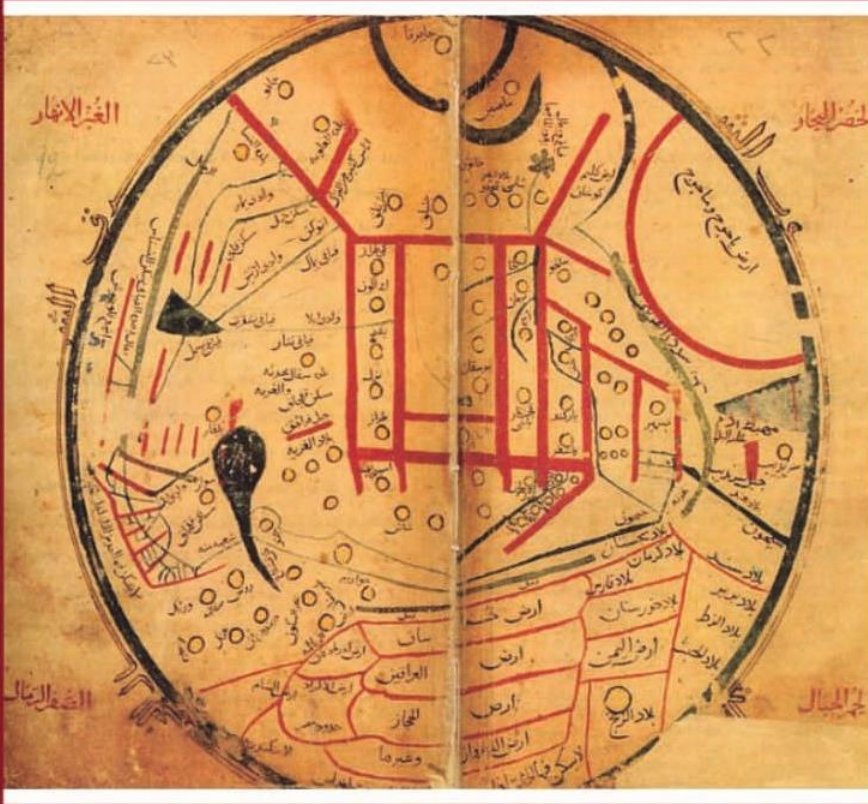




HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ

ISSN: 2822-695X

Hacettepe Üniversitesi  
**YABANCI DİL** OLARAK  
**TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI**  
DERGİSİ



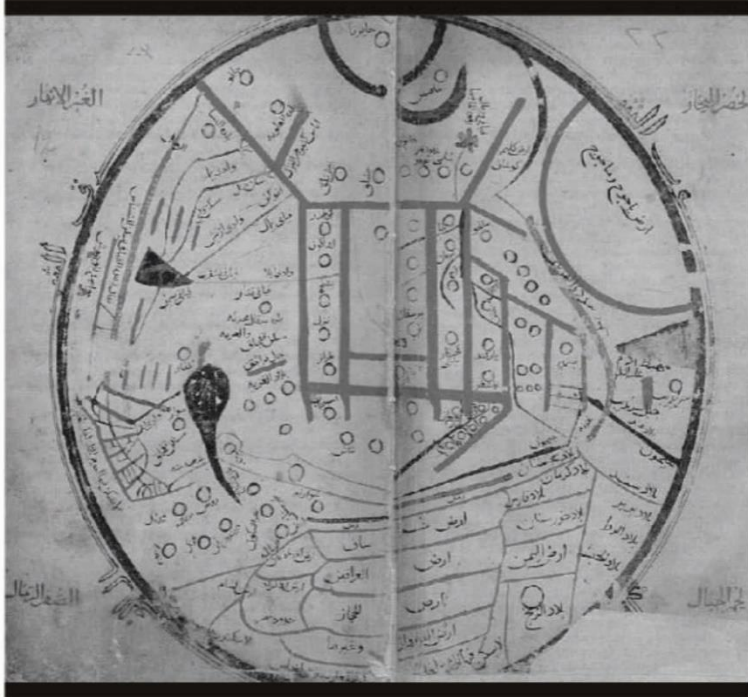
SAYI 8 KIŞ 2024



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ**

ISSN: 2822-695X

Hacettepe Üniversitesi  
**YABANCI DİL OLARAK**  
**TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI**  
DERGİSİ



SAYI 8 KIŞ 2024

**Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi (HÜYDOTAD)**  
**Kurucusu/Founder: Yunus KOÇ**

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü adına  
**Sahibi ve Sorumlu Yazı İşleri Müdürü/Owner and Managing Editor: Yunus KOÇ**

**Editörler/Editor in Chief**  
Nazmiye TOPÇU TECELLİ, Meltem EKTİ

**İngilizce Editör/ Editor in English**  
Evgenia KERMELİ ÜNAL

**Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi (HÜYDOTAD)**  
**ISSN: 2822-695X**

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

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

**Kapak Tasarımı/Cover Design**  
Yunus KOÇ

**Teknik Editör/Technical Editor**  
Çiğdem KARACAOĞLAN

**Türkçe Redaksiyon/Turkish Redaction**  
Nilay ALTUNAY

**Yönetim Merkezi/Management Center**  
Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 06532 Beytepe / ANKARA  
Tel/Phone: +90 (312) 297 71 82 - 297 67 71 / Belgeç: +90 (312) 297 71 71  
E-posta/E-mail: [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) / [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com)  
Genel Ağ Adresi/Website: <https://huydotad.hacettepe.edu.tr/>  
Dergipark: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/huydotad>

**Yayınevi/Publisher**  
Hacettepe Üniversitesi Yayınları 06100, Sıhhiye / ANKARA

**Yayın Tarihi/Date of Publication**  
27.02.2024

## Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof.Dr. Fatma AÇIK	Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
Prof.Dr. Sema ASLAN DEMİR	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü
Prof.Dr. Mustafa DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Prof.Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı
Prof.Dr. Bülent GÜL	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
Prof.Dr. Arif SARIÇOBAN	Selçuk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
Prof.Dr. Dursun ZENGİN	Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü
Dr.Öğr.Üyesi Mikail CENGİZ	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Arş.Gör. İsa KOYUNCU	Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

## Danışma Kurulu / Advisory Board

- Prof.Dr. Asuman ABDO SHABAN (Marmara Ü.)  
Prof.Dr. Tahsin AKTAŞ (Nevşehir Ü.)  
Prof.Dr. Hayati AKYOL (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Ü.)  
Prof.Dr. Canan ASLAN (Ankara Ü.)  
Prof.Dr. Sema ASLAN DEMİR (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Cem BALÇIKANLI (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Mehmet BAŞTÜRK (Balıkesir Ü.)  
Prof.Dr. Yasemin BAYYURT (Boğaziçi Ü.)  
Prof.Dr. Ahmet BENZER (Marmara Ü.)  
Prof.Dr. Latif BEYRELİ (Marmara Ü.)  
Prof.Dr. Muhsine BÖREKÇİ (Atatürk Ü.)  
Prof.Dr. Abdülvahit ÇAKIR (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Hakan DEDEOĞLU (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Mehmet DEMİREZEN (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Murat DEMİRKAN (Marmara Ü.)  
Prof.Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN (İstanbul Ü.)  
Prof.Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN (İstanbul Ü.)  
Prof.Dr. Oğuzhan DURMUŞ (Ankara Sosyal Bilimler Ü.)  
Prof.Dr. V. Doğan GÜNAY (Dokuz Eylül Ü.)  
Prof.Dr. Ayşe GÜREL (Boğaziçi Ü.)  
Prof.Dr. Çiler HATİPOĞLU (Orta Doğu Teknik Ü.)  
Prof.Dr. Belma HAZNEDAR (Boğaziçi Ü.)  
Prof.Dr. Halit KARATAY (Abant İzzet Baysal Ü.)  
Prof.Dr. Hasan KAVRUK (İnönü Ü.)  
Prof.Dr. Caner KERİMOĞLU (Dokuz Eylül Ü.)  
Prof.Dr. Zeynel KIRAN (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ (Atatürk Ü.)  
Prof.Dr. Yunus KOÇ (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Dinçay KÖKSAL (Çanakkale 18 Mart Ü.)  
Prof.Dr. Mustafa KURT (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Salim KÜÇÜK (Ordu Ü.)  
Prof.Dr. Osman MERT (Atatürk Ü.)  
Prof.Dr. Muammer NURLU (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. İsa ÖZKAN (Ankara H.B.V. Ü.)  
Prof.Dr. Senem ÖZKUL (Augsburg Ü.)  
Prof.Dr. Kemal Sinan ÖZMEN (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Sumru ÖZSOY (Boğaziçi Ü.)  
Prof.Dr. Arif SARIÇOBAN (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Sedat SEVER (Ankara Ü.)  
Prof.Dr. Kemal SILAY (Indiana Ü.)  
Prof.Dr. Eser ERGUVANLI TAYLAN (Boğaziçi Ü.)  
Prof.Dr. Fahri TEMİZYÜREK (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Nezir TEMUR (Gazi Ü.)  
Prof.Dr. Şevket TOKER (Ege Ü.)  
Prof.Dr. Fahri UNAN (Manas Ü.)  
Prof.Dr. Derya YAYLI (Pamukkale Ü.)  
Prof.Dr. Nermin YAZICI (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Emine YILMAZ (Hacettepe Ü.)  
Prof.Dr. Sefa YÜCE (Gazi Ü.)  
Doç.Dr. Didar AKAR (Boğaziçi Ü.)  
Doç.Dr. Soner AKŞEHİRLİ (Ege Ü.)  
Doç.Dr. Gülbahar H. BECKETT (Cincinnati Ü.)  
Doç.Dr. Gülnaz ÇETİNKAYA (Hacettepe Ü.)  
Doç.Dr. Binnur ERDAĞI DOĞUER (Hacettepe Ü.)  
Doç.Dr. İbrahim GÜLTEKİN (Kırıkkale Ü.)  
Doç.Dr. Canan KARABABA (Ankara Ü.)  
Doç.Dr. Filiz METE (Hacettepe Ü.)  
Doç.Dr. Eyüp SALLABAŞ (Yıldız Teknik Ü.)  
Doç.Dr. Marie H. SAUNER-LEROY (Aix-en-Provence Ü.)  
Doç.Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ (Hacettepe Ü.)  
Dr.Öğr.Üyesi İbrahim AKIŞ (İstanbul Ü.)  
Dr.Öğr.Üyesi Sibel ARIOĞUL (Indiana Ü.)  
Dr.Öğr.Üyesi İbrahim ATABEY (Ankara H.B.V. Ü.)  
Dr.Öğr.Üyesi Erol BARIN (Gazi Ü.)  
Dr.Öğr.Üyesi Mikail CENGİZ (Hacettepe Ü.)  
Dr.Öğr.Üyesi Gülşah KIRAN ELKOCA (Aydın Ü.)  
Dr.Öğr.Gör. Eser KOCAMAN GÜRATA (Hacettepe Ü.)  
Dr. Ayşe KILIÇ CENGİZ (Berlin Bilimler Akademisi)  
Arş.Gör. Emre ÇETİNKAYA (Hacettepe Ü.)

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi (HÜYDOTAD)

Yıl/Year: 10, Sayı/Issue: 8, Kış/Winter 2024

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLES

#### Arif Akbaş

İbrahim İshakoviç Halfin'in Ruslara Yabancı Dil Olarak Tatar Türkçesi Öğretimindeki Rolü  
The Role of İbrahim İshakovich Khalfin in Teaching Tatar Turkish as a Foreign Language  
to Russians.....7

#### Ümran Atasoy

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Masal Kullanımı: *Alicengiz Oyunu*  
Fairy Tale in Teaching Turkish as a Foreign Language: *Alicengiz Shenaginans*..... 27

#### İsa Koyuncu, Mustafa Durmuş, Gökhan Nebioğlu

İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel İçeriklerin Sunumu  
Presentating Cultural Content in Turkish as a Second/Foreign Coursebooks..... 47

#### Zuhal Olgun, Fatih Yılmaz

*Yedi İklim Türkçe* A1 ve A2 Seviye Ders Kitaplarında Dinleme Becerisinin Oranının  
İncelenmesi  
An Evaluation of the Ratio of Listening Skills in the Level A1 and A2 Books of  
*Yedi İklim Türkçe*..... 83

#### Dilek Tıghoğlu Kapıcı

Fransa'da Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu Üzerine Bir Değerlendirme  
An Evaluation of the Current Situation of Turkish Teaching in France .....93

### YAYIN DEĞERLENDİRME / BOOK REVIEWS

#### Sultan Tuğrul

*Türk Soyullara Türkiye Türkçesi Öğretimi* ..... 117

Yayın İlkeleri..... 125

Editorial Principles ..... 129



## İBRAHİM İŞHAKOVIÇ HALFİN'İN RUSLARA YABANCI DİL OLARAK TATAR TÜRKÇESİ ÖĞRETİMİNDEKİ ROLÜ\*

Arif AKBAŞ\*\*

**Öz:** Kazan Üniversitesi, 1804 yılında İmparator I. Aleksandr'ın bir kararnamesi ile kurulmuştur. Kuruluşunun ilk günlerinden itibaren üniversitede Doğu halklarının tarihinin ve kültürünün incelenmesine büyük önem verilmiştir. Bu durum ise çeşitli Türkçe lehçeleri konuşan Türkistan halklarının (Kazak, Kırgız, Türkmen, Azeri, Özbek, Başkurt, Bulgar vb.) Rus İmparatorluğunca yürütülen dil çalışmaları (bir araç olarak) ve şarkiyatçılık ile modernleşmesine ya da Batılılaşmasına yol açmıştır. Anadolu Türklüğü, Fransa ve Avrupa üzerinden modernleşirken Orta Asya Türklüğü, Rusya üzerinden kültürel ve reformist bir değişime uğramıştır. Tatarlar, ilk başlarda tıpkı Osmanlı'da olduğu gibi Arap alfabesini kullanmaktaydılar. Bu alfabe yerine Ruslar, daha sonra "Kiril alfabesi"ni getirmişlerdir.

Bu makalede Rusya'da yabancı dil olarak Tatar Türkçesinin öğretilmesi tarihinde önemli bir sayfa olan ve Kazan Üniversitesi tarafından basılan İbrahim İshakoviç Halfin'in *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazyka, s pravilami arabskogo chteniya* [Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabesi ve Grameri] kitabı tanıtılacak ve yorumlanacaktır.

İbrahim Halfin'in kitabı aslında 52 sayfadan oluşan, Rusça-Tatarca temel dilbilgisi/ gramer bilgiler ile kolaydan zora doğru giden metinleri içeren, bu metinleri pratik bir şekilde okumayı ve anlamayı öğreten bir kılavuzdur. Kitabın ilk baskısı, 1809 yılında Kazan Üniversitesi matbaasında yapılmıştır. Kitap, 1996 yılında Moskova Üniversitesi yayınları tarafından tekrar basılmıştır. İbrahim Bey, dedesi Sait Halfin'in 1778'de Moskova Üniversitesince basılan kitabını biraz daha eklemeler yaparak tekrar kendi adıyla bastırılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Tatar Türkçesi, İbrahim İshakoviç Halfin, Ruslara Yabancı Dil Olarak Tatar Türkçesi Öğretimi, Türkoloji.

---

\* Atıf Bilgisi / Citation: Akbaş, A. (2024). İbrahim İshakoviç Halfin'in Ruslara Yabancı Dil Olarak Tatar Türkçesi Öğretimindeki Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 7-26.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 14.09.2023-08.02.2024

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu makale tek yazarlıdır.

Açıklama / Explanation: Bu çalışma, Öğr.Gör. Dr. Arif Akbaş'ın Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'nde 2023 tarihinde tamamladığı "XIX. Yüzyıl Rus Oryantalizminde Orta Doğu" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğr.Gör.Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yıldızeli Meslek Yüksekokulu, Pazarlama ve Reklamcılık Bölümü, Sivas, Türkiye. arifakbas@marun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8480-4350.



## **The Role of İbragim İskhakovich Khalfin in Teaching Tatar Turkish as a Foreign Language to Russians**

**Abstract:** Kazan University founded in 1804 by the decree of Emperor Alexander I, from its inception, placed significant emphasis on the study of the history and culture of Eastern peoples. This focus contributed to the modernization or westernization of various Turkic-speaking peoples from the region of Turkestan (including Kazakhs, Kyrgyz, Turkmens, Azerbaijanis, Uzbeks, Bashkirs, Bulgarians, etc.) via the medium of language studies sponsored by the Russian Empire and Orientalism. While Anatolian Turks modernized through the engagement with France and Europe, Central Asian Turks underwent cultural and reformist changes facilitated by Russia. Initially, similar to the Ottoman Empire, Tatars used the Arabic alphabet. Later, the Russians introduced instead the Cyrillic Alphabet. This article reintroduces and interprets İbragim İshakoviç Halfin's book, published by Kazan University, "Alphabet and Grammar of the Tatar Language, with Arabic Reading Rules" which was an important milestone in the history of teaching Tatar Turkish as a foreign language in Russia. İbragim Halfin reprinted under his name, with some additions, his grandfather Sait Halfin's book, formerly printed in 1778 by the Imperial Moscow University. İbragim Halfin's work became an essential reading and comprehension book, with 52 pages of basic Russian-Tatar grammar and texts for all-level learners. The first edition of the book was printed in 1809 by the Kazan University Printing House and it was subsequently republished in 1996 by Moscow University.

**Keywords:** Tatar Turkic, İbragim İskhakovich Khalfin, Teaching Tatar Turkic as a Foreign Language to Russians, Turkology.

### **Giriş**

Kazan'da doğu dillerinin resmî olarak öğretilmesinin kökenleri, ilk Kazan Gimnazyumunun (Lise) açılması ile bağlantılıdır (bu okul, 1758 yılında açılmıştır). Uzun yıllar Tatar Türkçesi ve Osmanlıca öğretmenleri, ünlü eğitimciler Sait, İshak ve İbrahim Halfin'di (bk. Fotoğraf 1). Kazan Gimnazyumunun (bk. fotoğraf 6) açılmasından sonra mektep, Rusya'da birçok Doğu dilinin öğretildiği büyük bir laik/seküler eğitim kurumu hâline gelmiştir. Daha sonra okul, üniversite düzeyinde eğitim veren "Rusya İmparatorluğu Kazan Üniversitesi"ne dönüşmüştür. 19. yüzyılın ilk yarısında Kazan Üniversitesi, Doğu araştırmalarının oluşumu ve gelişmesinin eğitimsel ve pedagojik temeliydi. 1835 tarihli üniversite tüzüğü ile Arapça, Türkçe, Tatarca, Farsça ve Moğolca dillerindeki dersler, Doğu Edebiyatı'nın bağımsız bir kategorisi olarak Felsefe Fakültesi bünyesinde örgütsel olarak tahsis edilmişti. Üniversite'de Ruslara Türkçe öğretimi konusunda; A. K. Kazem-Bek, I. N. Berezin, F. I. Erdman, M. G. Mahmudov, I. N. Kholmogorov, N. İ. İlminsky, I. A. Baudouin de Courtenay, V. V. Radlov, M. P. Veske ve N. F. Katanov vb. şarkiyat ve Türkoloji alanında dünya çapında ünlü âlimler vardı (KFU, 2012, ss. 1-3).

Okul özellikle Gordiy Sablukov, N. İ. İlminsky ve Nikolai Petrovich Ostroumov dönemlerinde akademik ve askerî şarkiyatçılık yerine misyoner şarkiyatçılığına yönelmiştir. Ostroumov, Rus sömürgecilerin Türkistan'a yerleştirilmesini desteklemiş ve buradaki Türklerin dilini değiştirmek için elinden geleni yapmıştır. Ostroumov, İlminsky'nin yabancı dilleri (Türk lehçelerini kastetmektedir) Kiril alfabesine çevirme fikrini de desteklemiştir. İlminsky ve Ostroumov için Rus alfabesi, yabancıların (Türklerin) Rus dilini ve Rusça eğitimini öğrenmeleri ve yabancıları Rus halkıyla bir araya getirmeleri için iyi bir araç gibi görünmekteydi. Diğer yandan bu yönelim, Türkistan'daki yönetimi bürokratik açıdan Ruslara bağlayacak bir sistemin de kapılarını açmaktaydı. Dil değişimi, bölgedeki göçebe nüfusu Tatarlardan veya genel olarak Müslüman etkisinden koruma fırsatı veriyordu. Ostroumov, öğretmeni İlminsky gibi Müslümanlar arasında aktif bir Ortodoks misyonerlik çalışmasının destekçisiydi. Ostroumov (Kazan misyoner okulu çerçevesinde), yabancıları Ortodoksluk temelinde Rus toplumuna entegre etmenin gerekli olduğunu düşünüyordu. Bu bakımdan Ostroumov, İslam'la mücadeleyi gerekli görüyordu. Ostroumov, Rus yönetiminin Türkistan'daki birçok eylemini beğenmemiş ve bu bölgedeki Rus politikasında reform yapmaya çalışmıştır (Alekseyev, 2004, s. 46).

Türkolog Paşa Yavuzarslan, "Kazan Üniversitesinde Türkoloji Çalışmaları-I (Bolşevik İhtilâline Kadar)" makalesinde Kazan Üniversitesi'ni ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Bu yazıda, 1804 yılında kurulan Kazan Üniversitesi'ndeki Doğu dilleri araştırmalarının tarihi, Bolşevik İhtilali'ne kadar ele alınmıştır. Özellikle XIX. yüzyıl ile XX. yüzyıl arasında geliştirdiği yöntemle dünyadaki Türk dili araştırmalarında bir ekol hâline gelen Kazan Türkolojisi'nin kuruluşu, burada çalışan dünyaca ünlü Türkologlar Kazem-Bek, İlminskiy, Katanov, Berezin gibi bilim adamlarının çalışmaları değerlendirilmiştir. Yavuzarslan'a göre;

5 Kasım 1804 tarihinde Rus Çarı Aleksandr I tarafından imzalanan bir fermanla kurulan Kazan Üniversitesi hem zengin tarihî geçmişiyle hem de üstlendiği ilmi hizmetlerle o dönemde adını bilim dünyasına duyurmayı başarmıştır. XIX. yüzyılın ortalarında açılan Doğu Dilleri Araştırmaları bölümü (Vostokovedeniye), kısa sürede doğu dilleri alanında birçok önemli çalışmayı ortaya koymuştur. Bu bölüm, sadece doğu dillerini değil, aynı zamanda bu halkların kültürleri ve tarihleri konusunda da dersler vermeye başlamıştır. Bu üniversiteden mezun olan tercümanlar ve idareciler, Rusya'nın doğusundaki halkları yönetmede önemli roller üstlenmişlerdir. Kazan Üniversitesi Türkolojisi, tarihî gelişimini iki ayrı döneme ayırabiliriz. İlk dönem, Bolşevik İhtilâli'ne kadar olan zaman dilimini içerir ki, bu dönem bu yazıda detaylı olarak ele alınacaktır. İkinci dönem ise Sovyetler Birliği dönemidir. İlk dönemde, 1855'te Doğu Dilleri Araştırmaları St. Petersburg'a taşındığında Türkoloji bir duraklama yaşasa da, ünlü Türkolog N. F. Katanov'un çabaları sayesinde 1922 yılına kadar varlığını sürdürebilmiştir. Üniversitenin kurulduğu tarih olan 5 Kasım

1804'te, Doğu dillerini kendi başına öğrenme bölümü kurulur. Bu bölümde Arapça, Farsça, İbranice ve Suriye Araplarının lehçesi gibi diller yer alır. Ayrıca, 1769 yılından itibaren gimnazyalarda öğretilen Tatarca, 1811 yılında Kazan Üniversitesi'nin Doğu Dilleri Bölümü'nde okutulan diller arasına katılır (2004, ss. 111-112).

Ayrıca bu konuda Kononov'un yazdığı *Rusya'da Türk Dillerinin Araştırılması Tarihi (Istoriya izucheniya Tyurkskikh yazykov v Rossii)* de oldukça önemli bir eserdir. Bu çalışma, Türk dillerinin Rusya'da incelenme tarihine dair bir araştırmadır. Eser, Rusya'da Türk dillerinin araştırılma ve öğrenilme sürecini ele alarak bu alandaki tarihî gelişmeleri ortaya koymaktadır. Kononov, Rusya'daki Türk dilleri çalışmalarının tarihini detaylı bir şekilde incelerken, bu dil ailesine ait olan dillerin Rusya'da nasıl bir dönüşüm geçirdiğini ve bu süreçteki etkileşimleri ele almaktadır. Aynı zamanda, Rus bilim insanlarının Türk dilleri üzerine yaptıkları çalışmaların ve bu alandaki önemli gelişmelerin analizini sunmaktadır. Eserde, Rusya'nın tarihî süreçler içinde Türk dillerine olan ilgisi, dilbilim çalışmalarının evrimi ve Türk dillerinin genel olarak Rus kültürü ve toplumu içindeki rolü gibi konuları bulmak mümkündür. Kononov'un eseri, Türk dilleri alanındaki araştırmacılar ve dilbilimciler için önemli bir başvuru kaynağıdır. Eserde giriş bölümü dışında konunun tanıtımı, metodoloji ve yaklaşım, Rusya'da Türk dillerinin keşfi ve ilk incelemeler, tarihi bağlam, ilk araştırmacılar ve çalışmaları, dilbilimsel yöntemlerle Türk dilleri, dilbilim çalışmalarının gelişim seyri, dilbilimcilerin katkıları ve tartışmalar, Türk dillerinin kültürel ve toplumsal etkileşimi, Rus toplumu ve Türk dillerinin rolü, kültürel alışveriş ve etkileşim, toplam bulgular ile gelecekteki araştırmalar için önerilere değinilmiştir (Kononov, 1972, ss. 1-10).

Kazan Üniversitesi, 1804 yılında İmparator I. Aleksandr'ın bir kararnamesi ile kurulmuştur. Kuruluşunun ilk günlerinden itibaren, üniversitede Doğu halklarının tarihi ve kültürünün incelenmesine büyük önem verilmiştir. Bu ise çeşitli Türkçe lehçeleri konuşan Türkistan halklarının (Kazak, Kırgız, Türkmen, Azeri, Özbek, Başkurt, Bulgar vb.) Rusya İmparatorluğu dil çalışmaları (bir araç olarak) ve şarkiyatçılık ile modernleşmesine ya da Batılılaşmasına yol açmıştır. Anadolu Türklüğü, Fransa ve Avrupa üzerinden modernleşirken Orta Asya Türklüğü, Rusya üzerinden kültürel ve reformist bir değişime uğramıştır. Tatarlar, ilk başlarda tıpkı Osmanlı'da olduğu gibi Arap alfabesini kullanmakta idiler. Bu alfabe yerine Ruslar daha sonra "Kiril alfabesi"ni getirmişlerdir. Bu ise Cemil Meriç'in ifadesiyle "geleneğe ile kurulan bağları-köprüleri berhava etmiştir." Martin Heidegger'in dediği gibi "dil, varlığın evidir." Eve yabancılar girdikçe ana dilin gündelik hayattaki kullanım zemini, daralıp kaybolmaktadır. Böylece ana dile yabancılaşmış olunur. Ruslar, Tatar Türkçesini Tatarları asimile edebilmek "Rusifikatsiya" (Ruslaştırma) ya da misyoner şarkiyatçılığı bağlamında Tatar Türklerini Hristiyan yapmak için öğrenmek istemişlerdir. Nitekim bu faaliyetler sonucunda Müslüman olan Kreşinler (Eski bir Tatar Türkü

boyudur), din değiştirmek zorunda kalmış; vaftiz edilerek Ortodoks Hristiyan yapılmışlardır. Bulgar Türkleri de Boris Han zamanında Vatikan'dan gelen iki rahip vasıtasıyla (Methodis ve Kiril) önce kamlık dinini bırakıp ardından Hristiyanlığa toplu olarak geçmişlerdir. Din değiştirme sonucunda Türkçe olan dillerini de kaybetmişlerdir. Bu olgular, bize sosyolojik açıdan “dil” ve “din” kurumlarının ya da yapılarının bir toplum için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. İşte eldeki çalışmada da Rusya'da yabancı dil olarak Tatar Türkçesinin öğretim tarihinde önemli bir sayfa olan İbrahim İshakoviç Halfin'in *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazyka, s pravilami arabskogo chteniya* [Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabeti ve Grameri] kitabı tanıtılacak ve yorumlanmaya çalışılacaktır.

İbrahim İshakoviç Halfin, (Doğ. 20 Nisan 1778, Rusya İmparatorluğu Kazan Eyaleti- öl. 13 Ocak 1829, aynı yer) Gimnazyumu'nda Ruslara Tatar Türkçesi ve Tatar talebelere de Rusça öğreten ilk muallimdir. Halfin, ailesinin en parlak ve yetenekli temsilcisidir (Atası Sait'in torunu ve İshak Halfin'in oğludur. Aileye Rusların büyük bir saygısı vardır. Hatta Çariçe II. Katherina tarafından sadece bu aileye özel vergi muafiyeti getirilmiştir) (Khal'fıny, 1903, s. 27). İbrahim H. Bey, temsilcileri üç nesildir Kazan'da Tatar dili öğretmenleri olan Kazanlı bir Tatar ailesinden geliyordu. Ağustos 1800'den itibaren yerel Müslüman eğitimi alan İbrahim Halfin, Kazan Gimnazyumu'nda Tatar dili öğretmeni olarak görev yaptı ve 1801'den itibaren sansür görevini de üstlendi. Bu görev kapsamında Asya Matbaası'nın sorumluluğu da ona verilmiştir. Asya Matbaası, bölgedeki ilk matbaa olup 1800'de emekli teğmen Gabdulgaziz Burashev'in gayretleriyle kurulmuştu. Matbaa, 1829'dan itibaren Kazan Üniversitesi'nin bünyesine dâhil olmuştur (Gabel'daneyeva, 2012, s. 126). [O dönemde özellikle İslamî matbaacılık açısından İstanbul, Kahire ve Kazan şehirleri, birer entelektüel yayıncılık ve kültür merkezleri hâline gelmişlerdi.] İbrahim Halfin Bey, 26 Temmuz 1812'de Kazan Üniversitesi'ne Tatar dili hocası olarak atanmıştır. 1819'da Üniversite Konseyi'ne Tatarlara Rus dilini, Ruslara ise Tatar dilini ve laik bilimleri öğretecek bir okul açılmasını teklif etti (ülkedeki bu türden ilk projeydi). 17 Eylül 1829'da Doğu edebiyatı alanında doçentliği onaylanmıştır. Yazdığı makaleler dışında iki tane kitabı vardır. Bunlar, *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazyka, s pravilami arabskogo chteniya* [Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabeti ve Grameri] ile *Zhizn' Chingiskhana i Aksak Timura* [Cengiz Han ve Aksak Timur'un Hayatı] kitaplarıdır (Zagoskina, 1904, s. 193). Halfin'in önderliğinde Tatar dilinde hijyenle ilgili broşürler yayınlandı. Yetkililer adına yasama işlemlerini Tatarcaya tercüme etti, bir kısmı Asya Matbaası'nda basıldı (Akhmetgaleeva, 1979, s. 6). İbrahim Halfin Bey, Tatarca dışında Arapça ve Türkiye Türkçesi dersleri de okutmuştur. Tatar halkını hem Rus hem de Avrupa âlemine tanıtmak için ölene kadar çalışmıştır.

### Kazan Merkezli Oryantalist Çalışmalar

Kazan, İmparatorluk Rusyası'nın Buhara, Çin ve Sibiryaya bölgelerine olan ticaretinin transit güzergâhında yer alan ve uzak Asya'ya açılan bir penceresi niteliğindedir. Rusya'da oryantalizm denince üç ana merkezden söz edilmektedir. İlk dönemlerde St. Petersburg ve Moskova Üniversiteleri ayarında bir eğitim vadeden yegâne kurum da Kazan Üniversitesi olmuştur. Ülkemizde Kazan Ekolü'nün gelişimini ve nispeten dramatik sonunu anlatan en önemli çalışmalardan birisi de İlyas Kemaloğlu ve Janyl Myrza Bapaeva'nın tercüme etmiş olduğu *Kazan Şarkiyatçılığı'nın Kaderi: XX. Yüzyıl* isimli Âlim Mirkasım Usmanov'un eseridir (Usmanov, 2013, s. 20). Usmanov'a göre "İmparatorluğun *doğu kapısı* olan Kazan'da 1804'te bir üniversitenin açılması, doğrudan Rusya'nın sınırlarını genişletme ve Orta Asya [Türkistan], uzak ve orta doğuda [Osmanlı-İran] konumunu güçlendirme hedefi ile ilgilidir. Bu hırsın tatmin edilmesi, söz konusu bölgelerdeki ülke ve halklar hakkında gerekli bilgileri toplamakla mümkün olabilirdi ve bu amaca hizmet etmek için yeni üniversitede şarkiyat merkezi kuruldu" (Usmanov, 2013, ss. 20-21). Kazan, kozmopolit bir yer olması hasebiyle özellikle Türkçe, Arapça ve Farsça öğretiminde Rusya toprakları içinde bu işin yapılabilmesi için en ideal yerlerden biri sayılmaktaydı. Alau Adilbayev, Kazan'daki Oryantalist yapılanmayı; "a. Kazan İmparatorluk Üniversitesi (1804-1917) b. Kazan Dini Akademisi c. Şark Dillerini Okutan Orta Okullar" şeklinde üç kısma ayırmıştır (Adilbayev, 2002, ss. 112-113). Bu kurumların "profesörleri ve öğretmenlerinin çalışmaları Rusya'daki oryantalistik çalışmalarına öncülük etmişti. Kazan ekolü temsilcileri, Rusya'da İslamî araştırmalar konusunda da öncülük etmişler ve İslamiyet'in mahiyeti ve ortaya çıkışı hakkında Rus toplumuna ilk bilgileri sunmuşlardı" (Adilbayev, 2002, s. 123). Ruslar burada elde ettikleri oryantalizm bilgisini, Türkistan'ı misyoner faaliyetleri kapsamında Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma siyasetinde kullanmışlardır. Rus Devleti, 1870 yılından itibaren İlimskiy'nin misyon düşüncesini (etnik çeşitliliği arttıracak şekilde alfabe düzenlemeleri yapılması vs.) resmi olarak benimsemiştir (Topsakal, 2018, ss. 444-445). Kazan'da yapılan çalışmaların önemli bir bölümü, İslam karşıtlığı ve ahalinin asimilasyonu üzerine odaklandığı için zamanla bilimsel geçerliliğini de kaybetmiştir. İşte bu olgu da bir nevi Kazan şarkiyatçılığının kaderini belirlemiştir (Anteplioglu, 2022, ss. 239-242).

Kazan ekolü; Rusya'da şarkiyat çalışmalarının kurumsallaşmasının sağlandığı, ilmi faaliyetlerin monarşik emperyalist bürokrasi ile eklemlendiği, pragmatist manada sahada oryantalizmin kullanıldığı ilginç bir deneyim olmuştu. XIX. asrın "ilk yarısında şark dilleri öğretiminin genel eğitim sisteminin bir parçası hâline gelmesini Rusya, Alman kökenli şarkiyatçılara ve onların -güncel ihtiyaçlardan dolayı- Kazan'daki çalışmalarına borçluydu" (Kapıcı, 2016, s. 12). Tıpkı St. Petersburg ve Moskova örneklerinde olduğu gibi burada da kurumsallaşma

aşamasında ilk dönemdeki bariz Alman ekolünün etkisini görmekteyiz. Kazan Üniversitesi kurulduğunda buraya son derece önemli Alman filolog ve tarihşarkiyat kökenli âlimler gelmişti. Bu konuda çalışma yapan Abdullayev'e göre "Kazan Üniversitelerinde Şark dillerinin öğrenilmesine yönelik adımlar, Rus şarkiyatçılığının gelişmesinin bilimsel altyapısını oluşturmuştur" (Abdullayev, 2008, s. 5).

Kazan'da ilk okutulan ders, Doğu dili Tatar Türkçesi idi. Bu yüzdendir ki Kazan oryantalizminin başlangıcı, Kazan Gimnazyumu'nda yerel tercüman Said Halfin'in 1769-1773 yılları arasında Tatarca dil dersleri vermesiyle ilişkilendirilebilir (Veselovskiy, 1903, s. 27). En önemli eseri, 1778'de yayınlanan *Azbuka Tatarskogo Yazıka* (Tatar Dilinin Alfabeti) isimli çalışmasıdır (Halfin, 1778, s. 1). 52 sayfalık bu kısa kitapçık hem Arap harfli hem de Rusça Kiril harfli olarak talebelerin Tatarca'yı pratik bir şekilde öğrenmesi amacıyla hazırlanmıştır (Halfin, 1778, s. 50). Said Bey, Rus Türkolojisi'nde bir anıt niteliği taşıyan ilk Rusça-Tatarca Sözlüğü (*Russko-Tatarskiy Slovar*) de hazırlamıştı (Gabelganeeva, 2015, s. 89). Said Bey'in torunu ve Kazan Gimnazyumu muallimi olan İbrahim Halfin de *Azbuka i Grammatika Tatarskogo Yazıka s Pravilami Arabskogo Çteniya* (1809) (Halfin, 1809, s. 1). Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabeti ve Grameri (Sal'nikova ve Galiullina, 2016, s. 11) ile *Jizn' Çingishana i Aksak Timura* (1822) (Halfin, 1822, ss. 1-2) Cengiz Han ve Aksak Timur'un Hayatı (Hasanov, 1977, s. 124) gibi çalışmalara imza atmıştır.

Kazan Gimnazyumu'nda 1800 yılında kurulan matbaa, Kazan Üniversitesi'nde oryantal çalışmaların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu matbaada Tatarca, Arapça, Farsça ve Rusça eserler, özenle basılmaktaydı (Mazitova, 1972, s. 9). Böylece İstanbul ve Kahire dışında Kazan da İslami neşriyat alanında temel merkezlerden biri haline gelmişti. Alman Oryantalist İbraniye ve Arapça bilgini Oluf Gerhard Tihsen'in en muteber öğrencilerinden biri olan Hristian Daniloviç Fren, 1807-1815 yılları arasında Kazan Üniversitesi'ne gelerek Doğu Dilleri Bölümü'ne atandı ve buradayken Kazan'daki akademik oryantalizmin kurulmasına öncülük etti (Savel'yeva, 1855, ss. 14-15). XIX. yüzyılın başlarında Rusya'daki üniversitelerin doğu dilleri bölümlerine yönelik doğru düzgün bir müfredat yoktu. Fren, 23 Ekim 1807'de Üniversite Konseyi'ne Arap yazarların nasıl açıklanacağı ve Arapçanın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair bir proje hazırladı. Bu proje aynı zamanda Rusya'daki doğu dilleri alanındaki müfredat planlamasına yönelik ilk çalışma olmuştu (Zagoskin, 1902, s. 219). Bu proje, yıllık olarak Doğu dilleri eğitiminde bir planlamanın yapılması açısından da oldukça mühimdir. Tespit edilebildiği kadarıyla Fren, Kazan'da iken *Moneti vostoçnih dinastiy Samanidov i Buidov, s kontsa IX do pervoy polovini XI vv.* (1808) (Fren, 1808, ss. 1-2), *Numophylacium Orientale Pototianum* (Fren, 1813a, s. 9), *Rech' po sluçayu torjestv leyptsigskoy pobedi, proiznesennaya v Kazanskoy*

*lyuteranskoj tserkvi* (Fren, 1813b, s. 5), *Nonnulla de titulorum et cognominum honorificorum, quibus chani Hordeae Aureae usi sunt, origine, natura atque usu* (1814) (Fren, 1814, s. 22), *De Origine Vocabuli Rossici* (Fren, 1815a, s. 16), *Stat'ya o Bulgarskih Drevnostyah* (Fren, 1815b, s. 3) çalışmalarını yapmıştı. Ayrıca buradayken Altın Orda ve Volga Bulgarları hakkında uzmanlaşan Fren, bir de Büyük Arapça Sözlük hazırlamaya başlamıştı (İbn-Fadlan, 1939, s. 151). Fren, amatör sikke koleksiyonerliğini bir bilime dönüştürmüştü. Nümizmatik bilimini kullanarak Altın Orda ve Bulgar hanlıklarının antik dönemlerinin tarihini aydınlattı. Onun çalışmaları, Rusya'da delile dayalı kronolojik tarih ve doğu nümizmatikliğinin başlangıcı kabul edilebilir. Fren, 1815'te St. Petersburg'a gidince yerine 24 Temmuz 1818'de kendi önerisiyle Alman Friedrich Franz Ludwig Erdmann atandı. Erdmann, okulda Arapça ve Farsça dersleri verdi. O, Fren'den farklı olarak üniversitede Farsça çalışmalarının başlamasına öncülük etmiştir (Polovtsov, 1912, ss. 173-174). Okuldayken Erdmann; dilbilim, tarih ve edebiyat, nümizmatik sahalarında bir dizi makale de yayımlamıştır. Ancak bu makaleler, bilimsel yönden Freninkilerle mukayese edildiğinde zayıf kalmaktadır.

Doğu araştırmalarının en parlak dönemi, üniversitenin ilk rektörlerinden biri olan N. İ. Lobaçevskiy'nin adı ile ilişkilendirilebilir. 1828'de Doğu Dilleri Fakültesi, iki temel Doğu dilleri bölümünden oluşmaktaydı. Türkçe-Tatarca kürsüsü ile Arapça-Farsça kürsüsünde Kazem-Bek, İlya Nikolayeviç Berezin, Erdmann ve Joseph Fedoroviç Gottwald gibi alanlarında dünya çapında isim yapmış olan oryantalistler çalışmaktaydı. J. F. Gottwald'ın adı ayrıca N. İ. Lobaçevskiy'nin adını taşıyan Kazan Federal Üniversitesi Bilim Kütüphanesi'ni kurması nedeniyle de ünlüdür. Gottwald, Türkçe, Arapça ve Farsça orijinli binlerce nadir el yazmasından ve değerli sikkeden oluşan koleksiyonunu üniversiteye kazandırmıştır. 1833 yılında, Lobaçevskiy'nin girişimiyle Avrupa'daki ilk Moğol departmanı yine bu üniversitede kurulmuştur. Bu departmanın uzun yıllar başkanlığını meşhur oryantalist O. M. Kovalevskiy (1800-1878) yapmıştır. 1835'te yeni hazırlanan eğitim yönetmeliğine göre Felsefe Fakültesi içindeki Doğu Dilleri kürsüsünde Arapça, Türkçe, Tatarca, Farsça ve Moğolca dilleri oldukça özenli bir şekilde öğretilmeye başlanmıştır (KFU, 2020, s. 1). Bu atılımla Üniversite, bu işleri giderek daha profesyonel düzeyde yapmaya başlayarak adeta Doğu bilimi çalışmalarında altın bir döneme girmişti.

Rusya üniversiteleri içindeki ilk Çin Dili ve Edebiyatı bölümü, 11 Mayıs 1837'de Kazan Üniversitesi içinde açılmıştır. Bu bölüm daha sonra 1844'te Çin-Mançuca Edebiyatı kürsüsüne dönüştürülmüştür. Bu kürsüde 1837-1844 arasında ilk ders veren kişi, Archimandrite Dmitry Petroviç Sivillov (misyoner) olmuştur. Daniel'in halefi, 1844-1850'de Kazan'da bilimsel Mançurizmin temellerini atan İ. P. Voitsehovskiy (1793-1850) idi. Bölümü daha sonra V. P. Vasilyev yönetti. 1842 yılında Ermeni Edebiyatı bölümü, S. İ. Nazaryants'ın (1812-1879) Sanskritoloji bölümü ise P. Ya. Petrov'un (1814-1895) başkanlığında açıldı.

1852-1856 arası Kazan'daki Sanskritoloji gelenekleri, Göttingen Üniversitesi'nde öğrenim gören F. F. Bollenzen tarafından devam ettirildi. Denizcilik Bakanlığı hidrografik bölümü kütüphanecisi olan Mongolog ve Kalmikolog A. V. Popov tarafından 1846'de ilk Kalmuk dili kürsüsü açıldı. Üniversitenin hamisi Lobaçevskiy ve Üniversite Konseyi benzer şekilde Tibetçe, Hintçe ve İbrani dillerini araştıran bölümler oluşturmaya çalıştıysa da bu önerileri pek rağbet görmemişti. Üniversitede Doğu dillerini öğreten hocalar; A. Mir-Mominov (Farsça), A. Sosnitskiy (Çince), S. Rushko (Çince), İ. Jukov (Arapça), M. G. Mahmudov (Hüsn-ü Hat), Abdussattar Kazem-Bek (Türkçe-Tatarca-Farsça) İ. İvanov (Farsça), M. Navrotskiy (Arapça), N. Sonin (Farsça), İ. Holmogorov (Arapça ve Farsça) G. G. Gladışev (Ermenice), I. Abdekarimov (Çince) sahalarda oldukça yetenekli ve başarılıydılar. Çar I. Nikolay'ın 1851-1854 arasında yayımlanmış olduğu bir dizi kararname neticesinde Kazan Üniversitesi'nde doğu dillerinin öğretilmesi durdurulmuş; yeni bir yapılanmaya gidilerek hocalar ve zengin kütüphane, Petersburg'da Asya Enstitüsü açılarak buraya transfer edilmişti. Burada en son 1860'lardan 1870'lerin başına kadar İ. N. Harmogorov ve N. İ. İlminskiy tarafından seçmeli ders şeklinde Arapça, Farsça ve Türkçe-Tatarca eğitimi verilmiş (KFU, 2020, s. 2) fakat bu derslerin muhtevası, misyoner ideolojisi bağlamında olduğu için Üniversite giderek oryantalizm alanındaki parıltısını kaybetmiştir. Kazan Üniversitesi'nin oryantal bölümlerinin yeniden canlanmasında önemli bir kilometre taşı da 1880'lerden itibaren tekrar Fin-Ugor ve Türk-Tatar filolojisi eğitiminin verilmeye başlanmasıyla olmuştur. Bu dönemin önemli simaları ise J. A. Baudouin de Courtenay, N. İ. İlminsky, V. V. Radlov, V. A. Bogoroditskiy, M. P. Veske, İ. N. Smirnov, G. S. Sablukov, N. P. Ostroumov ve S. E. Malov idi. Üniversite'de Türkoloji'nin yeniden canlanması, özellikle Türkiye'de ismine aşına olunan N. F. Katanov ile ilişkilidir (KFU, 2020, s. 3).

Hakas Türkü olan Nikolay Fyodoroviç Katanov, "1888'de devlet bursuyla okuduğu Saint Petersburg Üniversitesi Doğu Dilleri Fakültesi'nden mezun oldu. Öğrenciliği sırasında Friedrich Wilhelm Radloff, N. İ. Veselovskiy ve İlya-Nikolayeviç Berezin gibi hocalarının yönlendirmeleriyle Sagay ağızından derlemeler yaptı ve Castrén'in Koybalca için hazırladığı sözlüğü Rus alfabesine uygulamıştır" (Kaçalın ve Türkoğlu, 2020, ss. 1-3). N. F. Katanov özellikle Uryanhay diyalekti üzerine çalışmıştır. *Opit İssledovaniya Uryanhayskogo Yazıka* (Kazan, 1903) bu çalışmalar sonucunda ortaya çıkmıştır (Katanov, 1903, s. 5). Katanov'un çalışmaları, bilim çevrelerinde ara sıra eleştirilere uğramışsa da Türk diyalektleri üzerine toplu bilgi veren bu eser değerini büsbütün yitirmemiştir" (Eren, 1998, s. 94). Katanov, Kazan Üniversitesindeyken buradaki çalışmalarından "Profesör V. D. Smirnov sayesinde Kazan'da Tatarlar tarafından Arap, Fars, Türk, Tatar dillerinde yayımlanmış olan bütün çalışmalarla uğraştım ve halen uğraşmaktayım. Nisan 1894'te Kazan Üniversitesi Arkeoloji, Tarih ve Etnografya Bölümü'ne sekreter olarak görevlendirildim ve bir yılda 6 defa



basılan *İzvestiya*'nın redaktörlüğünü yaptım..." ifadeleriyle bahsetmektedir (İvanov, 2004, s. 161). Katanov, Kazan'da iken Sibiryaya ve Türkistan hakkında dünyada da örneği çok az olan zenginlikte bir şahsi kütüphane oluşturmuştu. Bir ara Osmanlı Sadrazamı Hüseyin Hilmi Paşa, Kazan'ı ziyaret etmiştir. "Katanov, belki parasızlıktan belki de koleksiyonun daha iyi değerlendirileceğini düşündüğünden 1914 yılında, doğu kitaplarından yaklaşık dokuz bin cilt olan yirmi iki dildeki el yazmalarından oluşan zengin kitaplığının bir kısmını Türk başvekili Hilmi Paşa'ya satar. Bu satış, Katanov'u çok sevdiği bir yakınına kaybetmiş kadar üzmüştür" (Güleç, 2000, s. 239). Alınan değerli kitaplar, Türk şarkiyatçılığında öncü kurumlardan olan İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Kütüphanesi'nin çekirdeğini oluşturmuştur. Ünlü Tarihçimiz Zeki Velidi Togan, *Kur'an ve Türkler* kitabında konuya dair şöyle söylemektedir; "Burada İstanbul'da kıymetli kütüphanesinden istifade ettiğimiz Prof. Katanov şamanlıktan Hristiyanlığa geçmişti. '...keşke İslamiyet gibi bir dayançımız olsaydı, bitmezdik' demişti ve zengin kütüphanesini hiç olmazsa bundan Türkler istifade" (Togan, 1971, s. 58) etsinler diye belki de Hilmi Paşa'ya satmıştı. Yine Togan, *Hatıralar*'ında; "...bu kütüphanenin bir anahtarını bana vermiş ve istediğim gibi istifade etmeyi mümkün kılmış olduğundan kıymetini biliyordum" (Togan, 1969, s. 121) diyerek Katanov'un eserlerinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmekteydi. Togan'ın *Hatıralar*'ına göre Katanov'un karısı, kitap ve kütüphane düşmanıdır. Kocasına kimi zaman "Ya ben ya kütüphane!" diye sitem etmekteymiş (Togan, 1969, s. 121). (Her ne olursa olsun bu kitaplığın Hilmi Paşa'nın ileri görüşlülüğü ve zekâsı sonucu ülkemize getirilmiş olması büyük bir kazanımdır.) SSCB döneminde Sibiryaya ve Türkistan ile ilgili Çarlık Rusya'sına ait birçok kitap ve süreli yayın neredeyse burjuva neşriyatı kabul edilerek yok olmuştur. Bu cendereden İstanbul Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü'ndeki koleksiyon kurtulmuştur. Dolayısıyla bir başka manada Orta Asya Türklüğü için de bu koleksiyon, daha fazla bir önem taşımaktadır.

Rusya'da Kazan merkezli olarak Asya'nın ve Türkistan'ın etnografyası, coğrafyası, tarihi ve kültürü üzerine geniş çapta bilimsel bir yazın üretilmiştir. Bu ekolden gelen İlminskiy ve onun öğrencisi Nikolay Petroviç Ostroumov tarafından bu bilgi, yeni açılan mektepler vasıtasıyla yerel halkı Hristiyanlaştırma ve Ruslaştırma siyasetinde kullanılmıştır. Kazan'daki oryantalistik deneyim, büyük ölçüde Türkistan'ı emperyal Rus devlet çıkarları doğrultusunda şekillendirmeye yaramıştır. Bu sözlerin bir kanıtı da Türkistan General Valiliği'nin Rusça çıkarmış olduğu *Turkestankiye Vedomosti* gazetesinin bir benzerinin yerel dilde (Özbekçe) çıkarılmasıdır (Adilhanova, 2021, s. 4). 1870 yılından itibaren Rus istilacılar, kendi siyasetlerini ahaliye de kabul ettirme adına *Turkiston Viloyatining Gazeti*'sini çıkarmaya başlamışlardı (Egamberdiev, 2021, ss. 294-303). Bu gazete, Genel Vali Kaufman ve Ostroumov ile İlminskiy'nin çabaları neticesinde kurulmuştur. Gazete sayfaları,

İslam ve Türk karşıtı polemikler ile doluydu. Bariz bir şekilde Kazan oryantlizmi ile devşirilen yalan yanlış bilgiler, Müslüman ahalinin dönüştürülmesi için sahada kullanılmaktaydı (Khalid, 2015, s. 31). Ostroumov ve İlminskiy'nin oryantlist bilgiyi Rus sömürgeciliğinde ve otoriteyi tanzim etmede kullanması oldukça ilginçtir. Bu ise *Şarkiyatçılık* (Said, 2006, s. 8) çalışmasında bilgi ve güç arasındaki yakın ilişkiyi savunan Edward Said'i akla getirmektedir. Rus İmparatorluğunun muazzam büyüklüğü ve çeşitliliği göz önüne alındığında oryantlizmin hegemonya kurmada tıpkı İngiliz ve Fransız örneklerinde olduğu gibi işlevsel anlamda sıklıkla kullanıldığı rahatlıkla söylenebilir (Khalid, 2000, ss. 691-692).

### **Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabeti ve Grameri**

İbrahim Halfin'in *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazyka, s pravilami arabskogo chteniya* (Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabeti ve Grameri) (bk. Fotoğraf 2, 3, 4, 5) kitabı aslında 52 sayfadan oluşan, Rusça-Tatarca temel dilbilgisi/ gramer bilgileri ile kolaydan zora doğru giden metinleri içeren, oluşturulduğu bu metinleri pratik bir şekilde okumayı ve anlamayı öğreten bir kılavuzdur. Kitabın ilk baskısı, 1809 yılında Kazan Üniversitesi matbaasında yapılmıştır. Kitap, 1996 yılında Moskova Üniversitesi yayımları tarafından tekrar basılmıştır. İbrahim Bey, dedesi Sait Halfin'in 1778'de Moskova Üniversitesince basılan *Azbuka Tatarskogo yazyka s obstoyatel'nym opisaniyem bukv i skladov, sochinennaya uchitelem kazanskikh gimnaziy i perevodchikom Admiralteyskoy kontory Sagitom Khal'finym i mullami tatarskikh slobod Kazani rassmotrennaya i odobrennaya: Arab. Grafika* (Kazan Gimnaziyumu öğretmeni ve İmparatorluk Askeri Yönetim Kuvvetleri Dairesi tercümanı Sagit Khalfin ve Kazan'ın Tatar yerleşim yerlerinin mollaları tarafından hazırlanan, harflerin ve yazımların ayrıntılı bir tanımını içeren Tatar dilinin ABC'si, incelendi ve onaylandı: Arapça grafik sanatları) kitabını biraz daha eklemeler yaparak tekrar kendi adıyla bastırmıştır. Biz bu tanıtımda ilk nüsha olan 1778 tarihli "Tatar Dilinin Alfabeti" kitabını esas almaktayız (Halfin, 1778, s. 1). 1809 tarihli nüshasına ne yazık ki ulaşamamıştır. Kaynaklarda 1809 tarihli kitabın künyesi, şu şekildedir: "İ. Halfinen grammatikası aeruça igtibarga layek" (Halfin, İ. *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazyka, s pravilami arabskogo chteniya*. Kazan: Tipografiya Kazan Universteta, 1809. s. 106) (İbragimova, 2015, ss. 6-7). Sait Bey'in torunu olan İbrahim Halfin Bey, dedesinin yazdığı kitabı revize ederek tekrar kendi adıyla bastırıştır.

Kitabın kapak sayfasına "Tatarca Elif-Ba" diye ilave bir başlık konulmuştur. Kitabın 3-5. sayfalarında Rusça transkripsiyon karşılıklarıyla birlikte Arapça Tatar alfabeti verilmiştir. Buradaki transkripsiyona göre Tatar Türkçesinin alfabeti, 32 harften oluşmaktadır. Tatarca, Türk dillerinin Kıpçak grubunun Volga-Kıpçak alt grubuna aittir. Sondan eklemeli bir dildir. Daha önce bu terim, bazı Türk dillerinin ortak adı olarak da kullanılmaktaydı (Ruslar özellikle orta

çağda bölgede yaşayan tüm Türki kavimleri, “Tatar” olarak adlandırmaktaydı). Tatar Türkçesinin yazı tarihi, beş farklı döneme ayrılmaktadır. Bunlar: Runik yazı dönemi, Altın Orda döneminde yarlıklarda kullanılan Uygur yazısı dönemi, yazıda Arapça alfabenin kullanıldığı dönem, Latin alfabesi dönemi ve son olarak Kiril alfabesinin kullanıldığı dönemdir. Tatar dili, üç farklı diyalekte bölünmektedir; “Orta”, “Gönbatış” ve “Gönçığış” lehçeleri. Arap alfabesine dayalı alfabe, 10. yüzyıldan 1920 yılına kadar kullanılmıştır. Bu alfabe, Kazan Tatarlarının ataları tarafından İslamiyet’i kabul ettikten sonra kullanılmaya başlanmıştır. Eski imla ve yeni imla şeklinde iki türü vardır. Tatarca ve Rusça hazırlanan alfabe, şu şekildedir: “البيتجچخددرزژسشضطظعغفقكگللمنهوئي” Arapçada bulunmayan sesler için ek harfler kullanılmıştır. Ek harfler, 6 tanedir ve bunlar “p, ç, j, g, n, v” [پ چ ژ گ ک و] Arapçada bulunmayan harfleri karşılamak için oluşturulmuştur. Bu alfabenin Rusça hazırlanmış transkripsiyon hâli ise “аабвгдеёжзийкклмноопрстуүфхцчшщъьэюя” harflerinden oluşmaktadır (Makalenin sonundaki ekler kısmında Halfinler’in transkriptinin orijinali verilmiştir). Modern Kiril alfabesinde ğ ve q ünsüzleri; sert hecelerde g ve k harfleriyle, yumuşak hecelerde ise sert sesli harflerden önce gösterilir. Bazen рь ve къ digrafları kullanılır. Ё, ц, ш ь harfleri yalnızca değişimlerde kullanılır. Nadir istisnalar dışında e harfi, gırtlaksız durağı belirtir. Eski imla kurallarına göre kelimelerin başında sesli harf üzerine hemze “أ,ا” ile zorunlu elif yazılmıştır (Halfin, 1778, ss. 3-5).

Halfin’in *Azbuka i grammatika Tatarskogo yazyka, s pravilami arabskogo chteniya* (Arap Harflerini Okuma Usulüyle Tatar Dilinin Alfabesi ve Grameri) adlı kitabının 6-10. sayfalarında Tatar Türkçesinin imla kuralları, Arap alfabesi üzerinden Rusça anlatılmıştır. Dört sayfalık bu okuma kuralları, Osmanlıca okuma kurallarının neredeyse aynısıdır. Ancak Kazan Tatarcası, Kıpçak dil grubuna ait olduğu için birtakım değişiklikler de vardır. Modern Tatar dili, gelişiminde birçok değişikliğe uğramış; Türk dillerinin Bulgarca, Kıpçak ve Çağatay lehçelerinden oluşmuştur. Kitabın 11-20. sayfalarında Rusça-Tatarca gündelik hayatta kullanılan bazı kelimeler, okunuşlarıyla birlikte alfabetik sırayla verilmiştir (240 Tatarca sözcük). Eserin 21-41. sayfalarında Arap alfabesiyle Tatar Türkçesindeki hecelerin nasıl yazıldığı gösterilmektedir. Kitabın 42-52. sayfalarında küçük pasajlar şeklinde hazırlanmış kolaydan zora doğru giden kısa metinler vardır. Metinlerin başına geleneksel medrese usulünde olduğu gibi “Bismillahirrahmanirrahim” [Rahman ve Rahim olan Allah’ın adıyla başlarım] ifadesi konmuştur. Metindeki el yazısı hatlar da oldukça özenli hazırlanmış ve kolay okumaya yöneliktir (Halfin, 1778, ss. 1-52).

## **Sonuç**

1928'den önce Tatar dili genellikle Arap alfabesine dayalı alfabeler kullanılarak yazılıyordu. 1920'den önce eski imlâlı alfabe kullanılıyordu. 1920-27 yılları arasında yeni imla alfabesine geçilmiştir. چ ve ڤ gibi bazı harfler, Fars alfabesinden, ڤ harfi (Kef veya sağır kef olarak adlandırılır) ise Çağataycadan alınmıştır. Tatar edebiyatının en eski ürünü (Eski Tatar dilinde yazılan Kul-Gali'nin *Kıssa-i Yusuf*'u), 13. yüzyılın başlarında yaratılmıştır. 1905'e kadar tüm edebiyat, kısmen Bulgar dilinden türetilen ve modern Tatarca'da pek anlaşılabilen Eski Tatarca'dı. 1905'ten itibaren gazete yayıncıları, modern Tatarca'yı kullanmaya başlamışlardır. 1918'de Arap kökenli alfabe revize edilmiştir. Tatar seslerine bazı yeni harfler eklenmiş ve bazı Arap harfleri ise silinmiştir. 1928-1939 yılları arasında Latin kökenli yeni alfabe kullanılmıştır. 1940'ta ise Sovyetlerin diktası sonucu tamamen Kiril alfabesine geçilmiştir.

XVIII ve XIX. yüzyıllarda Ruslar, bölgeyi daha iyi idare edebilmek için şarkiyatçılık kapsamında yerel dilleri de öğrenmeye başlamışlardır. Bu başlayışın en bilinen örneklerinden biri ve ilk olanı Kazan Gimnazyumu'nda Halfin ailesinin Ruslara Tatar Türkçesini öğretme faaliyetleridir. Tatar dili, Rusya'da en çok konuşulan ikinci ulusal dildir. Tarihsel koşullar nedeniyle Rus-Tatar iki dilliliği asimetrikdir. 1990'ların başında, Tataristan'da Tatar dilinin daha çok konuşulmaya başlanmasıyla birlikte cumhuriyetin Rusça konuşan nüfusunun bilgi düzeyinde, genellikle temassız iki dillilik biçiminde yani yeterince desteklenmeyen bir artış olmuştur. Tataristan'da yaşayan Rusların büyük bir bölümü, Tatar Türkçesini anlamakta ya da konuşmaktadır. Tatar dili; Başkurtlar, Ruslar, Çuvaşlar ve Mariler'in yanı sıra Rusya'nın diğer bazı halkları arasında da yaygındır. Tatarca'nın üç ayrı lehçesi (Mişer, Kazan ve Sibirya) arasında ufak tefek farklılıklar olsa da burada yaşayan halklar, Tatar Türkçesi üzerinden birbirleriyle iletişim kurabilmektedirler.

Tataristan'da Tatar dili, Rus diliyle birlikte resmî dil olarak kabul edilmektedir. Günümüzde resmî olarak Tatar dilinin yazımında hâlen Kiril alfabesi kullanılmaktadır. Tataristan'da çok sayıda Tatar okulu bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında Tatar dili fakülteleri vardır. Tatar dili, statüsü ve bilgi düzeyi, Tatarların millî kimliğiyle ilgili konuların tam merkezinde yer almaktadır. Bu konunun Sait-İbrahim Halfin'den bu yana yaklaşık iki asırlık bir geçmişi vardır. Günümüzde az da olsa Ruslar yine Tatar Türkçesini öğrenmeye devam etmektedirler. Doğu dillerini öğretmek; öğretim üyelerinin kendi tarih ve dil incelemelerini içeren eserlerini yaratmalarını gerektiriyordu. Batı Avrupalı Oryantalistler, benzersiz tarihî kaynaklardan oluşan bir koleksiyon olarak sıklıkla Halfin'in eserlerine yönelmişlerdir. Bu dilbilgisi kuralları öğretimiyle ilgili kısa kitapçık, Volga Tatarlarının ve Bulgarlarının sosyal tarihinde büyük önem taşımaktadır.

İmparatorluk Rusyası'nda Türkçe öğretimi ve Türk halklarıyla kültürel etkileşim oldukça gelişmiştir. Türkî milletler de Rusça öğrenmeye ve eğitim almaya meyilli olmuşlardır. Bu çalışma, İmparatorluk Rusya'sı döneminde Türkçe öğretimi üzerine bir inceleme sunmuştur. 1804 yılında kurulan Kazan Üniversitesi'nin bu süreçte oynadığı önemli rol, Rus toplumunun Türk dillerine olan ilgisini ve kültürel/ entelektüel etkileşimini gözler önüne sermektedir. İlk dönemde, 1855'te Doğu Dilleri araştırmalarının St. Petersburg'a taşınmasıyla bir duraklama yaşansa da Türkoloji disiplini, ünlü Türkolog N. F. Katanov'un çabaları sayesinde varlığını sürdürmüş ve 1922'ye kadar uzanmıştır. Kazan Üniversitesi'nin Doğu Dilleri bölümünün kurulduğu günden itibaren Arapça, Farsça, İbranice ve Tatarca gibi dillerin öğretilmesiyle Türk dillerine olan ilgi bir akademik zenginliğe dönüşmüştür. Bu süreç sadece dilbilimsel bir gelişme değil, aynı zamanda Rusya'nın doğusundaki halklarla kültürel etkileşim ve anlayışın bir yansımasıdır. Üniversite'den mezun olan tercümanlar ve yöneticiler, Rusya'nın doğusundaki toplulukları anlama ve yönetme konusunda önemli roller üstlenmişlerdir. İmparatorluk Rusyası'nın Türkçe öğretimi, bu dönemin kültürel çeşitliliğini ve dilbilimsel gelişmelerini anlamamıza olanak sağlamaktadır. Kazan Üniversitesi'nin Türkoloji geleneği, Türk dillerinin Rus dünyasındaki yerini ve etkileşimini anlamak için değerli bir kaynaktır. Bu çalışma, tarihî bağlam içinde Türkçe öğretiminin önemini vurgulayarak bu alanda gelecekteki araştırmalara ışık tutma amacını taşımaktadır.

### Kaynakça

- Abdullayev, E. (2008). *Mirze Kazımbey'in Tarihi Siyasi Görüşleri* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Adilhanova, A. (2021). *Adilhanova, Turkestanskiye Vedomosti Gazetesine Göre Türkistan'da Posta ve Telgraf Teşkilatı* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Adilbayev, A. (2002). Rus Oryantalizminin Oluşumunda Kazan Ekolü'nün Rolü. *Dini Araştırmalar*, 4(12), 109-123.
- Akbaş, A. (2023). *19. Yüzyıl Rus Oryantalizminde Orta Doğu* (Basılmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü. İstanbul.
- Akhmetgaleeva, Ya. S. (1979). Grammatika Tatarskogo Yazıka İbragima Khalfina. *Sovetskaya Tyurkologiya*, (6). 1-12. Moskva.

- Alekseyev, I. (2004). K probleme kul'turnogo dialoga: İslam i kazanskoye missionerskoye islamovedeniye. *Islam v sovetskom i postsovetskom prostranstve: istoriya i metodologicheskiye aspekty issledovaniya. Materialy Vserossiyskoy konferentsii «Islam v sovetskom i postsovetskom prostranstve: formy vyzhivaniya i bytovaniya»*, May 2003 g. Sostavitel' i redaktor R. M. Mukhametshin. Kazan': Institut istorii Akademii nauk Respubliki Tatarstan. 46-49.
- Anteplioglu, D. (2022). Kazan Şarkiyatçılığının Kaderi (XX. Yüzyıl). *Gazi Türkiyat*, (31), 239-242.
- Dzeninfra. (ty.). 14.12.2023 tarihinde [https://avatars.dzeninfra.ru/getzen\\_doc/3579604/pub\\_5f49650c4ccdb914fb4be656\\_5f49a2718997d74f22420f75/scale\\_1200](https://avatars.dzeninfra.ru/getzen_doc/3579604/pub_5f49650c4ccdb914fb4be656_5f49a2718997d74f22420f75/scale_1200) adresinden erişilmiştir.
- Egamberdiev, A. A. (2021). Turkiston viloyatining gazetini da usmoniyar imperiyasi va bolqon davlatlari munosabatlari talqini. *Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences*, 1. Special Issue (2), 294-303.
- Eren, H. (1998). *Türklük Bilimi Sözlüğü, I. Cilt*. Ankara: TDK Yayınları.
- Fren, H. D. (1808). *Moneti vostochnih dinastiy Samanidov i Buidov, s kontsa IX do pervoy polovini XI vv*. Kazan': Universitetskaya tipografiya.
- Fren, H. D. (1813a). *Numophylacium Orientale Pototianum*. Riga: Hartmann.
- Fren, H. D. (1813b). *Rech' po sluçayu torjestv leyptsigskoy pobedi, proiznesennaya v kazanskoy lyuteranskoy tserkvi*. Kazan.
- Fren, H. D. (1814). *Nonnulla de titulorum et cognominum honorificorum, quibus chani Hordae Aureae usi sunt, origine, natura atque usu*. Kazan': Universitetskaya tipografiya.
- Fren, H. D. (1815a). *De origine vocabuli rossici- den'gi*. Kazan': Universitetskaya tipografiya.
- Fren, H. D. (1815b). *Stat'ya o bulgarskih drevnostyah*, Leipzig: Litter. Zeitung, Y. № 134.
- Gabdel'ganeyeva, G. G. (2012). Tatarskaya kniga Kazani v pervoy polovine XIX veka. *Vestnik Kazanskogo Gosudarstvennogo Universiteta Kul'tury i İskusstv*, No: 3. (1), 126-130.
- Gabdelganeyeva, G. G. (2015). *İstoriya Tatarskoy Knigi: Ot istokov do 1917 g.*, Moskva: Directmedia.
- Güleç, İ. (2000). Kuruluşunun Yetmiş Altıncı Yılında Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Kütüphanesi. *Müteferrika Dört Aylık Kitabiyat Dergisi*, 13(K15/2), 235-244.
- Halfin, İ. (1809). *Azbuka i Grammatika Tatarskogo Yazıka s Pravilami Arabskogo Çteniya*. Kazan.
- Halfin, İ. (1822). *Jizn' Çingishana i Aksak Timura*. Kazan.

- Halfin, S. (1778). *Azbuka Tatarskogo Yazıka*, Moskva: Peçesana pri İmparatorskom' Moskovskom' Universitet'.
- Hasanov, H. H. (1977). *Formirovaniye Tatarskoy Burjuaznoy Natsii*. Kazan: Tatar. Kn. İzd-vo.
- Ibragimova, G. (2015). *Tatarskaya Grammatika Izdaniye 2-ye, dopolnennoye V trekh tomakh Tom I*. Kazan: Akademiya nauk Respubliki Tatarstan Institut yazyka, literatury i iskusstva.
- İbn-Fadlan, A. (1939). *Puteşestviye İbn-Fadlana na Volgu*, ed. İ. Yu. Kraçkovskogo, Moskva: Akademii Nauk SSSR.
- İvanov, S. N. (2004). K. F. Katanov'un İlmi Çalışmalarına Dair. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, A. Çolpanbayeva ve A. Kılıç (çev.), 6(11), 159-173.
- Kaçalın, M. S. ve Türkoğlu, İ. (2020). Katanov, Nikolay Fyodoroviç. *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 20.12.2023 tarihinde <https://islamansiklopedisi.org.tr/katanov-nikolay-fyodorovic> adresinden erişildi.
- Kapıcı, Ö. (2016). Çarlık Otokrasisinin Hizmetinde Bir Şarkiyat ve Türkoloji Mektebi: XIX. Yüzyılda Ermeni Lazarev Şark Dilleri Enstitüsü'nün Kuruluşu ve Faaliyetlerine Genel Bir Bakış. *Türkbilig*, 31, 1-32.
- Katanov, N. F. (1903). *Oput İssledovaniya Uryanhayskogo Yazıka*. Kazan.
- KFU: Kazanskiy (Privolzhskiy) Federal'nyy Universitet. (2012). *İstoriya Kazanskogo Vostokovedeniya* (ss. 1-3). 13.09.2023 tarihinde <https://kpfu.ru/pdf/portal/content/1218.pdf> adresinden erişildi.
- KFU: Kazanskiy (Privoljskiy) Federalnyy Universitet, *İstoriya Kazanskogo Vostokovedeniya* (2020). 09.07.2020 tarihinde <https://kpfu.ru/institutes/institut-vostokovedeniya-i-mezhdunarodnyh/uznat-bolshe-ob-institute/istoriya> adresinden erişildi.
- Khal'finy, N. V. (1903). Khalfin Ibragim Iskhakovich. *Entsiklopedicheskiy Slovar'*. St. Petersburg: Brokgauz i Yefron. T. XXXVII. 27-28.
- Khalfin, S. (1778). *Azbuka Tatarskago Yazıka*. Moskva: Peçetana Pri İmperatorskom Moskovskom' Universitet'.
- Khalid, A. (2000). Russian History and the Debate over Orientalism. *Explorations in Russian and Eurasian History Slavica Publishers*, 1(4), 691-692.
- Khalid, A. (2015). *Making Uzbekistan: Nation, Empire, and Revolution in the Early USSR*. London: Cornell University Press.
- Kononov, A. N. (1972). *Istoriya izucheniya Tyurkskikh yazykov v Rossii*. Leningrad, Nauka.
- Mazitova, N. A. (1972). *Izuçeniye Blijnego i Srednego Vostoka v Kazanskom Universitete: Pervaya Polovina XIX Veka*. Kazan: İzd-vo Kazanskogo Universiteta.

- Natsional'nıy Muzeı Respubliki Tatarstan. (ty.). 14.09.2023 tarihinde <https://boratynskiy.tatmuseum.ru/wp-content/uploads/2019/12/03.jpg> adresinden erişilmiştir.
- Polovtsov, A. A. (1912). Erdman, Franz-Fedor İvanoviç. *Russkiy Biografiçeskiy Slovar'* içinde (C. XXIV, ss. 173-274). St. Petersburg: İzdanie İmperatorskago Russkago İstoriçeskogo Obşçestva.
- Said, E. W. (2006). *Şarkiyatçılık: Batı'nın Şark Anlayışları* (3. bs.), (B. Ülner, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Sal'nikova, A. ve Galiullina, D. (2016). *Tatarskaya «Alifba»: İstoriya i Sovremennost'*. Kazan: Tataristan Kitap Neşriyatı.
- Savel'yeva, P. (1855). *O Jizni i Uchenih Trudah Frena*. Sankt-Peterburg: Tip. Ekspeditsii Zagotovleniya Gos. Bumag.
- Togan, A. Z. V. (1969). *Hâtıralar: Türkistan ve Diğer Müslüman Doğu Türklerinin Millî Varlık ve Kültür Mücadeleleri*. İstanbul: Hikmet Gazetecilik.
- Togan, A. Z. V. (1971). *Kur'an ve Türkler*. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.
- Topsakal, İ. (2018). *Rus Misyoner Kaynaklarına Göre Rus Çarlığı ve Türkler (1552-1917)* (2. bs.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Usmanov, M. (2013). *Kazan Şarkiyatçılığı'nın Kaderi: XX. Yüzyıl* (İ. Kemaloğlu ve J. M. Bapaeva, Çev.). İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Veselovskiy, N. (1903). Hal'fini. *Entsiklopediçeskiy Slovar'* (İ. Ye. Andreyevskogo, Ed.) (C. XXXVII). Sankt-Peterburg: F. A. Brokgauz, I. A. Yefron.
- Yavuzarslan, P. (2004). Kazan Üniversitesinde Türkoloji Çalışmaları-I. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (18), 111-121.
- Zagoskin, N. P. (1902). *İstoriya Imperatorskogo Kazanskogo Universiteta za Perviye Sto Let Yego Suşçestvovaniya: 1804-1904* (C. I). Kazan: KGU.
- Zagoskina, N. P. (1904). Khalfin İbragim İshakovich. *Biografiçeskiy slovar' professorov i prepodavateley Imperatorskogo Kazanskogo universiteta: Za sto let (1804-1904)*. V 2 ch. Pod red. zasluzh. ord. Ch. 1., 193-194.



## Ekler



Fotoğraf 1. İbrahim İshakoviç Halfin, (Dzeninfra, ty.).



Fotoğraf 2. Azbuca Tatarskago Yazıka adlı kitabın ilk sayfası (Khalfin, 1778, s. 1).



Письмо у Татаръ пишется  
опъ правой руки къ лѣвой,  
такъ какъ и книги у нихъ  
начинаются; и оно соб-  
ственныхъ буквъ не имѣетъ; а  
употребляются въ немъ Арапскія,  
у коихъ считается *двѣдцать де-  
сятъ*.

СОГЛАСНЫЯ.

А.	алифъ	-	ا	آ	ا	آ
Б.	би	-	ب	ب	ب	ب
Т.	ти	-	ت	ت	ت	ت
С.	си	-	ث	ث	ث	ث
Дж.	джимъ	-	ج	ج	ج	ج
Х.	хы	-	ح	ح	ح	ح
Х.	хы	-	خ	خ	خ	خ
			А	а		А

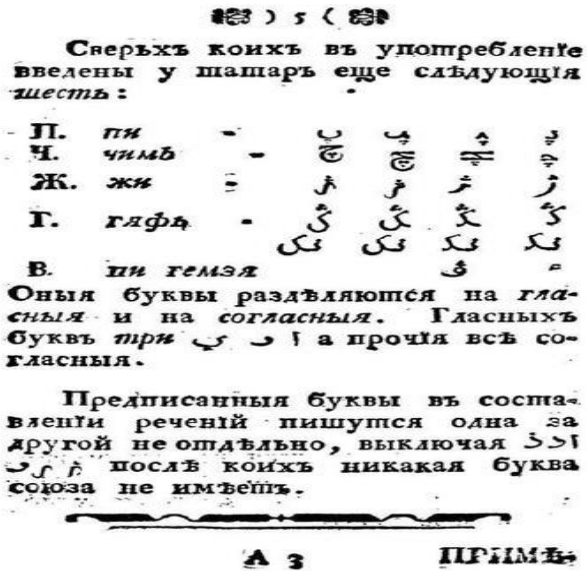
Fotoğraf 3. *Azbuka Tatarskago Yazıka* adlı kitabın 3. sayfası (Khalfin, 1778, s. 3).

﴿ ﴾ 4 ﴿ ﴾

Д.	далъ	-	د	د	د	د
З.	залъ	-	ذ	ذ	ذ	ذ
Р.	ря	-	ر	ر	ر	ر
Э.	зы	-	ز	ز	ز	ز
С.	синъ	-	س	س	س	س
Ш.	шинъ	-	ش	ش	ش	ش
С.	сагъ	-	ص	ص	ص	ص
Дз.	дзагъ	-	ض	ض	ض	ض
Т.	ты	-	ط	ط	ط	ط
Э.	зы	-	ظ	ظ	ظ	ظ
Г.	гаинъ	-	غ	غ	غ	غ
Г.	гаинъ	-	ف	ف	ف	ف
Ө.	өи	-	ق	ق	ق	ق
К.	кафъ	-	ك	ك	ك	ك
К.	кяфъ	-	ك	ك	ك	ك
Л.	лямъ	-	ل	ل	ل	ل
М.	мимъ	-	م	م	م	م
Н.	нунъ	-	ن	ن	ن	ن
Г.	ги	-	و	و	و	و
Ла.	лямалифъ	-	لا	لا	لا	لا
Я	я	-	ي	ي	ي	ي

**Сверъхъ**

Fotoğraf 4. *Azbuka Tatarskago Yazıka* adlı kitabın 4. sayfası (Khalfin, 1778, s. 4).



Fotoğraf 5. *Azbuca Tatarskago Yazıka* adlı kitabın 5. sayfası (Khalfin, 1778, s. 5).



Fotoğraf 6. Kazan Gimnazyumu, (Natsional'nyy Muzeıy, ty.)

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MASAL KULLANIMI: *ALİCENGİZ OYUNU\**

Ümran ATASOY\*\*

**Öz:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metin kullanımı, önemli bir yere sahiptir. Özgün metinlerin yapısal ve içerik çeşitliliği dil öğrenenlerin hedef dildeki düzeyi ile doğru orantılı olarak kullanılabilir. Özgün metinler, bir dilin öğretiminde belirli bir bilgi düzeyi gerektirdiğinden seviye odaklı kullanılmaması durumunda anlaşılabilir. Bu nedenle destan, halk hikâyeleri, masallar gibi özgün metinler, B1 seviyesinde tercih edilmektedir. Ayrıca söz konusu metinler, hedef dilin kültürel yapısını içerdiklerinden sözcük öğretiminde, sözcüklerin kültürel bağlam içinde verilmesi amaçlandığında tercih edilebilir.

Bu çalışmada söz varlığı ve içinde yer alan ikileme öğretimine yer verilmiştir. Anadolu sahasında ilk masal derleme örneği olan *Billur Köşk Masalları* içinde yer alan *Alicengiz Oyunu* adlı masal bu bağlamda tercih edilmiştir. Masalın ismi ve içeriği açısından Türk kültürüyle doğrudan ilgili olması; pek çok söz grubu, ikileme ve kalıp ifadeler içermesi, tercih edilmesindeki diğer etkenlerdir. Metin, B1 seviyesine göre uyarlanarak bir sözlükçe hazırlanmıştır. Uyarlama sürecinde Ortak Avrupa Başvuru Metninde yer alan B1 seviyesiyle ilgili kazanımlar, dikkate alınmıştır.

Dil ve kültürün iç içe olması ve masalların gerek içerik gerekse yapısal kurguları nedeniyle özellikle de sözcük öğretiminde bu şekilde bir aktarımı mümkün kılması, ders materyali olarak kullanılmalarda kazanç sağlayacağını göstermektedir. Çalışmada, dil öğretiminde özgün metin kullanımında kültürel öğeler barındıran metinlere yer vermenin önemi, söz varlığı ve ikilime öğretiminde masal kullanımıyla örneklendirilerek verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Avrupa Ortak Başvuru Metni, Masal, *Alicengiz Oyunu*, Kültürel Farkındalık, İkilemeler, Metin Uyarlama.

### Fairy Tale in Teaching Turkish as a Foreign Language: *Alicengiz Shenaginans*

**Abstract:** The use of authentic texts plays an important role in teaching Turkish as a foreign language since the structural and content diversity of authentic texts can be used in direct proportion to the level of language learners in the target language. As authentic texts require a certain level of knowledge in teaching a

\* Atıf Bilgisi / Citation: Atasoy, Ü. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Masal Kullanımı: *Alicengiz Oyunu*. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 27-46.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 16.01.2024-26.02.2024

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu makale tek yazarlıdır.

\*\* Uzman, ÖSYM, Ankara, Türkiye. umran\_atasoy@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-2940-6803.

language, they may not be understood, if they are not used level-oriented. Thus, authentic texts such as epics, folk tales and fairy tales are preferred at the B1 level. Moreover, since these texts contain the cultural structure of the target language, they are preferred in vocabulary teaching when the aim is to teach vocabulary in a cultural context.

This paper focuses on the vocabulary and the teaching of doubling in it. In this context, we chose the fairy tale named “Alicengiz Oyunu” in “Billur Köşk Masalları”, as it is the earliest fairy tale compilation example in Anatolia. Other factors underlining our preference for this fairy tale is that it is directly related to Turkish culture in terms of its name and content, and it contains many phrases, doubling and stereotypes. The text was adapted to the B1 level and a glossary was prepared. The adaptation process took into consideration the achievements related to the B1 level as described in the Common European Framework of Reference.

As language and culture are intertwined and fairy tales enable such a transfer, especially in vocabulary teaching, due to both their content and structural constructions, their use as course materials could produce many gains in this context. Finally, this paper depicted that the use of fairy tales and authentic texts containing cultural elements in language teaching are important in vocabulary and collocation teaching.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language, Common European Framework of Reference, Fairy Tale, Alicengiz Shenaginans, Cultural Awareness, Reduplications, Text Adaptation.

## **Giriş**

Yabancı dil öğretiminde okuma ve anlama gibi temel becerilerin kazandırılıp geliştirilmesinde ders malzemeleri olarak kullanılan metinler, önemli bir role sahiptir. Çünkü bir dili bilmek demek, o dilde üretilmiş bir metni anlamak demektir. Metin türleri içinde edebî metinler, dilin etkili bir anlatımla kullanıldığı ve daha kapsamlı söz varlığına yer verildiği metinler oldukları için sözcük öğretiminde tercih edilmelidir. Ayrıca şiir, masal, hikâye, roman gibi edebî metinler, hedef dilin kültürü hakkında farkındalık kazandırmayı sağlar. Bu metinler, içerdikleri söz varlığını belirli bir dilbilgisel bağlam ve kültürel bir örgü içinde sundukları için sözcük öğretiminde kullanılmalıdır.

Halkın ortak ürünü ve kültürünün taşıyıcısı olan masallar, oluşturulduğu dilin söz varlığını içerir. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ikileme, atasözü ve deyimlerin anlatılmasında bütün kültürlerde edebî bir tür olarak bilinen masallar kullanılabilir. Masallar, üretildikleri dilin kültürünü yansıttıkları için yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürü hakkında farkındalık kazanılmasında katkı sağlayan önemli bir araçtır.

İkileme, atasözü ve deyimlerin anlaşılması, belirli bir dil seviyesi ve Türk kültürü hakkında farkındalık gerektirdiğinden masallara B1 seviyesinde yer verilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Ancak ders materyali olarak kullanılacak masalların

Ortak Avrupa Başvuru Metnindeki kriterlerden hareketle öğretimin gerçekleşeceği seviyeye uyarlanması gerekir.

Bu çalışmada Tahir Alangu (2018) tarafından derlenen *Billur Köşk Masalları*'ndaki Alicengiz Oyunu adlı masalın B1 seviyesine göre uyarlanmış şekline yer verilecektir. Söz konusu masalın seçilme nedenleri; Anadolu'nun ilk masal derlemesinde yer alması, isminden itibaren Türk kültürü ile ilgili olması, pek çok deyim, mecazlı ifade ve ikileme barındırmasıdır. Fakat bu çalışmada masaldaki ikilemelerin öğretimi üzerinde durulacak ve masalda geçen deyimler ile kalıp ifadelerin sözlükçesi hazırlanacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilin yapısal özellikleri yanında içeriği destekleyen kültürel farkındalık kazandırmak da amaçlanmalıdır. Bu nedenle ders materyalleri arasında Türk kültürünü yansıtan metinlere de yer verilmelidir. Bu çalışmanın edebî metin seçme, hazırlama ve dil öğretiminde edebî metnin nasıl kullanılacağı konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı ve İkileme Öğretimi**

Yabancı dil öğretiminde hedef dilde okuma, anlama, yazma, konuşma ve dinleme becerisinin kazandırılması amaçlanır. Bu becerilerin kazandırılmasında da hedef dilin söz varlığının o dili öğrenenlere aktarılması, önemli rol oynar. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin söz varlığında bulunan sözcük ve kalıp sözler öğretilmelidir (Gökdayı, 2016, s. 379).

Sözcüğün dilin örgüsünü ve kavramsal boyutunu oluşturması açısından söz varlığının önemli bir unsuru olduğu bilinmektedir. Yabancı dil öğretiminde tek başına dilbilgisi kurallarının öğretimi, öğrenim sürecinin eksik kalmasına neden olabileceğinden kuralların söz varlığıyla eş zamanlı öğretilmesi, yerinde olacaktır. Yani söz varlığı, bir dilin öğretiminde o dilin dilbilgisi öğretimi kadar önemlidir. Buna ek olarak yalnızca sözcüklerin tek tek öğretimi yeterli değildir, sözcüklerin bir bağlam içinde öğretilmesi gerektiği de açıktır (Uzdu Yıldız, 2018, s. 360). Hem sözlü hem de yazılı dilde kullanım sıklığı yüksek olan kalıplaşmış sözcükler, iletişimin kurulabilmesi için büyük oranda belirleyici sözcüklerdir (Uzdu Yıldız, 2018, s. 361). Sahip olunan sözcük sayısı, anlama ve anlatma yeteneğini de etkilediğinden (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 148) söz varlığı öğretimi, her açıdan önem taşımaktadır.

Bir dilin söz varlığında sözcüklerin yanı sıra kalıplaşmış yapılar, atasözleri ve deyimler bulunur. Dildeki sözcükler ve kalıplaşmış dil birimlerinin toplamı olan söz varlığı, o dili konuşanların kültürünün bir görünümü ve dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülebilir (Gökdayı, 2016, s. 383). Bu nedenle söz varlığı içinde yer alan dil birimleri, zengin bir anlam dünyası sunar. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığındaki sözcüklerle birlikte kalıplaşmış dil birimlerinin de öğretilmesi, Türk kültürü hakkında farkındalık kazanmaya katkı sağlar.

Kalıplaşmış sözlerden olan ikilemelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretilmesi önemlidir. Çünkü ikilemeler, Türkçenin ritmi ile ilgilidir ve kalıp ifadelerdir. İkilemeler, anlamı güçlendirmek ve zenginleştirmek için aynı sözcüklerin art arda yinelenmesiyle, anlamları birbirine yakın ya da karşıt olan sözlerle veya sesleri benzeşen sözcüklerin art arda kullanılmasıyla oluşturulur. İkilemelerden bazılarına örnek vermek gerekirse eğri büğrü, eş dost, delik deşik, yavaş yavaş, aşağı yukarı vb. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi'ne göre B1 seviyesinde dil öğrenen bir kişinin bazı kalıplaşmış sözleri ve deyimleri bilmesi beklenir.

Yinelemelerden oluşmayan ikilemelerin sözcük sırası kesinlikle değiştirilemez. Belli başlı, iri yarı gibi bazı ikilemelerde de sözcüklerin biri veya ikisi de tek başına kullanılmaz. İvır zıvır, çoluk çocuk, yamru yumru vb. ikilemeler, çekirdek olarak değişmeyen iki ögeli yapıya sahip oldukları için tanınmaları kolaydır (Gökdayı, 2016, s. 93). Art arda sıralanarak oluşan ikilemeler, sözcük öbeği şeklindedir.

İkilemeler, anlatım gücünü artırmak ve zenginleştirmek için kullanılır. Kalıplaşmış dil birimlerini kullanmak ancak dil kullanımını düzenleyen kuralları bilmekle açıklanabilir (Gökdayı, 2016, s. 99). Bu noktada dilbilgisel kurallar ve söz varlığının eş zamanlı öğretilmesi, önem kazanır. İkilemeler, iletişim durumu ve bağlama göre dilin kullanımına hazır ifadeler sunarak dilsel üretim ve anlamlandırmayı kolaylaştırır (Gökdayı, 2016, s. 106). Deyimler, mecazlar ve kalıplaşmış ifadeler, kültürle doğrudan ilişkilidir ve sözcüğün temel anlamından oldukça farklı bir anlama sahiptir. Bu yüzden anlatıma güç katar, dilde az sözle çok şey anlatmayı sağlar.

İkilemeler, kalıplaşmaya müsait yapılar olduğundan ikilemeyi oluşturan sözcükler ikilemeden çıkarılamaz, fazladan sözcük eklenemez veya sözcüklerin yerleri değiştirilemez (Yabancı, 2020, s. 2). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders materyallerinde ikilemelere ayrı bir konu olarak yer verilmez. Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe öğrenenlerin söz varlığını zenginleştirmek, onlara farklı ifade yolları göstermek; en az dil bilgisi, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek kadar önemlidir (Yabancı, 2020, s. 9). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kendilerini tam anlamıyla ifade edebilmelerini sağlayan ikilemeleri öğretmek gerekir. İkilemeler iki ya da daha fazla sözcükten oluşmasına rağmen tek kavramı ifade eder.

Gündelik dilde kullanılan ifadelerle ve bağlam odaklı metinlerle örneğin masallarla ikileme öğretimi kolaylaştırılabilir. Masallar, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere ikilemelerin öğretiminin yanı sıra hem hedef dilin ritmini ve kültürünü göstermesi hem de sözcük öğretimini sağlaması açısından ders materyalleri olarak kullanılabilir. İkilemeler, kalıp ifadeler olduğundan dil öğrenenler için dilsel motivasyon kazandıracak aynı zamanda her dilin farklı bir

ritmi olduğu gibi Türkçenin de kendine özgü ritmi hakkında farkındalık sağlayacaktır. Masal örneğine geçmeden önce materyal seçimi ve bu bağlamda kullanılabilir yöntem konusuyula ilgili kısaca bilgi vermek, metnin anlaşılabilirliği açısından yerinde olacaktır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Seçimi**

Teknolojik gelişmeler doğrultusunda ders materyali çeşitliliği de artmıştır. Fakat ders materyali olarak metinlerin kullanımı, önemini hâlâ korumaktadır. Bu yüzden okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan metinler, yabancı dil öğretiminin her aşamasında kullanılır.

Hedef dilin etkili ve doğru bir şekilde kullanımını sağlamak, yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri olmalıdır (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 544). Bu nedenle ilgi çekici ve merak uyandırıcı materyallerin kullanımı önem taşır. Materyallerin seçimi ve hazırlanması, başarıyı doğrudan etkiler. Bu yüzden materyal kullanımı, yabancı dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir.

Yabancı dil öğretiminde ders materyali olarak kullanılan metinler, oluşturulma amaçlarına ve işlevlerine göre ikiye ayrılabilir (İltar ve Açık, 2019, s. 321). Oluşturulma amacına göre özgün metinler, gündelik ve yazınsal olarak ikiye ayrılır. Menü, afiş, duvar yazısı gibi gündelik metinlerde herhangi bir estetik kaygı güdülmez. Roman, hikâye, masal gibi yazınsal metinler ise estetik bir kaygıyla üretilir. Yabancı dil öğretiminde hem gündelik hem de yazınsal metin kullanımı oldukça önemlidir. Ayrıca okuma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde Türkçenin söz varlığını içeren ve Türk kültürünü yansıtan efsane, destan, masal gibi metinler önemlidir (Kaplan ve Doğru, 2022, s. 32).

Yabancı dil öğretiminde öğrenmenin gerçekleşmesi, tekrarlara dayanır ve gündelik yaşamda sıkça kullanılan kelimeler, masalarda sürekli tekrarlanır (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 546). Bu bağlamda öğretilecek konunun tekrarı, pekiştirilmesi ve gündelik hayatta yer bulması açısından ders materyali olarak masalların kullanımı önemlidir. Ayrıca masalların teknoloji kullanımıyla görsel ve işitsel olarak düzenlenmesi, onları daha etkili birer ders materyali hâline getirir (Ayhan ve Arslan, 2014, s. 546).

Hedef dildeki sözcüklerin öğretimi açısından zengin birer kaynak olan masallar, sözcük öğretiminde tercih edilmelidir. Masalların pek çoğu deyim, atasözü, ikilemeler gibi kalıplaşmış ifadeleri barındırdığından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders materyali olarak kullanılmaya uygundur.

Özgün metinler, yabancı dil öğretiminde ders malzemesi olarak kullanılmak üzere yazılmadığı için hedef kitlenin seviyesine göre uyarlanmaları gerekir. Bu çalışmada pek çok ikileme içermesi ve kültürel bir unsur olan Alicengiz oyununun masalın ismi olması ve masalın içinde sıkça yer verilmesi açısından Alicengiz Oyunu adlı masal, B1 düzeyi için uyarlanmıştır. Alicengiz oyunu



sözüne masalın içinde sıkça rastlanması, kültürel farkındalığın pekiştirilmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu masalda ikileme öğretimine kolaylık sunan pek çok örnek de bulunmaktadır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yöntemler**

Söz varlığı öğretilirken dil öğretim yöntemlerinden yararlanır. Bu dil öğretim yöntemlerinden biri de dilbilgisi çeviri yöntemidir. Bu yöntemde sözcük listeleri önemlidir ve dil öğrencilerinden sözcükleri ezberlemeleri beklenir. Doğrudan yöntemde dilbilgisi çeviri yönteminin aksine sözcükler somutlaştırılarak öğretilir. Örneğin sözcüklerin resimleri kullanılır.

Kulak dil alışkanlığı yöntemi, doğrudan yöntemle benzerlik gösterir. Öğretilecek konular sınırlandırılır ve bu sözcükler, konuşmalarda geçen sözcüklerdir. Bu anlayışa göre sözcükler, dilbilgisi ve kültür bağlamında öğretilir.

Doğal yöntem, sözcük öğrenimini dil öğrenmenin başlangıcı olarak sayar ve hedef dilde en çok tercih edilen sözcüklerin kullanılmasını önemser. Sözcük öğretiminde bağlamdan hareket edilmesi yönüyle bu yöntem, dilbilgisi çeviri yönteminden ayrılır.

İkileme öğretiminde Alicengiz Oyunu adlı masal, ders materyali olarak kullanılıp dilbilgisi çeviri yöntemi, doğal yöntem ve kulak dil alışkanlığı yöntemi tercih edilebilir. Dilbilgisi çeviri yönteminde masaldaki ikilemelerin listelenmesi istenir, kulak dil alışkanlığı yönteminde dilbilgisi ve kültürel farkındalık kullanılır, doğal yöntemde ise sözcüklerin bağlam odaklı öğretilmesi söz konusudur. Bu yöntemler dikkate alındığında Alicengiz Oyunu; ikileme öğretimi, dilbilgisi ve kültürel farkındalık kazandırma bağlamında ders materyali olarak hazırlanmıştır.

### ***Alicengiz Oyunu***

Bir varmış, bir yokmuş. Bir kadının çok yakışıklı ve becerikli bir oğlu varmış. Bu kadın oğlunu saraya, padişahın hizmetine vermiş.

Günlerden bir gün, bu padişah; çevresindekilerin anlattıklarını dinler, yeteneklerini seyrederek ama hiçbirini beğenmezmiş. Kaşları çatılır, bir türlü açılmazmış. Karşısında kimse konuşmaya cesaret edememiş. Divanhanede herkes, el pençe divan beklerken padişahın lalası:

“İznin olursa padişahım çengileri, çalgıları, cambaz ve sihirbazları çağırırım; gelsinler, sizi eğlendirsinler.” diye bir bir sayarsa da padişah, her söyleneni reddetmiş ve sormuş:

“Alicengiz oyununu bilen var mıdır?”

Divanhanedekiler padişahın dudaklarının kıpırdadığını görmüşler, kulak kesilmişler ama sözlerini duyamamışlar. Bunlar şaşkın şaşkın neler oluyor diye

bakışırken lala; kapı önlerinde, duvar ve pencere diplerinde küme küme duranlara yaklaşmış, padişahın sözlerini fısıldamış. Koca divanhanede kulaktan kulağa fısıldaşmalar olmuş. Ama hiç kimse bu oyunun ne olduğunu bilememiş. Onların, bir yol yordam bulamayışı, padişahı çok sinirlendireceği için hiç kimse bu oyunu bilmediğini söyleyememiş. Oracıkta kavuklu mezar taşları gibi dimdik kalmışlar.

O kadının pek yakışıklı, çok becerikli oğlu, loş bir köşeden olup biteni seyredermiş; kulaktan kulağa fısıldananları yarım yamalak duyar, duymadığını da aklından tamamlarmış. Oğlan bakar ki kimsede ses nefes yok, herkes kaçacak delik arar. Fırsat bu fırsattır diye düşünür, ortaya atılır:

“Padişahım izniniz olursa gider öğrenir, hemen gelirim...” diye bağırır; sinek uçaşa kanatlarının sesi duyulacak o koca salonu çın çın çınlatır.

Mezar taşları yerlerinden şöyle bir kıpırdarlar, bakarlar ki konuşan bir tüysüz oğlandır. Bir yandan kopacak fırtınayı böylece savdıklarına sevinirlerken bir yandan da “Bu tüysüz oğlan bunca devletliyi bir yana iteler de sonunda padişahın musahibi olur mu?” diye yüreklerine kuşku düşer.

Padişah, oğlanın atak davranışlarından hoşlanır. Hem izin hem de bahşış verip onu alicengiz oyununu öğrenmeye gönderir.

Bu oğlan dönüp evine gelir, anasının elini öper, duasını alır; heybesini sırtlar, düşer uzun yollara. Alicengiz’in yerini yurdunu sora sora, dönüp dolaşır, izleyip giderken bir gün gurbet yollarında sırtı abalı, şalvarı tüm yamalı, yeşil cüppeli, yeşil sarıklı derviş babayla karşılaşır. Derviş baba buna:

“Uğurlar ola evladım nereden gelip nereye gidersin?” diye sorunca oğlan:

“Eyvallah derviş baba, Allah’ın bildiğini kuldan niye saklayayım, bir alicengiz oyunu varmış, onu öğrenmeye gidiyorum.” deyince derviş baba:

“Bu oyunu nereden, kimden öğreneceğini bilir misin?” demiş. Oğlan da:

“Alicengiz adında biri varmış, sora izleye gidiyorum, onun yanına varıp öğreneceğim.”

Derviş baba:

“Alicengiz denilen kişinin öğreteceğini ben de bilirim. Beni takip et.” der.

Oğlanla birlikte dağ yollarına gider; yavaş yavaş, canlıların gezip dolaştığı yerlerden uzaklaşırlar. Karanlık dağların ortalarına girmişler ki, kuş uçmaz, kervan geçmez; o yerlerde ne insan ne de hayvan izi görünür. Gide gide bir büyük mağaraya gelirler, içine girerler; bir süre de onun içinde yürürler. Sonunda derviş babanın oturduğu bölüme gelirler. Derviş baba, bu oğlanı otursun diye bir odaya bırakır. Oğlan, sabırla bekler ama derviş baba gelmez. Sonra dışarı çıkıp bütün mağaranın yanını yöresini dolaşır ve oturduğu yerin bitişiğindeki odaya gelir. Kapısını açar, bir de ne görsün? Çok güzel bir kız oturmuş, bir yandan gergef

işler, bir yandan da iki gözü iki çeşme yaşlar döker. Oğlan buna: “Kimsin?” diye sorunca kız: “Senin gibi bir insanım. Zavallı annemin bir tek kızıyım.” diye karşılık verir. Oğlan: “Peki ama buralara nerelerden geldin?” deyince kız:

“Çocuktum her gün okula gider gelirdim. Seni alıp buralara getiren derviş baba beni de kandırıp getirdi, bu odaya kapattı. Beni okutmaya çalıştı ama öğrenemedim. Sonra beni bu odaya, gergefin başına oturttu. Burada gergef işleyip şurada oturuyorum, orada da yatıyorum...” der.

Sonra oğlanın elinden tutar, onu bir gizli kapının ardındaki kuyunun başına götürür, kuyunun kapağını kaldırır. Bu kuyunun ağzına kadar insan leşi ile dolu olduğunu duyan oğlanın aklı başından gidip yere düşer, bayılır. Kız; oğlanın elini, ayağını ovalar ve onu ayıltır. Oğlanın aklı başına gelince:

“Beni dinle, bu derviş sana ne okutursa diren ve tersine oku. Aman yanılıp da benim gibi doğru okumayasın yoksa buralardan kurtulamayız.” diye oğlana uzun uzun öğütler verir.

Sonra oğlan, oradan ayrılır. Odada dervişi beklemeye başlar.

Derviş baba, bir süre sonra gelir:

“Gel oğlum, seni okutayım.” der. Oğlan iki dizi üzerine çökünce Derviş baba, önüne bir rahle koyar; üzerine bir koca kara kaplı kitap açar. Derviş baba, “elif” der demez oğlan:

“Direktir, direk. Çatal saplı kürek.” diye direk direk bağırır. Derviş baba “Be!” der. Oğlan: “Teknedir, tekne. Hamur yoğur içinde.” diye boğuk boğuk böğürür. Derviş hangi harfi söylerse oğlan öyle bir mani uydurur; öyle bangır bangır ki kulak dayanmaz. Elifbanın daha sonu gelmeden başı kazana dönen derviş, ne diyeceğini, ne edeceğini iyice şaşırır, o da çocukla birlikte: “Gayın gayın galata. Manavlarda bulunur salata. Salatayı yiyenler? Keretadır, kereta.” diye bir ağızdan, makamla bağırıp sallanmaya başlamaz mı! Biraz sonra sıra “kaf” harfine gelince oğlan: “Kaf dedimse karga. Karga karga, gak dedi. Bindi dala, vak dedi.” diye başlayarak ucu bucağı gelmez bir tekerlemeye girişir; dervişi de peşine takar.

İkisi birlikte haykır haykır, sallana sallana, dersi bir yana bırakırlar; güçten kesilene, içleri ezim ezim ezilene kadar bağırıp okurlar; sonunda yorulurlar. Derviş baba, bir ara kendine gelir:

“Hay, bu ne oğlandır? Kim, kime ne öğretiyor? Aman bu yaşta, bu ustalıkla beni oyuna getirir. “Seni dövmeden bırakır mıyım?” diyerek bu oğlanı falakaya yatırır.

Oğlanı döver. Sonunda Alicengiz kitabını açar, oğlana ondan okutmaya başlar. Derviş hangi sayfayı açarsa açsın, oğlan baştan ayağı ters şeyler söyler. Oysa bu oğlan, bir yandan da gizlice bütün kitabı sayfa sayfa ezberlemiş.

Arada bir bağıra çağıra okuyan, döve söve ayak direyen derviş baba, çoğu kez çocuğun okumasına, tekerlemesine takılır, kalır. Ne bildiğini, ne öğreteceğini de iyice şaşırır; ipin ucunu büsbütün kaçıır. Sonunda oğlanı “Elbette okumaz, yaramazdır.” diye döve döve kaldırıp dağdan aşağı sürer, kervanların geçtiği yollara götürür, bırakır.

Oğlan, oradan yola çıkıp birkaç gün içinde annesinin evine gelir.

“Aman anneciğim, çok dayak yedim ama Alicengiz kitabını ezberledim. Hemen işe başlasam iyi olur ben yarın bir at kılığına girerim. Beni alıp saraya götürürsün, padişaha satarsın. Ama sakın yularımı ona verme. Yuların satılık olmadığını söyler; onu alır, eve dönersin.” dedikten sonra yatar.

Sabah olunca kadın kalkar; bakar ki oğlan yatağında yoktur. Birden aklına akşam konuştukları gelir. Ahıra koşar bakar ki yemliğe bağlı bir at orada durur. Kuyruğu havada, kulakları oynar, gözleri de fırıl fırıl parlar döner. Kadın, bu atı yularından tutup saraya götürür; padişaha satar. Bir kese altın alıp atın kıldan örme yularını çözüp alır sonra evine gelir. Gece olup da tam yatacağı sırada birden kapı açılır, bu oğlan gelir:

“Aman anneciğim, bugün çok güzel yaptın. Ben yarın da bir koç kılığına gireceğim. Beni alıp saraya götürür, padişaha satarsın.” der ve odasına gider.

Sabah olunca kadın kalkar ve ahıra koşup bakar ki kıvrım kıvrım boynuzlu, kara kuyruklu, bir koç yemliğe bağlıdır. Annesi; koçun ipini çözer, ceke keke saraya götürürken yolda derviş baba ile karşılaşır. Derviş baba, koça bakar ki gözleri fıldır fıldır oynuyor. Hemen olanları iyice anlar. Kendi kendine:

“Vay kurnaz oğlan, kitabı bir tamam belledin. Sonunda hünerimi de aldın elimden, öyle mi? diye söylenir. Hemen kadının yolunu keser, önünde durur:

“Al şu paraları, şu koçu bana sat.” der. Kadın da şaşırıp keseyi alır, koçun ipini tam dervişin eline vereceği sırada oğlan, bir kuş olup “Pırr” diye uçar.

Derviş baba da hemen bir atmaca olur, peşine düşer. Kadın, bu olanlara şaşırır. Atmaca ile kuş uçarak birbiri peşinden saraya giderler. Padişah, balkonda oturmuş etrafı seyrederken kuş, bir kırmızı elma olup padişahın kucağına düşer. Atmaca da hemen koca sakallı, sırtı abalı bir derviş kılığına girerek:

“Selamünaleykum padişahım, şu kucağına düşen kırmızı elma bana aittir.” der. Elmanın güzelliğine hayran kalan padişah:

“Aleykümselam derviş baba, bu elma elbette benimdir, hem padişah kucağından mal istemek nerede görülmüştür? Ama yine de padişahların gönlü zengin olur, olgun bir elmadır, gönlün üstünde kalmışsa bana yararı olmaz. Al, onu sana bağışladım.” diyerek derviş babaya vereceği sırada elma, birden buğday olup yerlere saçılır. Derviş de hemen bir tavuğa dönüşüp buğdayları gagalayıp toplamaya girişir. Hemen bu buğdaylar, bir yere derlenip tortop olur, bir sansara

döner ve tavuğun ensesine çöküp onu boğuverir. Ardından bu sansar, önceki kılığındaki gibi bir yiğit oğlan olur; diz çöker, padişaha selam verir. Padişah, bu hâle çok şaşırır:

“Vay sen misin, ay oğlan? Gittin, gördün mü? Okudun, öğrendin mi? Alicengiz’in evini buldun mu? Hünerler alıp geldin mi?” diye sorunca oğlan:

“Evet padişahım, gittim, gördüm. Ters okudum, doğru belledim; derviş babayı oyuna getirdim. İşte huzurunuzda alicengiz oyununu oynadım. Bu derviş yani bu tavuk, benim ustamdı. Hünerini aldığımı anlayınca beni öldürmeye çalıştı. Ben de onu yendim.” dedikten sonra arka arka gidip el pençe divan durdu.

Orada bulunan herkes “Gerçekten akıllı, yetenekli oğlan imiş...” diyerek onu alkışladılar.

Bu durum, padişahın çok hoşuna gitti. Olup bitenleri oğlandan baştan sona bir kere daha dinledi. Çok altın verip onu musahibi yaptı; annesine de büyük bir konak bağışladı. Padişah, hiçbir zaman oğlanı yanından ayırmaz oldu.

Oğlan, padişahın izin alıp dağdaki mağaraya gitti. Kendisine yol gösteren, akıl veren, gergef işleyen kızı kurtarıp ona dervişin öldüğünü söyledi. Birlikte konağa döndüler. Düğün dernek kuruldu; kırk gün kırk gece şenlik yapıldı. Misafirlere, yoldan gelip geçenlere sofrâ sofrâ yemekler yapıldı. Kırk birinci gün, herkes yerine yurduna dağıldı. Oğlanla karısı ve anası, mutluluk içinde uzun yıllar yaşadı. Onlar ermiş muradına, darısı bizim başımıza.

## **Sözlükçe**

Saray	Devlet başkanlarının oturduğu büyük yapı.
Padişah	Osmanlı Devleti’nde devlet başkanına verilen unvan
Kaşları çatılmak	Kızmak, öfkelenmek.
Çalgı	Müzik topluluğu.
Çengi	Çalgı eşliğinde oynamayı meslek edinmiş kadın
Cambaz	Yerde, at, bisiklet, ip, tel vb. üzerinde tehlikeli ve heyecan verici gösteriler yapan kimse.
Divanhane	Padişahın elçileri kabul ettiği ve önemli meselelerin görüşüldüğü yer.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Masal Kullanımı:  
Alicengiz Oyunu*

Kulak kesilmek	Büyük bir dikkatle dinlemek.
Fısıldamak	Başkalarının duyamayacağı kadar alçak sesle konuşmak.
Kavuklu mezar taşları gibi	Masalda bir benzetme söz konusudur. Padişahın çevresindeki insanların ne kadar yararsız olduğunu tıpkı mezar taşlarında yer alan kavuklar gibi hareketsiz kaldıklarını dile getirmek için kullanılmıştır.
Kaçacak delik aramak	Korkudan saklanacak yer aramak.
Fırsat bu fırsat	Yararlanılacak en uygun zaman anlamına gelen kalıp ifade.
Sinek uça kanatlarının sesi duyulmak	Bir ortamın ne kadar sessiz olduğunu abartılı bir şekilde anlatan kalıp ifade.
Yüreklerine kuşku düşmek	Şüphe duymak.
Musahip	Sohbet ve arkadaşlık eden kimse.
Derviş baba	Bir tarikata girmiş, onun kuralları ve törelerine bağlı olan kimse.
Uğurlar ola	Yolun açık olsun.
Eyvallah	Teşekkür ederim, kabul ediyorum, Allah'a ısmarladık anlamlarında kullanılan söz.
Allah'ın bildiği kuldan saklanmaz	Allah her şeyi bildiği için kuldan bir şey saklanmayacağını savunan kalıp ifade.
Kuş uçmaz kervan göçmez	Kimsenin uğramadığı ıssız ve sapa bir yer.
Gergef işlemek	Üzerine kumaş gerilen ve dikdörtgen biçiminde olan çerçeveye nakış işlemek.
İki gözü iki çeşme yaşlar dökmek	Sürekli ve çok ağlamak.
Aklı başından gitmek	Korkudan ne yapacağını şaşırarak.
Aklı başına gelmek	Ayrılmak, kendine gelmek.

Rahle	Üzerinde kitap okunan, yazı yazılan, bazıları açılıp kapanabilen alçak, küçük masa.
Elif	Arap alfabesinin ilk harfinin adı ve okunuşu.
Mani uydurmak	Şiir söylemek.
Elifba	Elif harfiyle başlayan Arap alfabesi.
Oyuna getirmek	Birini tuzağa düşürmek, aldatmak.
Falakaya yatırmak	Ayaklarının altına sopayla vurularak dövülmek.
Kervan	Uzak yerlere yolcu ve ticaret eşyası taşıyan yük hayvanı katarı.
Dayak Yemek	Dövülmek.
Yular	Bir yere bağlamak veya çekerek götürmek için hayvanın başlığına veya tasmaına bağlanan ip.
Ahır	Evcil büyükbaş hayvanların barındığı kapalı yer.
Yemlik	Hayvanlara yem verilen yer veya kap.
Kılığına girmek	Biri veya bir şey gibi giyinmek.
Bir tamam bellemek	Tam olarak anlamak.
Atmaca	Kendisi küçük, gagası büyük yırtıcı bir kuş.
Sansar	Ağaç kovuklarında barınan, kürkü değerli, küçük etçil hayvanların ortak adı.
Yolunu kesmek	Engel olmak.
Selamunaleykum	“Allah’ın selamı üzerinize olsun.” anlamında kullanılan bir selamlama sözü.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Masal Kullanımı:  
Alicengiz Oyunu*

Aleykumselam	“Esenlik, selamet sizin de üzerinize olsun.” anlamında kullanılan bir söz.
Gönlü kalmak	İsteyip de elde edemediği bir şeyi istemekten vazgeçmemek.
Bağışlamak	Hibe etmek, bahşetmek.
Kırk gün kırk gece şenlik	Düğündeki eğlencenin kırk gün ve kırk gece sürdüğünü anlatan kalıp ifade.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikilemelerin bir metin içinde yani belirli bir bağlamda sunulması önemlidir. Çünkü ikilemeler, kalıplaşmış ifadelerdir. Masallar söz konusu bağlamı, kültürel öğeleri ve kalıp ifadeleri sunduğu için sözcük öğretiminde ders materyali olarak kullanılabilir. İkilemeler, bir dilin ritmini göstermeleri, gündelik hayattaki konuşmada kullanılmaları yönüyle önemlidir. Kültürel unsurlar, deyim ve kalıp ifadelerle örülmüş durumda olan Alicengiz Oyunu adlı masalda ikilemelerin kullanıldığı bağlamlar yer alır.

Ders malzemesi olarak seçilen ve uyarlanan metnin dilin kültürel arka planını da yansıtması önemlidir. Bu nedenle *Alicengiz Oyunu*'nda anlatılan olay, gündelik dilde “Bana alicengiz oyunu oynama!” şeklinde sıkça kullanılır. Bu yüzden söz konusu masalın ders materyali olarak kullanımı, gündelik dile ve Türk kültürü hakkında farkındalığa da katkı sağlayacaktır.

Hem ikilemelerin öğretilmesi hem de dilin kültürel arka planını ortaya koyması açısından yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 seviyesine göre uyarlanmış ve sözlükçesi hazırlanmış olan bu masal, ders malzemesi olarak kullanılabilir. İkileme öğretiminde bu masal, ders malzemesi olarak kullanılırken dil bilgisi çeviri yöntemi, doğal yöntem ve kulak dil alışkanlığı tercih edilebilir. Bu çalışmanın, sözcük öğretiminde kullanılabilecek bir metnin uyarlanması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## **Kaynakça**

- Alangu, T. (2018). *Billur Köşk Masalları*. İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Ayhan, M. S. ve Arslan, M. (2014). Edebî Metin Olarak Masalların Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dilsel ve Kişisel Becerilerin Gelişimine Etkisi. *Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 543-559.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 145-155.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözcük / Words and Formulaic Expressions in Teaching Turkish as a Foreign Language. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 379-394. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- İltar, L. ve Açıık, F. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Metin Türlerinin Sınıflandırılması ve Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metinlerinin Değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346.
- Kaplan, H. ve Doğru, M. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bir Masal Uyarılama Örneği: Ağlayan Narla Gülen Ayva Masalı. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 30-46.
- Uzdu Yıldız, F. (2018). Sözcük ve Sözcük Öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 359-366). Grafiker Yayınları, Ankara.
- Yabancı, L. N. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kitaplarında İkişlemelerin Yapı, İşlev ve Anlam Açısından Değerlendirilmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.

**Ek: Orijinal Metin**

### ***Alicengiz Oyunu***

Bir varmış bir yokmuş, Tanrı'nın kulu çokmuş. Çok demesi yok demesi günahmış. Bir kadıncağızın pek yakışıklı, çok becerikli, bir tek oğulcağızı varmış. Bu kadın, oğlunu saraya, padişahın hizmetine vermeyi uygun bulmuş.

Günlerden bir gün bu padişahın canı sıkılır. Çevresindekilerin anlattıklarını dinler, hünerlerini seyrederek; ama, hiçbirini beğenmez. Kaşları çatılmış bir türlü açılmaz. Huzurda kimsede ağız açmaya cesaret yok. Emirle, fermanla kıpırıyorlar. Divanhanede herkes dimdik, el pençe divan bekler, dikilir ve oldukları yerde küçülürken, padişahın lalası ileri çıkıp:

“Fermanın olursa padişahım, çengileri, çalgıları, cambaz, hokkabaz, paredebaz ve sihirbazları çağıralım; gelsinler, efendimizi oyalasınlar.” Diye bir bir sayarsa da padişah, her söylenene elinin tersini çevirip, dudak bile oynatmadan burnunu kıvrıp reddetmiş; sonunda ölgün, bezgin bir sesle:

“İçinizde ali cengiz oyununu bilen var mıdır? diye soracak olmuş.

Divanhanedekiler padişahın dudaklarının kıpırdadığını görmüşler, kulak kesilmişler, ama, bir türlü sözlerini duymak mutluluğuna erememişler. Bunlar şaşkın şaşkın neler oluyor diye bakışır kıpırdaşırken lal, kapı önlerinde, duvar ve pencere diplerinde küme küme dikilenlere yaklaşmış, padişahın sözlerini fısıldamış. Koca divanhanede bir kıpırdanma, kulaktan kulağa fısıldaşmadır gitmiş. Laf ebesi, emir kölesi olsun; saçak öpenler, takla atanlar olsun; masal, hikâye düzenler, iki kat el ovuşturup yalan düzenler olsun hiç kimse bu oyunu bilip çıkaramazmış. Bilmezlermiş ama, bir bölük hazır yiyicinin, çanak yalayıcının, böyle bir zamanda işe yaramayışı, yarar bir yol yordam bulamayışı padişahı çok kızdıracığı için, içlerinden kimse ileri varıp bir şey bilmediklerini söylemeye yanaşmamış. Oracıkta gözleri yere çakıllı, kavuklu mezar taşları gibi dimdik dikili kalmışlar.

O kadıncağızın pek yakışıklı, çok becerikli biricik oğlu da, loş bir köşede, bir perde ardına sinmiş, oradan olup biteni seyredermiş; kulaktan kulağa fısıldananları yarım yamalak duyar, duymadığını da aklından tamamlarmış. Bu derece gözleri açık, aklı uyanık, kulakları da iyice delik bir oğlanmış. Oğlan bakar ki, kimsede ses nefes yok, herkes kaçacak delik arar, ecel terleri döker. Bu, hemen, fırsat bu fırsattır diye düşünür, ortaya atılır. Yüksek sesle:

“Padişahımız, izniniz, fermanın olursa gider öğrenir, tez vakitte döner gelirim...” diye bağırır; sinek uçsa kanatlarının sesi duyulacak o koca salonu çın çın çınlatır.

Mezar taşları yerlerinden şöyle bir kıpırdarlar, bakarlar ki konuşan bir tüysüz oğlandır. Bir yandan kopacak fırtınayı böylece savdıklarına sevinirlerken, bir

yandan da “Bu tüysüz oğlan bunca devletliyi bir yana iteler de, sonunda padişahın musahibi olur mu? diye yüreklerine bir kuşkudur, kurttur düşer.

Padişah, oğlanın bu pervasız, atak davranışlarından hoşlanıp hemen iki kaşının düğümü çözülür, yüzü açılır. Hem izin hem de bahşiş verip, bu oğlanı alicengiz oyununu öğrenmeye gönderir.

Bu oğlan, dönüp evine gelir, anasının elini öper, duasını alır; heybesini sırtlar, düşer yolların tozuna, düzüne, hem uzununa. Alicengiz’in yerini yurdunu sora sora, dönüp dolaşıp, izleyip giderken; bir gün gurbet yolarında sırtı abalı, şalvarı tüm yamalı, yeşil cüppeli, yeşil sarıklı, eli teberli, ağzı dualı bir derviş babayla karşılaşır. Derviş baba buna:

“Uğurlar ola evladım, nereden gelip nereye gidersin?” diye sorunca, oğlan:

“Eyvallah derviş baba, Tanrı’nın bildiğini kuldan niye saklayayım, bir alicengiz oyunu varmış, onu öğrenmeye gidiyorum.” deyince, derviş baba sakalını sıvazlayıp:

“Ya, bu oyunu nereden, kimden öğreneceğini bilir misin?” demiş. Oğlan da:

“Alicengiz adında birisi varmış, sora izleye gidiyorum, onun yanına varıp öğreneceğim.”

Derviş baba:

“Ama bu Alicengiz denilen kişinin yolu çok uzundur. Onun öğreteceğini ben de bilirim. Düş ardıma, yürü yoluma!” der.

Oğlanı peşine takıp sarp dağ yollarına vurur; yavaş yavaş, canlıların gezip dolaştığı yerlerden uzaklaşırlar. Karanlık dağların ortalarına girmişler ki, kuş uçmaz, kervan göçmez; o yerlerde ne insan ne de hayvan izi görünür. Gide gide bir büyük mağaranın ağzına gelirler, içine girerler; bir süre de onun içinde yürürler. Sonunda derviş babanın oturduğu bölüme gelirler. Derviş baba, bu oğlanı, otursun diye bir odaya bırakır. Oğlan, bir zaman sabırla oturur bekler ki, derviş baba bir türlü gelmez. Can sıkılır, dışarı çıkar. Bütün mağaranın yanını yöresini dolaşır da sonunda döner, bitişiğindeki odaya gelir. Kapısını açar, bir de ne görsün? Ayın on dördü gibi bir kız oturmuş, bir yandan gergef işler, bir yandan da iki gözü iki çeşme yaşlar döker. Oğlan buna:

“İn misin, cin misin?

Gelin misin, kız mısın?”

diye sorunca, kız da:

“Ne inim, ne cinim.

Senin gibi bir insanım.

Zavallı anamın bir tek kızıyım.”

diye karşılık verince, oğlan:

“Peki ama buralara nerelerden geldin?” deyince, kız:

“Tanrı böyle yazmış yazımı. Çocuktum her gün okula gider gelirdim. Seni alıp buralara getiren derviş baba beni de kandırıp getirdi, bu odaya kapattı. Beni okutmaya çalıştı ise de yolunu bilemedim. Sonra tuttu beni bu odaya, gergefin başına oturttu. Yol bilmem, iz bilmem. Burada gergef işleyip şurada oturuyorum, orada da yatıyorum...” der.

Sonra yerinden kalkıp oğlanın elinden tutar; onu bir gizli kapının ardındaki kuyunun başına götürür; kuyunun kapağını kaldırır. Bu kuyu ağzına kadar insan leşi ile doludur. Kokusuna da, görünüşüne de dayanılmaz. Bu oğlanın gönlü bulanır, akli başından gidip yere düşer bayılır. Kız ona hemen ruh koklatır; elini, ayağını ovalayıp ayıltır. Oğlanın akli başına gelince:

“İşte yiğidim, beni iyice dinle, bu derviş sana ne okutursa sen diren ve tersine oku. Aman yanılıp da benim gibi doğru okumayasın; yoksa sen de, ben de buralardan kurtulamayız.” diye oğlana uzun uzun öğütler verir.

Sonunda oğlan bu tedbir üzerine sözleşip oradan ayrılıp, oturduğu odaya gelir. Odada dervişi beklemeye başlar.

Derviş baba, bir zaman sonra etekleri savrularak, göbeğini hoplatarak, külahını düzeltip dişlerini karıştırarak gelir:

“Gel oğlum, seni okutayım.” der. Oğlan iki dizi üzerine çökünce, önüne bir rahle koyar; üzerine bir koca kara kaplı kitap açar. Başlarlar okumaya. Derviş baba “elif” der demez, oğlan:

“Direktir, direk,

Çatal saplı kürek.”

diye, direk direk bağırır. Derviş baba “Be!” der. Oğlan:

“Teknedir, tekne.

Hamur yoğur içinde.”

diye boğuk boğuk böğürür. Derviş hangi harfi söylese, oğlan öyle bir söz çalımı, laf gelimi, mani biçimi uydurur; öyle bangır bangır ki, kulak dayanmaz. Elifbanın daha sonu gelmeden, başı kazana dönen derviş, ne diyeceğini, ne edeceğini iyice şaşırır, o da çocukla birlikte:

“Gayın gayın galata,

Manavlarda bulunur salata.

Salatayı yiyenler?

Keretadır, kereta.”

diye bir ağızdan, makamla bağırıp sallanmaya başlatmaz mı! Biraz sonra sıra “kaf” harfine gelince, oğlan bir makam tutturur:

“Kaf dedimse karga.

Karga karga, gak dedi.

Bindi dala, vak dedi.”

diye başlayarak ucu bucağı gelmez bir tekerlemeye girişir; dervişi de peşine takar.

İkisi birlikte haykıra haykıra, sallana sallana, dersi bir yana koyarlar; ağızları köpürene, güçten kesilene, içleri ezim ezim ezilene kadar bağırıp zikrederler; sonunda sırtüstü yere düşerler. Derviş baba bir ara şöyle kendine gelir:

“Hay, bu ne oğlandır? Kim, kime ne öğretiyor? Aman bu yaşta, bu ustalıkla beni oyuna getirir, külahımı düşürür. Bre oğlan, ben seni iyi bir dövmeden kor muyum?” diyerek, bu oğlanı falakaya yatırır.

Oğlanı bir güzel döver; nefesi iyice tükenir. Sonunda Alicengiz kitabını açar, oğlana ondan okutmaya başlar. Derviş hangi sayfayı açarsa açsın, oğlan, baştan ayağı ters şeyler söyler; temsil düzer, laf düşürür, mani uydurur, cinas çıkarır. Oysa bu oğlan, bir yandan da gizlice bütün kitabı sayfa sayfa ezberlemiş.

Arada bir bağıra çağıra okuyan, döve söve ayak direyen derviş baba, çoğu kez çocuğun okumasına, tekerlemesine takılır, kalır. Ne bildiğini, ne öğreteceğini de iyice şaşırır; ipin ucunu büsbütün kaçıır. Sonunda derviş, bu oğlanı “Elbette okumaz, yaratılıştan haylazdır.” diye döve döve kaldırıp dağdan aşağı sürer, oradan da ovaya, kervanların izleyip geçtiği yollara götürür, bırakır.

Oğlan oradan yola çıkıp, birkaç gün içinde doğru anasının evine gelir.

“Aman anacığım, çok çektim, çok dayak yedim, ama Alicengiz kitabını ezberledim. Hemen işe başlasam iyi olur ben yarın bir at kılığına girerim. Beni alıp doğru saraya götürürsün, padişaha para ile satarsın. Ama sakın ola ki, yularımı ona vermeyesin. Yuların satılık olmadığını söyler; onu alır, eve dönersin.” dedikten sonra yatar.

Sabah olunca bu kadın kalkar; bakar ki, oğlan yatağında yoktur. Birden aklına akşam konuştukları gelir. Ahıra koşar bakar ki, yemliğe bağlı bir at orada durur. Kuyruğu havada, kulakları oynar, gözleri de fırl fırl parlar döner. Kadın, bu atı yularından tutup doğru saraya götürür; padişaha satar. Bir kese altın alıp, atın kıldan örme yularını çözüp alır, doğru evine gelir. Gece olup da tam yatacağı sırada birden kapı açılır, bu oğlan çıkagelir:

“Aman anacığım, bugün çok güzel yaptın, yakıştırdın. Ben yarın da besili bir koç kılığına gireceğim. Eski düzen üzere beni alıp saraya götürür, padişaha satarsın.” der, odasına çekilir yatar.

O gece oğlan yatıp sabah olunca kadın kalkar; bakar ki, oğlan yatağında yoktur, birden aklına gece konuştukları gelir; ahıra koşar bakar ki, burnu kemerli, kıvrım kıvrım boynuzlu, kara kuyruklu, bir koca koç yemliğe bağlı durur. Anası koçun ipini çözer, çeke çeke doğruca saraya götürürken, yolda derviş baba ile karşılaşır. Derviş, şöyle yan gözle koça bakar ki, gözleri fıldır fıldır oynuyor. Hemen olanları iyice anlar. Kendi kendine:

“Vay kurnaz oğlan, vay ne melun imişsin, kitabı bir tamam belledin. Sonunda beni kafese koyup sakalıma güldün, hünerimi de aldın elimden, öyle mi? diye söylenir. Ateşi başına sıçrayınca hemen kadının yolunu keser, önünde durur:

“Aman anacığım, al şu paraları, şu koçu bana sat.” diye direnir durur. Kadın da şaşırıp keseyi alır, koçun ipini tam dervişin eline vereceği sırada, oğlan bir kuş olup “Pırr” diye havalanır uçar.

Derviş baba da onun ardından hemen bir atmaca olur, onun peşine düşer. Çaresiz kadıncağız bu olanlara şaşar; orada dikili kalır. Atmaca ile kuş yıldırım gibi uçarak birbiri peşinden padişahın sarayına giderler. Padişah balkonda oturmuş etrafı seyrederken, kuş bir al elma olup padişahın kucağına düşer. Atmaca da hemen koca sakallı, sırtı abalı bir derviş kılığına girerek, balkondan içeri;

“Selamünaleykum padişahım, şu kucağına düşen al elma benimdir,” diyerek yanaşır. Elmanın güzelliğine hayran kalan padişah dervişe şöyle bir baktıktan sonra:

“Aleykümselam derviş baba, bu elma elbette benimdir, hem padişah kucağından mal istemek nerede görülmüştür? Ama yine de şahların gönlü gani olur, kemali bir elmadır, gönlün üstünde kalmışsa bana hayrı olmaz. Al, onu sana bağışladım.” diyerek derviş babaya vereceği sırada, elma birden elinde darı olup yerlere saçılır. Derviş de hemen bir tavuğa dönüşüp, darıları gagalayıp toplamaya girişir. Hemen bu darılar bir yere derlenip tortop olur, bir sansara döner ve tavuğun ensesine çöküp onu boğuverir. Ardından bu sansar iki silkinir, önceki kılığındaki gibi bir yiğit oğlan olur; baş keser, diz çöker, padişaha selâm verir. Padişah bu hâle çok şaşar:

“Vay sen misin, ay oğlan? Gittin, gördün mü? Okudun, öğrendin mi? Alicengiz’in evini buldun mu? Hünerler alıp geldin mi?” diye sorunca, oğlan:

“Evet sultanım, gittim, gördüm. Ters okudum, doğru belledim; derviş babayı oyunla, düzenle eğledim. İşte huzurunuzda bu alicengiz oyununu bir tamam oynadım. Bu derviş, yani bu tavuk benim ustamdı. Hünerini aldığımı anlayınca beni öldürmeye çabaladı. Ben de üste çıkıp onu tepeledim.” Dedikten sonra arka arka gidip el pençe divan durdu.

Bütün orada huzurda bulunanların külahları başlarından düştü; şaşkınlıktan parmaklarını ısırıldılar. “Gerçekten akıllı, hünerli, mahir yiğit imiş...” diyerek onu alkışladılar, övdüler.

Bu işler padişahın çok hoşuna gitti. Olup bitenleri oğlandan baştan sona bir kere daha dinledi. Çok altın verip onu başmusahibi yaptı; anasına da bir büyük konak bağışladı. Eğlencede, sohbetle, devlet işlerinde olsun, bunu hiç yanından ayırmaz oldu.

Oradan oğlan padişahın izin alıp dağdaki mağaraya gitti. Kendisine yol gösteren, akıl veren, gergef işleyen kızı kurtarıp, ona dervişin ölüm haberini verdi. Birlikte konaklarına döndüler. Düğün dernek kuruldu; kırk gün kırk gece şenlik yapıldı. Konuk gelenlere, yoldan gelip geçenlere sofraya yemekler çıkarıldı; yenildi, içildi. Kırk birinci gün geldiğinde, oğlanla kız odalarına çekildi; herkes yerine yurduna dağıldı. Oğlanla karısı ve anası mutluluk içinde uzun yıllar yaşadı. Onlar ermiş muradına, darısı bizim başımıza.

## İKİNCİ/YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL İÇERİKLERİN SUNUMU\*

İsa KOYUNCU, Mustafa DURMUŞ, Gökhan NEBİOĞLU\*\*

**Öz:** Dil öğretiminin temel sorunsallarından biri de kültür konusudur. İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları, kültürel bilginin hedef kitleye sunumunda önemli bir rol oynamaktadır. İkinci/yabancı dil öğretiminde; materyallerden öğretim programına, öğretici yeterliliklerinden sınıf ortamına kadar kültürel içeriklerin yeri, sunumu, oranı, sırası, temsil yeterliliği vb. konular üzerinde tartışmalar mevcuttur. Gerek ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kültürel içeriğin sunumunda, gerekse söz konusu ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda ise bir ölçütsüzlüğün olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe* seti ile *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* setindeki okuma metinlerini belirli ölçütlere göre kültürel içeriklerin sunumu bakımından karşılaştırılmıştır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada, incelenen ders kitaplarında sunulan kültürel içeriklerin temsil oranını ve temalara göre oransal dağılımını incelemek amaçlanmıştır. Veriler, tek kültürlü ve çok kültürlü ikinci/yabancı dil öğrenme ortamlarına duyarlı Kültürel İçerik Analizi İçin Kontrol Listesi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, frekans tabloları ve yüzdeler oranlarla karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, her iki sette de kültürel içeriklerin düzeylere göre aşırı dengesiz bir dağılım sergilediği; her iki setin kendi içerisinde düzeyden düzeye gerek kültürel temaların gerekse kültürel içeriklerin sunumunda aşırı farklılıklar olduğu ve setler arasında yabancı dil ikinci dil öğrenimi/öğretimi bağlamında çok büyük farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İkinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültür öğretimi, kültürlerarasılık, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik, ders kitabı incelemesi, içerik analizi.

---

\* Atıf Bilgisi / Citation: Koyuncu, İ., Durmuş, M. ve Nebioğlu G. (2024). İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel İçeriklerin Sunumu. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 47-82.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 03.01.2024-14.02.2024

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu makalede birinci yazarın katkı oranı %60, ikinci yazarın katkı oranı %20, üçüncü yazarın katkı oranı %20'dir.

\*\* Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye. ikoyuncu@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4796-7086.

Prof.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye. mustafadurmus@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5337-3113.

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Bolvadin Ayfer-Ceylan Emet Fen Lisesi, Afyon, Türkiye. gokhannebi35@gmail.com, ORCID: 0009-0004-9573-9787.



### **Presentating Cultural Content in Turkish as a Second/Foreign Coursebooks**

**Abstract:** The role of culture has become an important topic of discussion in language teaching. Thus, coursebooks used in teaching Turkish as a second/foreign language play an important role in the presentation of cultural information to the target audience. With regard to second/foreign language teaching, there are ongoing discussions on the adequacy of cultural content representation on issues ranging from the used materials to the learning programs; the qualification of teachers, to the classroom; the place, the presentation, the ratio, the sequence of cultural content. There lack of criteria both for the presentation of cultural content in Turkish as a second/foreign language teaching and for the research on these textbooks, however, are common topoi. This paper compared the reading texts in Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe series and Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe series in teaching Turkish as a second/foreign language in terms of the presentation of cultural content according to certain criteria. Using the content analysis method, the paper aimed to examine the representation rate of cultural contents presented in the examined textbooks and their proportional distribution according to themes. The data were collected using the Checklist for Cultural Content Analysis sensitive to monocultural and multicultural foreign/second language learning environments. Results analyzed by comparing frequency tables and percentages came to the conclusions that there was an extremely unbalanced distribution of cultural contents in both series according to the proficiency levels; there were significant differences in the presentation of both cultural themes and cultural contents across levels within both series; and that there were no major differences between the series in the context of teaching and learning a second/foreign language

**Keywords:** Teaching Turkish as a second/foreign language, teaching culture, interculturality, intercultural communicative competence, coursebook analysis, content analysis.

### **Giriş**

Dil öğretiminin, materyal tasarımından program geliştirmeye, öğretici yeterliliklerinden sınıf içi dinamiklere kadar uzanan kültürel bir boyutu bulunmaktadır. Byram ve Feng (2004, s. 149), 2000’li yıllara gelindiğinde diğer disiplinlerde olduğu gibi ikinci/yabancı dil öğretiminin kültürel boyutuna olan ilginin çok arttığını ve son yirmi yılda, bu alanda çalışan araştırmacıların öğretim teorilerini ve uygulamalarını kültürlerarası yeterlilik amacıyla kültür öğretimi şemsiyesi altında geliştirdiğini vurgulamaktadır. Gerçekten de kültür ikinci/yabancı dil öğretiminde tartışmalı bir konudur ve alanyazındaki çok sayıda mevcut araştırmaya rağmen (örn. Byram, 1989; Kramsch, 1993; Tomalin ve Stempleski, 1994; Byram, 1997; Cortazzi ve Jin, 1999; Byram, Gribkova ve Starkey, 2002; Kramsch, 2013; Kramsch ve Hua, 2016; Byram ve Feng, 2004; Risager, 2007; Risager, 2013; Davcheva ve Sercu, 2005; Hinkel, 2012; Paige vd., 2000; Pulverness, 2014; Köksal, 2020) hem güncelliğini korumakta hem de araştırmacıların ilgi odağında kalmaya devam etmektedir.

Dil öğretiminde kültür konusu üzerindeki tartışmalardan birincisinin, kültürel unsurların nelerden oluşması ve nasıl sunulmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Kültürel içeriklerin sunumu ve ders materyallerindeki temsili bir sorunsal olarak dil eğitimcileri tarafından farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Kültüre dayalı dil öğretiminin nasıl gerçekleşeceği ise yine dil pedagojisi alanında tartışılan bir başka konudur (Risager, 2007, s. 11).

İkinci/yabancı dil öğretiminde öğrenciye sunulan dilsel girdi ve bu dilsel girdiye bağlı olarak kültürel içeriklerin sunumu büyük önem taşır. Dil sosyal ortamlarda kullanıldığından, öğrencilerin hedef dilin kendisine, dili konuşanlara ve kültüre ilişkin duyguları, tutumları ve motivasyonları, öğrenenlerin maruz kaldıkları girdiye nasıl tepki vereceklerini etkileyecektir bir başka ifadeyle bu duyuşsal değişkenler, ikinci dil öğrenme hızında ve kapsamında belirleyici olabilmektedir (Seliger, 1988, s. 30). Bu minvalde ikinci/yabancı dil öğretiminde gerek sınıf ortamında gerekse materyaller aracılığıyla sunulan dilsel içeriklerin, öğrencilerin hem iletişimsel hem de kültürle ilgi becerilerini destekleyici ve geliştirici olması beklenmektedir.

İkinci/yabancı dil öğretimi ders kitaplarının, öğrenciye dilsel ve kültürel içeriklerin sunumunda birincil kaynak konumunda olduğu söylenebilir. Ders kitaplarının kültürel içeriğinin analizi, iyi inşa edilmiş bir alandır ve teorik olarak sağlam kriterler geliştirmeye başladığı sürece, öğretimin öğrencilerin algıları üzerindeki etkileri üzerine bir araştırma olarak değerlendirilebilir (Sercu, 2000). Buradan hareketle bu çalışmada da ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan iki ders kitabı seti, kültürel içeriklerin sunumu ve oransal dağılımı bakımından karşılaştırılmıştır.

## **Kuramsal Çerçeve**

### **Kültür: Tanımlar ve Yaklaşımlar**

1950'lerde, Kroeber ve Kluckhohn tarafından kültüre dair kavramsallaştırma ve tanımlar üzerine yapılan bir çalışmada birbirinden farklı 156 kültür tanımı ortaya çıkmıştır (Kroeber ve Kluckhohn, 1952). 2000'li yıllara doğru bu sayının, 200'ü aştığı görülmektedir (Lonner ve Adamapolous, 1997, s. 76). Bunun nedeninin kültür kavramına dair farklı yaklaşımlar olduğu söylenebilir. Diğer taraftan toplum ve sanat hakkındaki çağdaş söylemlerde anlaşılması güç (Berger, 2012, s. 141), bilim adamları tarafından tanımlanması zor (Delanoy, 2020, s. 17) bu yönleriyle de sorunlu bir kelime (Sernhede, 2013, s. 2.) olarak değerlendirilmektedir. Antropolog için farklı, sosyolog için farklı, psikolog için farklı, halkbilimi uzmanı için farklı olmak üzere herkes için kendi alanının dinamiklerine özgü farklı bir kültürel anlayış ve kavramsal tanım bulunmaktadır. Bununla birlikte kültürü ele alan çalışmalarda kavramın çok anlamlılığı da söz konusudur (Demir, 2020, s. 53). Dolayısıyla burada kültürün geniş tanımları ve anlamları üzerinde durmak yerine ikinci/yabancı dil öğretimi açısından işlevsel tanımları üzerinde durulmuştur.

Dil öğretimi ile birlikte düşünüldüğünde kavram alanı çok geniş olan kültürün, pedagojik bir bağlam içerisinde ele alınması ve sınırlı tanım(lar)ının yapılması kaçınılmazdır. Ne var ki Byram da pek çok kültür tanımı olduğunu; kesin ve çok amaçlı bir tanım üretme çabalarına katkıda bulunmak yerine, yabancı dil öğretiminin amaçlarına uygun bir tanımlamaya ihtiyaç olduğunu belirtir. Uygulamalı dilbilim ve dil öğretimi ile ilgili kavram sözlüğüne bakıldığında ansiklopedik kültür tanımı “Belirli bir millet veya grubu işaret eden uygulamalar, davranışlar ve değerler kümesi; bir milletin veya grubun en çok kabul gören, bilinen, rağbet gören edebiyat, sanat, müzik, vb. eserlerinin toplamı”dır (Richards ve Schmidt, 2010, s. 151). Öyleyse insanın üretimi ve zihinsel düşünüşü ile biçimlenen hemen her şey kültüre dâhil edilebilir, kısmen veya tamamen kültürün kapsamıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Malinowski, *Bilimsel Kültür Teorisi* adlı çalışmasında buna şöyle dikkat çekmektedir:

Tüketim malları ve araçları, farklı sosyal grupların hukuki koşulları, insanın sahip olduğu beceri, tasarımı, inanç ve geleneklerin hepsi bu noktada bir bütün teşkil etmektedir. İster çok yalın veya ilkel bir kültürü, ister son derece karmaşık ve gelişmiş bir kültürü ele alalım, insani ve ruhani şeyler içeren oldukça fazla olguyla karşılaşırız (Malinowski, 2020, s. 43).

Bu bağlamda tanımlarda kavram alanıyla ilgili bir sınırlamaya gidilse de kapsamı çok geniş olan kültürü, öğretim materyallerinden ikinci/yabancı dil sınıflarına kadar dil öğretimi sürecine dâhil etmek pedagojik bir tartışmayı da beraberinde getirmektedir.

Kramsch (1996, s. 1), ister yazılı ister sözlü kültürden isterse popüler kültür veya yüksek kültürden, kayda değer olaylardan veya günlük yaşam olaylarından bahsediliyor olsa da “kültür” teriminin daima bir sosyal topluluğu tanımlamanın en az iki yolunu ifade ettiğini vurgulamaktadır. Ona göre ilk tanım, beşerî bilimlerden gelir; ister sanat eserleri, edebiyat, sosyal kurumlar veya gündelik yaşamın eserleri olsun, bir sosyal grubun kendisini ve diğerlerini maddi üretimleri aracılığıyla temsil etme biçimine ve tarih boyunca yeniden üretim ve korunma mekanizmalarına odaklanır. Kramsch, kültürün ikinci tanımının ise - Nostrand’a referansla- sosyal bilimlerden geldiğini ifade eder. Kültür, Nostrand gibi eğitimcilerin “anlam zemini” dedikleri şeyi ifade eder yani bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan tutumlar ve inançlar, düşünme, davranış ve hatırlama yollarıdır (Nostrand, 1989, s. 51). Kültür, şu veya bu biçimde insanların katılımıyla ortaklaşa inşa edilen bir yapı arz eder. Katılımcılar tarafından inşa edilen anlam(lar) ve yapı(lar) bütünü olarak da ele alabileceğimiz kültür, sürekli değişim hâlinde olan, gelişerek devamlılık gösteren bir yapıdadır ve bu çerçevede dil öğretiminde yapılan şey esasen kültürün belirli bir zamandaki görünümünden elde edilen bilgilere dayanmaktadır (Koyuncu, 2020, s. 17).

## **İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür**

Dil öğretiminin kökleri en az MÖ 500'e kadar uzanmasına rağmen, dil pedagojisi ve kültür pedagojisinin, birbirlerinin çalışmaları ve perspektifleri hakkında gelişen bir farkındalık belirtilerinin görülebildiği 1990'lara kadar aralarında kültürlerarası öğrenme gibi bazı açılardan esasen pek bir ilgi yoktur. 1980'lerde ve 1990'larda iletişimsel yaklaşım, genel olarak kültürlerarası pragmatikler ve kültürlerarası iletişime yönelik araştırmalar ışığında daha kültürlerarası bir yönelim geliştirmiştir (Risager, 2006, s. 5). Dil öğretiminde kültürün açık ya da örtük bir biçimde yer aldığı, varlığının ise 19. yüzyılın sonlarına doğru fark edilerek dil öğretimiyle birlikte nasıl öğretileceğinin tartışılmaya başlandığı söylenebilir.

Özellikle dil pedagojisinde, 1980'lerde dil öğretiminin kültürel içeriğiyle uğraşmanın da önemli olduğu konusunda bir farkındalık kazanılmıştır (Risager, 2007, s. 76). 1980'lerden sonra araştırmacılar arasında kültürel içeriklerden tamamen bağımsız bir ikinci/yabancı dil öğretiminin mümkün olamayacağı noktasında uzlaşma sağlanmıştır (Byram 1989; Kramsch, 1993). Nitekim McKay'a (2004, s. 5) göre kültür, dil öğretiminde iki önemli şekilde rol oynadığından vazgeçilmez bileşenlerden biri hâline gelmiştir. İlk olarak dilin anlambilimsel, pragmatik ve söylem düzeylerini etkileyen, dilsel boyutunda önem arz eder. İkincisi ise kültür, pedagojik açıdan işlevseldir çünkü dil materyallerinin kültürel içeriği ve öğretim metodolojisinin kültürel temeli ile ilgili seçimlerin yapılması gerekir.

Öğrenci, hedef dili öğrenirken ya da ikinci dil bağlamında edinirken kültürü de öğrenebilmektedir. Eğer dil ve diğer sembolik sistemler olmasaydı kültür dediğimiz alışkanlıklar, inançlar, kurumlar ve anıtlar, kültürel olgular değil sadece gözlemlenebilir gerçekler olurdu (Kramsch, 2013, s. 62). Dolayısıyla bir dilin ikinci ve/veya yabancı dil olarak öğretimi söz konusu olduğunda o dilin kültürü de doğrudan veya dolaylı biçimde sürece dâhil olmaktadır. Kültürün kendini göstermesinin en önemli yollarından biri dildir ve diğer şeylerin yanı sıra dil aracılığıyla sürekli olarak yönlendirilir, yorumlanır, kaydedilir. Dilin bu aracı rolü nedeniyle kültür, dil öğreticisinin de temel kaygısı hâline gelir. Kültür daima hem gerçek hem de hayal edilen bir söylem topluluğuna dilsel olarak aracılık eder. Dil sadece kültürün inşasında değil, kültürel değişimin ortaya çıkmasında da önemli bir rol oynar (Kramsch, 1996, s. 3).

Bir süreç olarak dil öğretimi, şüphesiz ki öğrencinin hedef dilde dört temel becerisinin geliştirilmesinden ya da öğrenciye sadece hedef dile ait dilbilgisel (grammatical) yapıların öğretilmesinden daha fazlasını içermektedir. Kumaravadivelu (2008) ve Byram (2008, 2011) gibi araştırmacılar, dil öğreniminin temel sonuçları olarak küresel kültürel farkındalık ve kültürlerarası vatandaşlık çağrısında bulunmuşlardır. Bu araştırmacılara göre İngilizcenin

yabancı dil olarak eğitimi de dahil olmak üzere dil eğitiminin, eleştirel olarak yönlendirilmiş bir pedagoji içinde yalnızca kültürel düşünce ve anlayışla gerçekleştirilebilecek dönüştürücü bir hedefi olmalıdır. Böyle bir pedagojinin ise esnek, açık ve küresel olarak farkında bir dil öğrencisinin gelişimini destekleyen materyallerle kolaylaştırılması gerekir (Weninger ve Kiss, 2013, s. 695). Dolayısıyla dil öğretiminde kullanılan materyallerde ve özellikle ders kitaplarında kültürel içeriklerin sunumu, bu anlayışa uygun bir biçimde planlanmalıdır. Bir kültüre ait bireyin dostluk anlayışı ve biriyle ilgilenme tarzı, başka kültürden bir birey için saldırganlık ya da incitme olarak algılanabilir (D-AOBM, 2013, s. 20). Bu çerçevede ders materyallerinin ve öğreticilerin, öğrencilerin kültürüne duyarlı olmaları gerekir.

Kültürle ilgili özellikle 1980'lerden sonra ortaya çıkan kavramsallaştırmalara geçmeden önce ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanyazımında sıklıkla kullanılan kültür aktarımı kavramı üzerinde durmakta yarar vardır. Kültür aktarımı, “insanın bir dili konuşma yeteneğinin kuşaktan kuşağa kalıtsal olarak değil, öğrenme yoluyla geçtiğini açıklayan ilke şeklinde tanımlanır ve bu ilke çevre etmenlerini vurgulayan bir yaklaşımı yansıtır.” (İmer vd., 2011, s. 186). Bu çerçevede kültür aktarımının daha çok ana dili öğretimiyle ilgili bir kavram olduğu düşünülmektedir. Kültür aktarımının aynı zamanda tek yönlü bir sürece karşılık geldiği de söylenebilir. Oysa dil öğretimi, kültürel açıdan farklı arka plana sahip öğrenci gruplarından oluşabilen, etkileşimli ve çok yönlü bir süreci içine almaktadır. Bu sürece öğretici ve materyal dahil edildiğinde bu durum daha iyi anlaşılabilir.

### **Büyük “K” Kültürü ve küçük “k” Kültürü**

İkinci/yabancı dil öğretimi bağlamında, kültür söz konusu olduğunda büyük “K” ve küçük “k” kültürü olmak üzere ikili bir ayırım yapılmaktadır. Büyük “K” edebiyat ve sanat gibi içeriklerle ilgiliyken küçük “k” kültürü daha çok günlük yaşamla ilgili içeriklerle ilgilidir (Kramsch, 2013, s. 58). Chastain (1988, s. 388), büyük “K” kültüründen; ekonomi, siyaset, edebiyat, ülkenin büyük politikacıları, kahramanları, yazarları, sanatçıları vb. öğelerin anlaşılması gerektiğini, küçük “k” kültüründen ise bir toplumun gündelik yaşam tarzıyla ilgili öğelerin anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Peterson tarafından ortaya konulan aşağıdaki tablonun Büyük “K” ve küçük “k” kültürü arasındaki farklılıklar hakkında anlayış geliştirebilmek ve somut örneklerle kavrayışımızı derinleştirmek açısından oldukça yararlı olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 1.** Büyük “K” ve küçük “k” Kültürü (Peterson, 2004, s. 25)

	Büyük “K” Kültürü	Küçük “K” Kültürü
	<i>Geleneksel veya seçkin temalar</i>	<i>Ortak veya yaygın temalar</i>
<b>Görünmez kültür</b> “Buzdağının altı”	<b>Örnekler:</b> Temel değerler, tutumlar veya inançlar, toplumsal normları, yasal dayanaklar, varsayımlar, tarih, bilişsel süreçler...	<b>Örnekler:</b> Popüler konular, fikirler, bakış açıları, tercihler veya beğeniler, belirli (önemsiz şeyler, gerçekler) bilgiler...
<b>Görünen kültür</b> “Buzdağının üstü”	<b>Örnekler:</b> Mimari, coğrafya, klasik edebiyat, başkanlar veya siyasi figürler, klasik müzik	<b>Örnekler:</b> Jestler, vücut duruşu, mekân kullanımı, giyim tarzı, yemek, hobiler, müzik, sanat eserleri...

1960'lara kadar yabancı dil öğreniminde kültürel odak noktası, Büyük “K” kültürüdür ve yabancı dil öğrenmenin geleneksel varoluş amacı; yabancı edebiyatı orijinalinden okuyabilmek, kültürlü, eğitilmiş bir insan olabilmek, ana dili eğitilmiş kişilerle elit sohbetler yapabilmektir. Bu nedenle Dilbilgisi-Çeviri gibi çeviri odaklı ve retorik referanslı yöntemlerde genellikle büyük “K” kültürünün öğretimi söz konusudur. Hedef dilin edebî, dinî, hukuk vb. metinleri çevrilirken kültür de açık ya da örtük biçimde öğretilmektedir.

1960'ların iletişimsel devriminden sonra, günlük yaşamda ana dili ve ana dili olmayan diğer kişilerle etkileşim kurarken iletişimsel olarak yetkin olma ihtiyacı gibi küçük “k” kültürü de odak hâline gelmiştir. Çünkü sözel iletişim ihtiyacının artması, hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu doğal iletişim ortamlarında öğrenilebilmesi, öğrenme ortamlarındaki çeşitliliğin artması vb. etkenler, öğrenici hedef dilin günlük yaşam tarzıyla ve hedef kültür toplumunun sosyo-kültürel çevresiyle ilgili kültürel içeriklere erişimine olanak sağlamıştır. Küçük “k” kültürü; edimsel yeterlilik, toplumdilbilimsel yeterlilik ve dili kültürel olarak uygun şekillerde kullanabilme becerisi ve/veya yeteneği olarak kendini göstermiştir.

Tanımlardan hareketle büyük “K” kültürünün daha çok medeniyet(ler)in ve/veya toplumların entelektüel birikimine, küçük “k” kültürünün ise toplumların günlük hayat ve yaşayış tarzlarına gönderme yaptığı söylenebilir. Yazıcı ve Kaygısız (2020, s. 157) büyük “K” kültürünün tarih, sanat, coğrafya gibi kavramların durağan oluşu nedeniyle daha süregelen ve bu sebeple de daha nesnel bir olgu olmasına karşın küçük “k” kültürünün dinamik bir yapısı bulunmakla birlikte değer yargıları, inançlar, bakış açıları gibi günlük iletişimi çevreleyen unsurlarla ilişkili kültürel olgulara dayalı olarak gelişip biçimlenen kültür çeşidi olduğunu belirtmektedirler.

## İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Kategorileri

İkinci/yabancı dil öğretiminde önemli ve temel konular arasında daha önce de belirtildiği üzere kültürel içeriklerin; neler olacağı, nelerden oluşması gerektiği, öğreniciye nasıl sunulacağı, hedef kültüre ve diğer kültürlerle ilişkin içeriklerin temsil yeterliliği vb. yer almaktadır. Diğer taraftan neyin kültürü sorusuna, seçkin veya sıradan kültürlerin biriyle dışlayıcı yanıtlar vermek yerine, insancıl ve insanbilimsel görüşleri sentezleyen modellerle cevap vermek ise kültürel içeriği sistematikleştirmeye hizmet etmiştir (Şimşek, 2018). Bu bağlamda çeşitli kültür kategorilerinden söz edilmektedir. Çünkü Durmuş'un (2019) işaret ettiği, "dil öğretim süreçlerinin ve dil öğretimi sınıflarının kültürlerin karşılaşma ve temas alanı" olduğu görüşü dikkate alındığında, sadece öğrenilen/öğretilen dilin kültürü değildir aynı zamanda farklı kültürler de öğretim sürecine dahil olmaktadır.

Bahsi geçen kültür kategorilerinden ilki, *hedef kültür* (target culture) olarak görülebilir. Hedef kültür kavramı, öğrenilen/öğretilen dilin kültürüne karşılık gelir. Örnek olarak hedef kültürler, yabancılar için İngilizce ders kitabında İngiltere, ABD, Kanada ve Avustralya gibi ülkelerin kültürlerinden; yabancılar için Türkçe ders kitabındaysa Türkiye'nin kültüründen oluşur (Şimşek, 2018).

Dil öğretiminde bir başka kültür kategorisi ise öğrencinin kültürüne karşılık gelen *kaynak kültür*dür (source culture). Özellikle tek dilli ve tek kültürlü ortamlarda kullanılacak ders materyallerinde ve dil öğretim süreçlerinde öğrencilerin kültürlerine yer verilmesi faydalı olabilir. Akkoyunlu'ya (2019, s. 11) göre tüm öğrencilerin aynı kültürden geldiği çok-kültürlü olmayan sınıflarda, birbirine benzer veya yakın kültürlerle sahip diller öğretilirken öğretim materyalinde veya ders kitaplarında öğrencilerin aşına oldukları kaynak kültürden öğeler bulunması hem anlamayı kolaylaştırabilir hem de öğrencilerin sürekli olarak kendilerine tamamen yabancı bir kültüre maruz kalıp ilgi kuramadıkları ve yabancılaştıkları bir durum oluşmasını önleyebilir.

Hedef ve kaynak kültür(ler)e ait olmayan içerikler, *uluslararası kültür* kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir. *Uluslararası kültür* (unsurları) ile vurgulanmak istenenin, çok kültürlü/dilli sınıflarda hedef dilin kültürünün dışında herhangi bir kültür kaynağı işaret edilerek sunulan içeriklerken tek kültürlü/dilli sınıflarda ise hedef dilin kültürüyle öğrencinin kültürünün dışında kalan içerikler olduğu da söylenebilir (Durmuş, 2019, s. 56). Özellikle çok dilli/çok kültürlü öğrenme ortamları için hazırlanan dil öğretimi materyallerinde hedef kültür içeriklerinin yanı sıra uluslararası kültür kategorisi ile ilgili içeriklere de yer verilmelidir.

Hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorileri dışında kalan kültürel unsurlar, *kültürel tarafsızlık* kategorisine dahil edilmektedir. Aliakbari (2005), İran'da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitaplarını kültürel içerikler açısından incelediği çalışmasında herhangi bir kültürle ilişkilendirilemeyen metinleri, Brumfit'ten aldığı *kültürel tarafsızlık* (cultural

neutrality) kategorisinde ele alır. Brumfit (1996), tarafsız eğitimli bir çeşitliliğin dünya çapında İngilizceye en geniş erişimi sunduğu iddiasına dikkat çekerken belirli bir bölgeye (genel İngiliz veya Amerikan modelinden ziyade) dayalı bir modelin, öğrencileri çok kısıtlayıcı olduğu için popüler olmadığını ifade eder (Aliakbari, 2005, s. 1). Bu kategorilerin ders materyallerindeki temsil oranı, hedef dili öğrenme/öğretme bağlamlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu çerçevede Cortazzi ve Jin (1999, s. 204) İngilizcenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarını, hedef dilin yabancı ve ikinci dil olarak öğretildiği ortamları da göz önünde bulundurarak hedef kültüre dayalı, kaynak kültüre dayalı ve uluslararası kaynak kültüre dayalı kitaplar şeklinde üçe ayırmaktadırlar.

### **Kültürlerarası İletişim, Kültürlerarası Farkındalık ve Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik**

Günümüzdeki dil öğretimi uygulamalarında kültürün odak noktası, çeşitli diller ve çeşitli kültürel bağlamlar arasında arabuluculuk yapabilen bir dil öğrencisine gönderme yapan kültürlerarası yeterlilik ve kültürlerarası konuşmacı gibi kavramlardır (Risager, 2006, s. 11). Dil öğretiminde kültürün öneminin kavranması, süreç içerisinde konu ile ilgili bir dizi kavramı da beraberinde getirmiştir. “Kültürlerarasılık” ve “çokkültürlülük” kavramları, bir kültür ile bir başka kültür arasında köprüler kurarak özgüllüğü anlamak ve üstesinden gelmek için iki eğitim girişimini karakterize eder. “Kültürlerarası” terimi, daha çok Avrupa eğitim dünyasında kendisinden başka bir toplumun gelenekleri, kurumları ve tarihi hakkında bilgi edinimini tanımlamak için kullanılmıştır (Kramsch, 1996, 5). İkinci/yabancı dil eğitiminin amaçlarının zamanla değişmesiyle birlikte bu kavramların çeşitlendiği görülmektedir.

Meyer (1991, s. 137), kültürlerarası yeterlilik kavramını “daha geniş bir yabancı konuşmacı yetkinliğinin bir parçası olarak kişinin yabancı kültür temsilcilerinin eylemleri, tutumları ve beklentileri ile karşı karşıya kaldığında yeterli ve esnek bir biçimde davranma yeteneği” olarak tanımlar. Bu çerçevede kültürlerarası iletişim aslında farklı kültürleri tanıma, bu kültürler arasında etkili ve uygun iletişim kurma, farklı kültürlerden insanlarla ilişki kurma ve bu ilişkiyi devam ettirme becerisi gibi anlamları içermektedir. Kramsch ve Hua’ya göre dil öğrenimi ve öğretimi; öğrencilerin yüz yüze veya sanal olarak farklı kişisel geçmiş, deneyim ve bakış açılarıyla öğreticiler ve diğer öğrencilerle temasa geçtikleri, kişilerarası ve kültürlerarası bir süreçtir. Dolayısıyla dil öğrenimi ve öğretimi, özellikle kültür kavramı söz konusu olduğunda, Kültürlerarası İletişim (ICC) alanıyla yakından ilişkilidir (Kramsch ve Hua, 2016, s. 42). Bu çerçevede, günümüzde dünyanın pek çok yerinde dil öğretimi programlarında temel alınan iletişimsel dil öğretimi gibi yaklaşımlarda kültürün öğretilmesinin yanında öğrenciden kültüre dair bazı temel yeterlilikleri kazanması ve bir dizi yan becerileri edinmesi beklenmektedir. Bu beceriler ve yeterlilikler ise Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik kavramını işaret etmektedir.

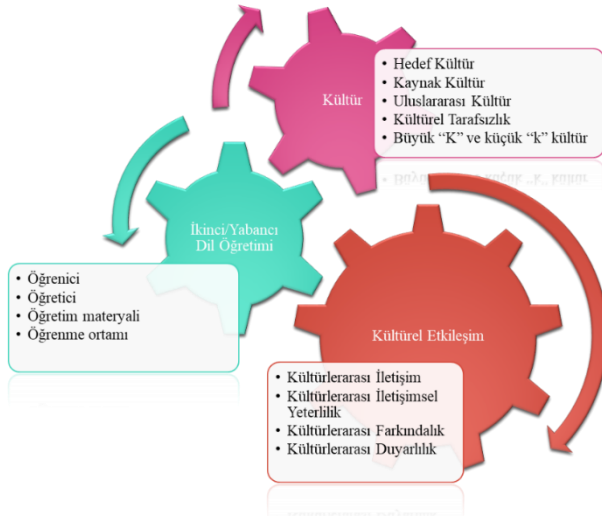


Sercu'ya göre kültürlerarası yeterlilik kavramı, terminolojide değişikliklere uğramıştır. Kültür öğretiminin amacı, “kültürel farkındalık” şeklindeki yabancı kültüre aşinalıktan “kültürlerarası iletişim yeterliliğine” dönüşmüştür (Sercu, 2004, s. 75). Kültürel farkındalık; kültürel içgörü, tutum ve kimlik gelişimi anlamına gelirken kültürlerarası yeterlilik, ek olarak performans ve davranışsal yönleri vurgular. İkinci/yabancı dil öğrenen bireyler, kendi kültürleri ile öğrendikleri dilin kültürünü karşılaştırabilirler. Bu durum, dil öğrencilerinde çeşitli becerilerin gelişmesini gerektirir. Kültürel farkındalık kavramı, bu becerilerden biridir.

Byram, Gribkova ve Starkey (2002, ss. 7-9) tarafından kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kavramının “kültürlerarası tutumlar” (*savoir être*), “bilgi” (*savoirs*), “yorumlama ve ilişkilendirme becerileri” (*savoir comprendre*), “keşif ve etkileşim becerileri” (*savoir apprendre/faire*) ve “eleştirel kültürel farkındalık” (*savoir s'engager*) olmak üzere 5 farklı bileşeni ortaya konulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde ise kültürlerarası becerilerin aşağıdaki noktaları kapsadığı belirtilmektedir:

- Kişinin kendi kültürü ile yabancı kültürü birbiriyle ilişkilendirme yeteneğini;
- Kültürel duyarlılığı ve başka kültürlerden olanlarla ilişki kurmak için dizi farklı stratejiyi tanıma ve kullanma yeteneğini;
- Kendi kültürü ile yabancı kültür arasında köprü kurabilme ve kültürlerarası anlaşmazlıklar ve çatışma durumlarıyla baş etme yeteneğini;
- Kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneğini (D-AOBM, ss. 105-106).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olan birey, başka ülkeden veya kültürden insanlarla yabancı dilde iletişim kurabilir. Böyle bireyler, kendileri ve başkası için tatmin edici bir iletişim ve etkileşim tarzını müzakere edebilirler; farklı kültürel kökenlerden insanlar arasında arabulucu olarak hareket edebilirler. Başka bir kültür hakkındaki bilgileri, -toplumdilbilimsel ve söylem yeterliliği açısından- dili düzgün kullanma becerileri ve dilin belirli anlamlarına, değerlerine, çağrışımlarına olan farkındalıkları aracılığıyla dil yeterliliklerine bağlıdır. Ayrıca ilkinde edindikleri becerilerin bir sonucu olarak yeni diller ve kültürel anlayışlar edinme temelleri vardır (Byram, 1997, s. 71). Kealey ve Ruben (1983, s. 158) kültürlerle ilgi, esneklik, empati, saygı, hoşgörü, açık fikirlilik, inisiyatif, sosyalleşme ve olumlu benlik imajı gibi kişilik özelliklerinin kültürlerarası yeterliliğe sahip bireylerde gelişmiş olduğunun altını çizmektedir.



Şekil 1. Dil Öğretimi ve Kültürle İlgili Kavramlar Arasındaki İlişki

## İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları ve Kültür Öğretimi

Ders kitapları, dil öğretiminde temel öğretim materyali olarak kabul edilmektedir. Çünkü ders kitapları, belirli bir izlenice veya öğretim programına göre hazırlanmakta; hedef dile ait içerikler, belirli bir plan ve sistem dahilinde sunulmaktadır. Bu yönleriyle kolaylık sağlayabileceği düşüncesiyle hem öğretmen/öğreticiler hem de öğrenci/öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bununla birlikte ders kitabının, ikinci/yabancı dil öğretimi bağlamında, öğrenciye sadece hedef dile ait içeriklerin sunulduğu bir kaynak olmanın ötesinde birden fazla rolü vardır. Cortazzi ve Jin (1999), ders kitaplarının hem dil öğretim süreçlerinde hem de kültür öğretiminde etkili ve belirleyici olan 7 önemli rolü ve/veya işlevinin olabileceğini ifade etmektedirler. Onlara göre bir yabancı/ikinci dil ders kitabı:

- “Öğrencilere, hedef dilin doğrudan konuşulduğu kültürler hakkında bilgi veren bir *öğretmen* (teacher),
- Dilbilimsel ve kültürel unsurların yapılandırılmış programına genel bir bakış sağlayan, öğretmenlere ve öğrencilere ele alınacak zemini gösteren, önceki derslerde alınan rotayı özetleyen bir *rehber* (map),
- En uygun ya da faydalı bir dizi malzeme ve etkinlik öğelerinin seçileceği bir *kaynak* (resource),
- Deneyimsiz veya eğitimsiz öğretmenler için açıklamalar, adım adım talimatlar sunan ve onlara kılavuzluk eden bir *eğitici* (trainer),

- Uzmanlar tarafından yazılmış, geçerli ve güvenilir bir *otorite* (authority),
- Öğretmenler, eğitildikleri gibi, materyalleri kullanmak için daha yaratıcı, yorumlayıcı veya eleştirel bir yaklaşım kullanmadıklarında ders kitabı bir beceri *köreltici* (de-skinner),
- Son olarak, ders kitabı bir dünya görüşünü veya kültürel sistemi, öğretmenlere ve öğrencilere dayatılabilecek bir sosyal yapıyı yansıttığı ve dolaylı olarak bir kültür görüşünü oluşturduğu anlamında bir *ideoloji* (ideology)” (Cortazzi ve Jin,1999, ss.199-201)

olarak görülebilir.

Cunningsworth (1995, s. 5) de ikinci/yabancı dil öğretiminde ders kitabının işlevlerini şöyle sıralamaktadır:

- “Sunum materyali için bir kaynak (sözlü ve yazılı),
- Öğrenci pratiği ve iletişimsel etkileşim için bir faaliyet kaynağı,
- Dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. için bir referans kaynağı,
- Sınıf içi dil aktiviteleri için bir teşvik ve fikir kaynağı,
- Bir müfredat (önceden belirlenmiş olan öğrenme hedeflerini yansıttıkları),
- Öz-yönelimli öğrenme veya öz-erişim için bir kaynak,
- Henüz güven kazanmamış daha az deneyimli öğretmenlere destek.”

Ders kitapları aracılığıyla dil öğretilirken aynı zamanda hedef dilin kültürü de öğrenme sürecine dahil olur. Davcheva ve Sercu’ya (2005, s. 106) göre ders kitapları, öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde kullanıldığı için öğretme/öğrenme sürecinin önemli bir bileşenini oluşturur ve bu nedenle ders kitapları, yabancı dil sınıflarında kültürün öğretilme biçimini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Uygulamalı dilbilim ve dil öğretimi alanındaki ders kitabı ile ilgili çok sayıda araştırma, kültürel içeriklerin seçimi konusuna odaklanmışlardır. Çünkü Risager ve Chapelle’in (2013, s. 1620) de ifade ettiği gibi ders kitapları, özellikle başlangıç düzeyinde, yabancı ve ikinci dillerin öğretiminde merkezi bir rol oynar ve öğrencilere hedef kültürün ilk yetkin örneklerini sunar.

### **Problem Durumu**

Kültür; ikinci/yabancı dil öğretimi araştırmalarının gündeminden düşmeyen, dil öğretimi alanında çalışan araştırmacıların ilgi odağındaki temel konulardan biridir. İkinci/yabancı dil öğretimi materyallerinin asli unsuru olan hedef kültürün sunumunda karşılaşılabilecek olası risklere karşı dikkatli olunması gerekirken materyal geliştiricilerin de hedef kültürün sunumunda içeriklerin oransal dağılımına ve temsil yeterliliği yüksek ürünler olmasına özen göstermeleri beklenmektedir. Alptekin (1993, s. 139), hedef dili kendi kültürüyle ilişkili olarak

öğretmede ve sunmada pratik avantajlar mevcut olsa da öğrencinin hedef kültüre aniden maruz kalması ve hiç deneyime sahip olmadığı bir kültürü ifade etmek zorunda olması gibi çeşitli problemlerle de karşılaşabileceğini belirtir.

Aliakbari'ye (2005, s. 1) göre kültürün ders kitaplarında temsili, çok sayıda dil eğitimcisinin konuya yaklaşımından daha karmaşık bir süreci içine almakta ve hatta belirli bir topluluk için bile zaman içinde değişiklik gösterebilmektedir. Bu minvalde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarını kültürel içerikler bakımından belirli ölçütlere göre inceleyen araştırmaların sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Şimşek ve Dündar (2014), *Yeni Hitit 3* ders kitabında hedef dilin kültürü (Türk kültürü) yeterince temsil edilirken diğer Türk topluluklarının kültürlerinin hemen hemen yok sayıldığı ve genişleyen dairede uluslararası kültürlerden Anglo-Amerikan kültürünün baskın olduğunu ortaya koymuşlardır.

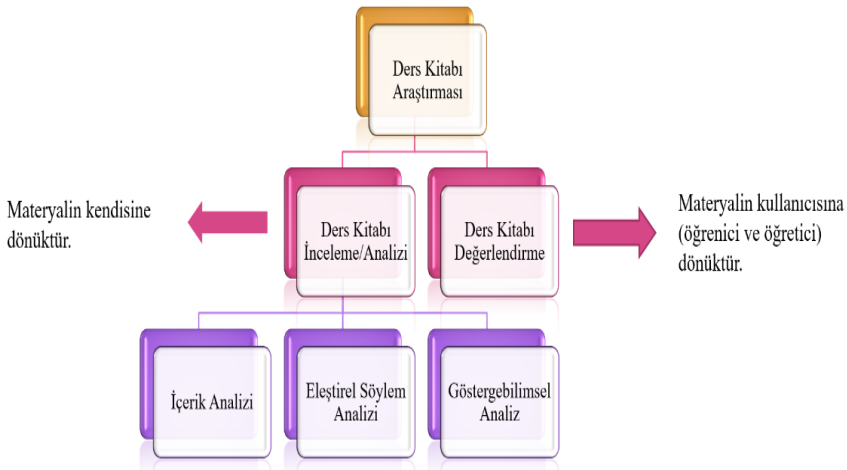
Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin uluslararasılığını ve temsil yeterliliğini değerlendirmek amacıyla okuma metinlerindeki kültürel öğeleri, ait olduğu kültür türüne (hedef/kaynak) ve içerdiği konuya göre, Moran'ın beş boyutlu kültür modeli temelinde sınıflandıran Şimşek (2018), çalışmasında incelediği kitaplarda; kültürel içeriklerin dengeli bir dağılım göstermediğini, yüzeysel sunulduğunu, ağırlıklı olarak Anglo-Amerikan ürünlerle popüler kişiliklerden oluştuğunu; kültürel açıdan hassas görüşler yerine farklı grupları incitmek uğruna, gençlik ve medya kültürleri verildiğini tespit etmiştir.

Akkoyunlu (2019), araştırmasında kültürel içerik analizi için tek kültürlü ve çok kültürlü öğretim ortamlarındaki içeriğe duyarlı bir kontrol listesi geliştirmiştir. *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* setindeki kültürel varlık, araştırmacı tarafından geliştiren bu kontrol listesi ile büyük "K" kültür ve küçük "k" kültür temaları ile hedef kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorileri açısından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Okuma parçaları ile sınırlandırılan araştırmada gerek Büyük "K" ve küçük "k" kültür temalarına göre gerekse hedef kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorilerinin düzeylere göre dengeli bir dağılım sergilemediği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada ise gerek ders kitabı inceleme türündeki çalışmalarda gerekse hazırlanan ders kitaplarındaki "ölçütsüzlük" durumu sorunsallaştırılarak *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe* (GÜYİT) seti ile *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* (YİYİT) seti, kültürel içeriklerin sunumu bakımından karşılaştırmaya dayalı olarak analiz edilmiştir.

## Yöntem

Bu araştırmada, “metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin ve kavramların varlığını, anlamlarını belirlemeye” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 259) olanak sağlayan ve “sonucunda elde edilen verilerin yorumlanmasında frekans ve yüzdelerin kullanıldığı” (Büyüköztürk, Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 263) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerden geçerli çıkarımlar yapmak için biz dizi işlemin uygulandığı araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Weber, 1990, s. 1). Fraenkel ve arkadaşlarına göre (2012, s. 478) içerik analizi, eğitim araştırmalarında çok sık kullanılmaktadır ve araştırmacılar, bu yöntemle ders kitapları, gazeteler, dergi makaleleri, yemek kitapları, şarkılar, reklamlar, resimler vb. her türlü iletişim içeriğini analiz edebilirler. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi, ikinci/yabancı dil ders kitabı araştırmalarına özgüleştirilerek kullanılmıştır.



Şekil 2. Ders Kitabı İnceleme Yöntemleri

## Çalışmada İncelenen Ders Kitapları

Çalışmada GÜYİT seti ile YİYİT seti incelenmiştir. GÜYİT setindeki kitapların 2018 yılındaki basımları ile YİYİT setindeki kitapların 2015 yılındaki basımları esas alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu ise incelenen kitaplardaki okuma becerisinin altında sunulan metinler oluşturmaktadır.

## Sınırlılıklar

Araştırmada GÜYİT seti ile YİYİT setinde yer alan A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi kitapları incelenmiştir. GÜYİT seti, C2 düzeyi bulunmamaktadır. Bu sebeple YİYİT setindeki C2 düzeyi kitabı, karşılığı olmadığı için araştırmaya dahil edilmemiştir.

Kitaplardaki metin sayıları dengesiz bir dağılım sergilediğinden bu araştırma, her bir kitaptaki okuma metinleri ile sınırlı tutulmuştur. GÜYİT setinin “İçindekiler” kısmındaki başlıkları verilen okuma metinleri ve YİYİT setinin “İçindekiler” kısmındaki “okuma” becerisi altında sunulan metinler, araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Düzenli bir derlem oluşturmak adına, ünitelerde okuma becerisinin dışında kalan metinler göz ardı edilmiştir. GÜYİT setindeki kitapların yalnızca A1 düzeyinde 6 ünite, diğer düzeylerde 5’er ünite yer almakta ve her bir ünite 4 okuma/anlama metni sunulmaktadır. YİYİT setindeki kitapların her birinde 8’er ünite yer almakta ve her ünite 3’er okuma metni sunulmaktadır. Araştırma kapsamında; GÜYİT setindeki 104 okuma/anlama metni, YİYİT setindeki 120 okuma metni incelenmiştir.

### **Araştırma Soruları**

Araştırmada cevap aranacak temel araştırma soruları şunlardır:

1. İncelenen ders kitaplarındaki kültürel içeriğin büyük “K” kültür ve küçük “k” kültür temalarına göre oransal dağılımı nasıldır?
2. İncelenen ders kitaplarında; hedef kültür, uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorileri ne ölçüde yer almaktadır?
3. İncelenen ders kitaplarında yer alan kültürel içeriğin sunumunda; tek dilli, tek kültürlü ve çok dilli çok kültürlü öğrenme ortamları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada ele alınan ders kitaplarındaki kültürel içerikleri tespit etmek amacıyla Akkoyunlu (2019, s. 41) tarafından geliştirilen, tek kültürlü ve çok kültürlü ikinci/yabancı dil öğrenme ortamlarına duyarlı “Kültürel İçerik Analizi İçin Kontrol Listesi” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. GÜYİT seti genellikle üniversitelere bağlı Türkçe ve/veya dil öğretim merkezleriyle çeşitli özel kurumlarda, hedef dil Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu Türkiye’de çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda kullanılmaktadır. YİYİT seti ise Türkiye dışındaki Yunus Emre Enstitüsünün Türkoloji merkezlerinde, Türkçenin hedef dil olarak konuşulmadığı öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere tek dilli tek kültürlü ortamlar için hazırlanmıştır. Ancak YİYİT seti, belirli bir ülkeye veya kültüre özel hazırlanmadığından ve yine çok dilli çok kültürlü öğrenme/öğretme ortamlarında da kullanıldığından kaynak kültür kategorisindeki içerikleri tespit etmek mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla veri toplama aracındaki “kaynak kültür” boyutu, araştırmaya dahil edilmemiştir.

**Tablo 2.** Kültürel İçerik Analizi için Kontrol Listesi (Akkoyunlu, 2019, s. 41)

		<b>Hedef Kültür</b> (Türk Kültürü)	<b>Kaynak Kültür</b> (Öğrencinin Kültürü)	<b>Uluslararası Kültür</b> (Türk kültürü ve öğrencinin kültürü dışındaki tüm kültürler)	<b>Tarafsız Kültür</b> (Herhangi bir kültürle ilişkilennmeyenler)
<b>Büyük “K” temalar</b>	Edebiyat, Müzik, Tiyatro, Sanat, Sinema, Dans				
	Coğrafya, Tarihi Yerler ve Anıtlar				
	Tarih, Tarihi kişiler				
	Politika				
	Eğitim				
	Ekonomi, Ticaret, Endüstri				
	Toplumsal Düzen ve Sınıf				
	Etnik İlişkiler, Milliyetler				
	Teknoloji, Bilim				
	Tıp				
	Spor				
	Ekoloji ve Çevre				
	Ulaştırma				
	Turizm				
<b>Küçük “k” temalar</b>	Değerler, Gelenekler, İnanışlar				
	Günlük Yaşam (Rutinler)				
	Boş Zaman Aktiviteleri, Hobiler				
	Beceriler				
	Kıyafetler				
	Alışveriş				
	Seyahat, Tatil				
	Selamlaşma				
	Şenlikler, Kutlamalar, Bayramlar				
	Beden Dili, Jest ve Mimikler				
	Yiyecek İçecekler, Yemek Yeme				
	Çalışma Hayatı, Meslekler				
	Aile, Arkadaşlık, Sevgili İlişkileri				
	Sağlık				
Barınma					

**Bulgular ve Yorum****GÜYİT A1 Düzeyi****Tablo 3.** GÜYİT A1 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Büyük “K”</b>	Toplumsal Düzen	2	5.88
	İletişim	1	2.94
	Teknoloji	1	2.94
	Tarihî Yerler	1	2.94
	Tarihî Kişiler	1	2.94
	Anıtlar	1	2.94
	Müzik	1	2.94
	Eğitim	1	2.94
	Ekonomi	1	2.94
	<b>Toplam</b>	9	10
	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>küçük “k”</b>	Kutlamalar	3	8.82
	Aile İlişkileri	2	5.88
	Günlük Yaşam (Rutinler)	2	5.88
	Yiyecek İçecekler	2	5.88
	Alışveriş	2	5.88
	Seyahat	2	5.88
	Tatil	1	2.94
	Çalışma Hayatı	1	2.94
	Arkadaşlık İlişkileri	1	2.94
	Jest	1	2.94
	Mimik	1	2.94
	Beden Dili	1	2.94
	Değerler	1	2.94
	Bayramlar	1	2.94
	Sağlık	1	2.94
	Selamlaşma	1	2.94
	Barınma	1	2.94
	<b>Toplam</b>	16	24
<b>Genel Toplam</b>	<b>25</b>	<b>34</b>	<b>100</b>



GÜYİT setinin A1 düzeyinde toplam 25 kültürel tema yer almaktadır. Bunlardan 9 tanesi, büyük “K” kültür ve 16 tanesi, küçük “k” kültür temalarıdır. Büyük “K” kültür temalarının toplam görülme sıklığı 10, yüzdelik oranı ise %29.41 olarak tespit edilmiştir. A1 düzeyinde küçük “k” kültürü temalarının toplam görülme sıklığının oranı ise %70.58 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** GÜYİT A1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	31	88.57
Uluslararası Kültür	2	5.71
Kültürel Tarafsızlık	2	5.71
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

A1 düzeyinde yer alan 24 okuma metninin %88.57’sinin hedef kültür ile, %5.71’inin uluslararası kültür ile, %5.71’inin ise kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

%70.58’lik oranla çok baskın bir dağılım sergileyen küçük “k” kültür temalarıyla A1 düzeyinin, öğrencileri günlük hayata hazırlama, gündelik iletişim ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli olduğu söylenebilir. Ancak hedef kültürün %88.57’lik bir temsil oranına sahip olmasının, Türk kültürünün oldukça baskın olmasının ve diğer kültür kategorilerin temsil oranının oldukça düşük olmasının, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini destekleyeceği düşünülmemektedir.

## YİYİT A1 Düzeyi

**Tablo 5.** YİYİT A1 Düzeyi Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%	
<b>Büyük “K”</b>	Teknoloji	3	8.82	
	Ulaştırma	2	5.88	
	Tarihî Kişiler	1	2.94	
	Eğitim	1	2.94	
	Tiyatro	1	2.94	
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>23.52</b>
<b>küçük “k”</b>	Aile İlişkileri	5	14.70	
	Arkadaşlık İlişkileri	2	5.88	
	Boş Zaman Aktiviteleri	3	8.82	
	Günlük Yaşam (Rutinler)	2	5.88	

Seyahat	2	5.88
Tatil	2	5.88
Meslekler	2	5.88
Selamlaşma	1	2.94
Yiyecek İçecekler	2	
Alışveriş	1	2.94
Barınma	1	2.94
Sağlık	1	2.94
Gelenekler	1	2.94
Bayramlar	1	2.94
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>26</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>19</b>	<b>34</b>
		<b>76.47</b>
		<b>100</b>

YİYİT setinin A1 düzeyinde toplam 19 tema saptanmıştır. Bunlardan 5 tanesi Büyük “K”, 14 tanesi küçük “k” temalarıdır. Toplamda %76.47’lik paya sahip küçük “k” temalarının görülme sıklığı ise %23.52’lik bir paya sahip olan Büyük “K” temalarının neredeyse 3 katıdır.

**Tablo 6.** YİYİT A1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	30	85.71
Uluslararası Kültür	5	14.28
Kültürel Tarafsızlık	0	0
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

A1 düzeyinde yer alan 24 okuma metninin %85.71’i hedef kültürle, %14.28’i uluslararası kültür ile ilişkilidir. Bu düzeyde kültürel tarafsızlıkla ilişkili bir temaya rastlanmamıştır. Ünite 4’te yer alan 2. metin herhangi bir tema ile ilişkilendirilememekle birlikte yalnızca kategoriler kapsamında incelenmiş ve hedef kültüre ait olduğu saptanmıştır. YİYİT setinde de tıpkı GÜYİT setinde olduğu gibi küçük “k” temalarının oldukça yoğun olması, öğrencilerin günlük iletişim ihtiyaçlarını kolaylaştırabilir. Fakat hedef kültürün %85.71 gibi oldukça yüksek bir oranla temsil ediliyor olmasının, öğrencilerin kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerinin gelişimi açısından katkı sağlayacağı çok da mümkün görünmemektedir.

GÜYİT setinin A1 düzeyinde %5.71 gibi az bir oranla da olsa kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili içerikler yer almaktadır. Oysa YİYİT setinin A1 düzeyinde kültürel tarafsızlık kategorisi hiç yer almamaktadır. Tek dilli ve tek kültürlü öğrenme ortamları için hazırlandığı da dikkate alındığında YİYİT seti ile çok dilli ve çok kültürlü öğrenme ortamlarında kullanım alanına sahip olan GÜYİT setinin arasında kültürel içeriklerin sunumu ve kategorilerin çeşitliliği bakımından

anlamalı bir farkın olması beklenmektedir. Tablolara bakıldığında sonuçların her iki sete ait A1 düzeyinde birbirine oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir.

## GÜYİT A2 Düzeyi

**Tablo 7.** GÜYİT A2 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	
<b>Büyük “K”</b>	Teknoloji	3	9.09	
	Sanat	2	6.06	
	Spor	2	6.06	
	Eğitim	2	6.06	
	Edebiyat	1	3.03	
	Sinema	1	3.03	
	Tarihî Yerler	1	3.03	
	Tarihî Kişiler	1	3.03	
	Turizm	1	3.03	
	Coğrafya	1	3.03	
	Ulaştırma	2	6.06	
	Ticaret	1	3.03	
	İletişim	1	3.03	
	<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>57.57</b>
<b>Küçük “k”</b>	Arkadaşlık İlişkileri	2	6.06	
	Aile İlişkileri	1	3.030	
	Alışveriş	2	6.06	
	Sağlık	2	6.06	
	Yiyecek İçecekler	1	3.03	
	Selamlaşma	1	3.03	
	Değerler	1	3.03	
	Tatil	1	3.03	
	Seyahat	1	3.03	
	Boş Zaman	1	3.03	
	Aktiviteleri			
	Beceriler	1	3.03	
	<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>42.42</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>24</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

GÜYİT setinin A2 düzeyinde 24 kültürel tema yer almaktadır. Bunlardan 13 tanesi büyük “K” kültürü temalarıdır ve görülme sıklığı, toplamda %57.57’lik bir paya sahiptir. Tespit edilen 11 küçük “k” kültürü temalarının görülme sıklığı ise toplam %42.42’dir.

**Tablo 8.** GÜYİT A2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	<i>f</i>	%
Hedef Kültür	29	87.87
Uluslararası Kültür	4	12.12
Kültürel Tarafsızlık	0	0
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Setin A2 düzeyinde hedef kültürle ilişkili 29 tema, uluslararası kültürlerle ilişkili 4 tema saptanmıştır. Kültürel tarafsızlıkla ilişkili herhangi bir temaya rastlanmamıştır. Hedef kültür kategorisinin %87.87 oranında bir paya sahipken, uluslararası kültür kategorisinin %12.12 oranında bir paya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablolardaki sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere A2 düzeyinde sunulan kültürel temaların ve kategorilerin A1 düzeyi ile paralelliği dikkati çekmekte dolayısıyla verilerin her iki düzeyde de birbirine yakın olduğu görülmektedir.

### YİYİT A2 Düzeyi

**Tablo 9.** YİYİT A2 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	Tema	<i>f</i>	%
<b>Büyük “K”</b>	Sinema	3	7.5
	Spor	2	5
	Eğitim	1	2.5
	Toplumsal Düzen	1	2.5
	Coğrafya	1	2.5
	İletişim	1	2.5
	Tıp	1	2.5
	Ekonomi	1	2.5
	<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>11</b>

	Tema	<i>f</i>	%
<b>Küçük “k”</b>	Aile İlişkileri	5	12.5
	Arkadaşlık İlişkileri	4	10
	Boş Zaman	3	7.5
	Aktiviteleri		
	Çalışma Hayatı	2	5
	Günlük Yaşam (Rutin)	1	2.5
	Yiyecek İçecekler	1	2.5
	Meslekler	2	5
	Sağlık	2	5
	Sevgili İlişkileri	1	2.5

	Tatil	1	2.5
	Seyahat	2	5
	Alışveriş	1	2.5
	Değerler	1	2.5
	Şenlikler	2	5
	İnanışlar	1	2.5
<b>Toplam</b>	15	29	72.5
<b>Genel Toplam</b>	<b>23</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

YİYİT setinin A2 düzeyinde 8'i büyük "K", 15'i küçük "k" kültürü temaları olmak üzere toplam 23 kültürel tema tespit edilmiştir. Toplamda %72.5 paya sahip olan küçük "k" temalarının görülme oranı, %27.5 oranında bir paya sahip olan Büyük "K" temalarının hemen hemen 3 katıdır.

**Tablo 10.** YİYİT A2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	38	95
Uluslararası Kültür	1	2.5
Kültürel Tarafsızlık	1	2.5
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

Setin A2 düzeyinde hedef kültür kategorisiyle ilişkili 38, uluslararası kültür kategorisiyle ilişkili 1, kültürel tarafsızlık kategorisiyle ilişkili 1 tema saptanmıştır. Bu kategorilerin oransal dağılımlarına bakıldığında %95 oranında hedef kültüre, %2.5 oranında uluslararası kültüre ve %2.5 oranında kültürel tarafsızlık kategorisine yer verildiği görülmektedir. Öğrencinin hedef kültür dışında aşına olabileceği ya da karşılaştırma yapabileceği kültürel içeriğin olmaması, ikinci/yabancı dil öğretimi süreçleri açısından kabul edilebilir değildir. Bu nedenle YİYİT setinde yer alan A2 düzey ders kitabı ile öğrencilerin kültürel farkındalıklarının gelişiminin ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerileri kazanabilmelerinin sınırlı kalabileceği rahatlıkla söylenebilir.

### GÜYİT B1 Düzeyi

**Tablo 11.** GÜYİT B1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%
<b>Büyük "K"</b>	Edebiyat	4	14.28
	Teknoloji	3	10.71
	Eğitim	2	7.14
	Bilim	1	3.57
	İletişim	1	3.57
	Ekoloji	1	3.57
	Ekonomi	1	3.57
	Sanat	1	3.57
	Tarihî Kişiler	1	3.57
	Turizm	1	3.57

<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>57.14</b>
	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Küçük” k”</b>	Çalışma Hayatı	3	10.71
	Arkadaşlık İlişkileri	2	7.14
	İnanışlar	2	7.14
	Boş Zaman	1	3.57
	Aktiviteleri		
	Alışveriş	1	3.57
	Sağlık	1	3.57
	Barınma	1	3.57
Değerler	1	3.57	
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>42.85</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>18</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

GÜYİT setinin B1 düzeyinde 10’u büyük “k”, 8’i küçük “k” olmak üzere toplam 18 kültürel tema saptanmıştır. Büyük “k” temaları %57.14, küçük “k” temaları ise %42.85 oranında bir paya sahiptir. Küçük “k” temalarının Büyük “K” temalarından az olması, B1 düzeyi kitabının öğrencileri günlük hayata hazırlayıcı olmaktan uzak olduğu yönünde izlenim uyandırmaktadır.

**Tablo 12.** GÜYİT B1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hedef Kültür	10	35.71
Uluslararası Kültür	9	32.14
Kültürel Tarafsızlık	9	32.14
<b>Toplam</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Setin B1 düzeyinde incelenen 20 okuma metninde hedef kültür kategorisinin %35.71, uluslararası kültür kategorisi ve kültürel tarafsızlık kategorisinin %32.14 oranında olduğu saptanmıştır. Gerek temaların çeşitliliği ve dağılım oranı gerekse kategorilerin hemen hemen eşit miktarlarda dağılması, B1 düzeyi kitabının öğrencilerde kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerileri geliştirme açısından yeterli olduğunu ve olumlu yönde etkisinin olabileceğini göstermektedir. Ne var ki bunu diğer düzeyler için söylemek mümkün değildir.

### YİYİT B1 Düzeyi

**Tablo 13.** YİYİT B1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Büyük “K”</b>	Eğitim	3	7.5
	Edebiyat	2	5
	Sanat	1	2.5
	Müzik	1	2.5
	Tarihi Kişiler	2	5
	Sinema	1	2.5
	Bilim	1	2.5

	Dans	1	2.5
	Teknoloji	1	2.5
	İletişim	1	2.5
<b>Toplam</b>		10	14
			35
	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Küçük “k”</b>	Aile İlişkileri	4	10
	Arkadaşlık İlişkileri	3	7.5
	Barınma	2	5
	Meslekler	2	5
	Beceriler	3	7.5
	Çalışma Hayatı	1	2.5
	Gelenekler	2	5
	İnanışlar	3	7.5
	Bayramlar	1	2.5
	Kutlamalar	1	2.5
	Değerler	2	5
	Hobiler	1	2.5
Şenlikler	1	2.5	
<b>Toplam</b>		13	26
<b>Genel Toplam</b>		23	40
			65
			100

YİYİT setinin B1 düzeyinde toplam 23 kültürel tema saptanmıştır. Bunların 10’u büyük “K”, 13’ü küçük “k” temalarıdır. Büyük “K” temalarının görülme payı %35, küçük “k” temalarının görülme payı ise %65’tir. Diğer düzeylerde de olduğu gibi bu düzeyde de küçük “k” temalarına fazlaca yer verilmesi, öğrencilerin günlük ihtiyaçlarını karşılamalarına, gündelik iletişimdeki problemleri çözebilmelerine yardımcı olabilir.

**Tablo 14.** YİYİT B1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hedef Kültür	27	67.5
Uluslararası Kültür	8	20
Kültürel Tarafsızlık	5	12.5
<b>Toplam</b>	<b>40</b>	<b>100</b>

B1 düzeyinde tespit edilen 40 kültürel temadan 27 tanesi hedef kültür kategorisine, 8 tanesi uluslararası kültür kategorisine, 5 tanesi kültürel tarafsızlık kategorisine aittir. Hedef kültür kategorisi %67.5, uluslararası kültür kategorisi %20, kültürel tarafsızlık kategorisi %12.5 temsil oranına sahiptir. Bu düzeyde de hedef kültür kategorisinin diğer kategorilere göre baskın olduğu görülmektedir. Uluslararası kültür ve kültürel tarafsızlık kategorisinin temsil oranı, alt düzeydeki kitaplara göre B1 düzeyinde fazla olsa da öğrencilerde kültürel farkındalık geliştirmesi çok sınırlı bir düzeyde kalabilecektir.

**GÜYİT B2 Düzeyi****Tablo 15.** GÜYİT B2 Düzey Kitabında Büyük “K” ve küçük “k” Temaları

	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Büyük “K”</b>	Edebiyat	4	14.81
	Sanat	4	14.81
	Teknoloji	4	14.81
	Bilim	3	11.11
	Tiyatro	2	7.40
	Tıp	2	7.40
	İletişim	1	3.70
	Tarih	1	3.70
	Tarihî Kişiler	1	3.70
	Eğitim	1	3.70
	Çevre	1	3.70
Sinema	1	3.70	
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>25</b>	<b>92.59</b>
	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Küçük “k”</b>	Meslekler	1	3.70
	Çalışma Hayatı	1	3.70
<b>Toplam</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>7.40</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>14</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

GÜYİT setinin B2 düzeyinde 12’si büyük “K”, 2’si küçük “k” olmak üzere toplam 14 kültürel temanın varlığı saptanmıştır. Büyük “K” temaları, %92.59 oranında oldukça yüksek bir paya sahipken küçük “k” temaları, %7.40 oranında yok denecek kadar azdır. Her ne kadar B2 gibi yüksek bir düzey olsa da öğrencilerin gündelik hayatla ilgili kültürel iletişim becerileri açısından küçük “k” temalarının oranının kabul edilebilir ve dengeli miktarda olması gerektiği düşünülmektedir.

Tüm set içinde ele alındığında B2 düzeyi kitabının %92.59 gibi bir oranla büyük “K” temalarının en baskın ve en yoğun olduğu düzey olduğu dikkat çekmektedir. B2 düzey kitabı aynı zamanda %29.62’lik bir oranla yine tüm set içinde hedef kültür kategorisine ilişkin içeriklerin en az sunulduğu düzeydir.

**Tablo 16.** GÜYİT B2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hedef Kültür	8	29.62
Uluslararası Kültür	13	48.14
Kültürel Tarafsızlık	6	22.22
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100</b>



B2 düzeyinde incelenen 20 okuma metninde; %29.62 oranında hedef kültür, %48.14 oranında uluslararası kültür, %22.22 oranında kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili içerikler tespit edilmiştir. Bu oranların öğrencilerin kültürel iletişim becerileri açısından kabul edilebilir olduğuna ilişkin bir değerlendirme yapmak, mümkün görünmemektedir. Çünkü uluslararası kültürün oranı, hedef kültürden çok fazladır. Burada da dengeli bir dağılım söz konusu değildir.

Aynı zamanda tablolarda da görüldüğü üzere, büyük “K” ve küçük “k” kültürel temalarının oransal olarak dengesiz bir dağılım sergilediği ve %92.59’luk bir paya sahip olan büyük “K” temalarının aşırı miktarda olduğu düşünülmektedir.

### YİYİT B2 Düzeyi

**Tablo 17.** YİYİT B2 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

Tema		f	%
<b>Büyük “K”</b>	Tıp	3	9.09
	Bilim	2	6.06
	Coğrafya	2	6.06
	Eğitim	3	9.09
	Tarihî Kişiler	2	6.06
	Edebiyat	1	3.03
	Ticaret	1	3.03
	Sanat	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>45.45</b>
Tema		f	%
<b>Küçük “k”</b>	Değerler	5	16.12
	Arkadaşlık İlişkileri	2	6.06
	Aile İlişkileri	2	6.06
	Sevgili İlişkileri	1	3.03
	Meslekler	2	6.06
	Yiyecek İçecekler	2	6.06
	Çalışma Hayatı	1	3.03
	Beceriler	1	3.03
	Sağlık	1	3.03
	Gelenekler	1	3.03
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>18</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

YİYİT setinin B2 düzeyinde toplam 18 kültürel tema saptanmıştır. Bunların 8’i büyük “K”, 10’u küçük “k” temalarıdır. Ünite 6’da sunulan “Metin 3” herhangi bir tema ile ilişkilendirilememiştir. Oransal olarak %45.45’lik bir dağılım sergileyen Büyük “K” temalarından Tıp ve Eğitim 3; Bilim, Coğrafya ve Tarihî Kişiler 2; Edebiyat, Ticaret ve Sanat 1’er kez tekrar etmiştir. Küçük “k”

temalarından Değerler 5, Arkadaşlık İlişkileri, Aile İlişkileri, Yiyecek İçecekler ve Meslekler 2; Çalışma Hayatı, Sağlık, Beceriler ve Gelenekler 1'er kez tekrar etmiştir. %54.54'lük bir pay sahibi olan küçük "k" temalarının oransal dağılımının, öğrencilerde günlük hayata ilişkin kültürel iletişim becerileri geliştirme açısından yeterli ve kabul edilebilir bir miktarda olduğu söylenebilir.

**Tablo 18.** YİYİT B2 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	14	41.17
Uluslararası Kültür	14	41.17
Kültürel Tarafsızlık	6	17.64
<b>Toplam</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Setin B2 düzeyinde incelenen 24 okuma metninde %41.17 oranında hedef kültür kategorisiyle ilişkili içerik yine %41.17 oranında uluslararası kültür kategorisiyle ilişkili içerik ve %17.64 oranında kültürel tarafsızlık kategorisi ile ilişkili içerik tespit edilmiştir. Ünite 6'da sunulan "Metin 3" kategoriler kapsamında incelenmiş olup, uluslararası kültürle ilişkilendirilmiştir. B2 düzeyinin öğrencilerde kültürel farkındalık geliştirebileceği ve onların kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

### GÜYİT C1 Düzeyi

**Tablo 19.** GÜYİT C1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

	Tema	f	%	
<b>Büyük K</b>	Edebiyat	7	25	
	Tarihî Kişiler	3	10.71	
	Teknoloji	3	10.71	
	Tıp	2	7.14	
	Toplumsal Düzen	1	3.57	
	Toplumsal Sınıf	1	3.57	
	Sanat	1	3.57	
	Bilim	1	3.57	
	Ekoloji	1	3.57	
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>71.42</b>
<b>Küçük "k"</b>	İnanışlar	2	7.14	
	Gelenekler	2	7.14	
	Değerler	1	3.57	
	Şenlikler	1	3.57	
	Dans	1	3.57	
	Sevgili İlişkileri	1	3.57	
	<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>28.57</b>
	<b>Genel Toplam</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

GÜYİT setinin C1 düzeyinde incelenen 20 okuma metninde 9'u büyük "K", 6'sı küçük "k" olmak üzere toplam 15 kültürel tema tespit edilmiştir. Büyük "K" temalarının toplam görülme sıklığı 20, oranı ise %71.42'dir. Küçük "k" temalarının görülme sıklığı 8, oranı ise %28.57 olarak saptanmıştır. Bu düzeyde de büyük "K" temalarının hem oranının hem de görülme sıklıklarının yüksek olması, bu sebeple de küçük "k" temalarının sıklığının ve oranının düşük olması, her ne kadar düzey yüksek olsa da C1 düzey kitabının, öğrencileri günlük hayata hazırlayıcı kültürel içeriklerden yoksun olduğuna işaret etmektedir.

C1 düzeyinde kültürel içeriklerin sunumuyla ilgili dikkat çeken bir başka konu ise temaların çeşitliliğinin A1 ve A2 düzeylerine kıyasla azalması ve Edebiyat temasının yoğun olmasıdır. Tabloya bakıldığında Edebiyat temasının 7 kez tekrar ettiği ve görülme sıklığının %25 oranında olduğu görülmektedir. Yani C1 düzeyi okuma metnindeki kültürel içeriklerin ¼'ü Edebiyat teması ile ilişkilidir.

**Tablo 20.** GÜYİT C1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

Kategori	f	%
Hedef Kültür	13	46.42
Uluslararası Kültür	10	35.71
Kültürel Tarafsızlık	5	17.85
Toplam	28	100

C1 düzeyinde saptanan 28 kültürel temadan 13'ü hedef kültür kategorisiyle, 10'u uluslararası kültür kategorisiyle, 5'i kültürel tarafsızlık kategorisiyle ilişkilidir. Hedef kültür kategorisi %46.42 oranında, uluslararası kültür kategorisi %35.71 oranında, kültürel tarafsızlık kategorisi %17.85 oranında bir paya sahiptir.

### YİYİT C1 Düzeyi

**Tablo 21.** YİYİT C1 Düzey Kitabında Büyük "K" ve küçük "k" Temaları

Tema	f	%
<b>Büyük "K"</b>		
Bilim	4	12.90
Edebiyat	3	9.67
Tarih	4	12.90
Tarihî Kişiler	3	9.67
Spor	2	6.45
Toplumsal Düzen	1	3.22
Eğitim	2	6.45
Teknoloji	2	6.45
Ekoloji	1	3.22
Çevre	1	3.22
Tıp	1	3.22

	Anıtlar	1	3.22
	Sanat	2	6.45
	Ulaştırma	1	3.22
	Ticaret	1	3.22
<b>Toplam</b>	15	29	93.54
	<b>Tema</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Küçük “k”</b>	İnanışlar	1	3.22
	Değerler	1	3.22
<b>Toplam</b>	2	2	6.45
<b>Genel Toplam</b>	17	31	100

YİYİT setinin C1 düzeyi de tıpkı GÜYİT setinin B2 düzeyinde olduğu gibi büyük “k” temalarının aşırı derecede baskın olduğu kitaptır. %93.54 gibi ezici bir çoğunlukla sunulan büyük “K” temalarının toplam görülme sıklığı, 29’dur.

YİYİT C1 düzeyinde toplam 17 kültürel tema saptanmıştır. Bunlardan 15’i büyük “K”, 2’si küçük “k” temalarıdır. Görülme sıklığı 2, yüzdeleri oranı ise %6.45 gibi yok denecek kadar az olan küçük “k” temaları ise İnanışlar ve Değerler’dir. Bu temaların da her biri 1’er kez tekrar etmiştir. Her ne kadar C1 gibi yüksek bir düzey olsa da öğrencilerin günlük hayattaki kültürel iletişim becerilerini karşılayabilecekleri küçük “k” teması içeriklerinden yoksun olması dolayısıyla bu düzey kitabının da öğrencilerin kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerilerini desteklemede sınırlı kalabileceği rahatlıkla söylenebilir. Çünkü küçük “k” temaları neredeyse hiç yer almamaktadır.

**Tablo 22.** YİYİT C1 Düzey Kitabında Kültürel İçeriklerin Oranı

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hedef Kültür	8	25.80
Uluslararası Kültür	15	48.38
Kültürel Tarafsızlık	8	25.80
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

C1 düzeyindeki 24 metinde tespit edilen toplam 31 kültürel temadan 8’i hedef kültür kategorisiyle, 15’i uluslararası kültür kategorisiyle, 8’i kültürel tarafsızlık kategorisiyle ilişkilidir. Hedef kültür %25.80, uluslararası kültür %48.38, kültürel tarafsızlık ise %25.80 oranında temsil edilmektedir. Burada uluslararası kültürün hedef kültürden çok fazla olduğu ve buna karşılık hedef kültür ile kültürel tarafsızlık kategorilerinin birbirlerine eşit oldukları dolayısıyla C1 düzeyi kitabının öğrencilerde kültürlerarası iletişim becerileri geliştirme ve kültürel farkındalık kazandırma açısından yeterli olduğunu söylemek pek mümkün görünmemektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, GÜYİT setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alan 104 okuma/anlama metni; YİYİT setinin A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alan 120 okuma metni, kültürel içeriklerin sunumu bakımından ikinci/yabancı dil ders kitabı inceleme yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışmanın 1. ve 2. araştırma sorusuna ilişkin bulgulardan hareketle oluşturulan tablo ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 23.** GÜYİT Seti'ndeki Kültürel İçeriklere İlişkin Genel Sonuçlar

Düzyey	Büyük "K" %	Küçük "k" %	Hedef Kültür %	Uluslararası Kültür %	Kültürel Tarafsızlık %
A1	29.41	70.58	88.57	5.71	5.71
A2	57.57	42.42	87.87	12.12	0
B1	57.14	42.85	35.71	32.14	32.14
B2	92.59	7.40	29.62	48.14	22.22
C1	71.42	28.57	46.42	35.71	17.85

GÜYİT seti düzeylere göre tek tek incelendiğinde A1 düzeyinde küçük "k" kültür temalarına ve hedef kültür kategorisine daha çok yer verildiği, A2 düzeyinde büyük "K" kültür temalarına ve hedef kültüre daha çok yer verildiği, B1 düzeyinde büyük "K" kültür temalarına daha çok yer verildiği bunun yanı sıra hedef kültür, uluslararası kültür, kültürel tarafsızlık kategorilerine hemen hemen eşit miktarda yer verildiği, B2 düzeyinde büyük "K" kültür temaları ve uluslararası kültür kategorisine daha çok yer verildiği son olarak C1 düzeyinde büyük "K" kültür temaları ve hedef kültüre daha çok yer verildiği sonucuna varılmıştır.

**Tablo 24.** YİYİT Seti'ndeki Kültürel İçeriklere İlişkin Genel Sonuçlar

Düzy	Büyük "K" %	Küçük "k" %	Hedef Kültür %	Uluslararası Kültür %	Kültürel Tarafsızlık %
A1	23.52	76.47	85.71	14.28	0
A2	27.5	72.5	95	2.5	2.5
B1	35	65	67.5	20	12.5
B2	45.45	54.54	41.17	41.17	17.64
C1	93.54	6.45	25.80	48.38	25.80

YİYİT seti düzeyler açısından değerlendirildiğinde; A1, A2, B1 düzeylerinde küçük "k" kültür temalarına ve hedef kültüre daha fazla yer verildiği, B2 düzeyinde küçük "k" kültür temalarına ile hedef kültür ve uluslararası kültür kategorisine daha fazla yer verildiği, C1 düzeyinde büyük "K" kültür temaları ve uluslararası kültür kategorisine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Şimşek'in (2018) çalışmasında ulaştığı sonuçla tutarlılık göstermektedir.

Her iki set genel olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda kültürel içeriklerin dengesiz ve tutarsız bir dağılım sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerek bir düzey kitapta gerekse setteki düzeyler arasında kültürel içeriklerin aşırı miktarda, farklı oranlarda sunulduğu dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Akkoyunlu'nun (2019) *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe* setini incelediği çalışmasında elde ettiği sonuçlarla da örtüşmektedir.

Yine Durmuş'un (2019, s. 54) ifade ettiği, "hedef dilin kültürünün yabancı dil öğretiminin asıl unsuru olduğu konusunda genel bir uzlaşımın sağlandığı" yönündeki görüşü dikkate alınırsa YİYİT setinin C1 düzey kitabında da GÜYİT setinin B2 düzey kitabında olduğu gibi hedef kültüre ait içeriklerin, uluslararası kültür kategorisinin gerisinde kaldığı görülmektedir. Temel düzeyde oran açısından daha dengeli bir kültürel içerik sunulması beklenirken düzey arttıkça hedef kültüre ait içeriklerin oranının artması söz konusu olabilmektedir.

Çalışmada yanıt aranan 3. araştırma sorusuyla ilgili olarak incelenen ders kitaplarında yer alan kültürel içeriğin sunumunda tek dilli, tek kültürlü ve çok dilli çok kültürlü öğrenme ortamları bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Yukarıdaki tablolarda da görüleceği üzere elde edilen sayısal verilere dayanarak karşılaştırma yapılmış ve iki farklı öğrenme-öğretme ortamı için hazırlanan bu setler arasında kültürel içeriklerin sunumu açısından anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğretmek amacıyla iki farklı dil öğrenme-öğretme süreçleri için hazırlandıkları dikkate alındığında kültürel içeriklerin sunumu konusunda ikinci dil/yabancı dil karşılığında bir duyarlılığın olmadığı açık bir şekilde gözlemlenmektedir.

Çalışmada incelenen ders kitabı setlerine kültürlerarasılık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik açısından bakıldığında da kültürel içeriklerin dengeli olmayan dağılımından, hedef kültürün baskınlığından veya uluslararası kültür kategorisinin baskınlığından kaynaklanan eksiklikler olduğu sonucuna varılmıştır. Kumaravadivelu'ya (2008, s. 189) göre sınıflarda küresel kültürel bilinci geliştirme görevi, öğrencileri “ben” ve “öteki” hakkında alınan bazı kültürel inançlarla yüzleşmeye yöneltecek materyalleri kullanmaya yönelik ortak bir çaba gösterilmedikçe neredeyse tamamlanmış olmaz. Dolayısıyla incelenen ders kitaplarındaki dengeli olmayan kültürel içerikler ve özellikle temel düzeyde Büyük “K” kültürünün küçük “k” kültürüne göre baskın oluşu; kültürlerarası iletişim sorunlarına, yanlış anlaşılmalara yol açabileceği öğrencinin kültürel empati geliştirmesini de zorlaştırabilir. Öğrencinin hedef dilin kültürü ile kendi kültürü arasında kıyaslama yapabilmesi, kendi kültürünün farkına varıp kendisinden olmayan diğer kültürleri öteki olarak görmek yerine esnek davranışlar sergilemesi, kültürlerarası iletişimsel yeterliliğe temel oluşturmakla birlikte planlı, sistemli, kültürel bir izleme veya öğretim programının takip edildiği, bilimsel ölçütlere göre hazırlanmış ikinci/yabancı dil ders kitaplarıyla öğrencilere kazandırılabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada incelenen GÜYİT seti ile YİYİT setinin gerek Büyük “K” kültürü ve küçük “k” kültürü temalarının gerekse hedef kültür, kaynak kültür ve uluslararası kültür kategorilerinin düzeylere göre dağılımında dengeli olmayan bir dağılımı ve içerik sunumu söz konusudur. Bunun da öğrencilerin kültürlerarasılık boyutunda farklı problemlere yol açabileceği gibi kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişimini kısıtlayabilir veya kesintiye uğratabileceği gibi Bunun da kültürlerarasılık boyutunda farklı problemlere yol açabileceği gibi öğrencilerin kültürlerarası iletişim becerilerinin gelişimini kısıtlayabileceği veya kesintiye uğratabileceği söylenebilir.

## Öneriler

- Ders kitaplarında kültürel içeriklerin seçimi, sunumu, oranı ve temsil yeterliliğine ilişkin bir izlenim ve/veya tanımlayıcılardan oluşan bir çerçeve önerisi oluşturulabilir. Kültürel izlenim veya çerçeve önerisinin hem ders kitabı hazırlayanların hem de öğrencilerin işini kolaylaştırabileceği düşünülmektedir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında sunulan kültürel içeriklerin temsil yeterliliği de belirli ölçütlere göre incelenebilir. Örneğin ikinci/yabancı dil ders kitabına kültürel içerik belirlenmesinde ve/veya seçiminde, söz konusu içeriğin Türk kültüründe temsil yeterliliği güçlü olanlardan seçilip seçilmediği incelenebilir.
- İkinci/yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel çatışma riski taşıyan içerikler, mikro-saldırganlık kavramıyla ele alınarak incelenebilir.
- Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların kültürel içeriğini inceleyen “ders kitabı inceleme” niteliğindeki çok sayıda araştırmaya rağmen söz konusu ders kitaplarının kullanıcısı olan öğretmen/öğretici ile öğrenci/öğrenciye dönük “ders kitabı değerlendirme” niteliğindeki çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ders kitabı setleri hakkında daha geçerli ve güvenilir veriler elde etmek amacıyla bu türden ders kitabı değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

## Kaynakça

### Kısaltmalar ve Çalışmada İncelenen Ders Kitapları

YİYİT: *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Seti*

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe A2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe B1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe B2*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık

Barın, E., Çobanoğlu, Ş. Ateş, Ş., Balcı M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2015). *Yedi İklim Türkçe C1*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayın ve Matbaacılık.

GÜYİT: *Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Seti*

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe A1 Temel Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe A2 Temel Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe B1 Orta Düzey*. Kalkan Matbaası.



Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe B2 Orta Düzey*. Kalkan Matbaası.

Temur, N. ve Kurt, M. (Ed.). (2018). *Yabancılar İçin Türkçe C1 İleri Düzey*. Kalkan Matbaası.

### Araştırma Eserleri

Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Setindeki Kültürel Varlığın İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.

Aliakbari, M. (2005). The Place of Culture in the Iranian ELT Textbooks in High School Level. *The Linguistic Journal*, 1, 1-14.

Alptekin, C. (1993). Target-language Culture in EFL Materials. *ELT Journal*, 47(2), 136-143.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.

Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>

Byram, M., Gribkova, B. ve Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Byram, M. ve Feng, A. (2004). Culture and Language Learning: Teaching, Research and Scholarship. *Language Teaching*, 37(3), 149-168.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Janovich Publishers.

Cortazzi, M ve Jin, L.X. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in The EFL Classroom. E. Hinkel, (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* içinde (ss. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

Davcheva, L. ve Sercu, L. (2005). Culture in Foreign Language Teaching Materials. L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, C. Laskaridou, U. Lundgren, M. del C. M. García ve P. Ryan (Ed.), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: an International Investigation* içinde (ss. 90-109). Clevedon: Multilingual Matters.

Delanoy, W. (2020). What Is Culture?. G. Rings ve S. Rasinger (Ed.), *The Cambridge Handbook of Intercultural Communication* içinde (ss. 17-34.). Cambridge University Press.

Demir, N. (2020). Kültür Öğretimi ve Amaçları. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde (ss. 51-88). Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, M. (2019a). Kültürlerin Temas Alanı Olarak Dil Öğretimi Süreçleri ve Mikro Saldırganlıklar. *Millî Folklor*, 16(122), 50-63.

- Durmuş, M. (2019b). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kealey, D. J. ve Ruben, B. D. (1983). Cross-cultural Personnel Selection Criteria, Issues, and Methods. D. Landis ve R. W. Brislin (Ed.), *Handbook of Intercultural Training, Vol. 1: Issues in Theory and Design*. New York: Pergamon.
- Koyuncu, İ. (2022). *İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Konusuna Yönelik Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara.
- Köksal, O. (Ed.). (2020). *Yabancı Dil Öğretimi ve Kültür*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kramsch, C. (1996). The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), 1-11. 12.12.2023 tarihinde <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3008/download/pdf/> adresinden erişildi.
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78.
- Kramsch, C. ve Hua, Z. (2016). Language, Culture and Language Teaching. G. Hall (Ed.), *Routledge Handbook of English Language Teaching* içinde (ss. 38-50). London: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. Yale University Press.
- Malinovski, B. (2020). *Bilimsel Bir Kültür Teorisi*. Doğu Batı.
- McKay, S. L. (2004). Teaching English as an International Language: The Role of Culture in Asian Contexts. *Journal of Asia TEFL*, 1(1), 1-22.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners. D. Buttjes ve M. Byram (Ed.), *Mediating Languages and Cultures* içinde (ss. 136-158). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic Texts and Cultural Authenticity: An editorial. *Modern Language Journal*, 73(1), 49-52.
- Paige, R. M., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F. ve Colby, J. (2000). *Culture Learning in Language Education: A Review of the Literature*. Minnesota Univ., Minneapolis. Center for Advanced Research on Language Acquisition. 12.12.2023 tarihinde <https://carla.umn.edu/culture/res/litreview.pdf> adresinden erişildi.
- Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence: A Guide to Working with People from Other Cultures*. Nicholas Brealey Boston.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Pearson.

- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm* (C. 14). Multilingual Matters.
- Risager, K. (2013). Culture. C. A. Chapelle (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1803-1810). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Risager, K. and Chapelle, C. A. (2013). Culture in Textbook Analysis and Evaluation. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1620-2625). Blackwell Publishing Ltd.
- Seliger, H. (1988). Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition. L. Beebe (Ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* içinde (ss. 17-49). New York: Newbury House.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks*. Leuven: Leuven University Press.
- Sercu, L. (2004). Assessing Intercultural Competence: A Framework for Systematic Test Development in Foreign Language Education and Beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Sernhede, O. (2013). Cultural Studies. C. A. Chapelle, (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* içinde (ss. 1-6.). Oxford: Blackwell/Wiley.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Kültürel İçeriklerin Karşılaştırması. *Bilgi*, (84), 301-327.
- Şimşek, M. R. ve Dündar, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Çözümlemesi. *Turkish Studies*, 10(3), 891-906.
- Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1994). *Cultural Awareness-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Weninger, C. ve Kiss, T. (2013) Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: A Semiotic Approach. *Tesol Quarterly*, 47(4), 694-715.
- Yazıcı, N. ve Kaygısız, Ç. (2020). Dil Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar. G. Aydın (Ed.), *Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kültür ve Kültürel Etkileşim* içinde (ss. 155-170). Ankara: Pegem Akademi.

## YEDİ İKLİM TÜRKÇE A1 VE A2 SEVİYE DERS KİTAPLARINDA DİNLEME BECERİSİNİN ORANININ İNCELENMESİ\*

Zuhal OLGUN, Fatih YILMAZ\*\*

**Öz:** Bu çalışma, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* yabancılar Türkçe öğretimi setinin A1 ve A2 kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin diğer becerilere oranını tespit etmek üzere yapılmıştır. Verilerden hareketle dinleme becerisine dikkat çekmeyi amaçlamıştır ve dinleme becerisinin önemi üzerine alan yazındaki ilgili bilgilere yer vermiştir. A1 ve A2 seviye kitap setlerinin dört dil becerisiyle ilgili etkinlikleri incelenmiştir. Sayısal veriler üzerinden yorumlamalar yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Türkiye Maarif Vakfının (TMV) yabancılar Türkçe öğretimi için hazırladığı örnek programdaki kazanım listelerinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler, örnek programdaki bilgilerle karşılaştırılarak sonuçlar sunulmuştur. Sonuçlar, alan yazındaki verilerle yorumlanarak son bölümde önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancılar Türkçe öğretimi, dinleme becerisi, Türkiye Maarif Vakfı programı, Yunus Emre Enstitüsü, *Yedi İklim Türkçe*.

### An Evaluation of the Ratio of Listening Skills in the Level A1 and A2 Books of *Yedi İklim Türkçe*

**Abstract:** This study aims to determine the ratio of listening activities to other skills in the *Yedi İklim Teaching Turkish to Foreigners* set of books prepared by Yunus Emre Institute at the A1 and A2 levels. Based on the data, it draws attention to listening skills and evaluates relevant information in academic literature on the importance of listening skills. We analyzed the activities of A1 and A2 level book sets regarding four language skills and interpreted them based on numerical data. The study utilized the document review technique, one of the qualitative research methods. As a data collection tool, we used the achievement lists in the sample program prepared by the Turkish Maarif Foundation for teaching Turkish to foreigners. The obtained data were compared and perused with the information in

---

\* Atıf Bilgisi / Citation: Olgun, Z. ve Yılmaz, F. (2024). *Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 Seviye Ders Kitaplarında Dinleme Becerisinin Oranının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 83-92.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 12.01.2024-08.02.2024

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu makalede birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

\*\* İngilizce Öğretmeni, MEB, Tokat, Türkiye. zuhal.olgun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9246-785X.

Prof.Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Tokat, Türkiye. fatih.yilmaz@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8025-8439.

the sample program while in the last part of the paper, we made suggestions of improvement.

**Keywords:** Teaching Turkish to Foreigners, listening skill, Turkey Maarif Foundation program, Yunus Emre Institute, *Yedi İklim Türkçe*.

## Giriş

Gelişen teknolojiye rağmen derslerdeki planlamayı kolaylaştırma ve konularla ilgili etkinliklere kolayca ulaşma konusunda ders kitapları hâlâ popülerliğini korumaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının nitelikli, güncel ve kapsayıcı bir içerikle oluşturulması önem taşımaktadır. Dil öğretiminde de aynı durum söz konusudur. Ders kitapları düzenli bir not niteliği taşıırken amaca uygun etkinliklerle karşılaşma açısından da öğrenci ve öğretmen için hâlâ önemli bir yeri vardır. Fakat dil öğretiminde temel kaynak olarak kullanılacak ders kitaplarının hedef dili tüm boyutlarıyla öğrenmek ve öğretmek vazifesini yerine getirebilmesi için kapsayıcı bir içeriğe sahip olması gerekir. Yani dili tüm alanlarıyla konu edinip işlevsel etkinlikler sunması gerekir. Dil öğretiminin en önemli unsurlarından biri olan beceri öğretimi için de kullanılan ders kitaplarının bütün becerileri dil öğretiminin amacına uygun bir biçimde desteklemesi gerekmektedir. Literatüre bakıldığında çok sayıda bu konuyla ilgili çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında ders kitaplarında dinleme becerisine diğer becerilere göre daha az yer verildiği görülmektedir. Özbal ve Genç'in "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi" isimli makalesinde incelenen A1 ve A2 seviye ders kitaplarında bu durumu destekler nitelikte verilere yer verilmiştir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda ise dinleme becerisinin öğrenilmesi zor becerilerden biri olduğu ifade edilmektedir. Çünkü dinleme becerisi, öğrenilmesi zor bir dil alanı olmasının yanı sıra hedef dili farklı ülkelerde öğrenenler için ilgili içeriklerle karşılaşmalarının da daha zor olduğu bir alandır (Tüfekçioğlu, 2014, s. 38). Oysa iletişim kurmak için hedef dilin konuşulması gerekir ve konuşma becerisinin gelişmesi için iyi girdi sağlayan beceri, dinleme becerisidir. Telaffuz ve tonlamayı doğru şekilde öğrenmek için dinlenen konuşma metinleri, öğrenenlere iyi birer örnek teşkil etmektedir (Şenyiğit ve Okur, 2019, s. 520). Bunun yanında dinleme becerisi, diğer becerilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Halitoğlu, 2018, s. 23). Dinleme becerisiyle ilgili çalışma yapmak, bu sebeple önemlidir.

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarından biri olan *Yedi İklim Türkçe* A1 ve A2 ders kitaplarının dinleme becerilerini incelemiştir ve dinleme becerisine *Yedi İklim Türkçe* A1 ve A2 ders kitaplarında diğer becerilere oranla ne kadar yer verildiğine dair cevaplar aranmaktadır. A1 ve A2 seviyelerinde dinleme metnine ne kadar yer verilmesi gerektiği bilgisinden hareketle kitaptaki dinleme etkinliğinin sıklığı ve olması gereken arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bu nedenle sayısal olarak ünitelerin içinde becerilerin

sıklığı incelenmiştir. Böylece bu çalışma, dinleme becerisine yer verilme sıklığını tespit etmeyi ve sayısal veriler ışığında dinleme becerisine dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen veriler için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (ADOÇM) referans alınmıştır. Bu veriler, Türkiye Maarif Vakfının çerçeve metni temel olarak hazırladığı programla ve kazanım listeleriyle karşılaştırılmıştır. Bu yönüyle alan yazındaki benzer çalışmalardan ayrılmaktadır.

### **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dinleme Becerisi**

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde dinleme becerisi, sözlü alımlama olarak adlandırılır. Detaylı bir şekilde dil öğrenenlere sağlayacağı iletişimsel faydalardan bahsedilmektedir. Becerileri ise birbirini besleyen unsurlar olarak tanımlar ve başvuru metninde “Etkileşim hem alımlamayı hem de üretimi içerir. Ancak bu parçaların toplamından daha fazlasıdır.” ifadesi yer alır. Bu cümle de gösteriyor ki beceriler, birbirlerini desteklemekte ve tamamlamaktadır. Ana dilde olduğu gibi bir yabancı dili konuşabilmek için o dilde yeterince dinleme yapmak gerekir. Öğrenen yaptığı dinlemelerle konuşmaya temel oluşturacak girdileri elde eder. Böylece dinleme becerisi yardımıyla sesleri tanımakta, tonlama ve vurgunun kelimelerin cümledeki anlamına etkisini anlamakta ve konuşmacıdan gelen mesajı doğru olarak anlamaktadır (Demirel, 2011, s. 98). Mesajın doğru algılanmasında duyulan dile yeterince maruz kalarak seslerin ve kelimelerin doğru tanınması kadar dildeki kelimeleri doğru telaffuz ederek ve doğru cümlede kullanarak mesaja uygun karşılığın verilmesi önem taşımaktadır (İşcan ve Aydın, 2014, s. 323) Söz konusu durumu yani konuşma becerisini destekleyen en önemli ve temel beceri, dinleme becerisidir. Bu kadar önemli olmasının yanında yabancı dil öğretiminde öğretimi en zor alanlardan biridir (İşcan ve Aydın, 2014, s. 323). Dinleme becerisinin birçok süreç ve aşamayı içinde barındırması, bu zorluğun temel sebeplerindendir (Özbal ve Genç, 2019, s. 199). Bu zorluğu kolaylaştıracak en uygun yöntem ise hedef dile yeterli miktarda maruz kalarak gerekli girdiyi sağlamak ve kulağın hedef dile aşinalığını artırmaktır.

Dinleme becerisi, değişen ve gelişen teknoloji ve eğitim yöntemlerinden en çok etkilenen beceridir (Yıldırım ve Yıldırım, 2016, s. 2097). Bu sebeple dinleme etkinliklerinin ve içeriklerinin çeşitlendirilmesi, öğrenenin elde ettiği girdiyi zenginleştirmektedir. Buna en iyi örnek; tarihi, bilimsel veya sportif konuları ele alan Youtube videoları ya da bunların podcasta dönüştürülmüş görüntüsüz hâlleridir. Ders çalışmaya vakit bulamayan veya başka işlerle uğraşırken ders çalışmayı isteyen öğrenciler, podcastları ve kitapların dijital malzemelerini kullanmaya başlamışlardır (Üzüm, Göksel ve Koçdar, 2023, s. 54). Bir başka örnek ise kitap okumaya bir alternatif olarak insanların kolay bir şekilde sesli kitap ve hikâyelere ulaşabiliyor olmasıdır. Kişilerin kitap okuyamadıkları durumlarda sesli kitap dinleme eğiliminde oldukları görülmektedir (Üzüm, Göksel ve Koçdar, 2023, s. 56). Bu imkânlar da okuma metinlerinin ve konuşma metinlerinin dinleme metnine dönüştürülerek dil öğrenenlere kaynak sağladığını

göstermektedir. Dinleme becerisi üzerine çalışmalar yapılması ihtiyacı görünmektedir ve kitaplarda dinleme becerisine yeterince yer verilmesi bahsedilen dinleme etkinliklerinden de azami düzeyde fayda sağlanmasına yardım edecektir. Çeşitli alanlarda ve türlerde öğrenen seviyesine uygun yapılan dinlemeler, zaman içinde duyulan seslerin ve cümlelerin en ince ayrıntısına kadar anlaşılmasına büyük katkılar sağlamaktadır. Gerçek iletişim ortamlarında da öğrenendeki duyulanı anlama kaygısını azaltmaktadır. Sağlıklı iletişimin temelini oluşturan duyduğunu doğru anlama becerisi, öğrenenin öz güvenli bir öğrenme süreci geçirmesine yardım eder. Öz güvenin sağladığı motivasyonla da öğrenme isteği ve öğrenilenlerin kalıcılığı artmaktadır.

### **Seviye Odaklı Dinleme Becerisinde Kazandırılması Gereken Unsurlar**

Dinleme becerisinin yabancı dil öğretiminde nasıl öğretilmesi gerektiği, dil seviyelerindeki dinleme kazanımları ve konu alanlarına Diller için Ortak Çerçeve Metninde yer verilmiştir. Ayrıca dinleme becerisiyle ilgili her dil seviyesinde ne tür kazanımlara yer verilmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler yer almaktadır. Dinleme becerisinin en alt seviyelerden başlayarak üst dil seviyelerine kadar etkili şekilde öğretilmesi ve dinleme becerisinin sadece duyduğunu algılama olarak düşünülmemesi gerekir. Dinlemenin üst seviyelere doğru ilerledikçe imaları anlama, deyimleri ve atasözlerini uygun bağlamlarda görerek doğru şekilde kullanma gibi kazanımları öğrenenlere sağlaması önemlidir. Buna ek olarak dinleme becerisinin diğer becerilerin gelişmesi üzerinde olumlu etkiler yarattığını gösteren çalışmalar da vardır. Hogan, Adlof ve Alonzo'nun (2014, s. 203) 500 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada 2. sınıf seviyesinden 8. sınıf seviyeye kadar artan dinlediğini anlama becerisinin okuduğunu anlama düzeyine de katkı sağladığı ve dinlediğini anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda da zayıf oldukları tespit edilmiştir. Dinlediğini anlama, iletişim kurma konusunda ve konuşma becerisinin gelişmesi için çok ciddi bir altyapı sağlamaktadır (Yıldırım ve Yıldırım, 2016, s. 2097). Öğrenilen yabancı dili konuşurken ortaya çıkan kaygı, kelime dağarcığının kısıtlı olması gibi problemlerin dinleme becerisinin gelişmesiyle azaldığı veya ortadan kalktığı görülmektedir (Alzamil, 2021, s. 372). Yapılan çalışmaların sonuçları da dinleme becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkili olduğu fikrini desteklemektedir. Hatta dinleme becerisinin diğer dil becerilerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Dinleme becerisinin etkili şekilde öğretilmesi için her seviyede belli kazanım listelerinin takip edilmesi gerekir. Bu kazanımlara genel çerçevede Diller için Ortak Başvuru Metninde yer verilmiştir. Türkçenin yabancılarla öğretiminde dört dil becerisi için kazanım listeleri ise Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan örnek öğretim programında sunulmuştur. Bu örnek program, 2020 yılında Diller için Ortak Çerçeve Metninde yapılan değişiklikler temel alınarak aynı yıl hazırlanmıştır.

Dil Becerileri	Dil Düzeyleri					Becerilere Göre Toplam Kazanım Sayısı
	A1	A2	B1	B2	C1	
Dinleme/İzleme	46	63	64	46	45	264
Sözlü Etkileşim	35	45	47	45	38	210
Sözlü Üretim	31	48	51	49	43	222
Okuma	51	66	71	60	54	302
Yazma	52	74	66	66	59	317
<b>Dil Düzeylerine Göre Toplam Kazanım Sayısı</b>	<b>215</b>	<b>296</b>	<b>299</b>	<b>266</b>	<b>239</b>	<b>1315</b>

	Dinleme/İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma
Okul Öncesi	31	31	-	-
Erken Okuryazarlık Becerisi	1	1	3	3
İlk Okuma Yazma	2	3	10	14

**Şekil 1.** Kazanım Dağılım Çizelgesi Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2020, s. 37).

Kazanım listelerinde dinleme becerisi için A1 seviyesinde 46 ve A2 seviyesinde ise 63 kazanım listelenmiştir. A1 ve A2 seviyesinde Diller İçin Ortak Çerçeve Metninde 2020 yılında yayınlanan versiyonunda dinleme becerisine yeni kazanımlar eklendiği görülmektedir (Aytan, Göksel ve Günaydın, 2020, s. 1214). Dinleme becerisine kazanımlar eklenmesi, bu seviyelerde dinlemenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu kazanımlar sadece sayısal olarak değil içerik olarak da incelendiğinde diğer becerilere katkı sağlayacak şekilde tasarlandığı görülmektedir. Bu da dinleme becerisinin diğer becerilere kaynaklık edebileceği fikrini desteklemektedir. A1 seviye dinleme/izleme kazanımlarına baktığımızda A1.D.3 kazanımında “Çevresindeki nesnelere adını tanır.” kazanımı yer alırken A1 seviye sözlü etkileşim becerisi kazanım listesinde A1.SE.3 kazanımında “Çevresindeki nesnelere adını sorar söyler.” kazanımı olduğu görülmektedir. A1.Y.4 yazma becerisi kazanımında ise “Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.” ifadesiyle dinleme becerisinin yazma becerisini geliştirmede kullanıldığı görülmektedir. Türkiye Maarif Vakfının hazırladığı programda programın uygulanmasıyla ilgili önerilerde bu durumdan söz edilmektedir. Dinleme becerisi, dil öğrenen kişiler için somut girdiler sağlayarak konuşma ve yazma becerilerine kaynaklık eder (TMV, 2020, s. 35).

Kazanımların belirlenmesinde iletişimsel yöntem esas alınmıştır. Bu nedenle insanın doğal yaşamında iletişim kurduğu ortam ve mekânlar esas alınarak



kazanımlar ve dil öğrenme alanları belirlenmiştir. Sözlü iletişim becerisinde kullanılacak yapıların ve sözcüklerin doğru bağlamda kullanılabilmesi için doğru dinleme becerisi içeriklerinin dili öğrenenlere kaynaklık etmesi gerekir. Bunun yanında sözlü iletişimin gerçekleşmesinde ve kelimelerin doğru telaffuz ve tonlamayla söylenmesinde dinleme becerisi oldukça etkilidir. Diller İçin Ortak Çerçeve Metninde “Seviye A1 (Başlangıç) –Üretici dil kullanımının en düşük düzeyi olarak görülür.” ifadesi yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2020, s. 40). Bu da gösteriyor ki ileri düzeylerde üretici becerileri kullanabilmek için alımlama becerilerinde yeterince girdiye ihtiyaç vardır. Bu nedenle dinleme becerisine kitaplarda yeterli düzeyde yer verilmesi önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Nitel araştırma yönteminde elde edilen veriler sözel bilgiler içerirken bu verileri sunma aşamasında veriler kategorilere ayrılır ve okuyucuların verileri anlamlı şekilde yorumlaması ve anlamlandırması adına sınıflandırılır. Doküman incelemesi tekniği ise kitap, dergi, mektup, rapor ya da video, film, resim gibi kaynaklardan verilerin elde edildiği nitel araştırma yöntemi tekniklerinden birisidir (Aktaş, 2019, s. 126). Bu çalışmadaki verilerin elde edildiği doküman, *Yedi İklim Türkçe* setinin A1 ve A2 seviye kitaplarıdır. Kitapların tamamındaki dinleme becerisi etkinlikleri ilgili bilgiler elde edilmiştir ve dinleme becerisi etkinliklerinin diğer becerilerin etkinliklere oranına bakılmıştır. Verilerin toplanmasında *Yedi İklim Türkçe* setinin dinleme metinleri incelenerek içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, gerekli verilerin elde edilerek problem durumuna ilişkin kavram ve ilişkilerin tespit edilmesidir. Tespit edilen bu kavram ve ilişkiler yorumlanarak ihtiyaç duyulan durumlar ve gereken öneriler sunulmuştur. Elde edilen veriler çözümlenerek sayısal ve yüzdelik değerler olarak hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda ortaya çıkan değerler, literatürdeki bilgilere dayanarak veya literatürdeki bilgilerle karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Kitaplar, üniteler şeklinde tasarlanmıştır ve her biri sekiz üniteden oluşmaktadır. Ünitelerin içeriği ise üniteye verilen adın ünite teması olarak belirlenmesiyle düzenlenmiştir. Bu sayede kelime bilgisi verilmiş ve dil bilgisi konularıyla da tema üzerinden bağlantı kurulmuştur. Üniteler; A, B, C olarak üç bölüme ayrılmıştır. Beceriler, bu bölümler içinde belli oranda dağıtılmıştır. Fakat becerilerin her bir bölümde dağılımında, ünite genelindeki dağılımında, bölümlerdeki ve ünitelerdeki beceri sıralamasında bir standart bulunmamaktadır. Tablo 1’de A1 seviye ders kitabının tamamındaki etkinliklerin becerilere ve öğrenme alanlarına dağılımla ilgili sayısal veriler bulunmaktadır. Şekilde

beceriler dinleme, okuma, yazma, konuşma şeklinde belirtilmiştir. Dil öğrenme alanları ise DİĞER olarak kodlanmıştır.

**Tablo 1.** *Yedi İklim Türkçe A1 Seviye Ders Kitabı Becerilerin Üniteler İçindeki Dağılımı*

	A1 Seviye Ders Kitabındaki Etkinlik Sayısı	Etkinliklerin Dağılımdaki Yüzdesi
Dinleme	33	%12
Konuşma	39	%13
Okuma	92	%33
Yazma	59	%21
Diğer	57	%20

A1 seviye ders kitabında toplamda 280 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 92'si okuma, 59'u yazma, 57'si diğer, 39'u konuşma ve 33'ü dinleme etkinliklerinden oluşmaktadır. Dağılıma bakıldığında ise A1 seviye ders kitabındaki etkinliklerin %33'ü okuma, %21'i yazma, %20'si diğer, %13'ü konuşma ve sadece %12'si dinleme etkinliklerinden oluşmaktadır (Tablo 1.). A1 ders kitabında birinci ünite de dinleme becerisi en çok etkinlik sunulan üçüncü beceri olmasına rağmen diğer yedi ünite de en az yer verilen beceri olmuştur. Başka bir deyişle genel olarak değerlendirildiğinde dinleme becerisi, bu kitapta en az yer verilen beceridir. Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı kazanım listelerinde ise dinleme becerisiyle ilgili 46 kazanım yer almaktadır. Dinlemeye ayrılan etkinlik sayısının kazanımları karşılaması açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Bazı kazanımların etkinliklerle desteklenmediği veya ihmal edildiği görülmektedir. A1 seviye ders kitabındaki kazanımların kapsamına bakıldığında 14 kazanımla alakalı etkinlik yer almadığı tespit edilmiştir (Olgun, 2021, s. 45).

Tablo 2'de A2 seviye ders kitabındaki etkinlik sayıları ve bu etkinliklerin diğer beceri ve öğrenme alanlarına göre dağılımları gösterilmektedir.

**Tablo 2.** *Yedi İklim Türkçe A2 Seviye Ders Kitabında Becerilerin Üniteler İçindeki Dağılımı*

	A2 Seviye Ders Kitabındaki Etkinlik Sayısı	Etkinliklerin Dağılımdaki Yüzdesi
Dinleme	36	%13
Konuşma	42	%15
Okuma	83	%30
Yazma	68	%24
Diğer	50	%18

A2 seviye ders kitabında da sekiz ünite bulunmaktadır. Ünite genel tasarımı, A1 seviye kitabında olduğu gibi üç bölümden oluşmaktadır. Kitapta toplam 279 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 83'ü okuma, 68'i yazma, 50'si diğer, 42'si konuşma ve 36'sı dinleme etkinliklerinden oluşmaktadır. Yüzdelerlik dağılımına bakıldığında üniteadaki etkinliklerin %30'u okumaya, %24'ü yazmaya, %18'i diğer öğrenme alanlarına, %15'i konuşmaya ve %13'ü dinlemeye ayrılmıştır (Tablo 2.). A1 kitabında olduğu gibi A2 kitabında da okuma ve yazma becerisi üzerine hazırlanan etkinlikler, diğer iki beceri ve öğrenme alanlarından fazladır. Dinleme becerisi ise setin ikinci kitabında da en az etkinlik bulunan beceri olmuştur. Türkiye Maarif Vakfı'nın hazırladığı beceri listelerindeki veriler incelendiğinde A2 seviyesinde dinleme becerisinde 63 kazanım yer almaktadır. Kitapta yer verilen 36 etkinliğin kazanımların tamamını kapsamadığı görülmektedir. Kazanımların bir kısmı tekrar ederken 19 kazanımla ilgili herhangi bir dinleme etkinliğine rastlanmamıştır (Olgun, 2021, s. 47).

Girişte ve bulguları sunmadan önce bahsedilen dinleme becerisinin ihmal edildiği yönündeki veriler, bu çalışmanın sonuçlarıyla da desteklenmiştir. A1 ve A2 seviyede dile sözel beceriler açısından alışmak için dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmesi konusuna Avrupa Diller İçin Ortak Çerçeve Metninde de vurgu yapılmaktadır. Fakat incelenen kitaplardaki dinleme becerileri, oran olarak diğer becerilerin hatta dil öğrenme alanlarının dahi altında kalmaktadır. Dinleme becerisi için yer verilen etkinlik sayısının azlığı, konuşma becerisi için de olumsuz etki yaratacaktır. Bu da dili öğrenenlerin iletişimsel olarak dili kullanabilme imkânını azaltmaktadır.

### **Sonuçlar ve Öneriler**

Ders kitaplarının dil öğretiminde kullanılması, öğrenen ve öğretmenler açısından faydalar sağlamaktadır. Bu faydalar için zamandan tasarruf, planlı öğretim ve öğrenciler için ulaşılabilirliği kolay bir kaynak niteliğinde olması gibi özellikler sıralanabilir. Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin merkezinde bulunan ders kitapları hazırlanırken öğretilen dilin yapısı, kültürü ve kitlenin talebi de göz önünde bulundurulmalıdır. Diller İçin Ortak Çerçeve Metni gibi uluslararası temel kaynakların da kitapların oluşturulmasında esas alınması gerekir. Bu kaynaklardaki öncelikler tespit edilerek kitaplarda benzer içeriklere yer verilmelidir. Çağın getirdiği teknolojik gelişmeler de dikkate alınarak kitaplarda gerekli değişiklikler yapılmalıdır ve bu teknolojik malzemeler, kitapları destekleyecek nitelikte kitaplara entegre edilmelidir. Ders kitaplarındaki becerilere ayrılan bölümler, çeşitli etkinliklerle donatılmaktadır. Kitaplar incelendiğinde ders kitaplarındaki etkinliklerin odak noktasının yazılı dil becerileri ve dilbilgisi konuları olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada da görüldüğü üzere literatürdeki yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda, dil öğretim kitaplarında dinleme becerisi

yerine yazılı becerilere ve dilbilgisi öğretimine odaklanıldığı tespit edilmiştir. Oysa dinleme becerisi, teknolojiyle öğretimi kolaylaşan ve çeşitlenen bir beceridir. Diller için Ortak Çerçeve Metninde dinleme becerisi için sadece dinleme değil izleme ile ilgili kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Bu da gösteriyor ki sadece dinleme metinleri değil, videolar, filmlerden, çizgi filmlerden bölümler ve eğitim için hazırlanmış özel içerikler de kitaplarda dinleme becerisi için kitabın bir parçası olabilir. Kısacası kitaplar, geleneksel yapısından ve alışılmış etkinlik tarzının dışına çıkarak interaktif bir yapıda oluşturulabilir. Sadece basılı değil çevrimiçi ulaşılabilen kaynaklar olarak öğrenciler ve öğretmenler için her yerde kolayca ulaşılabılır yapıda olması, öğretimi kolaylaştırır. Dinleme becerisi öğretiminde dile maruz kalmanın artması, dinlediğini anlama becerisini de geliştirecektir. Dinlediğini anlama becerisinin sadece dinleme becerisi değil diğer beceriler üzerinde de olumlu etki gösterdiğini kanıtlayan çalışmalardan yukarıda bahsedilmiştir. Becerilerin birbirini desteklediği ve özellikle dinleme becerisinin diğer becerilere kaynaklık ettiği göz önünde bulundurulduğunda ön plana çıkarılması gereken bir dil becerisi olduğu görülmektedir. Dinleme becerisi, iletişim araçları ve teknolojik gelişmelere bakıldığında dil öğrenenlere sadece alt düzey değil aynı zamanda üst düzey bilgi girişi sağlayabilecek bir yapıya bürünmüştür. Eskiden kitap okuyarak çeşitli ve farklı bilgiye ulaşıldığı fikri sesli kitaplar, podcastlar ve belgesel içerikli videolar sayesinde kırılmaya başlanmıştır. Dinleme içeriklerinin çeşitlenmesi, dinleme becerisinin ve dinlediğini anlama becerisinin gelişmesini bir ihtiyaçtan çok zorunlu hale getirmektedir. Ders kitapları gibi dil öğrenenler için birincil kaynak niteliği taşıyan malzemeleri hazırlayanların bu beceriye gereken önemi vererek yapılan çalışmalar doğrultusunda ihtiyaç duyulan düzenlemeleri yapmaları gerekmektedir.

### Kaynakça

- Alzamil, J. (2021). Listening Skills: Important But Difficult to Learn. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 12(3). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3952957> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3952957> 27.12.2023.
- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme*.
- Aytan, T., Göksel, A. ve Günaydın, Y. (2021). 2020 Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde (CEFR) Dinleme Becerisi: Ölçekler ve Kazanımlar. *Journal of History School*, (51), 1192-1220.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Dinleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, (1), 21-45.

- Hogan, T. P., Adlof, S. M. ve Alonzo, C. N. (2014). On the Importance of Listening Comprehension. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(3), 199-207. DOI: 10.3109/17549507.2014.904441.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (ss. 315-335). Ankara: Pegem Akademi.
- Olgun, Z. (2021). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitapları Dinleme Etkinliklerinin İncelenmesi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Dinleme Becerisi Alanında Kullanılan Alıştırmaların Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (42), 197-212. <https://doi.org/10.21497/sefad.675165>.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549.
- Tüfekçioğlu, B. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Etkinlikleri İle Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Araştırma: Çukurova TÖMER Örneği. *E-Dil Dergisi*, 2, 35-51.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. İstanbul: Bayem Ajans.
- Üzüm, H. İ., Göksel, N. ve Koçdar, S. (2023). Açık ve Uzaktan Öğrenme Alanında Sesli Malzeme Kullanımının İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 52-76.
- Yıldırım, Ö. , Yıldırım, S. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Dinleme Becerisinin Önemi ve Yabancı Dil Öğrenenlerin Yaşadığı Dinleme Anlama Problemleri: Bir Alan Yazın Değerlendirmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 2094-2110.

## FRANSA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN GÜNCEL DURUMU ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME\*

*Dilek TİĞLIOĞLU KAPICI\*\**

**Öz:** Fransa ile Türkiye arasındaki kültürel ilişkilerin geçmişi, Osmanlı dönemine dayanmaktadır ve Cumhuriyetle birlikte yeni bir aşamaya geçmiştir. Bu makalede Fransa'daki Türkçe öğretimi, bu tarihsel ve kültürel ilişkilerin bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir. Osmanlı döneminde diplomatik, ticari ve kültürel ilişkilerin sonuçlarından biri olan Türkçe öğretimi, 20. yüzyıldan itibaren yeni olgulara göre şekillenmiş ve yeniden tanımlanmıştır. Bir yandan kültür ve eğitim ilişkileri çerçevesinde Türkçe öğretimi Fransa'da akademik olarak üniversite ve yüksekokul seviyesinde devam ederken, diğer yandan 20. yüzyılın ikinci yarısında Fransa'ya Türkiye'den işgücü göçü dolayısıyla yeni bir süreç başlamıştır. Fransa'daki Türk kökenli göçmenlerin çocuklarına "anadil öğretimi" programı kapsamında dil öğretimi, 1970'lerin sonunda başlamış olup Fransa'daki diğer göçmen milletlere yönelik anadil öğretiminin bir parçası olarak gündeme gelmiştir. Zamanla bu anadil öğretimi programı ELCO (*Enseignement des Langues et Cultures d'Origine*) sisteminden EILE'ye (*Enseignements Internationaux de Langues Étrangère*) dönüşmüş ve "yabancı dil olarak Türkçe" kapsamına dâhil edilmiştir. Diğer yandan karşılıklı prensibine bağlı kültür ve eğitim ilişkilerini düzenleyen antlaşmalar, özel bir kategori olarak korunmuş ve Fransa, Türkiye'de Fransızca öğretim faaliyetlerini kurumsal olarak bu antlaşmalar çerçevesinde sürdürmeye özen göstermiştir. Kültür diplomasisinin ayrılmaz bir parçası olan dil eğitimi amacıyla yapılan düzenlemeler, hâlihazırda yürürlükte olan EILE antlaşmasıyla günümüzde Türkçe öğretiminin Fransa'daki genel durumu, bu çalışmanın esas konusudur. EILE'nin temelinde yer alan ilkelerin tarihsel bağlamı ve günümüzde okullardaki uygulanma koşulları da bu makalede ele alınmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe, Fransızca, kültürel diplomasi, Türkçe öğretimi, EILE, ELCO.

---

\* Atıf Bilgisi / Citation: Tığlıoğlu Kapıcı, D. (2024). Fransa'da Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu Üzerine Bir Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 93-114. Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 15.01.2024-09.02.2024

Bu makale Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu makale tek yazarlıdır.

\*\* Dr., TC. Strazburg Başkonsolosluğu Eğitim Ataşeliği, Strazburg, Fransa. dtiglioglu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4468-5657.

## An Evaluation of the Current Situation of Turkish Teaching in France

**Abstract:** The history of cultural relations between France and Turkey goes back to the Ottoman period and passed into a new stage with the Republican period. This article, evaluates the impact of historical and cultural relations in Turkish teaching in France, as the result of diplomatic, commercial, and cultural relations during the Ottoman period, and redefined from the beginning of the 20<sup>th</sup> century. While Turkish teaching continues academically at universities and colleges in France within the framework of cultural and educational arrangements, a new process began in the second half of the 20<sup>th</sup> century due to the labor migration from Turkey to France. This second stage in Turkish teaching commenced in the late 1970s within the scope of the “native language teaching” program offered to the children of immigrants of Turkish origin in France. This was part of the “native language” teaching program for other immigrant nations residing in France. However, over time, as the native language program transformed from the ELCO (*Enseignement des Langues et Cultures d’Origine*) program to the EILE (*Éenseignements Internationaux de Langues Etrangère*) “Turkish as a foreign language” also underwent modifications. On the other hand, the cultural and educational relations based on the principle of reciprocity were preserved as a particular category. Thus, France remained committed to continue its institutional French teaching activities in Turkey within the framework of these agreements. The main topic of this paper is the regulations made for language education as an integral part of cultural diplomacy; the current EILE agreement, and the general situation of Turkish teaching in France today. The historical context of the principles underlying EILE and the conditions for its implementation in schools today are also discussed.

**Keywords:** Turkish, French, cultural diplomacy, teaching Turkish, EILE, ELCO.

### Giriş

Kamu diplomasisi, bir devletin diğer devletlerin kamuoyunda olumlu ve faydalı izlenimler yaratmak amacıyla uyguladığı politikalar için tanımlanır. Bunun müzik, edebiyat, moda gibi belirli kültürel ürünlerin tanıtımı yoluyla sağlandığı veya müzeler, orkestralar ve opera kumpanyaları gibi kültür kurumları tarafından üstlenildiği durumlarda genellikle “kültürel diplomasi” terimi kullanılır. Dolayısıyla kültürel diplomasi için devletlerin kendi adlarına yabancı halklarla etkileşime geçmek için her ne kadar devlet tarafından finanse edilse de özerk kurumların ağlarına havale ettiği durumlarda en iyi şekilde çalıştığı konusunda bir fikir birliği vardır (Clarke, 2020, s. 13). Bu nedenle kültürel diplomasi, devlet kurumlarından ziyade özerk kurumlar tarafından yürütülen bir diplomasi türü olarak tanımlanır. Bu çerçevede devletlerin başka devletlerin sınırları içinde, modern diplomasinin başlıca kaidesi olan mütakabiliyet esasına dayanan karşılıklı antlaşmalar çerçevesinde açtıkları kültür ve dil merkezleri, eğitim ve araştırma kurumları bu tür diplomasi faaliyetinin aracı kurumları olarak işler.

Türkiye ile Fransa arasındaki kültürel diplomasının kökleri, profesyonel diplomatik kurumların henüz şekillenmeye başladığı Osmanlı dönemine kadar gitse de klasik emperyalizm çağında kültürel ilişkiler, erken modern dönemde Avrupa'daki *Turquerie* gibi kendiliğinden oluşan popüler kültür akımlarını bir yana bırakıp profesyonel diplomasi kurumlarını ön plana çıkarırsak, birçok yönüyle tek taraflı olarak işlemekteydi. Fransa'nın geç dönem Osmanlı İmparatorluğu'ndaki kültür kurumları, Fransız okullarından başlayarak arkeoloji başta olmak üzere çeşitli alanlardaki araştırma cemiyetlerine kadar geniş bir yelpazede faaliyet göstermekteydi (Thobie, 2008, ss. 79, 144, 201). Özellikle 1740 Kapitülasyonları ile Osmanlı İmparatorluğu sınırlarındaki Katolik tebaanın himayesi amacıyla, Cizvit ve Lazarist misyonerler aracılığıyla açılan eğitim ve sağlık kurumlarının zamanla emperyal çağın kültür diplomasisi araçları hâline dönüştüğünü ifade etmek, abartı olmayacaktır. Maddi açıdan Fransa tarafından finanse edilen bu kuruluşlar, Osmanlı tebaasının tamamı tarafından kullanılabilen ve bölgedeki Fransız amirin veya resmi bir temsilcinin idaresinde hizmet vermekteydi. Zaman içinde bu okullar, "laik" okullara dönüşerek seküler eğitim öğretim verse dahi "Fransa'nın Doğu'daki etki alanı ve çıkarları" sebebiyle finansal veya siyasi olarak desteklenmeye devam edilmiştir (Thobie, 2008, s. XXXI, vd)<sup>1</sup>.

13 Nisan 1910 tarihinde, kültürel nüfuz alanının korunması ve güçlendirilmesi konusunda daha merkezî bir adım atılarak yabancı ülkelerdeki eğitim kurumlarının ve diğer kurumların tek bir çatı altında toplandığı *Bureau des Écoles et des Œuvres françaises à l'étranger* (Fransız Okulları ve Yurtdışı Çalışmaları Bürosu) isimli ofis kurulmuştur. Söz konusu ofis; uzak ülkelere, Doğu'ya ve Amerika'ya gönderilecek Fransız asıllı öğretmenlerin atanmasından eğitim-öğretim ve sınav faaliyetlerinin düzenlenmesine, yardım kuruluşlarına ve bakanlık ödeneklerinin dağıtılmasına kadar geniş bir yetki alanında, diğer bakanlıklarla iş birliği halinde çalışmaya başladı. Yurtdışı Çalışmaları Bürosu daha sonra, 1920 senesinde kurulan *Service de Œuvres* (Çalışma Ofisi) bünyesine alındı. Ardından II. Dünya Savaşı sırasında (1946) adı, *La Direction de relations culturelles* (Kültürel İlişkiler Başkanlığı) olarak değişse de faaliyetlerinin mahiyetinde ve amaçlarında herhangi bir değişiklik olmadı (Thobie, 2008, s. XXXIII, vd.). Osmanlı toprakları içerisinde aktif olarak hizmet veren *Mission laïque française* (MLF- Laik Fransız Misyonu) 1902 senesinde, laik eğitim yoluyla Fransızca öğretiminin yaygınlaşmasını sağlayarak Yakın Doğu'da Fransız etkisini artırma amacıyla kurulan bir kuruluştur. Katolik inancı

<sup>1</sup> Jacques Thobie bu konuda kaleme aldığı *Les intérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant-L'enseignement laïque et en partenariat* başlıklı eserde bu hususta sayısal bilgilere yer vermektedir. Buna göre 1892-1897 yılları arasında 700.000 frank olan destek, 1914 senesine kadar kademeli olarak artmış ve 1.270.000 franka ulaşmıştır (Thobie, 2008, s. XXXI).



temelinde kurulan dini okulların dış ülkelerde belli bir azınlığın okulu olarak görülmesinin aksine Laik Fransız Okulları, buldukları ülkelerde toplumun daha geniş bir kesiminin kabul edebileceği bir eğitim ve öğretim anlayışını benimseyerek genel kitleye hitap etme amacı taşımaktaydı. Bu kapsamda Selanik'te (1906), Beyrut'ta (1909) ve Halep'te (1914), İzmir Fransız-Rum Lisesi örnek alınarak okullar açılması yönünde adımlar atılmıştır (Thobie, 2008, s. XXXIV).

Fransa'nın Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türkiye'deki kültürel kurumlarının sürekliliği, öncelikle dünya coğrafyasının önemli bir bölümünde de görüldüğü üzere Frankofoninin kültürel nüfuzu esasına dayanıyordu ve uzunca bir dönem, tek yönlü olarak işleyen bir kültür diplomasisinin arka planını teşkil ediyordu. Buna karşın Fransa'da Türkçe öğretiminin tarihi çok eskiye gitse de kültür diplomasisi açısından Türkiye'nin Fransa'da bu alanda teşkilatlanması, 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren başladı. Baştan belirtmek gerekir ki Türkiye Cumhuriyeti, bürokratik ve idarî yapılanmadaki diğer birçok kurum gibi bu alanda da kurumlarını ve mevzuatını oluştururken Fransa Cumhuriyeti'nin tecrübesini dikkate almayı ihmal etmedi. Günümüzde de Fransa, kültürel nüfuz alanını koruma konusundaki yaklaşımını kendi içinde tutarlı bir şekilde devam ettirmektedir. Türkiye de pek çok ülkede olduğu gibi Fransa'daki eğitim ve kültürel faaliyetlerini sürdürmektedir. Her ne kadar iki ülke arasında mazisi uzun yıllara dayanan ve varlığı çeşitli kültür ve iş birliği antlaşmalarıyla garanti altına alınmış olsa da son yıllarda ekseriyeti eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda bu antlaşmaların varlığı ve etkileri ile tarihsel arka planı gözden kaçabilmektedir. Bu çalışmaların büyük bir kısmında Fransa'da Türkçe öğretiminin güncel durumu ele alınmış; işçi göçleriyle başlayan ihtiyaç sonrasında özellikle "anadil öğretimi" kapsamında yürütülen ELCO (2020'den itibaren adı EILE olarak değiştirilmiştir) programı, bu programa ilişkin verilerin analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Elbette bu süreçte işçi göçleriyle ortaya çıkan fiilî ihtiyaç, tartışmasız önemli bir yere sahiptir. Ancak mevcut antlaşmaların da bu gündelik ihtiyaçların karşılanması sürecinde tarihî ve hukukî arka planı teşkil ettiğini ve kültür diplomasisinin şekillenmesinde etkili faktörler olduğunu unutmamak gerekir. Bu makale, Fransa'da Türkçe öğretiminin güncel durumu üzerine tarihsel bir perspektiften hareketle tespitler yapma amacındadır.

### **Fransa ile Türkiye Arasındaki Kültür ve Eğitim İlişkilerinin Arka Planına Bir Bakış**

Genel olarak bakılırsa Fransa'da günümüzdeki bağlamından ve içeriğinden farklı olarak öncü Türkoloji faaliyetleri, ilk olarak 16. yüzyılda Guillame Postel gibi Oryantalist dilbilimcilerle başlamıştır. XIV. Louis döneminde açılan Dil Öğretmenleri Okulu, her ne kadar iki ülke arasındaki ilişkilerin yürütülmesi amacıyla çevirmenlik ve mütercim yetiştirme faaliyetlerini kapsasa da günümüzdeki Türkoloji ve Türk Dili çalışmalarının, eğitim ve öğretimin kurumsal temelini

oluşturmaktadır. 20. yüzyıla gelindiğinde ise Türkçeyi pratik amaçlarla öğrenme ve öğretmenin ötesinde, dilbilimi açısından akademik çalışmaların dönüm noktası olarak Jean Deny'nin özgeçmişini örnek olarak gösterebiliriz (Bazin, 1970, s. 159). Louis Bazin, Türkoloji çalışmaları<sup>2</sup> tarihçesinde Jean Deny'i milat almış ve Türkoloji'nin Jean Deny'den öncesi ve sonrası olarak iki dönemden oluştuğunu ifade etmiştir (Veinstein, 2014, s. 309).

Bu tür bilimsel çalışmalara eşlik eden ve onları şekillendiren siyasî tarihe göz atacak olursak Birinci Dünya Savaşı'nda iki düşman cephede yer alan Fransa ve Türkiye arasındaki siyasi ilişkilerin geleceğini, Ankara ile Paris hükümetleri arasında imzalanan 20 Ekim 1921'deki Ankara Antlaşması<sup>3</sup> ve daha sonra uluslararası bir antlaşma olan Lozan Barış Antlaşması oluşturmaktaydı. Bu süreçte iki hükümet arasındaki kültürel ilişkilerin başlıca meselesi, şüphesiz Türkiye'deki Fransız okullarının geleceğiydi ve siyasi ilişkilerin seyri, kültürel ilişkilerin seyrini etkileyecek kadar belirleyiciydi. Fransız okulları, Lozan Antlaşması'ndan itibaren Türk yetkililerin kontrolüne girmiş ancak Fransa'nın Lozan'daki tatbikatı yeterli görmeyip ilave taleplerde bulunması sebebiyle söz konusu okullar, 1924 yılında kapatılmıştır (Tanır, 2015, ss. 177-208; Tanır, 2019, ss. 375-400). Yabancı okullar meselesinden sonra Fransa'nın Türkiye'deki kültürel ve pedagojik teşkilatlanmasına yeniden imkân verecek ve iki ülke arasındaki kültürel ilişkilerin geleceğini belirleyecek bir diğer dönüm noktasını, “dostane bir işbirliği ve mübadele suretiyle fikir, güzel sanatlar ve ilim sahalarında memleketleri arasında mümkün mertebe tam mutabakat elde etmek ve aynı zamanda memleketlerinin içtimai hayatının ve müesseselerimin karşılıklı olarak anlaşılmasını temin eylemek gayesiyle” imzalanan kültür ve eğitim antlaşmasının oluşturduğu şüphesizdir. 17 Temmuz 1952 tarihinde imzalanıp 21 Temmuz 1952'de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde onaylanan bu antlaşmanın günümüzde de Fransa ile Türkiye arasındaki kültürel ve eğitim ilişkilerinin

<sup>2</sup> Fransa'daki Türkoloji çalışmalarının mazisi hakkında ayrıntılı bilgi almak için ayrıca bk. Bazin, 1973, ss. 135-143; Bazin, 1988, ss. 19-34; Veinstein, 1987, ss. 81-89; Veinstein, 2014, ss. 309-315; Mantran, 1982, ss. 15-22; Hitzel, 1997; Onaran, 2010, ss. 301-342.

<sup>3</sup> Ankara Antlaşması, Fransa'nın kayda değer herhangi bir kazanım elde etmemesine karşın “Kemalist hükümet” karşısında “boyun eğdiği” bir antlaşma olarak kabul edilmektedir. Aslında “Doğu Sorunu” Fransız kamuoyu tarafından çok az biliniyordu. Ancak Mustafa Kemal'in karakteri, birçok gazeteyi ve entelektüeli büyülemekte (*fascine*) ve Türk halkının milliyetçi harekete olan coşkusunun sıklıkla abartılı bir şekilde tasvir edilmesine yol açmaktadır. *La Victoire* gazetesinde şunu okuyabiliriz: ‘Şimdiki Türkiye Kemal Paşa’dır’ (Bruna, 2008, ss. 32, 35).

temelini ve çerçevesini oluşturduğu gerçeği, birçok akademik çalışmada gözden kaçmıştır<sup>4</sup>.

Toplam 21 maddeden oluşan söz konusu antlaşma, dönemin Dışişleri Bakanı Fuad Köprülü ile Fransa Hükümeti adına Dışişleri Vekâleti Müsteşarı Maurice Schumann tarafından imzalanmıştır. Bu antlaşmanın birinci maddesinde her iki ülkenin, kendi ülkelerinde bulunan üniversiteler ve diğer öğretim kurumlarında diğer ülkenin dili, edebiyatı, kurumları ve tarihi ile bunlara bağlı konularda dersler veya konferanslar verilmesi ve geliştirilmesi hususunda elinden geleni yapacağı ifade edilmektedir. Antlaşmanın ikinci maddesinde ise antlaşmaya taraf hükümetlerin söz konusu ülkelerin kültür müesseselerini tanzim eden mevzuatlara uymak kaydıyla, yeni müesseseler kurulmasına izin verileceği zikredilmektedir. Dolayısıyla bu ve bağlantılı maddeler, günümüzde her iki ülkede de teşkilatlanmış dil ve kültür kurumlarının dayandığı yasal alt yapıyı teşkil ediyordu. Kültür antlaşması neticesinde, münakid ülkeler arasında görev alan üniversite personeli, öğretmenler, öğrenciler, bilimsel araştırma yapanların teşvik edilmesine, kayıt işlemleri gibi konularda çeşitli kolaylıklar ve dahası burs gibi imkânlar sağlanmasına karar verildi. Bu tür maddelerle her iki ülke, birbirlerinin öğrenci ve eğitimcilerine karşı ‘diskriminasyon-ayrımcılık’ yapmayacaklarına dair vaatte bulunurken aksine iki ülke arasında öğrenci ve eğitimci dolaşımını kolaylaştıran tedbirler alacaklarını taahhüt etmekteydiler. İki ülke arasındaki ilim cemiyetleri arasında sıkı iş birliğinin yanı sıra her türlü ilmî, edebî, fikrî, kültürel ve toplumsal alanlarda yapılacak tüm faaliyetlerin desteklenmesi, teşvik edilmesi ve hatta diploma denkliklerinin sağlanması da taraflarca garanti altına alınmıştı. Üniversite personeli, öğretmen, yüksek ve orta öğretim öğrencilerinin karşılıklı olarak tatil kursları gibi faaliyetlerle birbirlerinin dilini öğrenmesi konusunda desteklenmesi, yapılacak ziyaretlerin davet ve nakdi yardımlarla teşvik edilmesi hatta spor temasları ve izci seyahatleri gibi gezilerin düzenlenmesi de bu antlaşmanın onaylanan maddeleri arasındaydı. Antlaşmaya göre karşılıklı olarak kültürün daha iyi tanınması amacıyla her türlü basılı ve görsel neşriyat, sanat ve kültürel faaliyetlerle konferans, seminer gibi etkinlikler konusunda yardımlaşmanın güçlenmesi sağlanacaktı. Kültür Antlaşması uyarınca her iki ülkenin sahip olduğu arkeolojik ve tarihi eserlerin sergilenmesi, kalıplarının alınması, el yazması eserlerin incelenmesi, tapu ve kadastro arşivleri dâhil olmak üzere kamu arşivlerine ait her türlü belgeden ve kayıtlardan faydalanılmasına müsaade olunması sağlanmıştır. Öte yandan bilhassa ders kitapları gibi basılı neşriyatta ülkeler, kendileriyle ilgili bilgi yanlışlıklarının tespiti ve düzeltilmesi konusunda da gerekli incelemenin yapılması ile bu konularda yetkili kişiler aracılığıyla eksper toplantılarının ve konferansların düzenlenmesi de

---

<sup>4</sup> Yalnızca Türkiye’de yapılmış akademik çalışmalar değil, Fransa’da da kültürel ve eğitim ilişkilerin tarihi konusunda yapılmış akademik çalışmalarda da pek dikkate alınmamıştır; bk. Szurek, 2014, ss. 327-352.

sağlanacaktır. Tüm bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesi amacıyla bir komisyon kurulmasına, biri Ankara'da ve üç Türk üyeden, diğeri Paris'te ve üç Fransız üyeden müteşekkil iki şubenin açılmasına; Türk üyelerin Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ve Dışişleri Bakanlığı tarafından, Fransız üyelerin de aynı şekilde Fransa Cumhuriyeti Millî Eğitim ve Dışişleri Bakanlığı tarafından atanmasına karar verilmiştir. Her iki ülkede bulunan komisyonların diğeri ülkenin büyükelçiliği ile iletişim ve iş birliği hâlinde olmasına önem verilmiş; daimî karma komisyonun senede en az bir kez Türkiye'de, bir kez de Fransa'da toplanması düşünülmüştür (*Resmî Gazete*, 15 Temmuz 1953, Kanun 6162, madde 1-17; *Journal Officiel de la République Française*, 17 June 1952, Décret 60-948, Article 1-17)<sup>5</sup>.

İmzalanan Eğitim ve Kültür İş birliği Antlaşmasının ardından her iki ülkede de özellikle eğitim faaliyetleri konusunda hız kazanıldığını, mevcut kurumların bünyesinde yeni araştırma enstitüsü ve kürsülerin kurulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim 1960-1962 yılları arasında Strazburg ve Marsilya'da Türkiye Cumhuriyeti'nin konsolosluk misyonlarının açılmasına müteakip, bu iki üniversitede Türkiye'de uzun yıllar görev yapmış olan iki Türkolog René Giraud ve Robert Mantran tarafından antlaşmanın esaslarına dayanılarak Türkoloji kürsüleri kurulmuştur. 1960'larda her iki ülke arasındaki eğitim, bilim ve kültürel ilişkiler derinleşirken, 1968'de imzalanan "Teknik ve Bilimsel İş birliği Antlaşması" da 1952 Kültür Antlaşması'na atıfla başlamaktadır. 13 maddeden oluşan Teknik ve Bilimsel İş birliği Antlaşması'na göre teknik ve bilimsel çalışmalarda her iki ülkenin ilgili kurumlarının birbirini destekleyeceği, araştırma ve geliştirme faaliyetlerini kolaylaştıracağı, öğrenci ve akademisyen mübadelesi konusunda gereken tüm kolaylıkların karşılıklı olarak sağlanacağı ve gerekli tedbirlerin alınacağı ifade edilmekteydi (*Resmî Gazete*, Ağustos 1969, 13264; *Journal Officiel* 29 Octobre 1968, Décret 92-1225). Bu antlaşma, 1952 Kültür Antlaşması'nı tamamladığı gibi iş birliğini müteakibi çerçevesinde derinleştirmeyi de amaçlıyordu ve her iki ülke açısından da bağlayıcı taahhütler içermekteydi. Buna bağlı olarak 1992'de Galatasaray Üniversitesi'nin kuruluşuna ilişkin antlaşma da aynı şekilde bu 1952 ve 1969 antlaşmalarına atıf vermek suretiyle hukukî zemin kazanmış (*Resmî Gazete*, 22 Mayıs 1992, 21235); diğeri yandan bu antlaşmalara bağlı olarak Türkiye'de Fransız Kültür Merkezleri başta olmak üzere Fransızca eğitim ve öğretimin yaygınlaşması söz konusu olmuştur.

---

<sup>5</sup> Türkiye ile Fransa arasında 17 Haziran 1952 tarihinde Ankara'da imzalanan Kültür Antlaşması, 15 Temmuz 1953 tarihinde *Resmî Gazete*'de yayımlanan, 6162 sayılı kanun ile yürürlüğe girmiştir (*Resmî Gazete*, 1953, Kanun, madde 1-17).

1960'larda Fransa'da kurulan yeni Türkoloji kurumlarını, Soğuk Savaş'ın parametrelerinden bağımsız düşünmemek gerekir<sup>6</sup>. 1960 yılında Alexandre Benningsen tarafından kurulan *Centre d'études sur la Russie, l'Europe orientale et le domaine turc* (Rusya, Doğru Avrupa ve Türkiye Alanına İlişkin Araştırma Merkezi) *L'École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS –Sosyal Bilimler Yüksek Okulu) bünyesinde faaliyetlerine başlamıştı. Aynı yıl, Paris-III Üniversitesi bünyesinde Louis Bazin tarafından *Études turques et ottomanes* (Türk ve Osmanlı Çalışmaları) adıyla açılan Türkoloji bölümü, EHESS'in aynı zamanda bir bileşeni olarak kurulmuş; 2010 yılında ismi, *Centre d'études turques, ottomanes, balkaniques et centre asiatiques* (CETOBaC-Türk, Osmanlı, Balkan ve Orta Asya Çalışmaları Merkezi) olarak değişmiştir. CETOBaC, günümüzde üç denetleyici otoriteye bağlıdır. Bunlar, CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique – Ulusal Bilimsel Araştırma Merkezi), EHESS ve Collège de France'tır. Merkez ayrıca bu üç otoriteden sonuncusu olan Collège de France içinde Gilles Veinstein tarafından 2001 senesinde kurulan *Chaire d'Histoire turques et ottomanes* (Türk ve Osmanlı Tarihi kürsüsü) isimli kürsü ile aktif olarak iş birliği içindedir. Günümüzde Edhem Eldem başkanlığında olan Türk ve Osmanlı Tarihi Kürsüsü aynı zamanda Collège de France bünyesindeki *Institute d'études arabes, turques et islamiques*'in altında öğretim faaliyetlerine devam etmektedir (L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, (t.y.); Onaran, 2010, ss. 306-307).

26 Mart 1930 senesinde Ankara Fransız Büyükelçiliği'nin girişimleriyle *L'Institut Français d'Archéologie* (Fransız Arkeoloji Enstitüsü)'nin kurulmasına karar verilmiştir. Enstitü ilk kurulduğunda, 1874 senesinden beri Fransa'nın İstanbul sefaretine bağlı Tercüme Ofisi (*drogmanat*) olarak kullanılan binada hizmet vermeye başlamıştır. 28 Şubat 1931 senesinde Türk Hariciyesi tarafından Enstitü'nün Fransız Büyükelçiliği nezdinde faaliyet gerçekleştirmesine izin verilmiştir. Enstitü'nün ilk müdürü olan Albert Gabriel'in aynı zamanda Strazburg Üniversitesi'nde profesör olarak Anadolu'da bulunan Türk-İslam eserleri üzerinde birçok çalışması vardır. Onun özel girişimleri sayesinde Enstitü'nün klasik arkeoloji, Bizans Çalışmaları, Eski ve Modern Şarkiyatçılık konularında çalışmalar yapması sağlanmıştır. Kuruluşundan üç yıl sonra *Études anatoliennes*, (Anadolu Çalışmaları) ardından da *Monuments turcs d'Anatolie*

<sup>6</sup> 1960'ların ilk yarısı, Batı bloğunda adeta Türkoloji kurumlarının “altın çağı”ydı ve Fransa da bu sürecin önemli merkezlerinden biriydi. Birkaç yıl içinde Batı bloğunda arka arkaya veya eşzamanlı olarak açılan bu Türkoloji kürsülerinin çalışma ve araştırma alanlarının merkezinde Türk dünyasının olması, Sovyetler Birliği'nin üzerine oturduğu jeopolitik düşünüldüğünde şaşırtıcı değildir. Diğer yandan Aytürk'ün de vurguladığı üzere bu kurumların birçoğunun Türkiye'de başta Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü olmak üzere birçok kültür kurumuyla yakın ilişkileri vardı. Bu konuda bk. Aytürk, 2017, ss. 4-6.

(Anadolu'da Türk Eserleri) isimli süreli yayınları çıkartan Enstitü, İstanbul Üniversitesi, Collège de France, İstanbul Arkeoloji Müzesi, Topkapı Sarayı, Türk-İslam Eserleri Müzesi, Sorbonne Üniversitesi, CNRS ve Türk Dışişleri Bakanlığı ile ortak pek çok proje ve kazı faaliyeti yürütmüş; bilimsel-akademik faaliyetlerin işbirliği hâlinde yapılmasına olanak sağlamıştır (Bacqué-Grammont, 1990, ss. 51-57). 5 Temmuz 1975 senesinde adı değiştirilen Enstitü, *Institut Français d'Études Anatoliennes* (IFEA- Fransız Anadolu Araştırmaları Enstitüsü) olarak hâlâ günümüzde faaliyet göstermektedir (Bacqué-Grammont, t.y.).

Türkiye-Fransa arasında imzalanan Kültür Antlaşması sonucunda 1961 senesinde Robert Mantran (1917-1999) tarafından Aix-en-Provence Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde Türk Tarihi ve Filoloji; 1962 senesinde ise Strazburg Üniversitesi bünyesinde René Giraud (1906-1968) tarafından Türkoloji kürsüsü kurulmuştur (Mantran, 1983, s. 870). Bu okullardan ilkinin adı, Aix Marseille olarak değişmiştir ve günümüzde *Littératures et civilisations étrangères et régionales* (Yabancı ve Bölgesel Edebiyatlar ve Medeniyetler) bölümü ile *Département d'études Moyen-Orientales* (DEMO-Ortadoğu Araştırmaları Bölümü) bölümlerinde Türkçe dersleri verilmektedir (Catalogue des Formations, 2023-2024). Öte yandan Strazburg Üniversitesi'nde Giraud'nun 1968 senesinde vefatının ardından, bölümün başına Türk İslam'ı ve Bektaşilik konusunda dünyaca ünlü uzman Irène Melikoff (1917-2009) geçmiştir. Bölümde Türkçe öğretimi yanında Türkiye ve Türk tarihi ekseninde tarih, sosyoloji, metin analizi ve güncel konular da ele alınmaktadır (Département d'études turques Université de Strasbourg, t.y).

Fransız Devrimi'nden sonra 1795 senesinde kurulan *l'École des Langues orientale* (Şark Dilleri Okulu) Fransa'da kurulan ilk Doğu dilleri okuludur ve günümüzdeki adı, 1971 yılından bu yana INALCO'dur (Institut national des langues et civilisation orientales). Açılan üç ana kürsüden ilki, edebi ve günlük Arapça; ikincisi, Türkçe ve Kırım Tatar Türkçesi ve üçüncüsü ise Farsça ve Malaycadır. Zamanla dil çeşitliliği artan okulun günümüzde Şark dillerinin hemen tamamına yakını ile Uygurca, Özbekçe, Kırgızca, Azerbaycan Türkçesi, Kazakça bölümleri de bulunmaktadır. 18. yüzyıldan bu yana Türkçe öğretimine devam eden okul tarafından öğrencilerine ulusal (lisans ve yüksek lisans) ve 4 seviyede kurum diplomaları verilmektedir. Türkçe birinci veya ikinci yabancı dil olarak seçilebilirken başka kurumda lisans ve yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenciler, yan dal olarak (12 AKTS kredisine kadar) INALCO'dan ders alabilmektedir. Okul ayrıca lise mezunlarının da katılabildiği 24 AKTS kredilik lisans dışı eğitim vermekte; söz konusu eğitimin sonunda öğrencilerine *Dil Pasaportu* (Passeport Langues O') sağlamaktadır (Institut national des langues et civilisations orientales, t.y.). INALCO, öğrencilerine Türkçeyi sözlü ve yazılı iletişimde doğrudan kullanabilme, bu dilde yazılmış her türlü belge ve metni

kullanmak, çevirisini yapmak için gereken dil becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrenciler, birinci yılın sonunda A2, ikinci yılın sonunda B1 ve üçüncü yılın sonundaysa B2 sertifikasına ulaşmaktadırlar. Ayrıca Türk diliyle ilişkileri sürdürebilmek ve bu dilde çalışmak için koşul olan belli başlı kültürel referanslar, Türk tarihi, kültürü ve toplumu hakkında da genel bilgiler verilmekte; ileri seviye gruplarda Osmanlı Türkçesi ve kaligrafi dersleri yapılmaktadır (Institut National des Langues et Civilisations Orientales, 2022). Diğer yandan son yıllarda yaygın olan uzaktan eğitimlerle dijital ortamda *MOOC* uygulaması üzerinden öğrencilerin temel seviye (A1) Türkçe dil kazanımlarını edinmelerini kolaylaştırmak hedeflenmiştir (Institut National des Langues et Civilisations Orientales, t.y.).

Uzaktan eğitim uygulama merkezlerinden bir diğeri de Fransız Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan CNED bünyesindeki Türkçe dersleridir. Merkezin eğitimde fırsat eşitliği ilkesi çerçevesinde uzaktan yürüttüğü derslere ilkökul, ortaokul ve lise seviyesindeki öğrenciler katılabilmektedirler. Ancak Türkçe dersleri yalnızca lise müfredatında ikinci yabancı dil kategorisinde yer almaktadır (CNED, t.y). CNED öğrencilerinin elektronik ortamda takip ettikleri derslerin sözlü ve yazılı ödevleri, merkezin öğretmenlerince düzeltilerek öğrencilerle paylaşılmaktadır. Uzaktan Öğretim programını izleyen öğrencilerin büyük çoğunluğunu Türk kökenli ailelerin çocukları oluşturmaktadır (Akıncı, 2012, s. 369).

Fransa genelindeki bazı üniversitelerin yabancı diller fakültelerinde, ikinci veya üçüncü yabancı dil olarak belli ölçüde Türkçe dersleri yapılmaktadır. Lyon'da bulunan Jean Moulin Üniversitesi Yabancı Diller Fakültesi ile Lyon Üniversitesi'ne bağlı École Normale et Supérieur (ENS)'de iki seviyede (A1-A2), Grenoble-Alpes Üniversitesi'nde A1-B2 seviyelerinde, Bordeaux Montaigne Üniversitesi'nde A1-B2 seviyelerinde Türkçe dersleri verilmekte; daha önce zikredildiği gibi Aix-Marseille Üniversitesi'nde Türkçe ve Osmanlıca dersleri yapılmaktadır. Rouen Üniversitesi'nin yine Yabancı Diller Fakültesinde Türkçe, yaşayan yabancı diller kapsamında öğrencilere sunulmaktadır.

2007 tarih ve 5653 sayılı kanunla kurulan Yunus Emre Enstitüsü, 2009 yılında faaliyetlerine başlamıştır. Fransa'da Paris'te bulunan şubesi, güncel duruma bakıldığında Türkçe öğretimi yanında kültür ve sanat faaliyetlerine de odaklanmaktadır (Yunus Emre Enstitüsü, t.y). Yine 17 Haziran 2016 tarihinde kabul edilen 6721 sayılı kanunla kurulan Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Cumhuriyeti adına Türkiye dışında Millî Eğitim Bakanlığı haricinde doğrudan örgün ve yaygın eğitim kurumu açma yetkisine sahiptir. Vakıf, kâr amacı gütmeyen ve kamu yararına çalışmakta olan bir vakıf olarak okul öncesinden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde etkin faaliyet sürdürme, yaygın eğitim amaçlı kurslar, etüt ve kültür merkezleri kurma hedefleriyle kurulmuştur. Vakfın 104 ülkeyle teması, 44 ülkede eğitim kurumu bulunmaktadır (Türkiye

Maarif Vakfı, t.y.). Fransa'da Strazburg ve Lyon şehirlerinde Türkçe kurslar düzenlenmektedir ve henüz kurumsallaşma aşamasında olduğu anlaşılmaktadır.

### **Fransa'da Türkçe Öğretiminde Güncel Meseleler: ELCO'dan EILE'ye**

Son yıllarda yapılan bazı çalışmalar, Fransa'daki Türk kökenli nüfusun son kuşağında Türkçe konuşmaya yönelik ilginin azaldığına ilişkin bazı veriler sunmaktadır (Akıncı, 2012, s. 368; Demirkan ve Akgün, 2017, ss. 71-72). Bu durumun başlıca sebepleri arasında, Fransa özelinde Türk diasporasının gün geçtikçe şehirlerde ve kırsalda daha geniş bir alanda yaşamaya başlaması sebebiyle okullarda ikili antlaşmalar çerçevesinde Türkçe sınıflarının açılması için yeterli sayıya ulaşamaması ve Fransa'nın tamamında istihdam edilecek yeterli kadrolu Türkçe öğretmeni olmaması söylenebilir (Akıncı, 2012, ss. 368-369). Öte yandan gün geçtikçe üçüncü ve dördüncü kuşak Türk kökenli ailelerin günlük hayatta Fransızca konuşmayı tercih etmeye başladıkları, istatistiki olarak görülmektedir. İlk çocukluk döneminde hâkim olan Türkçe becerisinin okullaşmayla beraber çocuklarda gerilediği ve zamanla Fransızca kullanımının kardeşler/akranlar arasında yaygınlaştığı da izlenmektedir (Akıncı, 2018, ss. 33-35; Aksu ve Özdemir, 2020, s. 4). Yapılan çalışmalar, ailelerin iki dillilik konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını bu nedenle çocuklarının müfredat kapsamındaki okul başarısından endişe eden ebeveynlerin çocuklarıyla Fransızca konuşmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu endişenin oluşmasında özellikle anaokulu ve ilköğretim öğretmenlerinin Türkçe konuşan iki dilli çocuklardaki konuşma, dil ve öğrenme sorunlarının giderilmesi için aileleri konuşma terapistlerine (orthophoniste) yönlendirmesi gelmektedir (Akıncı, 2018, s. 4). Son yıllarda Türk diasporasında Türkçe kullanımının oransal olarak azalmasının başlıca sonuçları arasında, çocukların “miras dilleri”nde gerileme ve konuşma bozukluklarının yaygınlaşması gelmektedir. Öte yandan, öğrencilerin ve ailelerin Türkçeyi günlük hayatta konuştukları hâliyle bildiklerini kabul ederek Türkçe öğrenmenin gerekli olmadığını düşünmeleri de Türkçe öğretimini etkileyen faktörler arasındadır (Akıncı, 2012, ss. 368-369).

Yukarıda bahsedilen kültürel kamu diplomasisi kurumları yanında ve haricinde, hâlihazırda da yürürlükte olan ve Türkiye ile Fransa Devletleri arasında mektup teatisi yoluyla imzalanmış olan *Enseignements Internationaux de Langues Étrangères* (EILE-Uluslararası Yabancı Dil Öğretimleri) çerçevesinde Fransa'da Türkçe Öğretimine Dair İş birliği Antlaşması, 244 sayılı Kanunun 5. maddesi ve 9 numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 2 ve 3. maddeleri gereğince uygulamaya konulmuştur. Karar 20 Şubat 2021 tarihli *Resmî Gazete*'de yayımlanarak resmîyet kazanmıştır. Antlaşmada 17 Haziran 1952'de Ankara'da imzalanan Kültür Antlaşmasının dikkate alındığı ifade edilmektedir (*Resmî Gazete*, 2021). EILE Antlaşmasının incelenmesine başlamadan önce bu antlaşmanın imzalanması ile yürürlükten kaldırılan *Enseignement de la Langue*



*et Culture d'Origine* (ELCO-Anadil ve Kültür Öğretimi Programı) Antlaşmasına<sup>7</sup> bakmanın faydalı olduğu aşikardır.

ELCO Antlaşmasının 1977 senesinden itibaren yürürlüğe giren, Fransa'da yaşayan göçmen ailelerin çocuklarının anadillerini ve kültürlerini unutmamaları ilkesi üzerinden hareket eden stratejik bir özelliğe sahip olduğu görülmektedir (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 219). İlk olarak, 1975 yılından itibaren Fransa'ya işçi göçleriyle gidenlerin aile birleşimine başvurmaları sonunda Türkiye'den göçen okul çağındaki çocukların Fransızca bilmemeleri sorunu doğmuştur (Akıncı, 2007, s. 3). Bu durum karşısında, başlangıçta göçmen çocukların Fransız eğitim sistemine uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve Türkiye'ye geri döndüklerinde ise yine Türk eğitim sistemine uyumlarına katkı sağlaması amacıyla ELCO dersleri çerçevesinde Fransa Eğitim Bakanlığına bağlı temel eğitim kurumlarında Türkçe dersleri başlamıştır.

Fransa'da devlet ilkokullarında, antlaşmaya taraf ülke tarafından finanse edilen öğretmenler tarafından seçmeli ders olarak verilen ELCO derslerine söz konusu ülke kökenli veya menşei söz konusu ülke olan çocukların katılımı sağlanmıştır. Seçmeli ve örgün öğretim saatleri dışında yürütülen bu derslerin kredi katkısı veya yasal olarak öğrencilerin karnelerine yansıyan bir karşılığı olmadığından bu dersleri, örgün eğitim ve öğretim müfredatı dışı dersler olarak sınıflandırmak mümkündür. Tatbikattaki işleyişine bakıldığında, okullarda eğitim ve öğretim dönemlerinde yapılan duyurulara istinaden, okul müdürleri aracılığıyla öğrenci velilerinin talepleri ve başvuruları dikkate alınarak yürütülen bu program, 9 ülke ile farklı tarihlerde imzalanan antlaşmalar sonunda çeşitlilik kazanmıştır (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 219). Dil dersleri, Fransa'da yaşayan göçmen toplulukların yoğunluğu esas alınarak belirlenmiş; Arapça, Türkçe, İtalyanca, İspanyolca, Portekizce ve Sırpça olmak üzere toplam 6 dilde gerçekleştirilmiştir. Antlaşma metni incelendiğinde her dil için söz konusu ülkenin ihtiyaçlarının ve özelliklerinin de göz önünde bulundurulduğu ve bu çerçevede bir planlama yapıldığı görülmektedir (Bertucci, 2007, ss. 28-29; Akıncı, 2007, s. 3).

Türkiye ELCO Antlaşmasına 16 Şubat 1979 tarihinde katılma kararı almıştır. Türkiye ile yapılan antlaşma gereğince seçmeli Türkçe dersleri, CE1 (2.sınıf) seviyesinden itibaren<sup>8</sup> haftada 1.5-3 saat arasında, okul ders saati içinde ve/veya dışında, ilkokulların kapalı olduğu Çarşamba günleri ile Cumartesi günleri yapılmaktaydı. Gruplar, farklı sınıf seviyelerinden öğrencilerin

<sup>7</sup> ELCO Antlaşmasıyla ilgili olarak pek çok araştırma ve inceleme makalesi kaleme alınmıştır. Bunlardan en bilinenleri için bk. (Sönmez ve Akıncı, 2022, ss. 718-737; Akıncı, 2012, ss. 361-376; Bertucci, 2007, ss. 28-38).

<sup>8</sup> Derslere katılım şartlarından en belirgin olanı, öğrencinin en az ilkokul ikinci sınıfta olmasıdır. Bunun sebebi, öğrencinin bulunduğu ülkenin dilinde okuma-yazma becerisini kazanmış olmasının, dil gelişimi açısından ön planda tutulmasıdır.

harmanlanmasıyla azami 25 kişiden oluşmaktaydı. Ev ödevi verilmesi kesinlikle yasak olan derslerin teftişi ve düzenlenmesi, Fransa Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktaydı. 78323 numaralı ve 22/09/1978 tarihli antlaşma metninde, “Türk makamları, kendi ülkelerinden gelen çocukların Türkçeyi, Yaşayan Diller (*Langue Vivant-LV1*) dersi olarak ortaokul 1. sınıfta (6<sup>e</sup>) seçmelerini istemektedir” ifadesi yer almaktadır (Inspection générale de l'éducation nationale, 2006).

16 Mayıs 1979 tarihinde ELCO programı kapsamında görevlendirilen öğretmenlerin izleme ve teftişi, Fransız Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde akademi müfettişliği bünyesindeki ELCO müfettişliğine bağlıdır. Söz konusu kursların açılması sorumluluğu akademi müfettişine verilmiş ve doğrudan paydaşları olarak okul müdürlerinden, öğretmenlerden, göç veren ülkelerin konsoloslarından ve/veya temsilcilerinden oluşan komisyon başkanlığında görevlendirilmesi kararı alınmıştır. Akademi tarafından seçilen iki kişi, Nisan ve Mayıs aylarında bir rapor hazırlamak ve bir sonraki eğitim-öğretim yılının düzenlenmesini yapmakla sorumludur. Ayrıca söz konusu düzenlemede “normal ders saati içinde” (*cours intégrés*) yeterli öğrencinin bir araya gelememesi halinde öğretimin akşam saatlerinde, çarşamba ve cumartesi günleri de öğleden sonra yapılmasına karar verilmiştir.

13 Nisan 1983 tarihli ve 83-165 sayılı Türkiye tarafından verilen notada söz konusu derslerin okul sistemi tarafından yetersiz şekilde entegre edilmesinden kaynaklanan güçlüklerin dikkate alınması istenmektedir. Söz konusu belgede akademi müfettişlerinden organizasyon, derslerin kontrolü ve öğretmenlerin atanmasına dikkat edilmesinin altı çizilmektedir. ELCO dersleri ister ders saatleri içinde ister ders saatleri dışında gerçekleştirilsin, okul etkinliği olarak kabul edilmekte ve meslek yüksekokullarından ve liselerde ailelere sunulan seçmeli derslere dahil edilebileceği belirtilmekteydi. Söz konusu kararın daha çok denetleme ve düzenleme konularında hassas olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Buna göre ELCO öğretmenlerinin Fransız Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitimlere katılmasına, öğretmenlerin yürüttüğü ders program içeriklerinin ve yürütme şekillerinin akademi müfettişleri tarafından kontrol edilmesine, öğrencilerin ders sonuçlarının okul karnelerinde belirtilmesine karar verilmiştir (Ministère de l'Éducation Nationale, 1983, ss. 65-67).

Antlaşmanın diğer tarafına bakıldığında, “Türk kültürünün yurtdışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurtdışındaki yurttaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi” amacıyla (*Resmî Gazete*, 2003) ELCO dersleri, Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK)<sup>9</sup> tarafından toplam beş yıllığına görevlendirilen öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Öğretmenler, görevlendirildikleri ülkelerde hem bağlı buldukları Türkiye Cumhuriyeti diplomatik temsilciliklerinin eğitim ataşeliklerine veya müşavirliklerine bağlı olarak hem de Fransız Akademi Müfettişliğiyle iş birliği hâlinde ve müfettişlerin denetimine açık bir şekilde çalışmaktadırlar. Öte yandan görevlendirilen öğretmenler, Türkçe öğretiminin yanında kültürel öğelerin aktarılmasında büyük bir rol oynamaktadırlar. Dersler, ilkokul 2, 3, 4 ve 5 sınıflar (CE1-CE2-CM1-CM2) ile ortaokullarda verilmektedir. Söz konusu derslerin açılabilmesi için her eğitim-öğretim yılı başında dağıtılan kayıt formlarının öğrenci velileri tarafından okul idarelerine ulaştırılması ve toplamda en az 12 öğrencinin olması gerekmektedir.

Çoğunluğu Türk kökenli göçmen çocukların katılımıyla gerçekleştirilen derslerde Türkçe okuma-yazma çalışmalarının yanı sıra Türk kültürü, tarihi ve coğrafyası hakkında bilgi verilmektedir (Akıncı, 1996, s. 16). Öğretmenler, öğretim materyali olarak Türkiye’den temin ettikleri ya da kendi imkanlarıyla hazırladıkları malzemeleri kullanmaktadır. Bu durum, derslerin içerik olarak farklılık göstermesine ve standart bir öğretim programı izlenmesine engel olmaktadır. Ayrıca kimi zaman seçilen içeriklerin, öğrencilerin içinde buldukları kültürden uzak veya öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun olmayan konular olması, derslerin çekiciliğini azaltmaktaydı (Akıncı, 2007, s. 10). Zaman içinde bu sorunun üstesinden gelinmesi adına Talim Terbiye Kurulu tarafından çeşitli adımlar atılarak çeşitli seviye ve ortak kazanımlarla Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları basılmıştır (MEB, 2018).

Öğretmenlerin derslerin işlenişi hususunda karşılaştıkları sorunların başında eğitim-öğretimin gerçekleştirileceği fiziki alanlarla ilgili sorunlar gelmektedir. Buna göre öğretmenlerin eğitim-öğretimi gerçekleştireceği fiziki ortamların garanti altına alınmış olmasının yanında okulun şartlarının elvermesi halinde kütüphane kullanımına da izin verileceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda örgün öğretim saatleri dışında gerçekleştirilen derslerin yürütülmesi esnasında karşılaşılan muhtemel sorunların varlığına da işaret edilmektedir. Buna göre okul ve sınıf anahtarlarının temini, sıhhi malzeme ve acil durumlarda kullanılacak

---

<sup>9</sup> (BAOKK), Bakanlıklararası ortak kültür komisyonunun çalışma esas ve usulleri ile bu komisyon tarafından yurt dışında görevlendirilecek personelin nitelikleri ile hak ve yükümlülüklerinin belirlenmesine ilişkin karar (bk. *Resmî Gazete*, 2003, Karar sayısı 5/6/2003-2003/5753).

telefon ve bilhassa kışın ısınma gibi sorunların varlığı kabul edilmektedir (Inspection générale de l'éducation nationale, 2006).

Ancak zaman içinde değişen koşullar gereği, göçmen ailelerin Fransız kültürüne daha fazla entegre hale gelmesi gibi sosyolojik sebepler doğrultusunda ELCO derslerinin yapısında da bazı değişiklikler yapılması yoluna gidilmiştir. 2013 yılında Fransız Eğitim Bakanlığı ELCO derslerinin *orijin* yani uyruk gözetmeksizin tüm öğrencilere açılması kararını almıştır. Bir süre sonra okul saatleri içinde (*intégré*) yapılan derslerin, ders saatleri dışına (*différé*) çekilmesine karar verilmiştir. Lakin ELCO'dan EILE'e geçiş, tam olarak 2016 yılından itibaren başlamıştır (Dervişoğlu, 2017, ss. 56-57).

Bu geçiş süreci, her iki ülke temsilcilikleri arasında uzun süren müzakereleri de beraberinde getirmiştir. Türkiye ile 19 Şubat 2021 senesinde imzalanarak yürürlüğe giren EILE Antlaşmasının maddelerine tek tek bakıldığında genel olarak ELCO Antlaşmasının temel ilkelerinin baz alındığı görülmektedir. Ancak bu antlaşmada Fransa'nın, ELCO'daki bazı prensiplerin yeniden gözden geçirilmesine dönük kararlar alınması konusunda ısrarlı olduğu da görülmektedir. Buna göre öncelikle "orijin dil ve kültür" kavramının yerine "yaşayan yabancı diller" kavramının ikame edilmesi söz konusudur. EILE-Yaşayan Yabancı Diller kapsamında Türkçe öğretimi yalnızca ilk öğretim kademesiyle ve Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (*Common European Framework of Reference for Languages* (CERF), 2021) dikkate alınarak A1 seviyesi ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca derslerin 2 ile 5. sınıflar arasındaki öğrencileri kapsamına yani ortaokulların programdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Dolayısıyla ELCO Antlaşması, eğitim-öğretimin sonraki aşamalarında da öğrencilerin dil öğretimini desteklerken EILE programında yaşayan dillerin öğretilmesi hedeflenmiş olsa da dil öğretiminin devamlılığı, aile ve öğrencilere bırakılmıştır. Öte yandan, son yıllarda her ne kadar söz konusu derslere katılan öğrencilerin Türkçe beceri seviyesinde yer yer farklılıklar gözlenmiş olsa da A1 seviyesinin bu kademe öğrencilerin pek çoğu için oldukça yetersiz olduğu düşünülmektedir. Burada bu seviyenin belirlenmesinde daha önce yürürlükte olan ELCO Antlaşması çerçevesinde Arapça eğitim veren Cezayir kökenli öğretmenlerin özellikle Arapça becerileri çocuklara kazandırma konusunda zorluk yaşadığı konusunda düşünülen notun dikkate alındığı düşünülebilir (Inspection générale de l'éducation nationale, 2006). Diğer yandan EILE dersleri boyunca yılda iki kez öğrencilere ders kazanımlarını gösteren karne ile eğitim-öğretim sonunda 5. sınıf öğrencilerine verilen A1 sertifikası uygulamaları, EILE derslerinin Fransız eğitim sistemine entegre edilmeye çalışıldığının bir göstergesidir.

Dahası, her ne kadar antlaşmanın yapıldığı ilk yıllarda hemen hemen hiç Fransızca bilmeyen öğretmenlerin görevlendirilmiş olması kimi sorunlara sebep olmuşsa da zaman içinde Türkçe öğretiminde özellikle Fransız Dil ve Edebiyatı ile Fransızca bölümlerden mezun öğretmenlerin görevlendirilmesine özen gösterilmiştir.

Bu durum, öğretmenlerin yaşadıkları dil sorunlarının büyük oranda aşılmasını sağlamıştır (Yediyıldız, 2018, ss. 14, 20). EILE ile öğretmenlerin Fransızca dil becerilerindeki yetersizliğin önüne geçmek için Fransa tarafından DELF/B2 sertifikası zorunluluğu getirilmiştir. Bu koşul, her ne kadar öğretmenlerin belge sağlaması konusunda başlangıçta zorlu bir süreç oluştursa da Türk öğretmenlerin Fransız makamlarla ve meslektaşlarıyla aktif iletişim halinde olmasının önünü açan oldukça önemli bir adım olduğu da bir gerçektir (Sönmez, 2022, s. 73). Ayrıca EILE kapsamında okulların pedagojik ekibinde yer alan öğretmenler, dönemlik öğretmen toplantılarına ve Fransız Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi mesleki eğitim kurslarına da katılabilmektedirler.

ELCO Antlaşmasından EILE Antlaşmasına geçiş süreci sonunda antlaşmanın adındaki değişimin ders içeriklerine nasıl yansıtacağı konusunda belirsizlik bulunmaktadır. Keza dil öğretiminin doğal bir parçası ve asli unsurlarından biri olan “kültür” aktarımının, derslerin içeriklerinden çıkarılması ve/veya kısmi olarak azaltılması gündeme gelmiştir. Dünyaca ünlü filolog Wilhelm von Humboldt, bir halkın dilinin yapısı ile ruhani özelliklerinin birbirinden ayrılmaz şekilde iç içe geçmiş olduğunu belirtir. Bu birbirinden ayrılmazlık, adeta birbirinin varlığını zorunlu kılmakta ve “bunlardan biri verilse diğerini ondan bütünüyle çıkarsanabilir” hâle getirmektedir (Humboldt, 1988, s. 46)<sup>10</sup>. Bu çerçevede hem akademi müfettişliği bünyesinde gerçekleşen hizmet içi eğitimlerdeki içerikler hem de müfettişlerin yaptıkları sınıf teftişlerindeki tutumlar, ders içeriğinden kültürel öğelerin arındırılmasının imkânsız olduğu yönündeki savı desteklemektedir. Dahası, EILE kapsamında eğitim öğretim dönemi boyunca iki kez verilen öğrenci karnelerinde (*Synthèse des Acquis*) yer alan “Dilin bazı kültürel yönlerini bilir” ifadesiyle öğretmenlerden öğrencinin söz konusu dildeki kültürel kazanımının değerlendirilmesi istenmektedir.

Fransa özelinde Türkçe kazanımı ve kültür aktarımı konusunda çok çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar genel olarak alandan toplanan verilerin istatistiki değerlendirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna göre Fransa’ya Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu (BAOKK) tarafından gönderilen öğretmenlerin hemen tamamına yakınının kültürel öğelerin dil kazanımındaki önemini kabul etmiş olmasına rağmen bu öğelerin kullanımı konusunda yeterince destekleyici bir eğitim programı yürütememekten ve standart ders kitabı kaynaklarının eksikliğinden şikâyet ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin derslerini gerçekleştirdikleri fiziksel ortamların, kültürel aktarım araçlarının kurulması ve kullanılması için uygun olmaması da diğer etkenlerden biridir. Öte yandan

<sup>10</sup> Dil kazanımında kültürün rolü ve önemi konusunda alanında pek çok çalışma yapılmıştır. Bu konuda ayrıca bk. (Lessard-Clouston, 2016; Risager, 2011; Tollefson, 2011; Wintergerst ve McVeigh, 2011; Robinson-Stuart ve Nocon, 1996; Tomasello, Kruger ve Ratner, 1993; Cummins, 1977; Rivers, 1981).

derslerin A1 seviyesinde verilmesi şartının getirilmesi de bu aktarımın yeterince yapılmasının önündeki engeller arasında görülmektedir (Gülden, 2023, ss. 556-559).

İki dilli bireylerin dil kazanımı sürecindeki hedeflerin Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni (CEFR, 2021) dikkate alınarak belli bir standarda kavuşturulması hedeflenmiş olsa da söz konusu azınlıkların sayısı ve çeşitliliği başta olmak üzere ülkelerin sahip olduğu eğitim anlayışı, eğitim sistemi, kültürel öğeler ve ekonomik unsurlar bu sürecin başlıca unsurlarıdır (Gülden, 2023, s. 553). Fransa'daki Türkçe ve ülkede yaşayan diğer azınlıkların “anadilleri”nin öğretimi sürecinde bu unsurların işleyişi ve etkisi, yoğunlukla görülmektedir.

## Sonuç

Son yıllarda özellikle çift dillilik ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konularında yapılan araştırmalar, belli başlı problemler etrafında ele alınmaktadır. Özellikle işçi göçlerinden sonra Avrupa ülkelerinde yerleşik hâle gelen Türk kökenli çocukların, Türkçe öğrenmeye karşı olan tutumları, yaşanan zorluklar, dil öğrenme sürecini olumlu/olumsuz etkileyen etkenler; temel problematikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanda yapılan ve özellikle çift dilliliğin yapısını ele alan bu çalışmaların önemi ve yeri elbette tartışılmaz bir gerçektir. Bunun yanında Fransa özelinde Türkçe öğretiminin tarihsel bağlamı ile imzalanan ikili antlaşmaların içeriği dikkate alındığında, günümüzde yapılan protokollerin ve açılan derslerin temelini 1952 yılında imzalanan Kültür Antlaşması ile 1968’de imzalanan Teknik ve Bilimsel İş birliği Antlaşmaları ve bu antlaşmaların içinde yer alan “karşılıklık” ilkesinin oluşturduğu görülmektedir. Bir bütün olarak ele alındığında Fransa’nın Türkiye’de Fransızca eğitim veren kurumlarını ve bu kurumlara yönelik eğitim personeli istihdam etme ve görevlendirmelerine mukabil olarak Türkiye’nin Fransa’da Türkçe eğitim veren kurumlar ve eğitim personeli görevlendirmelerini, her ne kadar teferruatta bazı farklılıklar olsa da, bu antlaşmalar çerçevesinde mütakabiliyet perspektifinden değerlendirmek gerektiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple bu tarihsel bağlamın yeniden anlaşılması gerekmektedir. Her iki ülke de söz konusu antlaşmalar çerçevesinde akit imzaladığı ülkede eğitim ve kültür kurumu açmaya ve faaliyetlerini yürütmeye, bilimsel araştırma ve iş birliği için alan uzmanı yetiştirmeye önem vermiştir. Fransa, Frankofon kültürün etkinliğinin devam ettirilmesi ve yaygınlaşması amacıyla Türkiye’de *Fransız Kültür Merkezleri* (L’Institute Culture Français) ile Fransızca eğitim veren okulların açılmasını sağlamıştır. Öte yandan söz konusu ikili antlaşmalar neticesinde, Fransa’da Türkoloji bölümlerinin açılmasına, araştırma enstitülerinin kurulmasına ve derslerin yürütülmesine de devam edilmiştir. Türkçe ve Fransızca alanında her iki ülkenin diğer ülkeye temin ettiği eğitim personelinin bürokratik atama ve görevlendirme süreçlerinin de bazı noktalarda benzerlik gösterdiği, benzeri bürokratik ve diplomatik temsilcilikler marifetiyle yürütüldüğü ileri sürülebilir.

Sonuç olarak 1978’de ELCO adıyla yürürlüğe giren 2020 senesinden itibaren ise ismi EILE olarak değişen ikili protokolle Türkçe dersleri, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı adına Paris, Strazburg, Lyon, Bordo ve Nant Eğitim Ataşeliklerinde görevli öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Türkçe dersleriyle ilkökul kademesindeki öğrencilerin miras dillerinde okuma-yazma becerisinin gelişip yetkinleşebilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüleri ile yurtdışında Türk kültürü ve diline karşı hassasiyetin oluşması ve korunması planlanmaktadır.

### Kaynakça

- Akıncı, M. A. (1996). Les pratiques langagières chez les immigrés turcs en France. *Ecarts d’identite*, 76, 14-17.
- Akıncı, M. A. (2007). Fransa’da Türkçe Ana Dili Eğitimi ve İki Dilli Türk Çocuklarının Dil Becerileri. II. *Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, 12.01.2024 tarihinde [https://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet\\_ali\\_akinci\\_fransada\\_turkce\\_ana\\_dili\\_egitimi.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/mehmet_ali_akinci_fransada_turkce_ana_dili_egitimi.pdf) adresinden erişildi.
- Akıncı, M. A. (2012). Ben zaten Türkçe biliyorum, Türkçe derslerine niye gideyim ki? Fransa’da Türkçe’nin Öğretilmesinde Son Durum. *Dünya Türk Forumu, Türk Konseyi, Türk Diasporası ve Sosyoekonomik İşbirliği*, TASAM yayınları, Türk Dünyası Serisi 1, 361-376.
- Akıncı, M. A. (2018). Fransa’daki Türk Toplumunun Türkçe ile İlişkisi. *Perspektif*, 23 (270), 30-35. <https://hal.science/hal-02367261/document>
- Aksu, M. ve Özdemir, M. (2020). Fransa’da Yaşayan Türk İki Dilli İlkökul Öğrencilerinin Dil Seçimi ve Konuşma Kaygıları. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, C. 3, S. 2, 1-25.
- Aytürk, İ. (2017). The Flagship Institution of Cold War Turcology: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, 1961-1980, *European Journal of Turkish Studies*, 24, 1-21. URL: <http://journals.openedition.org/ejts/5517>
- Bacqué-Grammont, J. L. (t.y.). Historique de l’IFEA 1929-1989. *Institut Français d’Études Anatoliennes*. 17.01.2024 tarihinde [https://www.ifea-istanbul.net/index.php/fr/?option=com\\_content&view=article&id=902:chauvel-brian&catid=171&Itemid=187#:~:text=Cet%20Institut%20s%27établit%20dans,de%20l%27Académie%20de%20Paris](https://www.ifea-istanbul.net/index.php/fr/?option=com_content&view=article&id=902:chauvel-brian&catid=171&Itemid=187#:~:text=Cet%20Institut%20s%27établit%20dans,de%20l%27Académie%20de%20Paris) adresinden erişildi.
- Bacqué-Grammont, J. L. (1990). L’Institut Français d’Études Anatoliennes. *Publications de l’Institut Français d’Études Anatoliennes*, 4, 50-70.
- Bazin, L. (1970). Les Activités Turcologiques en France. *Turcica*, (2), 159-164.
- Bazin, L. (1973). Les Études Turques. *Journal Asiatique*, CCLXI(1-4), 135-143.

- Bazin, L. (1988). Fransız Türkolojisinin Tarihine Bir Bakış. *Türklük Araştırmaları Dergisi*, (4), 19-34.
- Bertucci, M. M. (2007). L'enseignement des langues et cultures d'origine: Incertitudes de statut et ambigüité des missions. *Le français aujourd'hui*, 3(158), 28-38.
- Bruna, A. (2008). La France, les Français face à la Turquie Autour de l'accord d'Angora du 20 octobre 1921. *Bulletin de l'Institut Pierre Renouvin*, 27(1), 27-41.
- Catalogue des Formations. (2023-2024). Aix MArseille Université. 17.01.2024 tarihinde <https://formations.univ-amu.fr/fr/licence/3HLE> adresinden erişildi.
- Centre d'études turques, ottomanes, balkaniques et centreasiatiques-CETOBac. (t.y.). *L'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales*. 17.01.2024 tarihinde <https://www.ehess.fr/fr/centre-detudes-turques-ottomanes-balkaniques-et-centrasiatiques-cetobac> adresinden erişildi.
- Clarke, D. (2020). Cultural Diplomacy. *Oxford Research Encyclopedias: International Studies*. Oxford University Press.
- CNED (t.y.), *L'histoire du Cned* 15.01.2024 tarihinde <https://www.cned.fr/l-histoire-du-cned> adresinden erişildi.
- Common European Framework of Reference for Languages (CERF). 05.01.2024 tarihinde [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf) adresinden erişildi.
- Cummins, J. (1977). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The Modern Language Journal*, 61(1/2), 3-12.
- Çakır, M. ve Yıldız, C. (2016). Almanya'daki Türk Öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü Dersine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 217-257.
- Demirkan, M. ve Akgün, A. (2017). Kültür(süz)leşme ve Dil Erozyonu Sorunsalı: Fransa'daki Türklerin Entegrasyon ve Dilsel Kimlik Profilleri. *Turkophone*, 4(1), 62-75.
- Département d'études turques Université de Strasbourg (t.y.). *L'enseignement du turc à l'Université de Strasbourg*. 10.01.2024 tarihinde <https://etudes-turques.unistra.fr/departement/historique> adresinden erişildi.
- Dervişoğlu, G. (2017). *L'enseignement de la langue et culture d'origine turque en Alsace depuis 2013: quel dispositif, quel nouveau public?* (Basılmamış Doktora Tezi). Strasbourg Üniversitesi, Strasbourg. 11.12.2023 tarihinde [https://publication-theses.unistra.fr/public/theses\\_doctorat/2017/Dervisoglu\\_Gulsen\\_2017\\_ED519.pdf](https://publication-theses.unistra.fr/public/theses_doctorat/2017/Dervisoglu_Gulsen_2017_ED519.pdf) adresinden erişildi.
- Gülden, B. (2023). Fransa'da İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğretiminde Kültürden Yararlanma Durumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(3), 548-469.



- Hitzel, F. (1997). *Istanbul et les langues orientales*. Paris: L'Harmattan.
- Humboldt, W. (1988). *On Language* (P. Heath, Çev). Cambridge: Cambridge University Press.
- Inspection générale de l'éducation nationale, (2006). *L'enseignement de la langue et de la culture d'origine*, (Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). 27.12.2023 tarihinde <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-langue-et-de-la-culture-d-origine-3458> adresinden erişildi.
- Institut National des Langues et Civilisations Orientales (t.y.). *Formations du département Eurasie*. 11.01.2024 tarihinde <http://www.inalco.fr/formations/departements-filieres-sections/eurasie/formations> adresinden erişildi.
- Institut National des Langues et Civilisations Orientales (2022). *Département Eurasie: Turc*. 11.01.2024 tarihinde [http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/formation\\_turc\\_licence\\_llcer\\_2023-2024.pdf](http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/formation_turc_licence_llcer_2023-2024.pdf) adresinden erişildi.
- Journal Officiel de la République Française*. (17 June 1952). Décret 60-948, Article 1-17.
- Journal Officiel de la République Française*. (29 Octobre 1968). Décret 92-1225. 05.01.2024 tarihinde <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000162335> adresinden erişildi.
- L'École des Hautes Études en Sciences Sociales, (t.y.). 19.01.2024 tarihinde <https://www.ehess.fr/fr/centre-d-etudes-turques-ottomanes-balkaniques-et-centrasiatiques-cetobac> adresinden erişildi.
- Lessard-Clouston, M. (2016). Twenty Years of Culture Learning and Teaching Research: A Survey with Highlights and Directions. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign*, 77, 53-89.
- Mantran, R. (1982). Les études turques en France. *Travaux et recherches en Turquie* içinde (ss. 15-22). Peeters.
- Mantran, R. (1983). Fransa'da Türk İncelemeleri Üzerine Bir Araştırma. *Bulleten*, 47(187), 869-876.
- MEB, (2018). *Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-8 sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). Scolarisation des enfants immigrés – Préparation de la rentrée scolaire 1983. *Migrants formation* içinde (C. 53, ss. 65-67). 03.01.2024 tarihinde [https://www.persee.fr/doc/diver\\_0335-0894\\_1983\\_num\\_53\\_1\\_6195](https://www.persee.fr/doc/diver_0335-0894_1983_num_53_1_6195) adresinden erişildi.
- Onaran, B. (2010). Fransız Osmanlı Tarih Çalışmaları Hakkında Bir Değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 8(15), 301-342.

- Resmî Gazete*. (1953). Türkiye ile Fransa arasında imzalanan Kültür Antlaşmasının Onaylanması hakkında Kanun, No: 6162, madde 1-17.
- Resmî Gazete*. (1969). 13264 Sayılı Karar. ss. 20-22.
- Resmî Gazete*. (1992). 21235 Sayılı Karar.
- Resmî Gazete*. (2003). Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonunun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Karar. Karar tarih ve sayısı 5/6/2003 2003/5753. 25.12.2023 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2003/07/20030703.htm#7> adresinden erişildi.
- Resmî Gazete*. (2021). Milletlerarası Andlaşma, Sayı: 31401, Karar sayısı 3563.
- Risager, K. (2011). The Cultural Dimensions of Language Teaching and Learning. *Language Teaching*, 44(4), 485-499. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000280>
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Robinson-Stuart, G. ve Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: Ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80(4), 431-449. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb05463.x>
- Sönmez, H. (2022), The Use and Environments of Teaching Turkish as a Foreign Language in France. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 7(2), 64-79.
- Sönmez, H. ve Akıncı, M. A. (2022). Fransa'daki İki Dilli Türk Çocuklarının Türkçe Dil Becerilerinin Gözlemlenmesi (Paris ve Normandiya Örnekleri). *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(4), 718-736.
- Szurek, E. (2014). Extraversion dépendances: Les termes de l'échange culturel franco-turc de la guerre de Crimée à la guerre froide. Güneş Işıksel-Emmanuel Szurek (Ed.), *Turcs et Français: Une histoire culturelle, 1860-1960* içinde (ss. 327-352). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Tanır, E. D. (2015). Lozan Antlaşması Sonrasında Türk Basımında Fransız Okulları Sorunu (1923-1924). *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (56), 177-208.
- Tanır, E. D. (2019). Türkiye'de Laik Fransız Okulları (1919-1925). *Tarih Okulu Dergisi*, (XL), 375-400.
- Thobie, J. (2009). *Les interérêts culturels français dans l'Empire ottoman finissant. L'enseignement laïque et en partenariat* (P. Leuven, Ed.). Turcica: Paris.
- Tollefson, J. (2011). Ideology in Second Language Acquisition. E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* içinde (ss. 801-816). Routledge.

- Tomasello, M., Kruger, A. C. ve Ratner, H. H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511.
- Türkiye Maarif Vakfı, (t.y.). 10.01.2024 tarihinde <http://turkiyemaarif.org/uploads/files/TanitimKataloguTR.pdf> adresinden erişildi.
- Wintergerst, A. ve McVeigh, J. (2011). *Tips for Teaching Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*. Pearson Education.
- Veinstein, G. (1987). *L'histoire turque en France aujourd'hui*. Lettre d'information de l'A.F.E.M.A.M, Aix-en-Provence, 81-89.
- Veinstein, G. (2014). La turcologie avant Jean Deny la place des drogmans. G. Işıksel ve E. Szurek (Ed.), *Turcs et Français: Une histoire culturelle, 1860-1960* içinde (ss. 309-315). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Yediyıldız, M. B. (2018). *L'Enseignement du Turc en tant que Langue Étrangère en France; État des Lieux, Développement, Enjeux*. École Doctorale: Science Humaines Sociales- Perspectives européennes, Université de Strasbourg. 05.01.2024 tarihinde <https://www.theses.fr/23661102X> adresinden erişildi.
- Yunus Emre Enstitüsü, (t.y.). 10.01.2024 tarihinde <https://paris.yee.org.tr/fr/content/institut-yunus-emre> adresinden erişildi.

**YAYIN DEĞERLENDİRME**  
**BOOK REVIEWS**



Cihat Burak Korkmaz, Efecan Karagöl. (2023). *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 312 s. ISBN 978-625-6810-99-0\*

**Sultan TUĞRUL\*\***



Tarih boyunca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili eserlerin var olduğu bilinmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının geçmişi de çok eski tarihlere dayandırılabilir. Buna en büyük örnek, Kaşgârlı Mahmud'un *Dîvânü Lugâti't-Türk* adlı eserinin Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılmış olmasıdır. Yine Ali Şîr Nevaî'nin *Muhâkemetü'l-Lugateyn* adlı eserinin Farslara Türkçeyi öğretmek için yazılmasıyla (Kocayanak, 2023, s. 159). Kıpçak döneminde yabancılara Türkçeyi öğretmek amaçlı yazılan eserlerle devam eden süreç, Selçuklu döneminde durağanlaşmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun bir cihan

devleti olmasıyla Batıların Türkçeyi öğrenme çabası ile Türkçe öğretimi ve öğrenimi çalışmalarının sayısı artmıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi süreci Cumhuriyet döneminde en yoğun hâline geçmiştir. Ankara Üniversitesi merkezli Tömer'in kurulması, Yunus Emre Enstitüsü'nün açılmasının yanı sıra Türk dilli

\* Atıf Bilgisi / Citation: Tuğrul, S. (2024). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 117-123.

Geliş ve Kabul Tarihleri / Date of Arrival and Date of Acceptance: 15.01.2024-07.002.2024

Bu tanıtım yazısı Turnitin benzerlik programı ile kontrol edilmiştir. / The article was checked with Turnitin.

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar / The authors provide the following information

Araştırma ve Yayın Etiği / Research and Publication Ethics: Bu çalışmada Committee on Publication Ethics (COPE) kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Yazarların Katkı Oranı / Authors' Contribution Rate: Bu tanıtım yazısı tek yazarlıdır.

\*\* Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara, Türkiye.  
sultantugrul@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0009-0005-3339-4645.

devletler için Türk Dünyası Öğrenci Projesi'nin yapılması ve 2001 yılı itibarıyla üniversitelerde yabancı öğrencilere Türkçenin öğretimi programları teşvik edilmeye başlanmıştır (Çiftçi ve Demirci, 2018, ss. 271-273). Belli bir süre kadar ülke dışına eğitim için öğrenciler gönderilirken sonrasında tam tersi bir sürece geçilmiştir. Peki Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminin amacı nedir? Türkiye Türkçesini öğrenmek amacı ile eğitimlere, programlara katılan Türk soylu öğrencilerde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu programlar için gelen öğrencilerin Türkçenin birer lehçesinin konuşurları olduklarını unutmamak gerekir ve bu hususlar doğrultusunda çalışmalar belirlenmelidir (Biçer ve Alan, 2019, s. 144). Peki neden Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır? İşte tam da bu noktada tarihsel, siyasi, kültürel ve politik etkenler belirlemektedir.

Bir toplumun milletleşme sürecinin en önemli parçasının dil olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Kalenderoğlu, 2023, s. 25). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretimi düşüncesinin sebepleri, tarihsel bir arka plana sahiptir. Batı Avrupa'da modernleşme ve sanayileşme sürecinin doğurmuş olduğu durumlardan birisi de milliyetçilik olgusudur. Hızla yayılan bu olgu, bünyesinde pek çok devleti, milleti barındıran feodal bir güç olan Çarlık Rusya'yı huzursuz etmekteydi (Üstün ve Karakurt, 2019, s. 176). Türk toplulukları arasında ortak Çağatay Türkçesi kullanımından lehçelere ayrılma sürecinin başlangıcı, Çarlık Rusya döneminde II. Katerina'nın faaliyetleri ve İliminskiy'nin dil, din ve eğitimde ayrıştırmayı hedefleyen politikası ile başlamış; Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği döneminde güçlü bir şekilde devam etmiştir. İliminskiy'nin ayrı ayrı alfabe sistemi oluşturulup her bir Türk Topluluğu için yeni bir dil yaratmışçasına çalışması, ufak ufak ayrışmaları başlatmışsa da SSCB döneminde dil politikaları ve ulus devlet inşası fikri ile süreç, güçlü bir politikaya dönüşmüştür. Bazı fonolojik, morfolojik, söz varlığı gibi değişkeleri temel alınarak her bir Türk topluluğu için ayrı birer alfabe oluşturulması ve Türkçe çatısı altında değil de kendileri ayrı birer dilmiş gibi toplumların kimlikleri üzerinde oluşturulan etkiler, daha kuvvetli ayrışmaların yolunu açmıştır. Bu nedenle 1991'de SSCB'nin yıkılması ile bağımsızlıklarını ilan eden Türk devletlerini ilk olarak tanımakla adım atan Türkiye Cumhuriyeti, daha sonra Türkiye Türkçesi öğretimi için çalışmalar yürütmeye başlamıştır.

Yukarıda ana hatlarıyla değinilmeye çalışılan Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi olgusu ile hazırlanmış olan Efecan Karagöl ve Cihat Burak Korkmaz'ın editörlüğünü yapmış olduğu çalışma; 2 kısım, 15 bölümden oluşan 312 sayfalık bir kitaptır. İki ismin de uzmanlık alanları; yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi, akademik Türkçe yazma becerisi, Türkçe içerisindeki metaforik algı becerisi gibi konular üzerinedir. Yabancı öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretiminin bir dalı olan Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi; eğitim, öğretim, öğretici ve planlamalar açısından farklılıklar göstermektedir.

Kitap, Türkiye Türkçesi öğretimi uygulaması, projeler ve öğretim sırasındaki sorunların dört temel beceri çerçevesinde incelenip yapılan çalışma kapsamında yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi içerisinde bir parantez açarak Türk soylulara Türkiye Türkçesinin dil, kültür, tarih birliğini göz önüne alarak Türk devletlerindeki Türk soylu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretiminin nasıl bir yaklaşım ile öğretilmesi gerektiğini amaçlamaktadır. Akademik bir kitleye hitap eden ve akademik bir üslup ile hazırlanmış olan kitap, tabloları ve grafikleri kullanmasıyla okuyucu kitlesine anlaşılabilirlik açısından kolaylık sağlarken içerikteki görsellik açısından da kitaba zenginlik ve çeşitlilik katmıştır.

Amacı; Türk soylu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretiminin alt yapısını, alandaki eksiklikleri ve yapılması gerekenleri ortaya koymak olan kitabın 1. kısmında Türk devletlerinde kamu yoluyla yapılan faaliyetler anlatılarak okuyucuya 2. kısma geçmeden bu faaliyetlerin ve kurumların ne olduğu ve neden yapıldığı ya da olmadıysa da neden olmadığı konusunda bilgi verilmektedir. Kamu Diplomasisi olarak da adlandırabileceğimiz kamu bağlantıları sayesinde yapılan faaliyetler olan TİKA, Yunus Emre Enstitüsü, Büyük Öğrenci Projesi, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı ve Maarif Vakfı gibi kuruluşlar ile Türkiye Türkçesi Öğretimi çalışmaları yürütülmektedir. Azerbaycan, Türkmenistan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan ve Balkanlar kapsamında bu çalışmalar ele alınmıştır.

Dikkat çeken birkaç durum vardır ki bunlardan birisi, sayılan kamu kurumlarının her devlet içerisinde faaliyet göstermemiş ya da gösterememiş olmasıdır. Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan'da bu kuruluşların çalışmalarının bulunmasının yanı sıra ayrıca Türk-Kazak, Türk-Kırgız Üniversitelerinin kuruluşu ile yükseköğretim düzeyinde Türkiye Türkçesi öğretimi faaliyetlerinden bahsedilse de Türkmenistan'da sadece Büyük Öğrenci projesinin karşımıza çıkması ya da Özbekistan'da siyasi bazı sebeplerden dolayı karşılıklı ilişkilerin durması ile faaliyetlerde eksik kalınması gibi olumsuz durumların verilmesi ile okuyucuya bu kısımda yapılan ve yapılması gereken çalışmalara genel bir bakış açısı kazandırmak amaçlanmıştır. 1. kısımda dikkat çeken bir diğer husus da Balkanlarda Türkiye Türkçesi öğretiminin diğer devletlerde görülen süreçten farklı olmasıdır. Diğer Türk devletleri, Türkiye Cumhuriyeti ve Türkiye Türkçesi ile 20. yy. sonlarında etkileşime geçmiştir ancak Balkanlarda 14. yüzyıldan 20. yüzyıl başlarına kadar varlığını sürdüren bir Osmanlı etkisi hâkimdir. Bu bölgeye yerleşen Türkler, Osmanlı Türkleridir ve öğretilen Türkçe de dönemine göre dinî eğitim amacı ile Osmanlının getirmiş olduğu Türkçedir. Elbette Sovyet etkisinin varlığını inkâr etmek de doğru olmaz. Romanya, Bulgaristan gibi Türk nüfusun olduğu devletlerde siyasi sebeplerden dil ve kimlik sorunları yaşansa da ilerleyen zamanlarda Türkoloji çalışmaları, Türkoloji kürsülerinin kurulması ile hareketlendirilmeye çalışılmıştır. Okuyucu, bu bölümü farklılık ve ortaklıkları bakış açısı ile okuduğunda Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminin amacının



ne olduğu hakkındaki görüşünü netleştirmeye başlayacaktır. Türk lehçelerinden hangisinin ortak iletişim dili olacağına karar vermek için bir lehçenin konuşan sayısı, konuşulduğu coğrafi alanın büyüklüğü, etki alanı, yazılı ve görsel basındaki gücü gibi etkenler doğrultusunda Türkiye Türkçesi ön plana çıkmaktadır. Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi (TDTTÖ) hâlen “Yabancılar Türkçe Öğretimi” kapsamında ele alınmakta ve hiç Türkçe bilmeyenlerle Türk dilliler aynı eğitim programına tabi tutulmaktadır. Bu da Türkçenin temel yapısına ana dili seviyesinde vakıf olanlarla Türkçeyle ilk defa karşılaşanların aynı sınıf ortamında aynı eğitime ve sınava tabi tutulmalarına neden olmaktadır (Taştekin, 2015, s. 52). Her grup, farklı nitelikler taşıdığı için Türkiye Türkçesi öğretiminde bu gruplara yönelik kullanılması gereken yöntem ve materyaller de farklılık göstermektedir (Duman, 2003, s. 151).

Bu doğrultuda kitabın 2. kısmında Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri, eğitim setleri ve öğreticide karşılaşılan sorunlar ile yapılması gerekenlere dikkat çekilmektedir. Belirli kriterler ile oluşturulan gruplar kapsamında yapılan anketler sonucu ulaşılmış alt problemler, tablo grafikler vasıtasıyla okuyucuya aktarılmıştır. Öğrenci ve öğretici görüşleri ışığında eğitim sırasında kullanılan metinlerin Türk soylu öğrencilerin kültürel zenginliklerine göre geliştirilmesi, diğer yabancı öğrencilerden farklı sınıflarda kendi konuşma seviyelerine ve durumlarına göre gruplandırılması, geliştirilen öğretim programlarının lehçe gruplamaları dikkate alınarak yapılması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı dil kökeni, kültür, tarih paylaşımı içerisinde olan Türk soylular için kitabın bu bölümünde vurgulanan en önemli konu, diğer yabancı öğrencilerin öğretiminde yıllardır kullanılan program, eğitim setleri ve öğreticilerin bilgisinin Türk soylulara eğitim sırasında onların lehçe özellikleri, kültürleri ve anlaşılabilirlik düzeylerine göre şekillendirilmesi gerektiğidir.

Türk soylulara nitelikli bir şekilde Türkiye Türkçesi öğretimini gerçekleştirecek uzman eğitimcilere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye Türkçesi öğretimini gerçekleştirecek uzmandan her şeyden önce Türkçeyi kurallarına uygun biçimde kullanması (Kara Özkan, 2023, s. 145), lehçeler arasında bulunan şekil, ses ve söz dizimi açısından mevcut olan benzerlikler, ortaklık ve farklılıkların belirlenmesi, Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimini başarıyla uygulaması (Taştekin, 2015, s. 52), öğreticiler açısından kültür bilincine sahip olmak ve bu bilinç doğrultusunda atasözleri, deyimler gibi söz varlığı zenginliklerini dil derslerinde kullanmak, dil öğretimini planlama ve materyal geliştirme gibi yetkinlikler beklenmektedir (Kara Özkan, 2023, ss. 149-155).

Ayrıca kitabın 2. bölümünde eğitim setlerinin durumu ve konuşma, okuma, yazma ve sözlü anlatım becerilerinde karşılaşılan sorunlar ve yapılması gerekenler de vurgulanmaktadır. Baştan beri bahsedildiği üzere Türk soylulara

Türkiye Türkçesi öğretimi sırasında kullanılan yöntem ve kaynaklar tartışmalıdır. Çünkü hiç Türkçe bilmeyen bir öğrenci ile Türkiye Türkçesinin lehçelerinden birini konuşan bir öğrenciye Türkçe öğretmek farklı olacaktır. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi *Altın Köprü Türkçe Öğretimi Seti* ve Kazakistan Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk Kazak Üniversitesi *Yesevi Türkçe Öğretim Seti*, örnekleri dışında (Kocayanak, 2023, ss. 169-179) başta söz varlığı ve dil bilgisi sıralaması dikkate alınarak ortak öğeler barındıran ayrı eğitim setlerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca okuma, konuşma, yazma ve sözlü beceri dersleri sırasında alfabe farklılıklarından kaynaklanan oluşan sorunlar, Türkiye Türkçesinde kullanılan Latin alfabesine karşın Türk soyluların lehçelerinin yazımında kullandıkları Kiril alfabesinde fonolojik farklılıkların bulunması, seslerin tanınması ve fonolojik farkındalığın oluşması, gramer özelliklerindeki farklılıklar ve yalancı eşdeğerlilik sorunlarına dikkat çekilmektedir. *Para* kelimesi üzerinden yalancı eşdeğerliliğe örnek vermek gerekirse Türkçede *para* bir ödeme aracı iken Kırgızcada *rüşvet* anlamındadır. Öğrenci bir metindeki “Bana para verdiler” cümlesini, “Bana rüşvet verdiler” şeklinde okuyabilir ve öğrenci, bu yalancı eşdeğerliliklerden dolayı ortak unsurların varlığını varsayıp Türkiye Türkçesini çabuk öğrendiğini düşünebilir ve bu da dil öğrenim sürecine olumsuz etki eder (Başkan, 2023, s. 275).

Kitap, genelden özele bir anlatım biçimi ile okuyucuya önce konunun ne hakkında olduğunu kavratıp daha sonra anlatılmak istenen amacın olduğu kısma geçmektedir. Kitap, okunduktan sonra okuyucuda amacı doğrultusunda yapılmak isteneni gayet açıklayıcı bir şekilde hissettirmektedir. Sonuç olarak değerlendirildiğinde şunları sıralayabiliriz:

Yabancılara Türkiye Türkçesi Öğretimi ile Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi bilincinin ayrılması gerektiği, kullanılan materyallerin ve kaynakların Türk soylu öğrencilerin eğitimlerine göre şekillendirilmesi ya da yenilenmesi, kullanılan yazılı, görsel, duyuşsal kaynakların Türk kültürü bağlamında kültürel zenginlikler ile ortaklık bulundurma ve çağrıştırması hususunda değiştirilmesi, gramer odaklı yöntemler yerine dil bilgisi üzerine yoğunlaşmadan görsellerle oluşturulmuş teknikler tercih edilmesi, öğreticinin Türkiye Türkçesine lehçe ortaklıklarıyla birlikte farklılıkları ve benzerlikleri doğrultusunda hâkim olup öğretim sürecinde bu durumlar açısından yetkin olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmaktadır.

Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda yapılan çalışmaların çoğu, öğretim aşamalarında karşılaşılan sorunlar üzerinedir (Biçer ve Alan, 2019, s. 145) Asiye Duman’ın (2003) bir çalışması olan “Türk soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi” başlıklı makalesi, Ali Taştekin’in (2015) “Türk Dillilere Türkiye Türkçesi Öğretimi Nasıl Olmalıdır” başlıklı makalesi, Erdal Aydoğmuş’un (2018) “Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakların Rusça Etkisiyle

Yaptıkları Yanlışlar” başlıklı makalesi, Erol Sakallı’nın (2016) “Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Türk Soylu Öğrencilere Durum Eklerinin Öğretilmesi Meselesi” başlıklı makalesi yapılan çalışmalara örnek gösterilebilir. Bunun dışında Yasmin Terzioğlu’nun “Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi: Yesevi Türkçe Öğretim Seti” (2023) başlıklı doktora tezi ve Baktygul Sarybaeva’nın “Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Kapsamında Altın Köprü Kitabının Değerlendirilmesi” (2021) başlıklı yüksek lisans tezi de Türk soylulara öğretim sırasında kullanılan değiştirilmesi ve çeşitlenmesi gereken kurallar, materyaller ve kaynaklar hakkında olan çalışmalardır.

Çalışmalar daha çok Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde oluşan sorunlar hakkındadır. Ancak incelenen kitapta tarihsel bir sebebe dayandırılıp Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimine neden gerek duyulduğu, yapılan kurumsal faaliyetler, kurumsal faaliyetlerin Türk soylu öğrencilere sağladığı fırsatlar ile yapılan çalışmalar verilir daha sonra örnek verilen çalışmalarda da görüldüğü gibi oluşan sorunlar ve bu sorunların giderilmesi üzerine durulmuştur. Sonuç olarak *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi* adlı çalışma sadece sorunlar ve çözümleri üzerine değil, bütüncül bir anlatım ile oluşturulduğu için anlatılan konunun anlaşılması ve kavranması da kolaylaştırılmıştır.

### Kaynakça

- Aydoğmuş, E. (2018). Türkiye Türkçesi Öğrenen Kazakların Rusça Etkisiyle Yaptıkları Yanlışlar. *TÜBAR*, XLIV, ss. 129-142.
- Başkan, A. (2023). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Okuma Becerisi. C. B. Korkmaz ve E. Karagöl (Ed.), *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi* içinde (ss. 267-277). Ankara: Pegem Yayınları.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk Soylulara Türkçe Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143-157.
- Çiftçi, Ö ve Demirci, R. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies Language/ Literature*, 13(28), 265-339.
- Duman, A. (2003). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. *TÜBAR-XIII*, 151-154.
- Kalenderoğlu, İ. (2023). Türkmenistan’da Türkiye Türkçesi Öğretimi. C. B. Korkmaz ve E. Karagöl (Ed.), *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi* içinde (ss. 25-35). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kara Özkan, N. (2023). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Öğretici Yeterlilikler. C. B. Korkmaz ve E. Karagöl (Ed.), *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi* içinde (ss. 139-158). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kocayanak, D. (2023). Türk Soylular İçin Yazılmış Türkiye Türkçesi Öğretimi Setlerinin İncelenmesi. C. B. Korkmaz ve E. Karagöl (Ed.), *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi* içinde (ss. 159-190). Ankara: Pegem Yayınları.

- Sakallı, E. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Soylu Öğrencilerle Türk Soylu Olmayan Öğrencilere Durum Eklerinin Öğretilmesi Meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 101-108.
- Sarybaeva, B. (2021). *Türk Soylulara Türkçe Öğretimi Kapsamında Altın Köprü Kitabının Değerlendirilmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Taştekin, A. (2015). Türk Dilliler Türkiye Türkçesi Öğretimi Nasıl Olmalıdır. *International Journal of Languages Education And Teaching*, 3, 43-55.
- Terzioğlu, Y. (2023). *Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi: Yesevi Türkçe Öğretim Seti Örneği* (Basılmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Üstün, K. ve Karakurt, M. (2019). İlminsky'nin Eğitim Sistemi Üzerinden Rus Milliyetçiliğinin Kısa Bir Okuması. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 42, 177-187.



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (HÜYDOTAD)

### Amaç ve Kapsam

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

### Değerlendirme

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

### Genel Kurallar

**İletişim:** Yazarlar, her türlü haberleşmeyi aşağıdaki adresle yapmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi

Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Beytepe Yerleşkesi 06532, Ankara.

Tel: + 90.312.2977182 / 2976771

Belgeç: + 90.312.2977171

E-posta: [huydotad@hacettepe.edu.tr](mailto:huydotad@hacettepe.edu.tr) / [huydotad@gmail.com](mailto:huydotad@gmail.com)

Genel Ağ Sayfası: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

### Yazarların Dikkat Etmesi Gereken Hususlar

Yazılar, <https://dergipark.org.tr/huydotad> adresinden giriş yapılarak gönderilmelidir.

Yazarların görev yaptığı kurum, unvan, iletişim bilgileri ve ORCID bilgisi makalelerinin ilk sayfasında, altta belirtilmelidir. Özel çeviri yazı içeren metinlerde kullanılan yazı tipleri de (PC uyumlu) e-posta iletisine eklenmelidir.

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

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

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

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

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

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

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

### **Makale Örneği**

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

### **Kitap Örneği**

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

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

### **Çeviri Kitap**

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

### **Yabancı Dilde Kitap**

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

### **Editörlü Kitaptan Bir Bölüm**

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

### **Yüksek Lisans, Doktora Tez Örneği**

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

### **Elektronik Kaynak Örneği**

*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. TDK, 23 Temmuz 2012 tarihinde [tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam](http://tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=tam) adresinden erişildi.

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

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

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

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

### **Dil ve Yazım**

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

### **Telif Hakkı**

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





**HACETTEPE UNIVERSITY**  
**JOURNAL OF TURKISH STUDIES AS A FOREIGN LANGUAGE**

**Aim and Scope**

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

**Evaluation**

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

**General Rules**

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

Hacettepe University  
Institute of Turkish Studies  
Beytepe Campus 06532 Ankara  
Tel: + 90.312.2977182 / 2976771  
Fax: + 90.312.2977171  
E-mail: huydotad@hacettepe.edu.tr / huydotad@gmail.com  
HUYDOTAD Web Page: <https://dergipark.org.tr/huydotad>

**The Points to be Considered by the Authors**

The articles should be sent to the address <https://dergipark.org.tr/huydotad>. The authors should indicate their affiliation, titles, contact information and ORCID number at the bottom of first page of articles. The type fonts (PC –compliant) used in the texts that consist of special translation writings should be added to the e-mail message.

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

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

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

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

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

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

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

#### **For Article**

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

#### **For Books**

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

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

#### **Translated Books**

Assman, J. (2001). *Kültürel Bellek* (A. Tekin, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Publishing.

#### **Books in a Foreign Language**

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

#### **Part from Edited Books**

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

### For Master and PhD Thesis

Üstündağ, N. (2004). *Osmanlı Toplum ve Devlet Yapısının Dönüşümü Sürecinde Balkanlarda Âyanlık (XVII.-XVIII. Yüzyıllar)*. Unpublished Master Thesis, Hacettepe University, Ankara.

### Elektronik Sources

*Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. TDK, retrieved: 23 July 2012  
tdkterim.gov.tr/atasoz/?kategori=atalst&kelime=gibi&hng=.

**Quotations:** Three-lined and less quotations should be given between the lines and in inverted commas whereas the quotations longer than three line should be written by leaving 1 cm from both right and left sides of the line, in a block with point size 10 and in a single-spaced way.

**Footnote:** The statements apart from the citation which have a direct connection with the article's main topic, can be made through footnote beginning from the first number. The footnotes should be written in point size 10 and on the page that they are given.

**Tables and Graphics:** Each table should have a table number and a title including its name. If it's necessary, the explanations for the symbols should be shown right under the table. The graphic explanations should be numbered and arranged in order. The tables and the graphics that are prepared should not exceed the signified page sizes and they should be properly put in the sections that they will take place in the text.

It is required that the pictures to be published should be the professional drawings or photographs. The number of graphics, the author and the 'topic' should be clearly pointed out following the each graphic. Their last resolution is to be 300dpi and line drawings should be 800-1200 dpi after giving the sizes of the two-colored-white/black-and colorful pictures in the electronic environment. The pictures added to the article are required to be in the .gif and .jpeg formate.

### Language and Writing

The language of *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language* is Turkish of Turkey, but as long as the Editorial Board finds it acceptable, the articles in particularly Turkic Languages, and English, French, German and Russian are allowed to take place in the one third of the journal. The articles written in Turkish of Turkey ought to be befitted to Spelling Dictionary by Turkish Language Agency in terms of spelling rules.

### Copyright

The author agrees that he/she has transferred the copyright of his/her published article to *Hacettepe University Journal of Turkish Studies as a Foreign Language*. The complete or a part of the articles that are published in the journal can not be copied without the written permission of the publisher. The writings, pictures and shapes can be quoted by the third parties provided that they will give reference. Enabling permission for the copy of the pictures, tables, shapes and etc. are in the author's responsibility.

