

**Makale Künyesi (Araştırma):** Gün, M. ve Bala Eryılmaz, G. (2021). Yunus Emre Enstitüsü a2.1 ve a2.2 kitaplarının 11-15 yaşlarındaki Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 268-287.

<https://doi.org/10.32321/cutad.825613>

## YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ A2.1 VE A2.2 KİTAPLARININ 11-15 YAŞLARINDAKİ SURIYELİ ÖĞRENCİLERİN SEVİYELERİNE UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesut GÜN<sup>1</sup>

Gözde BALA ERYILMAZ<sup>2</sup>

### ÖZET

Ülkemizde yabancı dil öğretimine dair üretilen içeriklerin daha çok yetişkin bireyler üzerine olduğu göz önüne alındığında son dönemde Ortadoğu'da yaşanan üzücü olaylar neticesinde ülkemizde misafir ettiğimiz Suriyeli sığınmacıların, özellikle de çocuklarının maruz kaldığı dil problemlerini, toplumsal yaşantıya entegre süreçlerini ve Türk eğitim sistemine entegre süreçlerinin toplumsal ve global bazdaki öneminden yola çıkılarak alandaki eksikliklere dikkat çekmek adına bir bilimsel çalışma yapılmasına karar verilerek bu araştırma planlanmıştır. Çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum A2.1 ve A2.2 ders ve çalışma kitaplarındaki kazanımların çerçeve programa uygunluğu ve 11-15 yaş öğrencilerin sahip olması planlanan ve hayat boyu öğrenme genel müdürlüğüne revize edilen kazanımlara uygunluğu değerlendirilmiştir. Bu çalışmadaki temel dayanak noktası 11- 15 çocuklarının psikososyal gelişim durumları, algı düzeyleri, bilişsel gelişim düzeyleri, hazırlanmış oldukları, onlar için dili öğrenmede kolaylık sağlayan ve zorluk yaratan durumları tespitinde sığınmacıların sosyal ve Türk eğitim sistemine entegrasyonu için yürütülen projede kullanılan ilk kitaplar olan Türkçe Öğreniyorum serisi kitaplarından faydalanmaktadır. Çalışma verilerine ulaşmak için betimsel analiz tekniklerinden doküman analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin somutlaştırılarak daha rahat anlaşılabilmesini sağlamak için ilgili veriler tablolar hâlinde verilmiş, değerlendirilmiş ve araştırma kapsamında incelenen kaynakların öğrencilerin seviyelerine

<sup>1</sup> Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doç. Dr. mesutgun@mersin.edu.tr  
<https://orcid.org/0000-0001-9663-1066>

<sup>2</sup> Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi. balaeryilmaz@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7994-2436>

uygunluğu değerlendirilmiştir. Araştırmacıların çalışma verileri ışığında hazırladıkları önerilerin alana ve bundan sonra hazırlanacak benzer ders materyallerine katkı sunması umut edilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Yunus Emre Enstitüsü ders kitapları, Avrupa ortak başvuru metni, uygunluk.

## THE EVALUATION OF YUNUS EMRE INSTITUTE A.2.1 AND A.2.2 LEVEL TEZTBOOKS FOR THE LEVEL OF SYRIAN STUDENTS AGED 11-15

### ABSTRACT

Given that the content produced in our country is mainly on adult individuals, Syrian asylum seekers, especially their children, which we have visited in our country as a result of the recent sad events in the Middle East. This research was a plan to draw attention to the shortcomings in the field based on the social and global importance of the language problems, processes integrated into the social life, and integrated processes. In the study, Yunus Emre Institute Turkish Learning A2.1 and A2.2 course and by students aged 11-15 years workbooks were evaluated by the framework program and the appropriateness of the gains renewed by the general directorate of lifelong learning, which is plan. The main premise of this study is to help from the Turkish learning series books, which are the first books used in the project for the integration of asylum seekers into the social and Turkish education system in identifying psychosocial development statuses, perception levels, cognitive development levels, readiness, and difficulties in learning the language for 11-15 children. To access the study data, document analysis was used in deceit analysis techniques. To make the data obtained at the end of the research more comfortable to be understood by embodied, the relevant data were given in tables, evaluated and the appropriateness of the resources examined within the scope of the research was evaluated to the levels of the students. It is hoped that the recommendations ready by the researchers in light of the study data will give to the field and similar course materials to be prepared there.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, Yunus Emre institute textbooks, European common application text, conformity.

### GİRİŞ

Türk dilinin yazılı eserlerle takip edilebilen dönemlerinden beri Türkçenin yabancılarla öğretildiği bilinmektedir. Ancak Türkçe öğreniminin tarihçesine bakıldığında 1950'lere kadar sistemli bir uygulamaya rastlamak mümkün olmamakla birlikte bu süreç üniversitelerde ve yetişkin bireylerle sürdürülmüştür.

Her dil, evreni kendine özgü bir biçimde algılar, kendine özgü bir biçimde yorumlar. Her dilin dünyayı anlama ve anlatmada tuttuğu yol birbirinden farklıdır. Çocuk gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içinde açar. Bu onun ana dilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla bilinci uyanır (Adalı, 1983, s. 31).

Avrupa ülkelerinde dil öğretimi ve öğreniminin amaçlarının ortak bir gayeye hizmet etmesi fikrinden yola çıkılarak Avrupa Ortak Çerçeve Metni oluşturulmuştur. Yabancı dil öğretiminin gerekleri, kazanımları, aşamaları bu metinle beraber sistemli bir şekil almış ve uygulanmaya başlamıştır. Fakat bu anlamda yapılan çalışmaların sınırlı olması alan üzerine eğilmemiz için temel dayanak noktalarımızdandır.

Bugünün dünyasında yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmaktadırlar. Bu durum bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011).

İkinci dil, yabancı dil ve ana dil kavramlarının farklılığı öğretim noktasında belirgindir. Fakat ülkemizde misafir ettiğimiz Suriyeli bireylerin çocuklarına Türkçe eğitimi verme anlamında yaşanan sıkıntılar alanda 11-15 yaş çocuklarının dilsel, psikolojik, bedensel ve bilişsel gelişimlerinin göz önüne alınarak yeni çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

“Yabancı dil öğrenmek, bir dünyayı, yabancı bir kültürü de anlamak demektir” (Bölükbaş ve Keskin, 2010, s. 228).

Dünya zihnimize ana dilimize göre şekillenir. Biz etrafımızda olup bitenlere ana dilimizin penceresinden bakar; varlıkları, olayları, durumları da ancak ana dilimizin anlama ve anlatma yolundan giderek kavrayıp dile getirebiliriz. Dilin taşıdığı büyük önem ve işlev Türkçe öğretimine ne kadar önem verilmesi gerektiğini göstermektedir (Özbay, 2002, s. 116).

Günümüz dünyasında ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır. İnsanlar hangi sektörde çalışıyor olurlarsa olsunlar bir yabancı dil hatta ikinci bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını duymaktadırlar. Bir yabancı dil bilmenin ayrıcalık olmaktan çıkıp, herkesin sahip olması gereken bir özellik olduğu günümüzde yabancı dil eğitiminin önemi de artmıştır (Göçer, 2009b, s. 28).

Bu çalışmada yukarıda belirtilen görüşlerden de yararlanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırladığı temel ders materyalleriyle büyük bir eksikliği gerek yurt içinde gerek yurt dışında gideren Yunus Emre Enstitüsü'nün 11-15 yaş grubu Suriyeli sığınmacılarına yönelik hazırladığı A2.1 ve A2.2 seviye ders kitapları incelenmiştir. Bu değerlendirme çalışması yapılırken ilgili kitaplarındaki kazanımların çerçeve programa uygunluğu ve 11-15 yaş öğrencilerin sahip olması planlanan ve hayat boyu öğrenme genel müdürlüğüne revize edilen kazanımlara uygunluğu dikkate alınmıştır. Söz konusu değerlendirme yapılmadan önce ana dil, hedef dil ve ikinci dil gibi araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara kısaca değinilmiştir.

### **1.1. Ana Dil**

Ana dili, dilbilimciler tarafından çoklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir (Vardar, 1988, s. 20). Ana dilin bir ulusa bağlılığı sağlamada gösterdiği kazancın büyük olması, dikkatleri onun öğretiminin üzerine çeker. Bununla birlikte ülkemizde ana dili ve ana dil kavramları birbiri ile karıştırılmakta ve bir biri yerine kullanılmaktadır. Hâlbuki ana dil birden fazla dile kaynaklığı bulunan, kendinden akraba diller türeten dil olarak tanımlanmaktadır (Sinan, 2006).

Yaşayan dillerin öğretimi, ana dilini, yani yaşadığı çevrenin dilini aşamalı olarak edinen çocuğun davranışlarıyla bir yabancı dili öğrenmeye yönelen öğrencinin davranışları arasında tam bir koşutluk olmasa da birtakım benzerliklerin olduğunu öngörür. Tüm öğrenmelerin daha genel bir bütün içerisinde benzerlik taşımaları gibi bu iki davranış bazı yönleriyle birbirlerine benzerler (Kara, 2004.)

### **1.2. Hedef Dil**

İnsanlar, toplumlar ve milletler arasında kişisel, kurumlar arası ve devletler seviyesinde çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Bilim, siyaset, askerlik, eğitim, turizm, kültür, sanat, ticaret ve iletişim alanlarındaki bu ilişkilerin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için ana dilden başka milletler arası ortak olan dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (Barın, 2004, s. 20). Bu sebeplerden dolayı ana dil hariç başka dillere de bireyler gereksinim duymaktadır. Ülkemizde yaşanan göç olgusu Suriyeli bireylere ve bilhassa çocuklara yeni bir hayat ve bir gelecek kurma fırsatı tanınması açısından önemlidir. Suriyeli sığınmacılar için

hedef dil veya ikinci dil öğrenimi zorunlu bir süreç hâline gelmektedir.

Yaşadığı topluma ayak uydurmak ve bir parçası olmak adına veya her şeyin ötesinde birey olarak kendi kültür ve yaşamıyla ayakta durabilmesi adına dil edinimi zorunludur. Ancak ülkemizde atılan adımlar neticesinde bu husus isteklilik ve ivedilik kazanmıştır. Bu durumun temel gerekçelerinden biri ise yüzyıllardır bir arada yaşamış birbirine çok da uzak olmayan toplumların ortak değerler dairesinde buluşmasına dayanır.

İkinci dil öğrenirken yapılan yanlışların nedeni, ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlardır. Hedef dil ile anadil arasında karşıtıl çözümlene yapılarak öğrencilerin yapacakları olası yanlışlar önceden kestirilip ona göre önlemler alınabilir. Bu da daha az yanlış yapılmasını sağlar (Bölükbaş, 2011).

### **1.3. İkinci Dil**

Farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dilleri konuşan insanlar, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi sebeplerle bir arada yaşamak zorunda kaldıklarından dilleri birbirinden etkilenmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini hızlandırmıştır (Yılmaz, 2014).

Dünyadaki her insan toplumunun, yazılı olmasa bile, bir sözlü dili olduğu bilinmektedir. Sözlü dili olmayan hiçbir topluluk olmadığı hâlde, ikinci bir ana dili olan toplulukların sayısı hemen hemen yok gibidir. Olanlar da, birer ana dili bulunan iki topluluğun bir tek toplum hâlinde, bir arada yaşama zorunluluğundan çıkmıştır. İki dillilik kavramı durağan bir yapıda olmadığı için ilgili alan yazında bu kavram ile ilgili farklı tanımlamalar ve görüşler mevcuttur.

“Kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin değerine etkisi vs.) başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.) Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir.” (Yılmaz, 2014).

İki dilin birbiri yerine düşünme ve sözlü üretim noktasında kullanım pratikliğine iki dillilik denir ve bunu gerçekleştiren kişiye de iki dilli denir (Akt. Molali, 2005, s. 6; Weinrich, 1968) .

İki dilliliğin belirlenmesinde bir ölçüt olarak Bloomfield, her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken; aksine bir fikirle Haugen, karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek

noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir (Akt. Rezzagil, 2010, s. 22).

Özetle aynı kişinin iki veya daha fazla dili yaklaşık ya da eşit düzeyde kullanımına iki dillilik denilmektedir.

## **2. ÇALIŞMANIN KAPSAMI**

### **2.1. Problem**

Son yıllarda Ortadoğu da yaşanan üzücü olaylar sonucunda ülkemizde sığınmacı konumunda bulunan komşu devletlerin bireyleriyle ortak bir yaşam alanı kurmak amacıyla yapılan maksatlı çalışmaların niteliksel olarak incelenmesi bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu bağlamda bu çalışma ağırlıklı olarak A2 seviyesi ve 11-15 yaş çağı çocukların Milli Eğitim Bakanlığımızca yürütülen proje kapsamında Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının desteklenmesi sürecinin çıktılarının doğru tespit edilmesi ve alanda tespit edilen eksikliklerinin saptanması araştırmanın temel problemidir.

### **2.2. Amaç**

Bu çalışmanın amacı 11-15 yaş grubundaki sığınmacı çocukların Türkçe öğrenmesi için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) kazanımları dikkate alınarak hazırlanmış A2.1 ve A2.2 seviye Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum kitaplarının Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yenilenen *11-15 YAŞ A2 Programına* uygunluğunu belirlemektir.

### **2.3. Araştırma Kaynağı**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda ülkemizde yapılan çalışmaların AOBM'nin kazanımlarını karşılayıp karşılamadığının alanda kullanılan içeriklerle yapılacak bir çalışma neticesinde ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda araştırma verisi olarak kullanılan kaynaklar olan 'Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Seti Ders Kitabı A1.1, A1.2 ve Türkçe Öğreniyorum Seti A1.1, A1.2 Çalışma Kitaplarının çerçeve programına uygunluğuna yönelik bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni belli yaştaki bireylerin bilişsel, kişilik ve dil gelişim düzeylerine göre geliştirilmiş bir çerçeve metindir. Bu yaştaki çocuklarda görülen temel problemin başarılı olmaya karşı yetersizlik hissi olduğu bilinmektedir. Bu durum yaratılacak materyalin sınıf düzeyi ve seviyesine uygunluğu açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda kitapları incelerken dikkat edilecek ilk husus bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi ve

ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak ekonomik ve pragmatik materyallerin çerçeve niteliği taşıyıp taşımadığıdır. Belli yaş (11-15) bireylerinin yaşantılarının birbirinden çok farklı yaşantılar olma ihtimali düşüktür. Bu sebeple ortak bir gaye ile dikkat çekici materyaller eşliğinde geçmiş yaşantıları dikkate alarak ortak bir yaşantıya varmak, aidiyet hissi ile beraber ortak bir kültür ortamı yaratacak ve paylaşımı arttıracaktır. Fakat Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde temel dayanak noktası olarak görülen AOBM kazanımları bu hususta temel çerçeveyi çizecektir. Bireylerin ortak yetenek düzeyleri AOBM'de verilmiştir. Bunun yanı sıra Dil Pasaportu kavramı güncel ve gerekli bir kavram olmakla birlikte geçmiş öğrenmelere dönük bir portfolyo olmasından ötürü alanda uygulanması zor fakat veri toplama açısından da bir o kadar gereklidir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce belirlenmiş A2 kullanıcısının sahip olması gereken temel yeterlilikler Tablo1 de verilmiştir.

**Tablo 1.** Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğüne Göre A2 Seviyesinde Temel Yeterlilikler ve Dil Kullanıcılarının Dil Becerileri

---

#### **A2 Temel Yeterlilikleri**

---

Temel kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş gibi doğrudan öncelik alanlarıyla ilgili cümleleri ve sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde, bilindik ve alışlagelmiş konular üzerinde iletişim kurabilir. Kendi öz geçmiş ve yakın çevresini basit bir şekilde betimleyebilir, temel gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.

---

#### **Dinleme**

---

Temel kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş gibi kendisini yakından ilgilendiren konulara ilişkin anlatımları ve sıklıkla karşılaşılan kelime dağarcığını anlayabilir. Kısa, net ve basit mesajların ve duyuruların ana noktalarını anlar.

---

#### **Konuşma**

---

Karşılıklı Konuşma: Bilindik ve alışlagelmiş konularda, basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren sıradan iş ve görevlerde iletişim kurabilir. Genel olarak bir konuşmayı kendi başına sürdürebilecek kadar anlamasa da çok kısa olan sosyal bilgi alışverişleriyle başa çıkabilir.

Sözel Üretim: Ailesini, başka kişileri, yaşam koşullarını, eğitim geçmişi, şu andaki veya en son işini basit bir şekilde betimlemek için bir cümle dizisinden ve anlatımdan yararlanabilir.

---

#### **Okuma**

---

Çok kısa ve basit metinleri okuyabilir. Reklam, prospektüs, menü ve tarife gibi

---

günlük belgelerde belirli özel bir bilgiyi bulabilir, kısa ve basit kişisel mektupları anlayabilir

### **Yazma**

Temel ihtiyaçlar ile ilgili basit ve kısa not ve mesajlar yazabilir. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilir.

Avrupa Ortak Başvuru Metni kazanımları hazırlanarak belirlenmiş Dil Pasaportunda ise A2 Kazanımları ve yeterlilikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

**Tablo 2.** Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Pasaportunda A2 Kazanımları ve Yeterlilikleri

<b>Anlama</b>		<b>Konuşmak</b>	
<b>Dinleme</b>	<b>Okuma</b>	<b>Bir Konuşmaya Katılmak</b>	<b>Sözlü Olarak Kesintisiz Konuşmak</b>
Beni yakından ilgilendiren konulara ilişkin anlatımları ve sıklığı son derece yüksek bir dağarcığımı anlayabilirim. Gazete ilanlarının yalın ve basit anlatımlarını anlayabilirim.	Kısa ve çok yalın metinleri okuyabilirim. Reklam prospektüsü, menü ve tarife gibi gündelik belgelerde öngörülen özel bilgiyi bulabilir, kısa ve yalın kişisel mektupları anlayabilirim.	Bildik konu ve etkinliklerde yalın ve dolaysız bilgi alışverişinden başka bir şey gerektirmeyen basit ve alışlagelen, etkinlikler sırasında iletişim kurabilirim. Genel olarak bir konuşmayı yeterince anlamasam da çok kısa iletişim alışverişinde bulunabilirim.	Ailemi ve öteki kişileri, yaşam koşullarımı, eğitimimi ve güncel ya da yakın mesleki etkinliğimi yalın öğelerle betimlemek için bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilirim.

**Tablo 3.** HBOGM tarafından Avrupa Ortak Başvuru Metni kazanımları revize edilerek oluşturulmuş A2 programının hedefleri.

<b>Konular</b>	<b>Süre (Ders Saati)</b>
Giriş	24
Alışveriş	24
Sağlık ve Spor	24
Günlük Hayat ve Etkinlikler	24
Serbest Zaman Etkinlikleri	24



Hava Durumu ve İletişim	24
Kutlamalar ve Tatil	24
Toplam	168

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü A2 programındaki, hedeflenen amaçlar da tablo 4 te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü A2 Programının Amaçları

<b>Programın Amaçları</b>
Ürünlerin isimlerini bilmeleri ve fiyatlarını sorarak alışveriş yapmaları, Sağlık ve spor ile ilgili kelimeleri bilmeleri, Sevdiği ve yaptığı sporlar hakkında konuşmaları, Şu anda yaptığı ve yapmadığı işleri söylemeleri, Yer yön tarifi yapabilmeleri ve anlamaları, Dilekçe form veya mektuplara adreslerini yazabilmeleri, Yapmaktan hoşlandığı veya hoşlanmadığı etkinliklerden bahsetmeleri, Hobileri ve fobileriyle ilgili konuşabilmeleri, Kabiliyetlerini ve alışkanlıklarını ifade etmeleri, Zorunluluk bildiren durumları ifade edebilmeleri, Hava durumuna ilişkin ifadeleri anlamaları, Günlük hayatta kullanılan iletişim araçlarını tanımaları, Resmî ve millî bayramlar, kutlamalar gibi özel günleri bilmeleri, Özel günlerde kutlama yapabilmeleri, Tatil ve seyahate ilişkin temel kelimeleri kullanarak yaptıkları tatil planlamasını söylemeleri, Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeler. Türkçe Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmaları amaçlanmaktadır.

### **3. ARAŞTIRMANIN MODEL VE YÖNTEMİ**

Araştırmada nitel araştırma yöntemi temele alınarak tarama yöntemi ile belirtilen ders materyalleri incelenmiştir. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). İstatistiksel veriye dayalı nicel araştırmanın aksine nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalar kesin veriler

vermeyebilir. Ancak bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimler ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel literatüre hem de uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 75).

### **3.1. Araştırmanın Yöntemi**

Nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz temele alınarak doküman incelenmesi yöntemi ile belirtilen ders materyalleri incelenmiştir.

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Özen ve Hendekçi, E.A.2016).

### **3.2. Veri Kaynağı**

Araştırmada uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiş PİCTES 'te çalışan 15 öğreticinin kitaplar ve program hedefleri arasındaki uygunluk hakkındaki görüşleri alınmış ve hedeflere ulaşmada kitapların yeterliliği öğreticilerin deneyimleri ve program hedeflerinin karşılaştırılması sonucu aktarılmıştır.

### **3.3. Verilerin toplanması**

Verilerin toplanmasında Literatür Taraması yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Ders Kitabı A2.1 VE A2.2, Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum A.2.1 VE A.2.2 Çalışma Kitabı incelenmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı A2.1 ve A2.2 Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce Hazırlanmış Öğretim Programı kazanımları ve CEFR kazanımları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

## **4.BULGULAR**

### **A2.1 Türkçe Öğreniyorum 3**

Kitap'taki dil bilgisi konularının sıralaması tablo 6'daki gibidir.

**Tablo 6.** Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum 3- A2.1 Dil Bilgisi Konuları

Ünite	Dil Bilgisi Konuları
Oyun	Bağlaçlar, Edatlar(-(y)A), İlgî Eki (-ki, -dAki)
Haydi Alışverişe	Bağlaçlar (Bu yüzden, çünkü)
Gelecek	Gelecek Zaman, İsim Cümleleri, Edatlar (-dAn önce, -dAn sonra)
Dünyamız	Edatlar (gibi, kadar)
Bir Varmış Bir Yokmuş	Duyulan Geçmiş Zaman
Geçmiş Olsun	İsim Cümlelerinde Geçmiş Zaman

HBOGM bünyesinde hazırlanmış programa bakıldığında ilk ünite kazanımlarına geçilmeden önce bir önceki seviyenin 10 saatlik bir tekrarı ve verilen ara sonucunda öğrencilerin güdülenmesi ile ilgili bir hazırlık bölümü bulunmaktadır lakin üçüncü kitapta öğrenime hiç ara verilmemiş olduğu varsayılarak doğrudan *oyun* ünitesi ile ve bir metin ile başlangıç yapılmıştır.

Karşılıklı konuşma şeklinde soru cevap ile oyunun özellikleri anlatılmış, geleneksel çocuk oyunlarının görselleri verilerek görsel ile isimlerin eşleştirilmesi istenerek sürece devam edilmiştir. Daha sonra bağlaçlar konusuna oyun ve ulaşım araçları ile bağlacın görevine vurgu yaparak görsel desteği ile aktarım yapılmıştır. Daha sonra aynı etkinlik geleneksel Hacivat- Karagöz konuşması şeklinde tekrarlanmış ve pekiştirme hedeflenmiştir. Daha sonra da öğrencinin bağlacı ses uyumu ile yazabilme becerisi ölçümlenmiştir.

Kaynağa bireysel açıdan baktığımızda etkinliklerin yetersiz olduğu görülmüştür lakin çalışma kâğıtları ile takviyesi yapılabilecek bu eksiklik problemleri görülmemiştir. Lakin HBOGM programına bakıldığında ise ilk ünite ile benzerlik olmadığı, programda yer alan giriş bölümünün atıldığı göze çarpmıştır. Program hedefleri doğrultusunda geliştirilecek bir ara etkinlik grubu ile sorunun çözümlenebileceği düşünülmektedir.

İkinci ünite de program ile konu açısından bir benzerlik sağlanmıştır. Alışveriş ünitesinde ilk konu olarak bayram alışverişi metni ile başlanmış öğrencilere kendi ülkelerindeki bayramları ve Türkiye'deki bayramları karşılaştırma fırsatı verilmiştir. Daha sonra para konusuna değinilmiş ve para, para üstü, bozuk para gibi kavramların öğretimi planlanmıştır. Bir sonraki etkinlikte ulusal ve uluslararası bedenler, kıyafet ölçüleri verilmiştir. Kıyafet isimleri ile yazlık-kışık kıyafet kavramları verilmiştir. Daha sonraki etkinlikte bağlaçların öğretimi yapılmış ancak alışveriş bağlamına uygun örneklemeler sunulmamıştır. Daha sonrasında da yine bağlamdan bağımsız olarak şehir ve köy hayatının karşılaştırması yapılmıştır. Öğrenci için konuşma ve yazma etkinlikleri planlanmıştır. Ancak HBOGM programında alışveriş ünitesinde daha çok gündelik yaşam

üzerine bilgi ve beceriler edinilmesi hedeflenmiştir. Kıyafet, para, beden kavramları yanında sebze-meyve alışverişleri, pazar ve market diyaloglarına yer verilmiştir. Kitapla bağımsız değilse de birbirini net olarak karşıladığı da söylenememektedir. İkinci üniteadaki eksiklikler düşünüldüğünde çocukların gündelik yaşantılarını kolaylaştırmaya ve bir birey olarak toplumsal yaşantılarını idame ettirmeye yönelik daha fazla etkinlik ve metne yer verilmesi gerekliliği göze çarpmaktadır.

Gelecek ünitesinde kitapta ilk olarak karşılıklı bir gelecek zaman diyalogu verilmiştir. Doğru-yanlış etkinliği ile diyalogun öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Daha sonra meslek grupları ile gelecekte kavramı öğrencilere verilmiştir. Daha sonraki etkinlikte karışık verilen kelimelerde zamana uygun cümleler kurmaları istenmiştir. Daha sonraki etkinlik dinleme metni olarak hazırlanmıştır. Son etkinlikte ise bir günlük zaman çizelgesi verilmiş ve öğrenciden bunu kendine uygun olarak doldurması istenmiştir. Yalnız programdaki üçüncü ünitenin gramer konusu ek fiil ve anlamsal bağlamı da sağlık ve spordur. Program ile kitap birbiri ile uyumlu olarak bu üniteye gitmemektedir.

Dördüncü ünite olan ‘Dünyamız’ ünitesinin gramer konusu “gibi ve kadar” edatları ile karşılaştırma ve üstünlük anlamı veren –dAn daha ve en’dir. Hayvanat bahçesini anlatan bir okuma metni ve okuma anlama sorularıyla başlayan ünitenin ikinci etkinliği görseller yardımıyla gramer konusuna giriş yapmıştır. Daha sonraki etkinlikte ise ünite bağlamı ile ilgili bir diyalog ve okuduğunu anlama soruları yer almaktadır. Yazma etkinliği olarak öğrencilerden son olarak gezdikleri yerleri anlatmaları istenmiştir. Bir diğer etkinlikte Türkiye’nin en büyük üç şehri demografik özellikler bakımından karşılaştırılmıştır. Daha sonraki etkinlikler dünya bağlamında devam etmiş ve son etkinlikte astroloji ve burçlarla alakalı bilgiler verilmiş ve karşılaştırma - üstünlük bildiren kelimelere vurgu yapılmıştır. Programın dördüncü ünitesinde ise gramer olarak şimdiki zaman ve iyelik eklerinin öğretimi planlanırken anlamsal bağlam olarak günlük aktiviteler ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Dil bilgelik olarak paralellik olmasa da ünitelerdeki günlük yaşam kullanımı ile ilgili bir yakınlık olduğu lakin birbirini karşılamadığı sonucuna varılmıştır.

Altıncı ünite ‘Bir Varmış Bir Yokmuş’ ünitesinin gramer konusu duyulan geçmiş zamandır. Bir bisiklet kazasını anlatan metin üzerinden geçmiş olsun kalıbını öğrenciye öğretmeyi hedefleyen bir diyalog metni ile başlamıştır. Etkinlik olarak okuduğunu anlama soruları yöneltilmiş ve doğru yanlış ve uzun cevaplı olarak iki ayrı okuduğunu anlama etkinliği planlanmıştır. Daha sonra uyarı levhaları tanıtılmıştır. Daha sonraki etkinliklerde görseller ile görülen ve

duyulan geçmiş zaman arasındaki farka dikkat çekilmiştir. Daha sonraki etkinlikler için iki tane okuma metni verilmiş ve yine okuduğunu anlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bir diğer etkinlikte ise geçmiş zaman ile sıklıkla kullanılan ekler vurgulanmıştır. En son etkinlikte ise hastalıklar ile bağlantılı meslekler tanıtılmış ve kitap bu şekilde tamamlanmıştır. Programda ise altıncı ünite iletişim konusu ve gramer olarak dilek şart kipi ve ile bağlacının öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program yedi ünite olarak tasarlanmıştır ve son ünite bağlam olarak kutlamalar ve tatil teması işlenmiş. Gramer olarak da gelecek zaman, yönelme hâl eki ve –A kadar kalıbı hedeftir.

#### **A2.2 Türkçe Öğreniyorum 4**

Kitaptaki temalar ve dil bilgisi konuları sıralı olarak tablo 7 de verilmiştir.

**Tablo 7.** Türkçe Öğreniyorum 4- A2.2 Dil Bilgisi Konuları

<b>Ünite</b>	<b>Dilbilgisi Konuları</b>
Yolculuk Nereye?	-Diktan Sonra, -Madan Önce
Hayvanlar Âlemi	-İp, -Araç, -A...-A
Hobiler	Geniş Zaman
Komşu Komşunun Külüne Muhtaç	Zaman Zarfları, -Ca, -A Göre
Başarının Anahtarı	-Abil- (Yeterlilik)
Hem Okudum Hem De Yazdım	Bağlaçlar (Hem... Hem, Ne... Ne, Ya... Ya, İster... İster, Belki... Belki)

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanmış olan A2 programındaki tema ve hedefler ise tablo sekizde verilmiştir.

**Tablo 8.** Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü A2 Programı Tema ve Hedefleri

<b>Tema Sıralaması</b>	<b>Temalar</b>
1.Tema	Kişisel Bilgiler ve Tanıtım
2.Tema	Çevrem
3.Tema	Günlük Hayat ve Rutinler
4. Tema	Boş Zaman ve Eğlence
5. Tema	Alışveriş
6. Tema	Eğitim ve Çalışma Hayatı
7. Tema	Geçmiş
8. Tema	Gelecek, Özel Günler Ve Kutlamalar
9. Tema	Güncel Konular
10. Tema	Ülkeler ve Seyahat

HBOGM tarafından hazırlanan programın birinci temasında duygular, dış görünüş ve tanışma konuları yer almaktadır. Yunus Emre Türkçe Öğreniyorum 4 kitabında ise ilk ünite olan ‘Yolculuk Nereye?’ de gramer konusu olarak –DiktAn sonra ve –mAdAn önce kalıpları kazanım olarak alınmıştır. Okuma etkinliğinde bir günün saatleri ile öncelik sonralık ilişkisi verilerek önce ve sonra kavramlarına vurgu yapılmıştır. Etkinlik olarak görsel okuma ile okuma anlama etkinliği yapılmıştır. Daha sonra ise açık uçlu sorular yardımı ile aynı beceri ölçülmeye çalışılmıştır. Daha sonraki metinde Büyükada tanıtılmış ve “en” kavramı verilmiştir. Gramer kuralının öğretimi etkinlikler ve görseller yardımı ile pekiştirilmeye çalışılmıştır. Daha sonraki okuma metni bağlamla ilintili ancak gramerden bağımsız olarak verilmiştir.

İkinci ünite de kitapta ‘Hayvanlar Âlemi’ bağlamı ele alınmıştır. Gramer konusu olarak ise zarf fiil eklerinden üç tanesi seçilmiştir. Davetsiz Misafir okuma metni ile başlayan ünite de ilk okuma metni hem bağlamla hem de gramer konusu ile ilişkilidir. Dinleme metni olarak yaş grubunun altında bir etkinlik olarak Ali Babanın Çiftliği şarkısı dinletilmiştir. Daha sonra yine bağlama uygun olarak hayvanlar ile ilgili bir metin verilmiş ve okuduğunu anlama soruları verilmiştir. Daha sonraki görsellerde gramer konusuna uygun olarak ancak bağlamdan kopuk örnekler vermişlerdir. Takip eden etkinliklerde bağlam ile uygun devam edilmiştir. Programda ise çevremiz bağlamında sahiplik ekleri ve yer bildiren edatları kullanır kazanımları verilmiş. Kitap ve program arasında bir birlik görülememiştir.

Üçüncü ünite de geniş zaman kalıbı hobiler bağlamında aktarılmıştır. İlk okuma metni olarak diyalog verilmiş ve hobilerle geniş zaman kalıbı kullanılarak aktarılmıştır. Daha sonra hobi kavramını açıklayan bir okuma metni daha verilmiş ve okuma anlama soruları ile durum tespiti yapılmıştır. Daha sonra metin bağlamındaki örneklerden oluşan cümlelerin olumlu, olumsuz ve soru biçimlerini öğrencinin tamamlamasını isteyen bir etkinlik yapılmıştır. Daha sonraki etkinliklerde de yine bağlama ve geniş zaman kalıbına uygun etkinlik ve metinler kullanılarak ünite tamamlanmıştır. Programdaki hedef kazanımlar gündelik yaşam ve geniş zaman kalıplarıdır. Programdaki bağlamla kitap bağlamı birbirinden farklı olsa dahi gramer anlamında bu ünite için birbiri ile uyumludur.

Dördüncü ünite de zaman zarfları ve –cA, -A göre kalıpları “komşuluk” bağlamı içinde verilmiştir. İlk metinde bağlama uygun bir okuma gerçekleştirilmiş, metnin etkinliği olarak da çoktan seçmeli bir etkinliğe gidilmiştir. Daha sonra çocukların konuşmasını isteyen bir

komşuluk ve çevre ile ilgili etkinlik tasarlanmıştır. Daha sonra boşluk tamamlama etkinliği ile sürece devam edilmiştir. Görsel ve günlük kullanım ile ilgili örnekler verilerek konuların pekişmesi amacı güdüldüğü düşünülmektedir. Daha sonraki iki metinde düğün konusu ile ilgili metin ve diyalog yapılmıştır ve daha sonraki etkinliklerde çocuklardan kendi ülkelerindeki düğünleri yazılı olarak anlatmaları istenerek süreç tamamlanmıştır. Programda ise dördüncü ünite; etkinlikler, hobi, müzik bağlamından hareketle geniş zaman grameri verilmiştir.

Beşinci ünite -Abil yeterlilik fiili ‘başarının anahtarı’ bağlamı içinde verilmiştir. İlk metinde diyalog şeklinde bir fabl vardır. Daha sonraki etkinlikte görseller ile yapabilir ve yapamaz kavramlarının karşılaştırmasına imkân verecek görseller ve etkinlikler vardır. Başarı kavramı ile özdeşleşmiş bir sporcu ile röportaja yer verilmiş, milli olan ve başarıyı simgeleyen özelliklerden örnekler verilmiştir. Programda ise beşinci bölümde alışveriş ve yiyecek içecek bağlamlarına yer verilmiştir. Programda dilbilgisi bağlamında dilek kipinin ve soru zarflarının öğretimi günlük ihtiyaçlar ile ilgili olarak verilmiştir.

Altıncı ve son ünite ‘hem okudum hem yazdım’ ünitesi içerisinde bağlaçlar konusu işlenmiştir. İlk okuma metninde kütüphane ile ilgili bir metin diyalog şeklinde verilmiştir. Metnin etkinliği olarak açık uçlu okuduğunu anlama sorularına yer verilmiştir. İkinci etkinlikte görsel yardımı ile bağlaçlar somutlaştırılarak verilmiştir. Diğer metin gramer kalıbı ile alakalı olmamakla birlikte bağlama uygun olarak hazırlanmıştır. Farklı bağlaçlar için farklı metin ve etkinlikler tasarlanmış bağlaçların somutlaştırılması için görsel kullanılmıştır. Daha sonrasında öğrencilere bağlam ile alakalı bağlaç içerebilecek düzeyde sorular sorulmuş ve yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir.

Program hedefleri 10 tema üzerinden verilmiş ve dil bilgisi öğretiminin sürece yayılarak sezdirme biçiminde verilmesi hedeflenmiştir. Kitap geneline baktığımızda ise altı tema üzerinden gidilmiş ve dil bilgisi konularının tema sayısı ile de bağlantılı olarak daha yoğun verildiği görülmüştür.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Gelişen teknoloji ve yenedünyanın getirisi olarak insanlar ana dillerinden farklı dilleri de öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyacı karşılamak için de gelişmekte olan bir alan olan yabancı dil öğretimi ortaya çıkmıştır.

Yabancı dil öğretim yöntemleri incelendiğinde görülmektedir ki yabancı dil öğretiminde kullanılan birincil materyal ve öğreticinin yardımcı kaynak kitaplarıdır bu sebeple ki kaynak kitapların amaca, duruma ve yaş grubuna hizmet etmesi süreci daha etkili ve verimli kılmakla birlikte süreç anlamında da daha kısa sürede yol alınmasını sağlamaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında kullanılmak üzere hazırlanacak ders malzemeleri, Türkçe öğretiminde takip edilecek müfredatın belirlenmesi ve sınırlandırılması açısından önemli bir rol oynayacaktır. Bu nedenle, bu malzemelerin yazarları, öğrenme ve öğretme tekniklerine ve bu malzemeleri kullanacakların şartlarına aşına olmalı; başarıyla uygulanabilecek bir içerik sunabilmelidir. Başka bir deyişle, öğretmenler ve onların deneyimleri, ders malzemesi üretiminde ve bu malzemelerin sınıfta kullanımında çok önemli bir role sahiptir. Bu yüzden, yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki en iyi yazarlar, muhtemelen alandaki öğretmenler arasından çıkacaktır (Özdemir, 2013).

Çalışmada A2 kurunda devam eden 3. ve 4. kitapların 1. ve 2.'ye göre daha detaylı ve kapsamlı hazırlandığı görülmüştür. Ancak sonuç ve program bağlamındaki eşleşmelere bakıldığında kitap ve programın hedeflerinin birbiri ile net olarak eşleşmediği, programın günlük yaşam ve iletişim konularını daha fazla önemserken kitabın, sosyal yaşamdan ziyade kültür ve gramer öğretimi ile ilgili kaygılar taşıdığı görülmektedir.

“Öğrenilecek dilin ana diline benzerliği, öğrencinin yabancı dili öğrenmesini kolaylaştırır. Öğretim, diller arası benzerlikler ve farklılıklara dayanarak yapılırsa daha verimli sonuç alınabilir. “Araplara Türkçe”, “Almanlara İngilizce” gibi ana dili odaklı öğretim daha etkilidir.” görüşünden hareketle Arapça ve Türkçe arasında kültürel benzerliklerin varlığı ve alfabe yönünden yoğun farklılıklar olduğu aşikârdır. Lakin ortak kelimelerin ve ortak kültür materyallerinin daha fazla tercih edildiği bir öğrenme materyali daha etkili sonuçlar verecektir.

Bir diğer husus ise; ilk okuma yazma öğretimi Arap alfabesiyle gerçekleştirilmiş olan çocuklarda özellikle sesli harflerin yazımının unutulduğu ya da yanlış yazıldığıdır. Öğreticiler ve alandaki araştırmalarca tespit edilmiş olan bu eksikliği gidermek için alfabe öğretiminden itibaren sesli harfler üzerinde daha fazla durulması ve görsel-işitsel materyal destekli okuma ve yazma etkinliklerine yer verilmelidir.



MEB yürütücülüğünde gerçekleştirilen proje kapsamında eğitim öğretime katılan 11-15 yaş aralığındaki sığınmacıların, ana dili yeterlilikleri ve dil bilinçlerinin yeni yeni oluşmaya başladığının kabul edilmesi gereklidir. Ayrıca bu bireylerin yaşamlarının büyük bir kısmını sığınmacı olarak geçirdiklerini de hesaba kattığımızda bu gruptaki öğrencilere uygun ve özel olarak hazırlanmış kitaplar ile eğitim verilmesi gerekliliği görülmektedir. Alan yazını tarandığında 6-10 yaş grubu için MEB tarafından hazırlanmış materyaller bulunmaktadır. Yine üniversiteler bünyesinde hazırlanmış materyallere erişimi bulunan ve bilişsel düzey olarak bu materyaller ile eğitim görebilecek olan 15 yaş üzeri Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin de imkânları bulunmaktadır. Ancak alan yazını ve ülkemizde hem üniversiteler bünyesinde hem de MEB bünyesinde yazılmış olan kitaplara ve görsel- işitsel materyallere bakıldığında 11-15 yaş grubu yani ortaokul seviyesinin ihmal edildiği gözle çarpılmaktadır.

Sahada kullanılan kitapların Bosnalı çocuklara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olduğu ve Suriyeli sığınmacıların Türkçe öğrenmelerinin ihtiyaç olması sebebiyle sahaya destek amacıyla yönlendirildiği düşünüldüğünde kitapların ortak bir müfredat takip etme açısından projeye destek olduğu da açıktır.

Ülkemizde yeni bir alan olarak görülen yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik materyal eksikliğinin olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda sadeleştirme dışında yazılacak AOBM kazanımlarını karşılayacak dil seviyeleri göz önüne alınarak oluşturulacak kaynakların sayıca az olması dil öğretimi adına büyük bir noksanlıktır. Bu hususta Yunus Emre Enstitüsünün ve üniversitemiz bünyesinde yer alan TÖMER'lerin yetişkin alanla birlikte çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelmeleri de önemli bir adım olacaktır (Gün ve Günay, 2018).

Araştırma kapsamında incelenen kitapta eğitim öğretime hiç ara verilmeden devam ediliyor algısı; öğrencilerin seviyeler arasındaki programın öngördüğü tekrar ve hazırlık evrelerini ortadan kaldıracığı gibi her öğreticinin kendine has bir tekrar müfredatı oluşturmasına neden olabilir.

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde de öğreticilerin programlar konusunda ikiliğe düştüğü ve bazı kazanımlar üzerinde fazlaca durulurken günlük yaşamı etkileyen kazanımların yeterince üzerinde durulmadığını dolayısı ile farklı kaynaklardan aynı anda yararlandıklarını ve tek bir kitabı kullanmadıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. Bu durumun, dil öğretiminde tek kaynak kitap kullanımının

dil öğretim süreci için öğrenci ve öğretim elemanlarında yetersizlik algısı oluşturduğu söylenebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının henüz istenilen düzeyde gelişmemesine alan yazındaki bazı çalışmalarda değinilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde program eksikliğine değinen Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) ortak araştırmasında "Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmaması Türkçe öğretiminin sorunlarından biri olarak ifade edilmektedir. İlgili alan ile ilgili program sorununa yaş ve seviye gözetilerek Maarif Vakfı ve MEB tarafından ortak hazırlanmış olan yeni program çözüm olabilir. Hazırlanan yeni programın ilgili alandaki aksaklıkları büyük oranda ortadan kaldıracığı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki standartlaşmaya destek olacağı öngörülebilir.

Sonuç olarak bu konuda alanda ikilikler olsa da kaynak kitaplar hazırlanırken dil öğretilen kitlenin sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve psiko-sosyal durumları ile bilişsel ve gelişimsel durumları göz önüne alınarak kitle için özel olarak yazılmış programlara ve programlar ışığında hazırlanmış kitaplara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kitapların hazırlanmasında dil öğrencilerinin ve öğretim ortamlarının şartlarının da göz önüne alınarak kitapların oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşılması bu çalışmanın en önemli tespitlerinden biri olarak düşünülebilir. Yetişkin ve kendi isteği ile Türkçe öğrenmek isteyen bir birey ile dil bilinci oluşmamış ve savaş şartları dolayısıyla zaruretten Türkçe öğrenen bir çocuğun beklenti, algı ve dil öğrenme yetenekleri aynı olmayacağı ortadadır. Buna binaen Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin yaşları, dil öğrenme amaçları, hazırbulunuşluk seviyeleri gözetilerek daha detaylı araştırmalara ve konuyla ilgili daha verimli çeşitlilikte öğrenme materyallerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bunların yanı sıra hazırlanacak kitaplarda Türkçe öğreneceklerin dil aileleri arasındaki yatkınlıklar, alfabe farklılığı ya da benzerliği gibi değişkenler de dikkate alındığında daha sağlıklı kitaplar hazırlanması, Türkçe öğrenenlerinin kısa sürede ve daha etkili dil öğrenebileceği Türkçe öğretim kaynakları oluşturmak mümkün olabilir.

### **Öneriler**

- İlgili seviyede kullanılacak kitaplarda somutlamalardan kaçınılmamalı öğrencilerin soyut işlemler dönemine yeni geçtiği bilgisi ile hareket edilmelidir.
- İlgili seviyede kullanılacak kitaplar savaş ve

çağrışımlarından uzak; daha çok barış ve mutluluk öğeleri barındıran içeriklerle hazırlanmalı ve kültürel öğeler ortak kültüre de hitap edecek şekilde tasarlanmalıdır.

- Kitaplarda uygulanabilirliği yüksek olan etkinlikler planlanmalı, sınıftaki öğrenci sayıları önemsenmeli ve özellikle dinleme/izleme etkinlikleri için öğretim ortamları yeniden düzenlenmelidir.
- Kitaplarda A1 ve A2 seviye için iletişim ağırlıklı bir dil öğrenme modeli benimsemeli, hazırlanacak kitaplar günlük yaşam ve Türk eğitim sistemiyle uyumlu olmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 379, 31-35.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Electronic Turkish Studies*, 5(4).
- Er O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (Teke) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Gün, M. ve Günay, C. Ö. (2018). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğreniyorum a1.1 ve a1.2 seviye ders ve çalışma kitaplarının avrupa ortak başvuru metni (cefr)’e ve 6-10 yaş grubu öğrencilerin seviyelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Route Educational And Social Science Journal*. 5(14), December 2018.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi.

- Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 295-314.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Michigan: The University Of Michigan Press.
- Molali, N. (2005). *Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 602, 112-120.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Özdemir, M. (2010). *Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntemsel sorunları üzerine bir çalışma*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 323-343.
- Özen, F. ve Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de eğitim denetimi alanında 2005–2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin ses bilimsel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sinan, A. T. (2006). *Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler*. <[http://turkoloji.cukurova.edu.tr/DILBILIM/Ahmet\\_turan\\_sinan\\_ana\\_dili%20egitimi\\_dusunceler.pdf](http://turkoloji.cukurova.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf)> Erişim Tarihi: 29.05.2021.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage Publications.
- Uzun N. E. (2018). Dil öğretiminde dil tipolojisinin yeri üzerine. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur, Ed.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya’daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).