öğrenciler yetersiz olarak üniversiteye gelmektedir.

Sınav ve ödev gibi konularda uluslararası öğrenciler ‘pozitif ayrımcılık’ beklemektedirler. Bir yabancıның ana dili konuşucusu kadar yani bir Türk kadar Türkçeyi kullanamayacağının göz önünde bulundurulmasını istemektedirler. Bu bağlamda sınav değerlendirilmesinde hoşgörü ve ödev konularında yardım beklemektedirler.

Akademik hayatta karşılaşılan Türkçe sorunlarının giderilmesi ve üst düzey dil becerilerinin kazandırılması konusunda öğrencilere yardım edebilecek bir kurum yoktur. Bu tür sorunlar öğrencilerin kendi çabalarıyla ve sosyal ilişkilerdeki başarılarıyla orantılı olarak çözüme kavuşmaktadır.

Çalışma grubundaki tüm öğrencilerin üniversite hayatının başında geri dönmeyi aklına getirmesinin tek ya da en büyük sebebi Türkçe yetersizliği olarak görülmektedir.

Özellikle üniversitelerdeki -adı her ne olursa olsun TÖMER, TÜRKMER, TÜRMER, DİLMER vb.- Türkçe kursları müfredatlarını ve ders materyallerini gözden geçirmeli, akademik hayata yönelik üst düzey dil becerilerini kazandırmayı amaçlayan biçimde yeniden yapılandırılmalıdır. Yunus Emre Enstitüsünün açtığı Akademik Türkçe Dersleri yaygınlaştırılmalı ve içeriği modern dil öğretim yöntem ve teknikleriyle oluşturulmalıdır.

Öğretim elemanları uluslararası öğrenciler konusunda bilinçlendirilmeli bu öğrencilere yapıcı, hoşgörülü, teşvik edici, yardımsever bir tutumla yaklaşmalıdır. Uluslararası öğrencilere hem kendi ülkeleri hem de biz bir çok sorumluluk yüklemekteyiz. Her iki taraf da bu öğrencilerden çok fazla şey beklemektedir. Bazı kültürlerde başarısızlığın hoş karşılanmadığı hatta kişileri intihara kadar sürüklediği göz önünde bulundurulmalıdır.

Üniversitemiz uluslararasılığın gerekleri doğrultusunda yerel değil evrensel olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Yurtlar, sınıflar, sosyal alanlar, etkinlikler, dersler, yayınlar, araştırmalar, öğrenci öğretmen ilişkileri vb. düzlemlerde uluslararasılık göz önünde bulundurulmalıdır.

Uluslararası öğrencilerin ilk yıl ülkelerine geri dönmeyi düşünmelerinin altında sadece Türkçe sorunu olmaması gerekir. Bu konuda çalışmalar yapılmalı ve öğrencilere ekonomik, sosyal, psikolojik destek sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1] Bab-1 Alem, Uluslararası Öğrenci Derneği, “*Türkiye’de Misafir Öğrenci Tasavvuru*”, Mayıs 2013.
- [2] Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*, Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/2922270/B%C3%BCy%C3%BCme+Kalite+Uluslararası%C4%B1a%C5%9Fma+cetinsaya-19x27-12,5forma.pdf/e5681887-1560-4fc3-9bab-0402e7f3ec2b>. (14.1.2015)
- [3] Dışişleri Bakanlığı, *Türk Ekonomisinin Genel Görünümü*, <http://www.mfa.gov.tr/turk-ekonomisindeki-son-gelistmeler.tr.mfa> . (10.10.2015)
- [4] http://www.studyinturkey.com/Study_in_Turkey_Turlari.pdf, (18.1.2015)
- [5] İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İstanbul Uluslararası Öğrenci Merkezi (ICIST): İstanbul’da Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi Araştırması, Kasım 2013
- [6] Özeri, Ö.K., Kadioğlu, F.K. (2015). *Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi* , ARAŞTIRMA PROJESİ RAPORU, Kalkınma Araştırmaları

- Merkezi, 2015, http://kam.kalkinma.gov.tr/wp-content/uploads/2015/04/Uluslararası_Oğrenci_Raporu_2015.pdf. (7.10.2015)
- [7] Özoglu, M., Gür, B.S., Coşkun, İ. (2012). *Küresel Eğilimler Işığında Türkiye’de Uluslararası Öğrenciler*, SETA, Ankara.
- [8] Türkiye Diyanet Vakfı, <http://www.diyantevakfi.org.tr/site/projelerimiz/uluslararasi-imam-hatip-lisesi-programi-1134>. (5.10.2015)
- [9] Yıldırım, A. *Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. EĞİTİM VE BİLİM*, [S.l.], v. 23, n. 112, apr. 1999. ISSN 1300-1337. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>. (08.10.2015)
- [10] Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

KISALTMALAR:

DEİK Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu
EAIE European Association for International Education
EURAS Eurasian Universities Union
ICIST I See Istanbul: Uluslararası Öğrenci Merkezi
NAFSA Association of International Educators
SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
TİKA Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
YÖK Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı
YTB Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
Bab-ı Alem Uluslararası Öğrenci Derneği
Sefire-i Alem Uluslararası Öğrenci Derneği

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamsal Açıdan Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri¹

İzlem DEMİRALAY²

Özet

Türkçe çok anlamlı bir dildir. Bununla birlikte dünyada bilinen bazı dillerle aynı dil ailesinden olmaması sorunları da beraberinde getirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi anlamdır. Anlam kelimesi zihin anlamına gelen “An” kökünden gelmektedir. Zihin, temel görüş insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, anlayış, kavrayıştır. Kelimelerin anlamları düşünceler ve duygular ile bağlantılıdır. Türkçe çok anlamlı bir dildir. Bu bilgiden hareketle Türkçenin öğretiminde yaş, meslek, yaşantılar, sağlık durumu, kültür önemli bir rol oynar.

Bu makalenin temel amacı yabancılara Türkçe öğretiminde anlam biliminde karşılaşılan sorunların önemini değerlendirmektir. Bu bağlamda konuyla ilgili yazılmış bazı makaleler ve bazı kitaplar incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde şimdiye kadar anlam biliminin üzerinde çok fazla durulmadığı görülmüştür.

***Anahtar Kelimeler:** Anlam Bilimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Yanlış Anlamak ve Yanlış Anlaşılma, Çok Anlamlılık*

¹Bu çalışma, 11-12 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen “Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Okutman, Türk Amerikan Derneği, izlemdemiralay@hotmail.com

Problems Faced In Terms of Semantics In Teaching of Turkish as A Second Language and Some Further Suggestions

Abstract

Turkish is a multidimensional and deeply rooted cultural language. Each word not only represents different meanings but also refers to specific and different cultural connotations. On the other hand, since Turkish language is not part of the language groups that have been spoken widely in the world, this fact also brings additional problems to the complexity of teaching Turkish as a foreign language. If listed according to its importance and impact level in teaching of Turkish language, no doubt, each word's cultural connotations and different "meaning" represent utmost importance and therefore must be taken into consideration at first.

The word of "meaning" literally comes from Turkish word of "anlam". "Anlam" is a derivative form of the syllabus "An", which means "mind". "Mind" itself refers to a fundamental perspective and competence to understand one's own needs and his/her environment through perception and comprehension. Each word's meaning has a specific historical and social connotation and is associated with different thoughts and emotions. Therefore, we should consider Turkish language a multi-meaning type of language, and develop our teaching strategies accordingly by taking into consideration age, profession, life style, health status and culture.

Keywords: *Semantics, Turkish Teaching of Foreign Language, Misunderstand and Misunderstanding, Polysemy*

GİRİŞ

Her bireyin geçtiği yol, yani önceki bilgileri farklı olduğu için, yeni algı ve bilgilerin değerlendirilmesi de farklıdır. Bu farkı yaratan, dediğimiz gibi, önceki bilgilerdir. Bu nedenle aynı olay ve olgunun farklı anlamlandırılması söz konusu olabilmektedir. Bu bireylerin önceki farklılıkları, genel sosyal gerçeklikten farklılaşan bireysel gerçek olgusunun da insanlar arasındaki "beni yanlış anladın" yakınmalarının da başlangıç noktasıdır. Yanlış anlamalar ise dil kullanım bozukluklarından kaynaklanır. (KARAAĞAÇ, 2013, s: 19,20)

İletişimde üç unsur vardır: Gönderi, gönderici ve alıcı.

Gönderi, iletişimin en masum ögesidir. Gönderici ve alıcı ise kirlidir, algıları net değildir, çünkü eski öğrenmeleri sürekli işin içindedir.(KARAĞAÇ, 2013, s:28)

Yabancılara Türkçe öğretiminde de göndericinin ve alıcının yaşı, yetişmiş olduğu kültür, bulunduğu psikolojik durum, almış olduğu eğitim oldukça önemlidir.

Bu çalışmada anlam biliminin yabancılara Türkçe öğretiminde yeterince ele alınmamasından yola çıkılmış ve bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretiminde anlam biliminin önemi vurgulanmak istenmiştir.

DİL BİLGİSİ

Eski dönemlerden bu yana dil ile ilgili yapılan araştırmalarda dil bilgisi daha büyük önem taşımaktadır. Oysa Türk dili düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir.(AKSAN,2009,s:13) Tanımından yola çıkacak olursak Türkçedeki eklerin dil bilgisi yönünden başka anlam yönünün ağır bastığı görülmektedir. Leibniz'in savunduğu gibi zihnin işleyişini en iyi yansıtan şey anlamdır.(AKSAN,2009, s:17) Fakat dil bilgisi kuralları bize yıllar boyu sadece ek yönüyle verilmeye çalışılmıştır. Ekler anlamsal işlevi ile ele alınmamıştır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde eklerin anlamsal işlevi büyük önem taşımaktadır.

Örneğin,

Bildirme kiplerinden olan Geniş Zaman eki, her zaman düzenli olarak yaptığımız eylemlerde, alışkanlıklarımızda veya bilimsel gerçeklerde kullanılır. Fakat anlamsal açıdan farklı durumlarla da karşılaşıldığı görülmektedir. Örneğin,
“Aylin her gün temizlik yapar.”

Cümlesindeki “-(A)R” eki geniş zaman anlamında kullanılmıştır; fakat

“Ne iş olsa yaparım.”

Cümlesindeki “-(A)R” eki bulunduğu bağlam dolayısıyla geniş zaman anlamını taşımamaktadır. Hangi iş olursa olsun eylemi yapmak isteyen kişiye uygundur. Anlamını vermektedir.

Başka bir örnek,

Türkçede görevleri farklı olan iki tane Geçmiş Zaman kipi bulunmaktadır. Bilinen Geçmiş Zaman eki, almış olduğu isimden de yola çıkılarak geçmişte bildiğimiz, tanık olduğumuz olayları anlatmak için kullanılır. Duyulan Geçmiş Zaman kipi ise başkasından duyduğumuz, internette gazeteden okuduğumuz veya radyodan televizyondan dinlediğimiz olayları aktarmada kullanılır.

“Semih dün akşam maç yaptı.”

Görülen geçmiş zaman eki olan “-DI” burada bir olayın geçmişte olduğunu ve ortada onu gören bir kişi olduğunu anlatmaktadır; fakat

“Cumhuriyet 1923’te kuruldu”

Cümlesinde şu anda Cumhuriyetin kurulmasına tanık olan kimsenin olmamasına rağmen Bilinen Geçmiş Zaman eki kullanılmıştır. Çünkü tarihsel olaylar anlam açısından kesinlik göstermelidir. Bu nedenle “-DI” eki yerine duyulan geçmiş zaman eki “-MIŞ” ı kullanmak yanlış olacaktır.

KELİME BENZERLİKLERİ

Türkçedeki bazı kelimelerin yazılış bakımından birbirine benzerliği ve aralarında bir ya da iki harf fark oluşu da yabancılara Türkçe öğretiminde anlam yönünden sorunlara neden olmaktadır. Örneğin,

Bahçede müzik dinleyerek dinleniyor.

Tencerede yemek pişerken pencereden etrafı izliyor.

Bugünlerde işler çok yoğun bu yüzden çok yorgunum.

Sanırım bahçeyi yeni gübrelemişler, kötü kokuyor.

Kumsalda hem güneşleniyor hem kitap okuyor.

“Dinlenmek ve dinlemek; pencere ve tencere; yoğun ve yorgun; kokmak ve okumak kelimeleri arasındaki farkın sadece bir ya da birkaç harfin

olması ya da sesletim benzerlikleri anlam karışıklığına yol açmaktadır. Bu anlam karışıklığını gidermek için fotoğraf veya resimler göstermek ya da konuyla ilgili bağlam içinde daha fazla örnek vermek ve yabancı dil öğrenen öğrencilerden bu kelimelerin bulunduğu cümleler istemek yerinde olacaktır.

ÇOK ANLAMLILIK

Türkçenin çok anlamlı bir dil olması ve dünyada bilinen bazı dillerle aynı dil ailesinden olmaması sorunları da beraberinde getirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi anlamdır. Anlam kelimesi zihin anlamına gelen “An” kökünden gelmektedir. Zihin, temel görüş insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, anlayış, kavrayıştır. Kelimelerin anlamları düşünceler ve duygular ile bağlantılıdır. Türkçe çok anlamlı bir dildir. Bu bilgiden hareketle Türkçenin öğretiminde yaş, meslek, yaşantılar, sağlık durumu, kültür vb. önemli bir rol oynar.

Türkçede sözcükte anlam: yan anlam, mecaz anlam, terim anlam; sözcükler arası anlam ilişkileri: eş anlam, zıt anlam, yakın anlam, eş sesli sözcükler, somut ve soyut anlam, ad aktarması; söz öbekleri: yansıma sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, özdeyişler, dolaylama, güzel adlandırma gibi anlam çeşitlilikleri bulunmaktadır. Bazı dil bilimciler eş anlamın aslında bulunmadığı dilimizde eş anlamlı sayılan kelimelerin başka dillerden yerleşmiş olduğu kanısındadır.(ZÜLFİKAR,1990, s:3) Fakat tarih boyunca birçok dil belirli bir kavramı anlatmak için birbirinden faydalanmıştır. Bu sebeple dilimizde eş anlamlılığın da varlığından söz etmek mümkündür. Eş anlamlı ve mecaz anlamlı kelimelerin varlığı ise yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaşına ve eğitimine bağlı olarak kelimelerin anlamlarını hatırlatmayı güçleştirmektedir. Özellikle mecaz anlam Türkçenin öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir. Türkü, şarkı, şiir gibi kültürümüzü, geleneğimizi ve göreneğimizi yansıtan türlerde mecaz anlam çok fazladır. Örneğin Türk geleneklerinden kına gecesinde söylenen türküyü inceleyecek olursak,

“Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar,
Aşrı aşrı memlekete kız vermesinler
Annesinin bir tanesini hor görmesinler

Uçan da kuşlara malum olsun ben annemi özledim”

Türkünün hikâyesinde Zeynep kendi köyüne üç gün uzaklıktaki köyde tepede bir eve gelin gidip eziyet gördüğü ve ailesini özlediği için bu türküyü söylemiştir. Kuşlar eski zamanlardan beri haberci olarak görülmektedir. Türküde “Uçan da kuşlara malum olsun” dizesiyle kuşların annesine özlem haberini götürmesi istenmektedir. Yabancı bir öğrencinin bu türküyü anlayabilmesi için hem türkünün hikâyesini hem de türküde geçen mecaz anlamları bilmesi gerekmektedir. Daha önce de değinildiği gibi dil öğretimi kültür öğretimidir.

Yabancılarla Türkçenin öğretiminde dilin anlaşılır olması için kültür öğretiminde de önem verilmelidir.

Türkçedeki kelimeler ülkemizin farklı bölgelerinde yetişmiş insanların zihninde farklı anlamlar, kavramlar, duygular ve düşünceler oluşturduğunu göz önüne alacak olursak anlam biliminin yabancılarla Türkçe öğretimi alanındaki önemi büyüktür. Örneğin hayatında hiç köy görmemiş bir insana süt kelimesi söylendiğinde aklına sadece marketteki süt gelebilir. Oysaki köyde yaşayan birinin kafasında tereyağı, peynir, yoğurt canlanabilir. Kelime bir semboldür. Kavramlaşması ise kişinin, yaşı, mesleği, kültürü, yaşanmışlıkları ile ilgilidir. Türkçede bir kelime birden fazla anlama gelmektedir. Ve cümleye göre anlam değişikliğine uğramaktadır. Bu durum Türk öğrencilerde dahi karışıklık yaratmaktadır.

EYLEMLERDE ÇOK ANLAMLILIK

Bugünkü Türkiye Türkçesindeki eylemler gözden geçirilecek olursa özellikle kullanım sıklığı çok olan eylemlerde çok anlamlılığın yüksek olduğu hemen göze çarpar. Bir genel sözlük karıştırılacak olursa örneğin çıkmak eyleminin 60, almak’ın 40, atmak’ın 30, kesmek, vermek gitmek eylemlerinin 20, bozmak, kırmak, girmek, durmak eylemlerinin ise 10 kadar değişik kullanım yerinin anlamının bulunduğu görülür. (AKSAN , 2009, s:125)

Örneğin “İşletmek” kelimesi bu kelimenin yakın anlamlarının yanında mecaz anlamı da bulunmaktadır.

“Bodrum’daki kafeyi arkadaşım ile birlikte işletiyorduk.”

Bu cümlede işlemesini sağlamak anlamı bulunmaktadır.
“Çeyizindeki yatak örtülerini işi iyi bilen birine işletti.”

Bu cümlede üzerine işleme, süsleme yapmak anlamı bulunmaktadır.

“Dün telefondaki arkadaşım değilmiş, birisi beni işletmiş.”

Bu cümlede ise şaka ve kandırmak anlamı bulunmaktadır.

Bir başka örnek olarak “yerini almak” hem fiil hem de deyim olarak kullanılan örneğimizi ele alacak olursak,

“Oyuncular sahnedeki yerini aldı.”

Bu cümlede bir yerde bulunmak anlamındadır.

“İşten ayrılan Ahmet’in yerini Selim aldı.”

Bu cümlede görevden ayrılan birinin yerine geçilmesi anlamı vardır.

Diğer bir örnek “yanmak”,

“Yemeği ocakta unutmuşum, yanmış.”

Bu cümlede yemeğin gereğinden fazla piştiği anlatılmaktadır.

“Çocuğun eli kaynar sudan yandı.”

Bu cümlede ısının etkisiyle vücudun yara olması anlatılmaktadır.

“Bu sene tatilde geçen seneye göre daha çok yandım.”

Bu cümlede ten renginin koyulaşması anlatılmaktadır.

“Yandım yandım
Yandım yandım ah ki ne yandım
Bana yeniden şarkılar söyleten kadın...”

Yanmak sözcüğü, Mazhar Alanson'un bu şarkısında ise büyük bir aşkla sevmek anlamındadır.

SONUÇ

Türkçede bulunan anlam çeşitliliği dilimizin ezber kökenli değil düşünmeye dayalı bir dil olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlam çeşitliliği aynı zamanda yabancı öğrencilerde öğrenme gücünü yaratmaktadır. Bu nedenle herkesin yaşantısını tahmin etmek zor olabilir fakat öğrenciler arasında birbirine yakın yaşta, kültürde, eğitim durumlarına göre gruplandırılabilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilere kelimelerin anlamları öğretilirken bağlamın önemi kavratılmalıdır.

Yabancılar Türkçenin öğretiminde kültür öğretimi büyük önem taşımaktadır. Dil öğretimi kültür öğretimidir. Yapılan derslerde kültür aktarımına dikkat edilmelidir. Kültür ögesi olan her şey materyal olarak sınıfta kullanılabilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde anlamdan kaynaklı karşılaşılan güçlüklerin çözümüne yönelik araştırmalar artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1] AKSAN, D . (2009). Anlam Bilim Konuları ve Türkçenin Anlam Bilimi, Engin Yayın Evi, "S: 13,17,125",
- [2] ANONİM, Yüksek Yüksek Tepelere Ev Kurmasınlar, Türkü Hikâyesi
- [3] BARIN, E. (2013)Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi, 311-317.
- [4] KARAAĞAÇ, G. (2013). Anlam Bilimi ve İletişim, Kesit Yayınları, "S: 19,20,28",
- [5] Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük,
- [6] ZÜLFİKAR, H, (1990). Eş Anlamlılık ve Ziya Gökalp'ın Eş Anlamlılık ile İlgili Düşünceleri, Türk Dili Dergisi, Sayı 463, "S:3",1990
- [7] <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile/5000072820/5000067044>
- [8] <http://www.tdk.gov.tr/>
- [9] <http://www.turkuler.com/hikayeler/yuksekyukse.asp>

Yabancılara Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Türkçe Sözlüklerde Metod: Divânü Lügâti't-Türk ve Bulgâtü'l-Müştak Örneği¹

Araş. Gör. Rabia AKSU²

Özet

Türk Dili tarihinde bilinen ilk sözlük 11. yy.da Kaşgarlı Mahmud tarafından Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış olan *Divânu Lügâti't-Türk*'tür. Bu eser sözlükten ziyade ansiklopedik özellikler taşır. Eserde kelimelerin sadece karşılıkları yer almaz. Fiillerin bazı zaman çekimleri, kelimenin anlamını daha da iyi kavratmak için halk edebiyatı örnekleri de yer almıştır. Bulgâtü'l-Müştak da yine Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmıştır. Bu eserde de fiillerin zaman çekimine yer verilmiştir. DLT'de olmayan kiplerin çekimi de yer almaktadır. Eserlerin amacı yabancılara Türkçe öğretmek olduğundan kullanılan yöntemler de amacına uygun belirlenmiştir. Bu yöntemler günümüzde kullanılan sözlüklerde veya yardımcı kaynaklarda da kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: leksikoloji, Türkçe sözlükler, sözlüklerde metod

Methods of Turkish Dictionaries for Teaching Turkish to Foreigners, Examples of Divânü Lügâti't-Türk and Bulgâtü'l-Müştak

Abstract

The known first dictionary, in Turkish History is *Divânu Lügâti't-Türk*, which is written by Kaşgarlı Mahmud at 11th century. It's not just

¹ Bu çalışma, 11-12 Kasım 2015 tarihlerinde İstanbul Aydın Üniversitesi tarafından düzenlenen

“Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Erzincan Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, raksu@erzincan.edu.tr

dictionary, also it's an encyclopedia. In this dictionary, to narrate well, there is verbs's tenses, proverbs and poems. *Bulgatü'l-Müştak* is written for teaching Turkish to Arabians do. At this there is verb tenses too but at BM has got more tenses examples than DLT. These books are written for teaching Turkish to Arabians. So their methods are prepared to this goal. These methods can be used the current dictionaries.

Keywords: *lexicology, Turkish dictionaries, methods of dictionary*

1. Giriş

Dil, en geniş tanımıyla insanların birbiriyle iletişim kurmalarını sağlayan, "*toplumdan topluma, aynı toplum içinde zamandan zamana değişiklik gösteren, canlı bir varlıktır.*" (Ergin, 1997: 7)

Dil hem yazılı hem de sözlü olarak kullanılabilen bir araçtır. Kişinin diğer insanlarla iletişim kurabilmesi, kendini ifade edebilmesi ve sosyal hayatını sürdürebilmesi için dil bilmesi gerekir. Konuşma dili insana doğuştan verilmiş yeteneğin kullanılmasıyla öğrenilir. Birey konuşma yeteneğine kavuştuğu zaman etrafındaki sesleri taklit ederek konuşmaya başlar. Ana dilini önce etrafındakilerin konuşmalarını tekrarlayarak ya da taklit ederek daha sonra da kelimeleri anlamlarına uygun kullanarak öğrenir. Ancak bir dili konuşmak demek o dili bilmek demek değildir. Her dilin belli kuralları ve sistemi vardır. Bu nedenle dil öğretimi, dilin hem sözlü hem de yazılı olarak doğru kullanılmasını sağlamalıdır.

İnsanlık tarihi boyunca farklı dilleri konuşan, farklı kültürlere sahip toplumlar, birbirleriyle iletişim hâlinde olmuşlardır. Farklı sebeplerden dolayı iletişim kuran toplumlar birbirlerinin dillerini de öğrenme gereksinimi duymuşlardır.

Türk Dili, en eski yazılı kaynakları 6. yüzyıla kadar giden köklü bir dildir. "*Bu yazılı kaynaklar üzerine yapılan çalışmalar Türkçenin tarihinin çok daha eski zamanlara dayandığını gösterir.*"(Akar, 2012: 86) Çok eski tarihlerden beri var olan Türk Dili günümüze kadar çeşitli dillerle

münasebette bulunmuştur. Bu dil ve kültür münasebetleri Türkçeyi kelime hazinesi açısından geliştirmiş ve genişletmiştir. Her dil için de bu münasebetler kaçınılmazdır. Çünkü kişi ve toplumlarla beraber dil de değişir.

Türk Dilinin diğer dillerle kurduğu münasebetlerin pek çok sebebi vardır. Coğrafi, politik, dinî ve kültürel sebeplerle bu bağlantılar oluşmuştur. Eski Türkçe dönemine ait metinlerde Çin, Moğol ve Soğd dillerine ait kelimeler sıklıkla görülürken, daha sonraki dönemlerde yazılan eserlerde, yaşanan coğrafyanın değişmesi, İslamiyet'in kabulü gibi sebeplerle Farsça ve Arapça kelimeler daha fazla yer almıştır.

2. Sözlükçülük Tarihi

"İnsanların ilk kez ne zaman konuşmaya başladıklarını kesin olarak bilmediğimiz gibi, ne zaman bir yabancı dili öğrenmek zorunda kaldıklarını da bilmiyoruz. Ancak hiç kuşku yoktur ki, değişik dil birliklerinin, başka başka ulusların birbirleriyle ilişki kurdukları anda dil güçlüğü belirmiş, yabancı dil öğrenme çabası başlamıştır."(Aksan, 2007: 69)

"Sözlükler, sözcüklerle ilgili herhangi bir bilinmeyen söz konusu olduğunda insanların aklına ilk gelen başvuru kaynaklarından biridir. Bu sözlüklerin, farklı ihtiyaçlara ve farklı kullanıcı gruplarına hitap edebilmesi için hem dilsel bilgileri hem de dil dışı unsurları dikkate alması ve bunları uygun biçimde kullanarak insanlara sunması gerekir."(Baskın 2014: 445)

"Sözlükçülük tarihine bakıldığında günümüz sözlüklerine benzer olarak ilk sözlük, İskenderiye Müzesi kütüphanecisi Bizanslı Aristophanes'in hazırladığı eserdir. Yunancada seyrek kullanılan ve açıklanması güç olan kimi sözcükleri bir araya getiren bu çalışmada tanımlara da yer veriliyordu." (Aksan, 2007, s. 69) "Sözlük terimi ise ilk defa 1225'te John Garland tarafından kullanılmıştır. Ancak Batıda sözlükçülükteki gelişme daha sonraki yüzyıllarda olmuştur. Doğuda ise sözlükçülüğün daha eski

tarihlere dayandığını ve daha köklü olduğunu gösteren eserler hazırlanmıştır."(Aksan, 2007, s. 70)

Türk Dili tarihinde ise ilk sözlük, Kaşgarlı Mahmud'un 11. yy.da yazmış olduğu Kitâbu Divânu Lügâti't-Türk³ adlı eseridir. DLT'den günümüze pek çok sözlük hazırlanmıştır. Sözlüklerin hazırlanma amaçları onların yöntemini de belirlemiştir. Araplara ya da tüm insanlara Türkçe öğretmek için yazılan DLT ile yine Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış Memluk Kıpçak sözlüklerinde yöntem açısından benzerlikler görülmektedir.

3. Divanü Lügâti't-Türk ve Bulgâtü'l-Müştak

İslamiyet'in kabulü ile Türkçede Arapçanın etkisi yoğun bir biçimde görülmeye başlanmıştır. Bu durum Arapçaya olan eğilimi arttırmış, Türkler arasında Kuran dili olan Arapçayı öğrenme, eserlerini Arapça yazma ve eserlerinde Arapça kelimeleri sıklıkla kullanma eğilimi başlamıştır. Kaşgarlı Arapçanın güçlü bir dil olduğunu kabul etmekle beraber Türkçenin de Arapça kadar güçlü bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla Divan'ı yazmıştır. Yine Memluk Kıpçakları önce köle olarak geldikleri ancak daha sonraları devlet yönetimini el geçirdikleri Mısır ve Suriye'de yerli halkın ana dili olan Arapça'yı öğrenip kullanmak yerine onlara Türkçe öğretmek için eserler hazırlamışlardır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde adı geçen eserlerin önemli bir yeri vardır.

Divan, 11. yy.'da Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Tek nüshası İstanbul Fatih'teki Millet Yazma Eser Kütüphanesi'ndedir. Eser yazıldığı dönem göz önüne alındığında oldukça kapsamlı ve donanımlı bir eserdir.

Eser Türkçeden Arapçaya ansiklopedik bir sözlük mahiyetindedir. "*Gerek eserde yer alan söz varlığının tematik çeşitliliği gerek birçok kelime için karşılık vermekten öte yapılan açıklamalar, gerek girişte ve bazı bölüm*

³ Yazının geri kalan kısmında bu eserden DLT olarak bahsedilecektir.

sonlarında verilen bilgiler eseri adeta bir Türkiyat ansiklopedisi hâline getirmiştir." (Ercilasun, 2014, s. XVII)

Eser Besim Atalay tarafından günümüz Türkçesine aktarılmıştır. DLT'nin mukaddime bölümünde eserin yazılış amacı, metodu ile ilgili bilgiler vardır. Bu bilgiler günümüz sözlüklerine de yol göstermelidir.

Kaşgarlı'nın eserinden bahsedilirken eserin Araplara Türkçe öğretmek için yazıldığı bilgisine şahit oluruz. Ancak Araplara niçin Türkçe öğretmek istemiştir ya da Türkçeyi neden sadece Araplara öğretmek istemektedir? Aslında Kaşgarlı sadece Arapların değil herkesi Türkçe öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini de eserin girişinde belirtmiştir.

"Tanrı onlara Türk adını verdi ve onları yeryüzüne ilbay kıldı. ... Okları dokunmaktan korunabilmek için, akli olana düşen şey, bu adamların tuttuğu yolu tutmak oldu. Derdini dinletebilmek ve Türklerin gönlünü onların dilleriyle konuşmaktan başka yol yoktur". (Atalay, 2006, s. 5) Ancak bulunduğu coğrafyada Arapça'nın hâkim olmasından dolayı Arapçayı karşılık olarak tercih etmiştir. *"Türk dili ve Arap dilinin atbaşı beraber yürüdükleri bilinsin diye".* (Atalay, 2006: 6)

Kıpçak eserlerinde ise durum biraz daha farklıdır. *"Kıpçak Türklerinin konuşma dili, Ermeni Kıpçakçasıyla ilgili metinler hariç, yazı dili olarak kullanılmamıştır."* (Ercilasun, 2010: 382) Kıpçakların dağınık bulunmaları ve devlet kuramamaları bu durumun sebebidir.

Orta Asya'da diğer Türk topluluklarıyla birlikte bulunan Kıpçaklar, Moğol saldırıları sonucu Batı'ya doğru göç etmek zorunda kalmıştır. Kıpçakların bir kısmı ise köle olarak Mısır'a getirilmiştir. Eyyubî sultan ve emirlerinin muhafızlığında hizmet görmüşlerdir. *"Güçsüz hükümdarlar üzerinde kısa zamanda nüfuz kazanmışlar ve hanedanı devirerek yönetimi ele geçirmişlerdir."* (Eckmann, 2003, s. 52)

Yönetime geçen Kıpçak Türkleri, Arapça konuşan yerli halkla iletişim kurabilmek için onlara Türkçeyi öğreten eserler hazırlamışlardır. Bu eserlerin çoğunluğunu sözlükler ve dilbilgisi kitapları oluşturmaktadır. Bu eserler içinde yer alan Bulgâtü'l-Müştak⁴ Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî tarafından XIV. yy.da Mısır'da yazılmıştır. Eserin tek nüshası Paris'te Bibliothoque Nationale'dedir. Eser A. Zajaczkowski tarafından isimler ve fiiller olarak ayrı ayrı yayınlanmıştır.

Memluk-Kıpçaklarının yazdıkları başka eserler de vardır. Bu eserler Türk Dili araştırmacıları tarafından yayınlanmıştır. Eserlerin tamamı özgün Türkçe eserler değildir. Eserlerin bir kısmı Arapça ve Farsçadan tercüme edilen eserlerdir. Bir kısmı ise diğer bölgelerde yazılan Türkçe eserlerin istinsahlarıdır.

4. Eserlerde Yöntem

DLT'de ve BM'da sözlük hazırlama yöntemleri ile ilgili çok önemli ve yol gösterici hususlar vardır. Eserlerin hazırlanma amacı, kimler için hazırlandığı gibi sebepler o eserin yöntemini belirlemiştir. Kaşgarlı giriş bölümünde sözlüğü hazırlarken neyi neden yaptığını belirterek bir bakıma yöntemini ortaya koymuştur.

"Ben bu kitabı hikmet, seci', atalar sözü, şiir, recez, nesir gibi şeylerle süsleyerek hece harfleri sırasınca tertip ettim. İrdemen onu yerinde bulsun, arayan sırasında arasın diye her kelimeyi yerli yerine koydum." (Atalay, 2006: 5)

Kaşgarlı eserde kelimeleri Arap düzenine ve hece sistemine göre düzenlemiştir. Eğer eserden faydalanması hedeflenen Araplar ise düzenlemenin de ona göre yapılması çok isabetlidir. Eserin mukaddimesi ve açıklamaları hep Arapçadır. Madde başları hem DLT'de hem de BM'de günümüzdeki gibi liste şeklinde değildir. *"Bir kelimenin bittiği yerde diğer*

⁴ Bu eser için bundan sonra BM kısaltması kullanılacaktır.

kelime başlar." (Ercilasun, 2010: 317) Belirtilen sıralamada önce isimler sonra fiiller verilmiştir.

Eser; 1. Hemze Kitabı

2. Salim Kitabı

3. Muzaaf Kitabı

4. Misal Kitabı

5. Üçlüler Kitabı

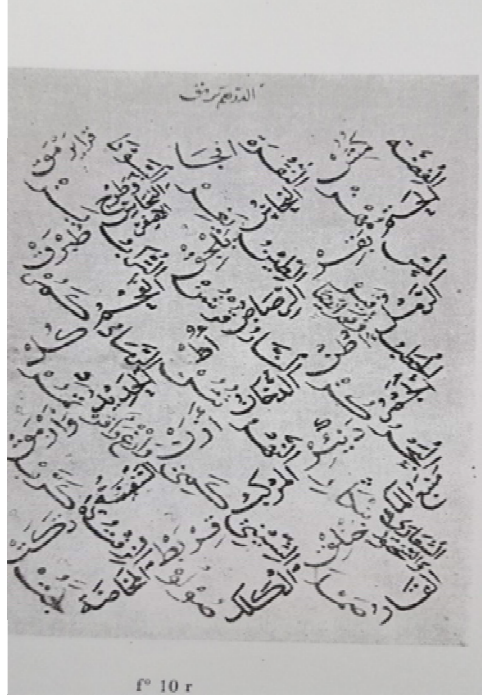
6. Dörtlüler Kitabı

7. Gunne Kitabı

8. İki Harekesiz Harfin Birleřmesi Kitabı

Bu sınıflandırmalar da kendi içinde farklı gruplara ayrılmıştır. Bu gruplandırmalarda önce isimler daha sonra fiiller gelmektedir.

BM'da ise kelimeler şekil olarak baklava dilimi şeklinde verilmiştir.



Resim 1. BM'de sayfa düzeni

Bu şekilde 4 kenarın sağ tarafındaki iki kenarına Arapça kelimeler, iki kenarına da Türkçe karşılıkları verilmiştir. Türkçe kelimeler kırmızı mürekkeple yazılmıştır.

BM'de de Mukaddime Arapça yazılmıştır. Eserde kelimeler konularına göre sınıflandırılmıştır. Önce Allah, peygamber, melek, cennet, cehennem gibi konulara ait kelimeler verilmiştir. Daha sonra gökbilim ve yerbilim ile ilgili konulara ait kelimeler verilmiştir.

BM'deki örnekler Zajaczkowski'nin çalışmasından alınmıştır.

El-babü'l-evvel

Allah celle zikrehu/tengri, el-azimu/yavlak, en-nebi aleyhisselam/peygamber, er-rezzaku/arzuberici

El-babüs-sani

el-arz/yir, el-haceru/taş, eş-şakku/yar, varaku'ş-şecere/bıldırak

BM'de DLT'de olduğu gibi önce isimler sonra fiiller verilmiştir. DLT'deki örnekler Besim Atalay'ın çalışmasından alınmıştır.

DLT'de Türkçe kelimeler Arap harf dizimine göre sıralanmıştır. Türkçe kelimeler ikili, üçlü, dörtlü hecelere göre, hemzeliler gibi sınıflandırılmalara tabi tutularak sıralanmıştır. Bu sınıflandırmalar da kendi içinde başka sınıflandırmalara tabi tutulmuştur.

Bir Arabın yararlanabileceği bu düzenden bir Türk kolay kolay yararlanamaz. Bunun için eserin modern yayınlarda Latin alfabesi sırasına göre dizinler yapılmıştır.

Baş Tarafında Hemze Bulunan İsimler Kitabı

İki Harfli Kelimeler

آت (الف tok okunarak) At. قَنْتِنَ أَرْ آ تِنَ قُشْ kuş kanatın er atın savında da gelmiştir. "Kuş kanadıyla er atıyla"

Üç Harfliler Ayrımı

Her Türlü Harekesiyle Ortası Sakin Olanlar

أَلْب alp: Yiğit. يَغِيدَا الْحَقُّ جُغِيدَا alp yağıda alçak çoğıda=yiğit düşman karşısında, yumuşak huylu adam savaşta belli olur. Şu parçada dahi gelmiştir.

Alp Er Tonga öldi mü Issız ajun kaldı mu
Ödhlek öçin aldı mu Emdi yürek yırtılır

Eserde görüldüğü üzere isimlerin karşılıkları verildikten sonra atasözleri ve halk edebiyatı örnekleriyle anlam pekiştirilmiştir. Bu yöntem sadece o dili öğrenen yanabcılar için değil o dili konuşanlar için de yol göstericidir.

bozuldı: ew bozuldı= ev bozuldu. Ev ve buna benzer şeyler yıkılırsa yine böyle denir. (bozulur-bozulmak)

Günümüzde, özellikle Türkçe Sözlük gibi genel sözlüklerde kelimenin temel anlamıyla beraber yan anlamları da verilmektedir. DLT'de kelimelere anlam verilirken genellikle tek kelimeyle karşılık verilmeye çalışılmıştır. Ancak örneklerden kelimelerin yan anlamlarıyla beraber mecazi anlamları da ortaya konmuştur.

اوت ot : Ateş. Şu savda da gelmiştir: اوت تيسا آغيز كيماز ot tése ağız köymes= ateş demekle ağız yanmaz

إلك ilk : ilk, herşeyin evveli. سن برغيل ilk sen bargıl= önce sen git.

Bu örnekte ise herhangi bir atasözü ya da şiir yoktur. Kaşgarlı anlamını pekiştirmek için kelimeyi cümle içinde kullanmıştır. Bu yöntem günümüzde hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil eğitiminde anlamı pekiştirmek için sıkça kullanılır.

DÖRTLÜLER

اکای ögey: اکای انا = üvey baba. Bunun gibi اغل اکای ögey ogul, قیز
اکای ögey kız da denir

امای umay: Son; kadın doğurduktan sonra karnından çıkan hokka gibi
nesne. Buna "çocuğun ana karnında eşi" denir. Şu savda da gelmiştir.:
"امانقا تینسا اغل بلور Umayka tapınsa ogul bolur = Birisi buna hizmet ederse
çocuk doğar. Kadınlar onu uğur sayarlar.

Günümüzde hazırlanan sözlüklerde de anlam farklılıklarını göstermek için
bu gibi örneklere sıkça başvurulur. Anlamı belli etmek için en doğrusu
budur. Ancak günümüzde metinlere ulaşmak ve onları taramak artık daha
kolaydır. DLT'nin 11. yy.da yazıldığı göz önünde tutulursa eserin dil
öğretiminde faydalanılacak eserler arasındaki yeri daha da iyi bilinecektir.
Kaşgarlı eserinde kendisinin bu konuda bilgili olduğunu ifade etmiştir.

"Ben onların en uz dillisi, en açık anlatanı, akılca en incesi, soyca en
köklüsü, en iyi kargı kullananı olduğum halde, onların şarlarını, çöllerini
baştan başa dolaştım. Türk, Türkmen, Oguz, Çigil, Yagma, Kırgız
boylarının dillerini, kaşiyelerini belliyerek faydalandım." (Atalay, 2006: 4)

DLT'de kelimelerin sadece Kaşgar Türkçesindeki karşılıkları değil diğer
Türk boylarındaki söyleniş biçimlerine de yer verilmiştir.

DLT'de ve BM'da sınıflandırmalar yapılırken önce isimler sıralanır sonra
fiiller bölümüne geçilir. İsim ve fiilleri ayrı ayrı sıralama daha sonraki
dönemlerde yazılmış sözlüklerde de görülmektedir. BM'de de isim ve
fiiller konularına göre ayrı ayrı sıralanmıştır. İsimler de kendi içerisinde
konularına göre sınıflandırılmıştır.

Bu yöntem günümüzde dil öğretimi için hazırlanan sözlüklere de
uygulanabilir. İsim ve fiilleri ayırarak bunları kendi içinde alfabetik olarak
sıralamak kelimeyi bulmak açısından daha kolay ve daha verimli olacaktır.
Aynı zamanda kelimenin türünü kavratmak açısından da faydalı olacaktır.

DLT ve BM'da gördüğümüz başka bir özellik ise fiillerin bazı zaman çekimlerinin verilmesidir. Çünkü zaman ekleri fiile eklendiğinde ses değişiklikleri ortaya çıkmaktadır. Her iki eserde de fiillerin 3. teklik şahsın geniş zaman ve di'li geçmiş zamana göre çekimlenerek verilmesi Türkçeyi öğrenenlerin bu ses değişikliklerini görebilmesi için uygulanmış bir yöntem olabilir.

DLT'de fiillerin tamamı 3. teklik şahsın geniş zaman çekimiyle verilmiştir. Maddenin açıklamasında geniş zaman ve mastar çekimi vardır.

aşadı: er aş aşadı = adam yemek yedi

yayındı: ol suwda tonın yayındı = o, elbisesini kendi suya yayındı; (yayınur, yayınmak)

arkalandı: Ol meni arkalandı = o beni arka bildi, yardımcı bildi. Ol tagrı arkalandı=O, arkasını dağa verdi (arkalanur, arkanmak)

karıladı: ol yerig karıladı (o yeri karışladı, ölçtü). Başkası da böyledir: ol erig karıladı = o, adamı kocaladı, yaşlı saydı. (karılar, karılamak)

Bulgatü'l-Müştak'ta da yine bu iki zamanın çekimleri vardır.

el-hudme/ tabi etmek, hedemtu/ tabi ittim, hedemna/ tabi ettik, uhdumu/ tabi ider men, hademte/ tabi ettin, tahdumu/ tabi idersin, tahdumun/ tabi idenler

yetezvecu/ evlenür, etezvecu/ evlenür men, et-tezvecu/ evlenmek, netezvecu/ evlenür biz, zevcetü/ evlendim, zevcena/ evlendük, tezvecu/ evlendün, tezvecu/ evlendi, yetezvecun/ evlenürler

Sözlüklerde özellikle iki zamanın çekimlerinin verilmesi geniş zaman çekiminde ekin önüne gelen sesin yuvarlak ünlü mü olacağı yoksa düz ünlüyle mi olacağı konusunda belirleyici bir kuralın olmamasıdır. "Geniş

zaman ekinde temel ses r'dir. Bu sesten önceki ünlü değişir." (GENCAN; 2007: 330)

Bu durum Türkçeyi bilmeyenler için zorluk oluşturabilir. Günümüzde de bu durum devam etmektedir.

bak-ar, gel-ir, çık-ar, kal-ır, gör-ür, sus-ar, dur-ur gibi

Dil öğretiminde karşılaşılan başka bir sorun ise hem tarihi sözlüklerde hem de günümüzdeki "genel sözlüklerde fiillerin –mak/-mek eki ile birlikte yazılması ve çekimlerinin verilmemesinin Türkçeyi bilmeyenler için zorluk oluşturmasıdır. O halde fiiller, fiil kök veya gövdelerinin yanlarına konan küçük bir çizgiyle gösterilmeli (bak-gibi), çekime girdiklerinde değişikliğe uğruyorlarsa bunlar da örnekleriyle birlikte verilmelidir." (Kara,1998: 29)

DLT'de fiiller düzenli olarak 3. teklik şahsın di'li geçmiş zaman çekimine göre verilmiştir. Maddenin açıklamasında geniş zaman ve mastar çekimi verilmiştir. BM'de ise madde başı olarak tüm çekimler verilmiştir. Ancak mastar çekimi -mAk şeklindedir.

Sözlüklerde fiiller kök halinde verilmeli ve yaygın olan çekimleri de madde altında sıralanmalıdır.

5. Sonuç ve Öneriler

DLT ve BM kendi dönemlerinde yabancılara Türkçenin öğretimi amacıyla yazılmış değerli ve yol gösterici eserlerdir. BM dışındaki diğer Memluk Kıpçak sözlükleri de yine yabancılara dil öğretimi konusunda kaynaklık edebilecek eserlerdir.

- Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan sözlüklerde uygulanacak yöntem genel sözlüklerden farklı olmalıdır.
- Türkçede en çok kullanılan isim ve fiiller ayrı ayrı gruplar hâlinde verilerek bir taraftan kelimenin bulunması kolay bulunması bir taraftan da kelime türlerinin de kavratılması sağlanmış olur.

- Fiiller -mAk eki yazılmadan, kök ya da gövde şeklinde verilmelidir. Bu şekilde eklerin kullanımı daha kolay öğretilen olacaktır.
- Kök veya gövde şeklinde yazılan fiillerin Türkçede en sık kullanılan zaman çekimleri madde altında sıralanabilir.
- BM'da olduğu gibi kelimeler konularına göre sınıflandırılabilir.
- Kelimenin temel anlamı ve yan anlamları verildikten sonra Türkçede aynı anlama gelen diğer kelimeler de verilebilir.
- DLT'de olduğu gibi kelimelerin altına, o kelimenin geçtiği atasözü, deyim ya da Türk kültürünü yansıtacak başka ifadelere de mutlaka yer verilmelidir. Çünkü dil öğretiminde tek amaç kelime hazinesini kavratmak olmamalıdır.

Bu gibi özelliklerin bir kısmı günümüzde hazırlanan kitaplarda ve yardımcı kaynaklarda da görülebilmektedir. Bu kitaplarda kullanılan yöntemler belirlenirken DLT ve BM gibi eserlerden de faydalanmak gerekir. Amaç ne ise yöntem de ona uygun olmalıdır.

KAYNAKÇA

- [1] Akar, Ali (2012). *Türk Dili Tarihi*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- [2] Ercilasun, A. Bican (2010). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- [3] Atalay, Besim (2006). *Kaşgarlı Mahmud, Divânü Lugâti't-Türk I-II-III-IV*, Ankara: TDK Yayınları.
- [4] Eckmann, Janos (2003). *Harezm, Kıpçak ve Çağatay Türkçesi Üzerine Araştırmalar*, haz. Osman Fikri Sertkaya, Ankara: TDK Yayınları.
- [5] Zajaczkowski, A. (1954). *Słownik Arabsko-Kıpçacki, Bulgat Al-Mustaq Fi Lugat At-Turk Wa'l-Qıfzaq, Verba*, Warszawa.
- [6] Zajaczkowski, A. (1958). *Vocabulaire Arabe-Kıptchak Bulgat Al-Mustaq Fi Lugat At-Turk Wa'l-Qıfzaq, Le nom*, Warszawa.
- [7] Ercilasun, A. Bican, Akkoyunlu, Ziyat (2014). *Divânü Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri Notlar-Dizin)*, Ankara: TDK Yayınları.

- [8] Kara, Funda (1998). Sözlük Bilimi Açısından "Türkçe Sözlük" *Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S.10, s. 23-34.
- [9] Aksan, Doğan, (2007). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I-II*, Ankara: TDK Yayınları.
- [10] Gencan, T. Nejat (2007). *Dilbilgisi*, İstanbul: Tek Ağaç Yayınları.
- [11] Tosun, Cengiz (2005). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi, *Journal of Language and Linguistic Studies*, (1): 22-28
- [12] Memiş, M. Raşit, Erdem, M. Dursun (2013), Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri Ve Eleştiriler, *Turkish Studies*, (8/9): 297-318.

Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel Seviye: A1, A2) Yapılandırmacılık Bağlamında Değerlendirilmesi

Umut BAŞAR¹

Özet

Günümüzdeki en önemli öğretim kuramlarından biri olan yapılandırmacılık, eğitimin birçok alanıyla birlikte yabancı dil öğretimini de etkilemiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, öğretmenin rolünden eğitim ortamlarına, ders içi etkinliklerden ölçme-değerlendirme sürecine ve hatta ders kitaplarına kadar eğitimin pek çok aşamasına ait kavramlar anlam değişikliğine uğramıştır. Yabancı dil öğretim sürecinde en önemli materyallerinden biri olan ders kitaplarının, hedef kitlenin üst bilişsel becerilerini harekete geçirerek ön bilgilerini organize etmesi ve hedef kitleyi zihinsel bir yeniden oluşturma sürecine sevk etmesi bakımından yeterli olması, yapılandırmacı kuramın beklentileri arasındadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada, yurt dışında hizmet veren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri ve pek çok Türkoloji bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti, yabancı dil olarak Türkçe ders kitapları yapılandırmacı değerlendirme ölçütleri çerçevesinde incelenmiş ve yapılandırmacı öğretim kuramının söz konusu dil öğretim setine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada bilimsel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Söz konusu öğretim seti yapılandırmacı ölçütler ışığında değerlendirilerek öğretim setinin zayıf bulunan bazı yönlerine ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yapılandırmacılık, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Ders Kitabı*

¹ Okutman, Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezi, umutbasar_35@hotmail.com

Assessment of Yunus Emre Institute Turkish Education Set of “Yedi İklim” (Basic Level: A1, A2) Based on Constructivism Method

Abstract

Nowadays constructivism is one of the important along the theories of learning, it can be seen in many educational fields and in studying foreign languages as well. With the constructivist approach, the significations of many concepts of education from different steps such as the role of the teacher, educational environment, class activities, assessment and evaluation progress has been changed. During the process of foreign language education, textbooks are one of the most important education materials and according to the cognitive approach textbooks must be sufficient about topics such as organizing the target group’s preliminary information while actuating group’s metacognitive skills and referring the target group to a mental rebuilding process. In this research, “Yedi İklim Türkçe” Turkish education set which was prepared to be used for teaching Turkish as a foreign language in the Yunus Emre Institute Turkish Cultural Centers and Turcology departments abroad was examined in the framework of constructivist evaluation criteria and the influence of constructivist approach theory on the set. In the research, document examination technique has been used. The books were assessed by the constructivism method and weaknesses were pointed out with recommendations.

Keywords: *Constructivism, Turkish as a Foreign Language, Turkish Education Set*

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 2004 yılında almış olduğu kararlarla ilköğretim birinci kademe Türkçe dersinin öğretim programı, bir önceki programın temele aldığı davranışçı öğrenme modelinin aksine, yapılandırıcı kuramla şekillendirilmiştir. “Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı, yapılandırıcı okuma, anlama ve yazma öğretimi modelleri gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır” (Güneş, 2009: 39. “Eğitim programlarında yapılandırıcı paradigmaya geçilmesiyle birlikte öğretme ve öğrenme

kavramları, bilgi algısı, öğretmen ve öğrenci rolleri gibi kavramlar yeni bir anlam kazanmıştır” (Karadüz, 2010: 136). Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner’in temellendirdiği yapılandırmacılık geleneksel bilgi aktarımı yerine üst bilişsel becerilere yoğunlaşan bir eğitim-öğretim yaklaşımıdır.

“Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır” (Erdem ve Demirel, 2002: 82). Bu yaklaşım eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi, gerçek hayatta mevcut durumları öğrenme ortamına aktararak çıkarımlarda bulunmayı öngörmektedir. Karatay’a (2010: 157) göre ise yapılandırmacılık, bireyin var olan bilgi birikimiyle yeni olan öğrenmeleri arasında bağ kurma ve bütünleştirme sürecidir. Bu süreçte, birey bilgileri üst üste yığmaz, kendi yorumunu katarak bilgiyi temelden kurar. Bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerin etkin kullanılması önemlidir.

Bireyin (öğrencinin) merkeze alınarak öğrenme sürecinin nasıl gerçekleşmesi gerektiği üzerine eğilen yapılandırmacılığa göre öğrenme süreci, bilgi aktarımı ve ezberden çok hedef kitlenin bilgileri zihinsel bir işleme tabi tutarak yapılandırması sonucunda gerçekleşir. “Öğrenme sürecinde yeni bilgiler, ön bilgilerin ışığında incelenir, anlamlandırılır, ön bilgilerle bütünleştirilir ve zihinde yapılandırılır. Zihinde yapılandırma, bilgileri üst üste yığma, biriktirme veya ezberleme değil, düşünme, anlama, sorgulama ve sorun çözme yoluyla bilgiler arasında bağ kurmadır” (Güneş, 2013: 175). Bu noktadan hareketle, birey (öğrenci) edilgen (alıcı) durumdan çıkarak etken (sorgulayıcı) duruma gelmekte ve öğrenme sürecinin başat unsuru hâlini almaktadır. Senemoğlu’nun da (2012: 604) aktardığı üzere, öğrenciler kendi ilgileriyle araştırmaya, durumu anlamaya çalışırlarsa bu süreç sırasında kavramsal değişim, kavramsal yapılandırma öğretmenin aktarmasından çok daha etkili bir biçimde oluşur.

“Yapılandırmacılığın en önemli özelliği öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Yapılandırmacılık, ‘zihinsel yapılandırma’nın sonucu olan biliş (öğrenme) temelli bir öğrenme yaklaşımıdır” (Erdem, 2001: 6). Bu bağlamdan hareketle yapılandırmacı yaklaşım, geleneksel öğretim modellerinin bir ka-

bul şeklinde sunduğu bilginin, öğrenenler tarafından oluşturulmasını ve içselleştirilmesi hedefler. Bu içselleştirme sürecinde öğrenenlerin, herhangi bir otorite olmaksızın öğretmen rehberliğinde işbirlikçi öğrenme, drama, beyin fırtınası, etkinlik, gelişim dosyası, proje vb. öğretim teknikleriyle fiziksel bir mekâna bağlı kalmaksızın analitik bir düşünsel süreci oluşturmalarına gayret edilir.

Yapılandırıcılık yaklaşımı bir ses kayıt cihazı ile daha iyi anlaşılabilir. Ses kayıt cihazı sesleri kaydeder ve gerektiğinde bu sesleri çıkarır. Yapılandırıcılığa göre öğrenciler bir ses kayıt cihazı gibi algılanamaz. Onlar bilgileri depolamaktan çok bilgiyi deneyimleri vasıtasıyla değiştirir ve öğrenmeleri için gerekli olan bilgiyi kendileri oluşturur. Öğretmenin görevi, deneyimlerine ve problem çözmeye dayanarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin çabasına aktif öğrenme çevresini oluşturarak destek olmaktır. Bu destek; öğrencinin bilgiyi aramasına, kararlar vermesine, eleştirel düşünmesine, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamasına olanak sağlamalıdır (Doğanay ve Tok, 2007: 216-217, Akt. Arslan, 2009: 145).

Bu yaklaşım öne sürdüğü ilkeler, eğitimin pek çok dalıyla birlikte dil öğretimini de etkisi altına almıştır. Günümüzde ana dili olarak Türkçe öğretim programları, ders içerikleri, ders materyalleri ve etkinliklerin yapılandırıcı yaklaşım ekseninde hazırlandığı bilinmektedir. Bu durum, 2005 Türkçe öğretim programında; “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir” (MEB, 2006: 3) cümleleriyle gözler önüne serilmektedir.

“Temel dil eğitimine başlanırken de bireyin zihinde şemalar oluşturması, bu şemaların deneyimler sonucunda özümsemesi ve alıştırma yapılarak düzenlenmesi yapılandırıcı yaklaşımın ileri sürdüğü kavram ve açık-

lamalardan bazılarıdır” (Epçaçan, 2013: 413). Bu bağlamdan hareketle, yeni gelişen bir disiplin olarak kabul edilebilecek olan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ne derece yapılandırmacı yaklaşımın doğrultusunda gerçekleştirildiği, üzerinde tartışılması gereken önemli bir konudur.

1.Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti

Hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil öğretiminde ders kitapları öğretim sürecinde kullanılan materyallerin başında gelmektedir. “Ders kitaplarının nitelikli olması eğitim-öğretim sürecinin en önemli gereklerinden biridir. Dil öğretiminde değişik yaklaşımlardan hareketle ve değişik amaçlara yönelik kitaplar hazırlanmaktadır. Kitaplar, seviyelere uygun okuma metinleri, görseller ve etkinliklerden oluşmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi ders araç-gereçlerinin kullanılmasında amaç, dört temel becerinin geliştirilmesi ve bunlara yönelik kazanımların elde edilmesidir” (Tok, 2013: 250). Bu çerçevede bunlara ek olarak, Özışık (2007, Akt. Tüm ve Sarkmaz, 2012: 448), yabancı dil öğretimiyle ilgili ders kitaplarının dilin doğasına ve öğrenimine karşı bir farkındalık oluşturmak, yabancı kültürü iyice incelemek ve yabancı kültürdeki insanlara karşı olumlu tutumlar geliştirmek gibi işlevleri olduğunu da belirtmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla özellikle son 20 yılda pek çok dil öğretim kitabının yazıldığı görülmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti de yabancılar için Türkçe öğretim kitaplarından bir tanesi olmakla birlikte bazı özellikleri nedeniyle diğer Türkçe öğretim kitaplarından ayrılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsünün yaklaşık 40 ülkede açmış olduğu Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğretmek için eğitim materyali olarak kullanılan söz konusu kitap yurt dışında Türkçe öğretiminin ortaya çıkarabileceği durumlar göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

Editörlüğünü; Erol Barın, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı ve Cihan Özdemir’in üstlendiği ve yazarlığını ise İbrahim Gültekin, Mahir Kalfa, İbrahim Atabey, Filiz Mete, Aydan Eryiğit ve Uğur Kılıç’ın yaptığı Türkçe öğretimin setinin pilot uygulamalarına 2013 yılında başlanmış olup yaklaşık 2 yıllık bir süre zarfında eser, geri dönütler çerçevesinde güncellenerek tamamlanmıştır.

Ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları, dinlenme kitapçıkları ve ses kayıtlarından oluşan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setinin “Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni”deki düzeyler, dil yeterlilikleri ve temel yaşam alanları göz önüne alınarak hazırlandığı görülmektedir. “Hâlihazırda A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyindeki kitap setleri kültür merkezlerinde, işbirliği içinde olunan Türkoloji bölümlerinde ve yurt içindeki bazı Türkçe öğretim merkezlerinde uygulanmaktadır” (YEE, 2015).

Söz konusu Türkçe öğretim setinin her düzeydeki kitabında sekiz ünite ve her üniteye üç alt başlık bulunmaktadır. 72 saatlik bir kur düzeyinde, ders kitabından 4 ünitenin işlenmesi öngörülmektedir. Her ünitenin girişinde bölüm isimleri, beceriler, ünite içerisinde verilmesi gereken dil bilgisi yapıları ve kelimeler gösterilmektedir. Öğretim setinde her kitabın 1, 2, 3, 5, 6, ve 7. ünitelerinde aşamalı olarak çeşitli dil bilgisi yapılarının verildiği, ve 4. ve 8. ünitelerde ise yeni dil bilgisi yapısı verilmeksizin bir önceki yapıların etkinlikler vasıtasıyla tekrar edildiği dikkati çekmektedir. Ayrıca kültür aktarımı da göz önünde bulundurularak her ünitenin sonunda Türk kültürüne ilişkin bir unsurun tanıtıldığı çeşitli metinlerin “Serbest Okuma” başlığı altında yer aldığı göze çarpan bir diğer husustur. Son olarak gene her ünitenin sonunda “Değerlendirme” başlığı altında ünite boyunca öğrenilen bilgilere yönelik ölçme-değerlendirme bölümlerinin yer aldığı görülmektedir.

Yedi İklim Türkçe öğretimin setinin hedef kitleyi, A1 seviyesinden C2 seviyesine kadar etkili bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır. Bu hedef eserin sunuş bölümünde, günlük hayatın ihtiyaçlarına cevap verecek yeterliliği kazandırmak, günümüzün Türkçesinin iyi bir konuşuru olmak, Türk edebiyatının heyecanlı sayfalarında gezinebilmek ve Türk akademik hayatını Türkçe takip edebilmek (Develi, 2015: 3) cümleleriyle belirtilmektedir.

2. Amaç

Gerek ana dili öğretiminde ve gerekse yabancı dil öğretiminde, teknoloji alanındaki bütün değişim ve gelişimlere rağmen ders kitaplarının yeri oldukça fazladır. Özbay (2003: 63) tarafın ana dili olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin derslerde yararlandıkları kaynaklar arasında %94'lük bir oranla ders ki-

tapları ilk sırada gelmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu durumun yukarıdaki oran kadar yüksek olmadığı düşünülse de ders kitaplarından faydalanma oranının diğer ders materyallerine nispetle çok daha yüksek olduğu bilinen bir gerçektir. Söz konusu durumu Özdemir (2013: 2051), Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sınıftaki kesin rolü konusunda Türkiye’de yapılan çalışmaların sayısının fazla olmadığı bilinmektedir, yorumuyla desteklemektedir.

Bu bağlamdan hareketle, yabancılara Türkçe öğretmek üzere hazırlanmış ders kitaplarının başarı üzerindeki etkisi üzerine araştırmalar yapmaya ihtiyaç vardır. Şüphesiz yabancı dil olarak Türkçe öğretmek üzere hazırlanan ders kitapları, temele alınan felsefi yaklaşımdan veya kuramdan izler taşıyacaktır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ise günümüz dil öğretimine etki eden önemli yaklaşımlardan biridir. “Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre hazırlan Türkçe dersi kitaplarının ezbere bilgiler aktarmak yerine öğrenmeyi öğretecek, kavrama, uygulama ve yorumlama ve başka metinlerle, bilgi, düşünce, olay ve olgularla ilişki kurma becerilerini geliştirecek biçimde hazırlanması gerekir” (Karatay, 2010: 161). Bu araştırmanın amacı, yurt dışında yer alan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde ve Yunus Emre Enstitüsünün protokol imzaladığı Türkoloji bölümlerinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacıyla kullanılan *Yedi İklim Türkçe* öğretim setini yapılandırmacılık ilkeleri bağlamında inceleyerek yapılandırmacı öğretim yaklaşımının adı geçen öğretim setine etkisini ortaya koymaktır.

3. Yöntem

Araştırmada, temel seviye (A1 ve A2) *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti ders, çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları yapılandırmacı değerlendirme ölçütlerine göre irdelenmiştir. Araştırmada, doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Genel olarak tarihçi, antropologlar ve dilbilimciler tarafından kullanılan doküman incelemesi tekniği, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2012: 227). Zenk (2008) tarafından yapılan bir çalışmada “Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitapları İçin Oluşturmacı Değerlendirme Ölçütleri” aşağıdaki gibi sekiz başlıkta toplanmıştır:

1. Biçimsel Ölçütler
2. Tanıtım ve Sunuşta Ölçütler

3. Dil Ölçütleri
4. Metin Ölçütleri
5. Alıştırma ve Etkinlik Ölçütleri
6. Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri
7. Ek Kaynak ve Materyallere Dair Ölçütler
8. Genel Oluşturmacı Ölçütler

Yedi İklim Türkçe seti yukarıda belirtilen çerçevede ve bu başlıklar altında Zenk (2008, 143-146) tarafından ortaya konulan ölçütler ışığında değerlendirilmiş ve yapılandırmacı yaklaşımın söz konusu esere yansımaları üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümünde, yapılandırmacı yaklaşım ölçütlerinin araştırmaya konu olan Türkçe öğretim setindeki izleri sekiz ana başlık altında ortaya konulmaya gayret edilmiş ve araştırmanın sonunda eserin eksik görülün bazı yönlerine ilişkin öneriler sunulmuştur.

4.1. Biçimsel Ölçütler

Yedi İklim Türkçe setinin biçimsel özelliklerine dikkat edildiğinde, eserin gerçek hayatın karmaşasını doğru olarak yansıttığını belirtmek mümkündür. A1 ders kitabının başlangıç ünitesinin (Tanışma) ilk görseli, İstanbul Boğazı manzarasının arka plana alındığı bir mekânda tanışan iki gençten oluşmaktadır. A1 ve A2 setinin tamamı incelendiğinde, görsellerin gündelik hayattan seçilen gerçek resimler olduğu dikkati çekmektedir. Tamamen renkli olan eserde çizimlerden ziyade konuyu uygun resimler kullanılmıştır. Mesela “Sınıfta ne/kim var? Sınıfta ne/kim yok?” (YİT, 2015: 20) konu başlığında Yunus Emre Enstitüsünün bir kültür merkezine ait gerçek görsel, “Kahvaltı” (YİT, 2015: 22) konu başlığında ise kitap için hazırlanmış bir kahvaltı sofrasının resmi, “Bilet var mı?” (YİT, 2015: 57) konu başlığında da havaalanında yakın dönemde çekilmiş bir fotoğraf bulunmaktadır. A1 ve A2 kitaplarının tamamına bakıldığında manavda, balıkçıda, tiyatrodaki, sokakta, üniversitede, pazarda, kütüphanede, restoranda, ofiste, eczanede, evde, kuaförde, tren garında, piknikte, alışveriş merkezinde, seyahat acentesinde, kafede, camide vb. mekânlarda çekilmiş gerçek hayatın canlılığını ve bütün yönlerini aksettiren, realiteden kopuk olmayan ve günümüzdeki her daim hareket halinde olan hayatı yansıtan resimlerin yer aldığı görülmektedir. Her ünitenin giriş sayfasına, ünite baş-

lığına uygun olarak Türkiye’den alınmış özel bir resim konulmuştur. Örnek vermek gerekirse, A1 ders kitabının “Meslekler” başlıklı (YİT, 2015: 97) 5. ünitesinin girişinde İstanbul, Kapalıçarşı’dan bir resim, “Tatil” başlıklı (YİT, 2015: 156) 8. ünitenin girişinde ise Antalya, Kaleiçi’nden bir resim bulunmaktadır. Eserin genelinde, gerçek hayatın çok renkliliğinin kitaba aktarılmaya çalışıldığı gözlemlenmektedir. *Yedi İklim Türkçe* setinin yurtdışında kullanıldığı dikkate alındığında görsellerin tamamına yakınının Türkiye’deki günlük yaşantıya ait gerçekçi sahnelerden seçilmesi doğru bir yaklaşım olmuştur.

Oldukça güncel bir tasarımla oluşturulan kitapta basitlikten kaçınılmakla birlikte zaman zaman çizimlerden de yararlandığı dikkati çekmektedir. “Evde Neler Var?” (YİT, 2015: 40-41) konu başlığının görsellerinin tamamını gerçek ev resimleri değil renkli çizimler oluşturmaktadır. Bu türden çizim ve şekillere ders kitabından ziyade çalışma kitabında yer verilmesi yerinde bir uygulamadır. A1 ve A2 ders kitaplarının dış kapak tasarımı (üst bölümde İstanbul’dan bir panoramik bir resim, alt bölümde ise denizde ilerleyen bir vapur) aynı olmakla birlikte kapak renkleri farklıdır. Karton kapak ve 1. hamur kâğıt kullanılan A1 ders kitabı 191 A1 çalışma kitabı 101, A2 ders kitabı 187 A2 çalışma kitabı ise 99 sayfadan oluşmaktadır.

4.2. Tanıtım ve Sunuşta Ölçütler

Yedi İklim Türkçe setinin herhangi bir bölümünde kitapta gözetilen genel öğrenme yaklaşımının özetlendiği veya genel öğrenme yaklaşımına ilişkin açıklamaların yapıldığı bir bölüm bulunmamaktadır. Bu durum öğretmen kitapları içinde söz konusudur. Ders ve çalışma kitaplarının sunuş bölümünde kitabın günlük hayatın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlandığı belirtilmektedir. Öğretim setinde yer alan “Ailemiz, Çevremiz, Günlük Hayat, Meslekler, Ulaşım, Tatil, Sağlıklı Yaşam, İnsan ve Toplum, Teknoloji ve İletişim” gibi ünite başlıklarından ve ünite içi etkinliklerden hareketle *Yedi İklim Türkçe* setinin iletişimsel dil öğrenme yaklaşımının temele alınarak hazırlandığı yorumunu yapmak mümkündür. “Öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilen” (Gün, 2013: 111) iletişimsel dil öğretim yaklaşımında hedef dilde iletişim kurma becerisini geliştirmek esastır. *Yedi İklim Türkçe* setinin sunuş bölümünde kitabın hedefleri arasında Türkçe iletişim kurabilmek (YİT: 2015: 2) de zikredilmiştir.

Genel-geçer bir sunuş yazısının dışında kitapta herhangi bir tanıtım veya kitabın kullanıma ilişkin açıklamalar bulunmamaktadır. Kitabın kullanımına ilişkin yönergelerin bulunmayışı bir eksiklik olarak zikredilebilir. Kitapta okuma, tamamlama, cevaplama, dinleme, eşleştirme, yazma, işaretleme vb. etkinlikler çeşitli sembollerle gösterilmiş ve yanlarına ise kısa yönergeler yazılmıştır. Bu sembollerin tamamının tanıtıldığı öğrenme sürecine yönelik sunuş ve tanıtım açıklamalarının bulunduğu bir bölümün kitaba eklenmesi faydalı olacaktır. Ayrıca kitapta her ünitenin giriş sayfasında üniteyi tanıtmak üzere “Bölümler, Beceriler, Dil Bilgisi ve Kelimeler” şeklinde dört başlık altında bilgiler yer almaktadır. Bu kısa açıklamaların, hedef kitlenin öğrenilecek konulardan haberdar edilmesi açısından yararlı olduğunu belirtmekle birlikte buradaki açıklamaların oldukça sade ve yetersiz olduğu ileri sürülebilir. Kitap bölümlerinin ve bölümlerdeki etkinliklerin ayrıntılı şekilde tanıtılması yararlı olabilir.

4.3. Dil Ölçütleri

Yedi İklim Türkçe Setinin tanıtımda, kullanımda ve yönergelerde yer alan terminoloji ve öğretim dilinin, geleneksel değil hedef kitleyi öğretiminin merkezine alan yapılandırmacı ilkelerden esinlenmiş bir dil olduğunu ileri sürmek mümkündür. Öğretim setindeki ders ve çalışma kitaplarında tanıtım ve sunuş yönergeleri olmakla birlikte bu yönergeler temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir hedef kitleye yönelik olarak hazırlandığından oldukça sade ve basittir. Ancak etkinliklerle ilgili ayrıntılı yönergeler öğretmen kitaplarında verilmiştir.

Bu yönergelerdeki ifadeler dikkatle irdelendiğinde, geleneksel öğretmen merkezli öğretimden çıkılarak öğrenci merkezli eğitime doğru bir eğilimin olduğu göze çarpmaktadır. Yönergelerdeki hedef kitleyi temele alarak verilen; “dikkatini çekiniz, sezdiriniz, pekiştiriniz, kavratınız, hatırlatınız, düzeltiniz, cevaplamalarını sağlayınız, okutunuz, konuşturunuz, karşılıklı konuşturunuz, yazdırınız, geri dönüt veriniz, tekrarlatınız, inceletiniz, canlandırınız, oynatınız, farklı örnekler veriniz, yaptırınız, açıklayınız, bilgilendiriniz vb.” ifadelerden geleneksel bir öğretim metoduna ait bir dilin değil yapılandırmacı ilkelerden esinlenmiş öğrenci odaklı bir öğretim dilinin kullanıldığı dikkati çekmektedir.

4.4. Metin Ölçütleri

Yedi İklim Türkçe setinde her kitapta sekiz ünite ve her üniteye üç alt başlık yer almaktadır. Ayrıca her kitabın dört ünitesi 72 saatlik bir kurda işlenmektedir. Aşağıdaki tabloda A1 ve A2 kitaplarının ünite başlıkları ve alt başlıkları verilmiştir:

Tablo1. Yedi iklim Türkçe seti ünite başlıkları

	A1 Kitabı	A2 Kitabı
1. Ünite	Tanışma <ol style="list-style-type: none"> Merhaba Nerelisiniz? Karşılaşma-Se- lamlama 	Zaman-Mekân <ol style="list-style-type: none"> Geçmiş, Şimdi, Gelecek Zaman Planlaması Farklı Şehirler, Farklı Hayatlar
2. Ünite	Ailemiz <ol style="list-style-type: none"> Ailem ve Ben Evim Adresim 	Sağlıklı Yaşam <ol style="list-style-type: none"> Her Şeyin Başı Sağlık Dünyamız Kirle- niyor Trafik Canavarı
3. Ünite	Günlük Hayat <ol style="list-style-type: none"> Saat Kaç? Ne kadar? Kaç Lira? Nerede? Ne za- man? 	Sosyal Etkinlikler <ol style="list-style-type: none"> Okumayı Seviyo- rum Hangi Filme Gi- delim? Spor Yap, Zinde Kal
4. Ünite	Çevremiz <ol style="list-style-type: none"> Bizim Sokağımız Ne? Nerede? Bir Haftalık Pla- nımız 	Güzel Ülkem <ol style="list-style-type: none"> Her Yer Tarih Dört Mevsim Yedi Bölge Tatlı Yiyelim, Tatlı Konuşalım

5. Ünite	Meslekler a. Meslekleri Tanıyalım b. Ne Olmak İstiyorsun? c. Hobilerim	Üretimden Tüketime a. Üretim-Tüketim b. İş Yemeği c. Alışveriş
6. Ünite	Ulaşım a. Yolculuk Nereye? b. Trafikte c. Bugün Hava Nasıl?	Duygular a. Mektup Yazalım b. Mutlu Olmak c. Gülelim, Eğleneelim
7. Ünite	İletişim a. Telefon b. Bilgisayar ve İnternet c. Yüz Yüze	Teknoloji ve İletişim a. Elektrikli Ev Eşyaları b. Büyülü Cam-Televizyon c. Bitkiler, Hayvanlar ve Biz
8. Ünite	Tatil a. Hafta Sonu b. Yaz Tatili c. Bayram	İnsan ve Toplum a. Kişilik Tipleri b. Başarımın Anahtarı Elimde c. Empati Kuruyorum

Yedi İklim Türkçe setinde her alt başlıkta genel olarak birer aslı okuma ve dinleme metni bulunmaktadır. Ayrıca ünite sonlarında “Serbest Okuma Metni” başlığı altında da Türk kültürüne ait bir unsur hakkında hedef kitleye bilgi verilmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım ışığında, öğretim setinde yer alan okuma ve dinleme metinlerinin özgün, yapmacık durmayan, gerçek hayata ışık tutan, sıradan olmayan, Türkçenin dil zenginliğini yansıtan ve yeni kelimeler öğretmeye uygun metinler olması beklenmektedir.

Temel seviye *Yedi İklim Türkçe* setindeki metinlerin birçoğunun “sine-mada, emlakçıda, hastanede, mağazada, komşu ziyaretinde, elbise dükânında, pazarda, pansiyonda, otobüste, uçakta, ofiste restoranda vb.” mekânlarda geçen diyaloglardan oluştuğu dikkati çekmektedir. Bu yönü-

le, öğretim setinde özgün hayatın her anında geçen konuşmaların hedef kitleye öğretilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda kitabın günlük hayat ile iç içe olduğunu söyleyebiliriz. Bunun yanında Türk halk kültüründen efsane ve fıkralar ile Türk sineması ve Türk edebiyatından önemli yapıtların tanıtıldığı metinleri de görmek mümkündür. Ayrıca Âşık Veysel ve Barış Manço gibi Türk müziğinin usta isimlerinin bazı şarkılarına, konu akışına uygun gelecek şekilde yer verildiği görülmektedir. Öğretim setinin gerçeklik boyutunu arttırmak adına; şenlik, sinema, tiyatro afişleri, haber metinleri, otel ve pansiyon broşürleri, iş ilanları, özgeçmiş örnekleri, yemek tarifleri, düğün davetiyesi, tebrik kartı, hava durumu, yol tarifi vb. metinlere de yer verildiği göze çarpmaktadır. Bazı metinlerin de -örnek vermek gerekirse, A1 kitabında “Bilgisayar Konuşuyor” (YİT, 2015: 144-145-149) başlıklı metinler- basit ve yapmacık durduğunu iddia etmek de mümkündür. Ancak öğretim setinin genelinde sıradanlık ve basitlikten kaçınıldığı, üzerinde konuşmaya, yorum yapmaya, akıl yürütmeye fırsat tanıyacak metinlerin yer aldığını söylemek mümkündür.

Hiç kuşkusuz deyim ve atasözleri de Türk kültürü ve Türk dilinin önemli unsurlarından biridir. Bölüm sonlarında dinleme ve okuma metinlerinde geçen yeni kelimeler, “Kelime Dünyası” başlığı altında verilmiş ve öğrenciden bu kelimeleri kullanarak cümleler kurması istenmiştir. Kelime öğretimine yönelik bu olumlu etkinliğe rağmen A1 ve A2 ders kitabında Türk kültürünü doğrudan çağrıştıran kelimeler yer almakla birlikte (Çiçek, 2015: 229) temel seviyede neredeyse hiç deyim ve atasözü öğretimi yapılmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için atasözleri ve deyimlerin sıklık analizi (Yılmaz Atagül, 2015) yapılmıştır. Bu çerçevede, hedef kitleyi zorlamayacak somut dünyada karşılığı olan birkaç deyim ve atasözünün de temel seviyede öğretimi yapılabilir.

4.5. Alıştırma ve Etkinlik Ölçütleri

Yedi İklim Türkçe setindeki alıştırma ve etkinlikleri değerlendirdiğimizde, etkinliklerin önceki öğrenmelerin ortaya çıkmasını sağlayacak şekilde düzenlendiği belirtilebilir. Bir yabancıya Türkçe öğretirken öncelikle görebileceği ve çevresiyle ilişki kurabileceği kelimeler öğretilmelidir. Somut bilgiler öğretilmeden soyut düşüncelerin kavranılamayacağı gerçeğinden hareketle tümevarıma dayalı bir sistem içinde Türkçe öğretmeye çalışılıp (Barın, 2004: 23) yakından uzağa basitten karmaşığa ilkesi göz önünde bu-

lundurulmalıdır. Ayrıca yeni öğrenmeler eski bilgilerin üzerine kurulmalıdır. Etkinliklere dikkat edildiğinde, öğrenenlerin yaşantıları ile rahatlıkla ilişkilendirebilecekleri türden oldukları ileri sürülebilir. Adres yazma, bayram kartı yollama, tebrik kartı yazma, pazardan alışveriş yapma, tatile çıkma, aileni tanıtmaya, sosyal medyayı kullanma, hobilerden bahsetme, spor hakkında konuşma, sinema-tiyatro-konsere gitme vb. etkinliklerin bolca yer aldığı öğretim setinin aynı zamanda gerçek hayattaki durumları sınıf ortamına taşımaya çalıştığını belirtebiliriz.

Etkinliklerin diğer bir özelliği ise birbirinden kopuk değil birbirini bütünlükte hazırlanmış olmalarıdır. Örnek vermek gerekirse A2 ders kitabı 3. ünite, “Hangi Filme Gidelim?” (YİT: 2015: 56-60) başlıklı B bölümünde ilk olarak “Devlerin Aşkı” isimli dinleme etkinliği sonra “Neşeli Günler” isimli okuma etkinliği ardından sinemaya ilişkin soruların yer aldığı konuşma etkinliği ve son olarak “sinema, tiyatro, alışveriş ve spor” aktivitelerinden hangisinin tercih edileceğine dair bir yazma etkinliği ile sinema aktivitesine ilişkin kelimelerin yer aldığı cümle yazma etkinliği bulunmaktadır. Başka bir deyişle, etkinlikler ana başlıkta verilen konuyu takip etmektedir. Bu durum etkinliklerin bütünlük arz etmesi bakımından olumludur.

Etkinliklerde, “empati kurmak, listelemek, sıralamak, tartışmak, incelemek, yeniden yazmak, uygun kelimeyi seçmek, anlatmak, canlandırmak, cümlelerin farklarını söylemek, değerlendirmek” gibi ifadelerle rastlanmaktadır. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere hedef kitlenin öğrendiği dilde düşünmesi ve mekanik tekrarlardan ziyade bilişsel çaba göstermesi beklenmektedir. Temel seviye yabancı dil öğretim kitabında, hedef kitleyi yapılandırıcı düşünmeye sevk edecek etkinlikleri yerleştirmek kolay olmasa da Yedi İklim Türkçe setinin bu nokta asgarî derecede başarılı olduğunu belirtebiliriz. Etkinliklerin geneline dikkat edildiğinde, bunların grup veya çift çalışmasına uygun olmayan bireysel çalışmayı esas alan etkinlikler olduğu gözlenmektedir. Alıştırmalar genel olarak öğrenen ve öğretenden arasında geçmektedir. Grup etkinliklerinin orta ve yüksek seviyedeki ders kitaplarına bırakıldığı anlaşılmaktadır. Ancak temel seviye de grup ya da en azından çift çalışmasına olanak sağlayacak etkinliklerin olması karşılıklı iletişimi arttıracığından yararlı olacaktır.

Öğretmen kitabında etkinliklerle ilgili oldukça geniş yönergeler bulunmaktadır. Bu yönergelerde, etkinliğin nasıl uygulanacağı ve öğrencilerin nasıl yönlendirilmesi gerektiği açık bir şekilde anlatılmış ve ayrıca etkinlik sonunda hedef kitlenin erişmesi beklenen dil kazanımları da sıralanmıştır. Alıştırmaların cevapları da öğretmen kitabında yer almakta olup alıştırmalar büyük oranda tartışmaya mahal vermeyecek kesin ve net cevaplı alıştırmalardır. Her ünitenin başında bir hazırlık bölümü de bulunmaktadır. Öğretmen kitabında, işlenecek üniteye yönelik hazırlık aşamasında neler yapılacağına dair açıklamalar mevcuttur. Bu bölümler aracılığıyla hedef kitlenin üniteye ilgisini çekmek ve derse güdülenmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Hazırlık bölümleri için hedef kitlenin değil öğreticinin ders öncesi bir hazırlık yapması gerekmektedir.

Kitapta yer alan etkinliklerin sorun çözme odaklı olmaktan uzak olduğunu belirtebiliriz. Alıştırmalar genel olarak bir dinleme-okuma metninin çeşitli metin altı etkinlikleri ile dil bilgisi etkinlerinden oluşmaktadır. Konuşma bölümlerinde ise genel olarak bir durum ve olay hakkındaki düşüncelerin sözlü-yazılı olarak anlatılması beklenmektedir. Bu durum ve olay ise genel olarak konu başlığıyla ilişkilidir. Gerçek hayatın zorluğu ve karmaşasının yer aldığı sorun saptama ve çözmeye yönelik alıştırma ve etkinliklerin kitapta yer alması hedef kitlenin daha fazla bilişsel gayret göstermesine imkân sağlayıp öğrenmenin kalıcılığını arttıracaktır.

4.6. Ölçme ve Değerlendirme Ölçütleri

Genelde yabancı dil öğretimi, özelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilindiği üzere eğitim süreci kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir sıra takip etmekte olup hedef kitlenin bir üst seviyeye hazır olup olmadığı ölçme-değerlendirme süreci ile ortaya çıkarılmaktadır. Bu bağlamda, hedef kitleden okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanının geliştirilmesi beklenmektedir (Demir, 2013: 541). Hedef kitlenin dil amaç ve kazanımlarına ulaşma derecesi bir sonraki öğrenmeyi doğrudan etkilediğinden yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinin sonunda (kur bitiminde) ölçme-değerlendirme çalışmalarında titizle durmak gereklidir.

Yapılandırmacı öğrenme modelinde, üründen ziyade dil öğrenme sürecinin değerlendirilmesi önceliklidir. Bu bakımından ölçme-değerlendirme

işinin sadece ünite sonlarında değil mümkünse her ders sonunda yapılması gerekmektedir. *Yedi İklim Türkçe* setinde, ölçme-değerlendirme sürecine temel oluşturacak her beceriye ait dil kazanımları, öğretmen kitabında ayrıntılı olarak ders ders verilmiştir. Bu özelliği bakımından öğretim setinin oldukça nitelikli olduğunu belirtmek mümkündür. Ancak ölçme araçları bakımından kitabın yeterli düzeyde olmadığı belirtilebilir. Her ünitenin sonunda “Değerlendirme” başlığı altında ünite genelinde öğrenilen bilgilerin ölçüldüğü 10 soruluk bir test bölümü bulunmaktadır. Bunun dışında kitapta bir ölçme bölümüne rastlanılmamaktadır. Ünite sonunda bir ölçme değil de her bölümde bir ölçme yapılması daha faydalı olabilir.

Her ne kadar kitap genelindeki etkinlikler açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, kısa cevaplı, eşleştirmeli, doğru yanlış vb. şekillerde olsa da ünite sonlarındaki, “Değerlendirme” başlığı altındaki sorular sadece çoktan seçmelidir. Bu bölümde soru türlerinin ve soru sayısının artırılması gereklidir. Öğretim setinin eksik bıraktığı bu ölçme-değerlendirme basamağının öğretici tarafından süreç içerisinde farklı ölçme araçları kullanarak tamamlaması beklenmektedir. Ancak ders kitabında da kur ve sertifika sınavlarına paralel olacak ölçme bölümlerinin yer alması fayda sağlayacaktır.

Ölçme-değerlendirme açısından kitaptaki olumlu bir yön ise her ünitenin en son sayfasında hedef kitlenin ünite sonunda erişmesi planlanan amaç cümlelerinden bir kısmının “Kendimi Değerlendiriyorum” başlığı altında verilmesidir. Burada; “İlanlardaki temel kavramları anlayabilirim, radyo ve televizyondaki basit haberleri anlayabilirim, bir broşürden belli bilgileri bulabilirim, yolculuk hizmetleri hakkında bilgi isteyebilirim, gündelik planlamalarla ilgili temel kalıpları kullanabilirim” (YİT, 2015: 90) gibi çeşitli yeterlilik ölçütleri yer almaktadır. Bu ölçütlerin hedef kitleye de gösterilmesi ve hedef kitlenin kendini değerlendirmesine de olanak sağlanması olumlu bir girişimdir.

4.7. Ek Kaynak ve Materyallere Dair Ölçütler

Yabancı dil öğretimini ders kitapları ile sınırlandırmak kuşkusuz öğretiminin kalitesini düşüreceği gibi hedef kitlenin derse karşı olan motivasyonunu da azaltır. Bu sebeple, yabancı dil öğretiminde birden çok duyuya hitap edecek görsel-işitsel araçların kullanılması önemlidir. “Yabancı dil

öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte, verbalizmi azaltmakta ve sınıf içi doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Görsel araçlar, öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır” (Demirel, 2014: 30). Bu nedenle yabancı dil öğretmek amacıyla hazırlanan öğretim kitaplarının görsel-işitsel ek kaynak ve materyaller ile desteklenmesi gerekmektedir.

Yedi İklim Türkçe öğretim setinde, birer adet ders ve çalışma kitabının yanında ders kitabında geçen dinleme metinlerinin yer aldığı bir kitapçık ve CD bulunmaktadır. Bunlara ek olarak kitabın kullanıldığı Türk kültür merkezlerinde, T. C. Kültür Bakanlığınca telif ücreti ödenerek satın alınmış filmler de öğretim sürecinde işe koşulmaktadır. Ayrıca öğretim sürecini desteklemesi için Yunus Emre Enstitüsü merkezince temel seviyeye uygun bir şekilde 12 adet hikâye kitabı hazırlanmıştır. Bunların dışında ders kitabı ve öğretim sürecine paralel bir şekilde hazırlanan “Tematik Kelime Öğretimi Afiş Seti, Video Etkinlik Kitabı, Yedi İklim Konuşma ve Yazma Kitabı, Yedi İklim Damak Tadı Kitabı” da bulunmaktadır. Ek olarak, Altyazılı klipler, kısa filmler ve bilgisayar oyunlarıyla da ders kitabı desteklenmektedir. Bütün bunların yanında Z (zenginleştirilmiş) Kitap ismi verilen ve Yedi İklim Türkçe setinin dijital ortama aktarılmış şekli olan yansı ve akıllı tahta ile kullanıma olanak tanıyan ve video, ses, animasyon gibi çeşitli görsel-işitsel uygulamalar içeren bir programda geliştirilmiştir. Z Kitap uygulaması ile zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın tablet ve bilgisayarla interaktif olarak Türkçe öğretimi hedeflenmektedir.

Her ne kadar henüz yabancılara Türkçe öğretimi için yayınlar yapan herhangi bir televizyon kanalı bulunmasa da Yunus Emre Enstitüsü tarafından “Türkçenin Sesi” radyosu kurulmuştur. Radyonun hedef kitlelerini yurt dışında ve yurt içinde Türkçeyi ve Türk kültürünü tanımak isteyen yabancılar oluşturmaktadır. Radyo bu yönüyle yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecini destekler niteliktedir.

4.8. Genel Yapılandırma Ölçütleri

“Dil becerilerinden bir ya da ikisinin iyi gelişmemesi dilin ortaya koyduğu düşünme yeteneği ve kendini ifade etme sırasında eksiklik ve sınırlamalara sebep olur. Bu yüzden artık dil öğretiminde dört temel beceriyi aynı

anda öğretmek amaçlanmaktadır. Bu durum gerek kitapların hazırlanması sırasında gerekse ders işlenişinde kesinlikle gözden uzak tutulmaması gereken çok önemli bir noktadır. Bütün becerilerin bir bütünlük içerisinde verilmesi, hiçbirinin ayrı bir ders olarak okutulmaması gerekir” (Güzel ve Barın, 2013: 267). Yedi İklim Türkçe setinde bu ilkenin göz önünde bulundurulduğu açık bir şekilde görülmektedir. Her ünite ve her alt başlıkta konuya uygun okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleri birlikte bulunmaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanı ise diğer beceriler eşgüdüm halinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak ne ders kitabında ne de öğretmen kitabında etkinliklerin yapılması için ortalama bir süre verilmemiş bu süre tamamen öğreticinin kontrolüne bırakılmıştır.

“Bilindiği üzere yapılandırıcılık öğrenmeyi bir bütün olarak ele aldığı için disiplinler arası bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır (Deryakulu 2000, Akt. Zenk, 2008: 157). Bu bağlamda, yabancı dil öğretim kitaplarının disiplinler arası çalışmaya kapı açması beklenmektedir. Temel seviye bir Türkçe öğretim kitabında disiplinler arası yaklaşımı göstermek de kolay bir iş değildir. Ancak özellikle A2 kitabında yer alan sanatsal, kültürel, turistik, tarihi ve coğrafi bilgilerin harmanlandığı metinlerle, disiplinler arası göndermelerin kısmî de olsa varlığından bahsedilebiliriz.

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

Yedi İklim Türkçe setinin öğrenen özerkliğini destekleyecek nitelikte olduğunu söylemek güçtür. Bir öğretici olmaksızın kitaptan Türkçe öğrenmek oldukça zordur. Ders kitabındaki alıştırmaların cevapları sadece öğretmen kitabında bulunmaktadır. Öğrenciler için ne ders kitabının ne çalışma kitabının cevap anahtarı hazırlanmıştır. Bu cevap anahtarlarının hazırlanması ve bilinmeyen kelimelerin verildiği sade ve basit açıklamalardan oluşan yeni bölümlerin en azından okuma metinlerine eklenmesi, dil bilgisi alıştırmalarına ait örneklerin arttırılması öğrenen özerkliğini destekleyici adımlar olabilir. Ders kitaplarının sonunda yer dizin bölümünde her ne

kadar ünite ünite kelime listesi verilse de kelimenin cümle içerisinde kullanılmayışı kişisel öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Ayrıca dizinden sonra bir iki sayfada bütün dil bilgisi konuları da özet geçilmektedir. Ders kitabına ek olarak dil bilgisi destek kitapçığının hazırlanması da yarar sağlayabilir.

5. Sonuç ve Öneriler

“Yapılandırmacılık (constructivism) son dönemlerde eğitim bilimleri yazınında çok sık olarak tartışılan bir terimdir ve Amerika, Yeni Zelanda, İsrail, Kanada, İsviçre, Avustralya (Matthews, 1993) gibi ülkelere ek olarak Türkiye’de de ilk ve orta öğretim programlarına damgasını vurmuştur (Aydın, 2006: 5). Öğrenilen bilgilerin yapılandırılmasına, yorumlanması ve analiz edilmesine, yeni bilgilerin öğrenilmesinde geçmiş yaşantıları temele alarak bilgiler arasında bağ kurmayı önceleyen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenme ortamından ölçme değerlendirme sürecine, öğretmen ve öğrencinin rollerinden ders amaç-kazanımlarına, ders araç-gereçlerinden öğretim yöntem-tekniklerine kadar eğitimin pek çok unsurunda köklü değişikliklere sebep olmuştur. Bu doğrultuda Şaşan (2002: 51), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencileri öğrenme ortamında pasiflikten kurtarıp, bağımsız düşünebilen ve problem çözebilen bireyler haline getirebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca yapılandırmacılık, öğretmeni bilginin mutlak kaynağı olmaktan çıkarıp öğrenme ortamını düzenleyen bir danışman konumuna da getirmektedir.

Bu araştırmada, Yunus Emre Enstitüsü merkezince birden fazla editör ve yazar tarafından hazırlanan, yurt dışındaki Türk kültür merkezleri ile pek çok Türkoloji bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için kullanılan temel seviye *Yedi İklim Türkçe* öğretim seti, yapılandırmacı öğretim yaklaşımının ilkeleri doğrultusunda incelenmeye çalışılmış ve söz konusu dil öğretim setinin bu bağlamda olumlu ve olumsuz tarafları ortaya konmaya gayret edilmiştir. *Yedi İklim Türkçe* öğretim setinin hazırlanışında, genel olarak yapılandırmacı ilke ve ölçütlerin göz önünde bulundurulmakla birlikte, bazı ölçütler bakımından eserin zayıf olduğu da görülmüştür. Bu doğrultuda, *Yedi İklim Türkçe* setindeki zayıf yönlerle ilişkin olarak aşağıda birtakım öneriler sunulmuştur:

1. *Yedi İklim Türkçe* setinde, kitabın kullanıma yönelik sembollerin, etkinliklerin ve bölümlerin tanıtıldığı açıklamalar eklenmesi hedef kitle açısından çeşitli kolaylıklar sağlayacaktır.

2. Öğretim seti genelinde ölçme-değerlendirme bölümlerinin sayısının artırılması ve mümkün olduğunda farklı ölçme araçlarının kullanılması öğretim sürecine kuşkusuz faydalı olacaktır.
3. Öğretim setinde yer alan etkinliklerin ne kadar sürede yapılacağı hakkında yönergeler eksiktir. Özellikle konuşma ve yazma bölümlerine ilişkin açıklamalar oldukça önemlidir. Çünkü bu beceriler çoğu okutman tarafından ihmal edilebilmektedir.
4. Dil bilgisi öğretiminin yapıldığı etkinliklerde örneklerin sayısı kitap genelinde yetersizdir. Her ne kadar amaç dil bilgisi öğretimi yapmak olmasa da temel dil becerilerini geliştirmede dil bilgisi öğrenme alanı kilit roledir. Bu bölümlerdeki özgün örnek sayısı artırılabilir.
5. Yapılandırıcı öğretim ilkelerine göre ders kitaplarının öğrenen özerkliğini destekleyici nitelikte olması beklenmektedir. Yedi İklim Türkçe setinin bu noktada yeterli olduğunu söylemek güçtür. Bu ilke dikkate alınarak öğretim setinin gözden geçirilmesi önemlidir.
6. Özellikle anlatma becerilerine ait etkinliklerde sorun çözme yetisini geliştirecek durumların verilmesi önemlidir. Bu etkinliklerde bir konu veya durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklamak yerine gerçek hayatta her zaman karşılaşılabileceği sorunlar vermek ve hedef kitle açısından daha faydalı olabilir.
7. İkili ve grup çalışması yapılabilecek etkinliklerin temel seviye *Yedi İklim Türkçe* setinde çok az olduğu dikkati çekmektedir. Her üniteye birkaç tane ikili veya grup çalışması yapmaya uygun etkinliğin yer alması olumlu bir durum olacaktır.
8. Günlük hayatta oldukça sık kullandığımız öğretilmesi basit, hedef kitleyi zorlamayacak bazı atasözleri ve deyimler de özellikle A2 kurundan itibaren öğretilmeye başlanabilir. Çünkü gerçek hayatın karmaşısında bu türden dil unsurları oldukça sık kullanılmaktadır.
9. Ders kitabındaki alıştırmaların cevapları öğretmen kitabında bulunmakla birlikte çalışma kitabı için herhangi bir cevap anahtarının hazırlanmadığı görülmektedir. Çalışma kitabını çoğu zaman sınıf ortamında yapmak mümkün olmadığından genel olarak ödev verilmektedir. Ancak her alıştırmayı da gene sınıfta tek ek kontrol etmek mümkün değildir. Bu sebeple çalışma kitabındaki alıştırmalarının cevapları ya öğretmen kitabına konulmalı ya da bir kitapçık olarak gerekli durumlarda hedef kitleye vermek üzere hazırlanmalıdır.
10. Öğretim setinin genelinde metinlerin dokusu ve tür seçimi başarılı

olmakla birlikte bazı metinler (A1/ Doktorumuz Tavşan Hanım, A2/ Uzaylılar Kızamık Yapıyor) yapay ve çocuksu durmaktadır. Kaliteli ve özgün metinler oluşturmak kolay değildir ancak hedef kitlenin tamamına yakının yetişkin olduğu göz ardı edilmemelidir.

- 11.** Metin altı etkinliklerinde genel olarak soru-cevap ve doğru yanlış alıştırmalarının verildiğine şahit olunmaktadır. Bu durumda, birkaç kur okuyan kursiyerler kitaba alışmakta ve kitap onlar için monoton bir ders materyali haline gelmektedir. Farklı alıştırmaların sayılarının artırılması yerinde bir uygulama olabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1): 143-154.
- [2] Aydın, H. (2006). Postmodernizmin Eğitimdeki İzdüşümü: Yapılandırmacılık, *Eğitim, Bilim, Toplum Dergisi*, 4/16, 4-22.
- [3] Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 1, Güz, s. 19-30.
- [4] Çiçek, M. (2015). Avrupa Dil Programı Sözcük Setleri ile Yabancılara Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Sözcüklerin Karşılaştırılması: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı Örneği, *International Journal of Language Academy*, Vol 3/2 Summer, p. 216/231.
- [5] Demir, T. (2013). Türk Dillilere (Soylulara) Türkçe Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s:541-583, Ankara: Grafiker Yayınları.
- [6] Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi (8. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi.
- [7] Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme, *Sınıfta Demokrasi*, ed. Şimşek, A. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, s: 53-78.
- [8] Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007). Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar, *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, ed. Doğanay, A. Ankara: Pegem Akademi.
- [9] Epeçan, C. (2013). Yapılandırmacı Anlayışa Göre Düzenlenmiş Ortaokul Türkçe Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Konular ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 6 Issue 4, p. 409-430.

- [10] Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırıcı Yaklaşım, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [11] Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- [12] Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.
- [13] Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 11, s. 1-21.
- [14] Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı Yaklaşım ile Dil Bilgisi Öğretimi, *Eğitim Kuram ve Uygulama*, 9(3): 171-187.
- [15] Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- [16] İbrahim, G. ve Kalfa, M. vd. (2015). *Yedi İklim Türkçe*, ed. Barın, E. vd. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- [17] Karadüz, A. (2010). Yapılandırıcı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 14, s. 135-154.
- [18] Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırıcılık: Metinlerarasılık, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 7, Sayı: 14, s. 155-178.
- [19] MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı* (6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara.
- [20] Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi, *TÜBAR-XIII / Bahar*, s. 59-69.
- [21] Özdemir, C. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ders Malzemelerinin Önemi ve İşlevsel Ders Malzemelerinin Nitelikleri, *Turkish Studies*, Volume 8/1 Winter, p. 2049-2056.
- [22] Özışık, C. (2007). Devlet Okullarındaki Yabancı Dil Derslerinde Hedef Kültüre Ait Öğelerin Aktarımı, 05.05.2010 tarihinde www.english.com/Yukseklisans.Htm adresinden alınmıştır.
- [23] Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (22. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

- [24] Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*. 74/75, 49–52.
- [25] Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1) Kış, 249-260.
- [26] Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.
- [27] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- [28] Yılmaz Atagül, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Atasözleri ve Deyimlerin Sıklık Analizi, *Turkish Studies*, Vol 10/7 Spring, p. 1021-1036.
- [29] Zenk, O. (2008). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Oluşturmacı Kuramın İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- [30] <http://www.yee.org.tr/tr/materyaller#> (Erişim Tarihi: 1.12.2015).

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 değerlendirme 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 bulundurulur, makalenin yayımlanıp yayımlanmamasına 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** yayın 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 yazı 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 kullanılmamalı, 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 yazılmaktadır.

Metin içi alıntılarda göndermeler

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. 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 yazmalarda 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

