

Received: 14.02.2021

Accepted: 27.02.2021

Received in revised form: 26.02.2021

Available online: 27.02.2021

Original Research Paper

New Criteria and Literary Texts in Turkish Teaching as a Foreign Language

Ash FİŞEKÇİOĞLU*

ABSTRACT

The Common European Framework of Reference for Languages (TELC, 2013) published in 2001 has defined the concept of mediation and has briefly mentioned its place in foreign language teaching. However, the lack of detailed information about the concept of mediation in the text has led to the insufficient understanding of this concept. Following the projects and academic studies carried out after the publication of the first text, the authors have published a new text in 2018 under the name of Expanded Version of the Common European Framework of Reference for Languages. This text contains many new competences and concepts that were not included in the first text. At the same time, in the new text, it is seen that some of the concepts mentioned superficially in the first text are reviewed in detail. Mediation concept, mediation activities and mediation strategies can be counted among the most important of these concepts. The purpose of this study is to define the concept of mediation text in the Common European Framework of Reference for Languages (CECRL, 2018), which has not yet been translated into Turkish in the context of literary texts and to come up for discussion the new criteria and new staggering system named “Personal response to the effects of creative texts including literary texts” and examining and “criticizing creative texts containing literary texts” prepared by frame copywriters within the scope of mediation activities in the use of literary texts in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Literary texts, Common European Framework of Reference for Languages, Mediation Text, The Concept of Mediation.

*  0000-0002-7109-9672, Dr., Marmara University, Turkey, aslifisekcioglu34@gmail.com

1. INTRODUCTION

The use of literary texts in foreign language teaching was also seen in the methods and approaches in advance of the communicative method and action-oriented approach. Literature texts used to offer the most accurate use of the language to foreign language learners were found in foreign language teaching programs as translation texts, especially in the foreign language teaching method called grammar-translation method. The structures within the literary texts that contain the most accurate use of the language were translated by students into the native language and used in writing lessons by memorizing. However, grammar has ceased to be a goal and has come to be seen as a means of communicating in the target language when communicative method and action-oriented approach are included in foreign language teaching. In this context, “Courtillon (2003, p.41) said that “Advancing in a language is not just progressing in grammar. He said, “Advancing in a language is progressing in understanding the established discourses” and drew the attention to forming discourse and understanding the formed discourses in foreign language teaching. For this reason, in view of the criteria of communicative method and action-oriented approach, the relationship between text and discourse has brought important innovations to foreign language teaching in the process of creating educational materials from original texts. In this subject, the effect of pragmatics which is a sub-branch of linguistics is also seen in the communicative approach. Yıldız and Uzuntaş summarized this situation as *"pragmatics that examines language through its communicative value, not structurally has brought the communication function of language into to the forefront."* They drew pragmatics to program developer’s attention and underlined the issue of preparing a content that is beneficial, useful and suitable for needs in foreign language teaching (Yıldız & Uzuntaş 2017, p.217). Thus, besides grammatical / syntactic accuracy, the principle of semantic and situational suitability / acceptability has begun to be taken into account (Ayırır, 2015, p.145). The subject and examination criteria of the texts used in foreign language teaching have also changed within the framework of this perspective and the necessity of using original texts in foreign language teaching has emerged. The Common European Framework of Reference for Languages published in 2001 states the importance of using original texts in foreign language teaching with the following words: “It is important that the student encounters original texts that can be encountered in daily newspapers, magazines and publications that have not undergone simplification and correction procedures as a result of their experience using the language they have learned directly”. (TELC, p.137) The use of original texts in action-oriented approach and their evaluation with a different perspective makes explicit the concepts of language user and social actor. Because original texts include cultural elements of the target language as well as facilitating the teaching of the linguistic structures of the target language. Except the forcing patterns, original texts which are not created for teaching, present the most frequently used words and patterns of the language by native language users, general cultural knowledge of the target language and sociocultural knowledge within the internal integrity of the language. Original texts were not created for education and training.

Community members using that target language provide the communication they want to establish with each other. Thus, they reflect important characteristics of the target language and the target society through the linguistic and cultural indicators they contain. Thus, the literature texts used in foreign language teaching started to be included in the method books used in Turkish teaching as a foreign language evaluating in the context of the original text.

1.1 Problem

Original texts that were not created for education and training include many text types. Within the scope of the limitations of this study, literary texts were evaluated in the context of original texts. Social actor's learning outcome in Turkish teaching as a foreign language, literary texts that are thought to enrich within the scope of language level limitations were also highly considered important by authors of the Common European Framework of Reference for Languages. In the section contained in the framework text under the heading "Use of Language in the Art Field", the important role of literary works in foreign language teaching was also revealed. Framework of Reference mentions that "*literary works should serve much more educational purposes than being aesthetic*" and emphasizes that is important that literary texts contain many elements as "*individual, moral and emotional, linguistic and cultural*" (TELC, 2013, p.59). In addition, in the fifth chapter, in which the framework text writers evaluate the general competences and explain them in detail by separating them into components, it also emphasizes the importance of gaining the knowledge of literature belonging to the target society to the learner while defining the sociocultural knowledge (TELC, 2013, p.104). In this section where their general competencies are evaluated, users of framework text have invited to reflect on what they should do in the curriculum in order to build bridge between the learner's own culture and target culture within the scope of intercultural skills. Thus, the Common European Framework of Reference, in which the communicative method and action-oriented approach based on acting as a social actor in foreign language education are described in depth, has also seen to suggest the use of literary texts as educational materials in foreign language teaching. In addition, literary texts are regarded as linguistic activities, and for this reason, it is underlined that literary texts have an important place in the field of communication. (Peytard and Moirand, 1992, p.65) Following the projects and academic studies carried out after the publication of the first text, the authors have published a new text in 2018 under the name of Expanded Version of the Common European Framework of Reference for Languages. This text contains many new competences and concepts that were not included in the first text. At the same time, in the new text, it is seen that some of the concepts mentioned superficially in the first text are reviewed in detail. In the context of these new competences, the linguistic and cultural needs of the language user and the social actor have been evaluated from quite different perspectives. The use of original texts as materials in foreign language teaching has also been evaluated through the concept of mediation. In the first text published in 2001, mediating a text has defined as follows: mediating a text is to provide the transmission

of the content of a text that others could not reach due to technical, cultural, linguistic or semantic difficulties or inadequacies (TELC, 2013). This concept handled within very narrow limits in the first frame text has evaluated in detail within the scope of the expanded second frame text published in 2018. The concept of mediation has come to the forefront in the new text as a main concept that includes the sub-concepts of traduction, communication, cooperation and transfer. The absorption and realization of this concept by language users and social actors has evaluated within the scope of mediation activities. For this reason, mediation activities have evaluated by frame copy writers in three main axes: Mediator Text, Mediator Concept, Mediator Communication (CECRL, 2018).

The subject of this study is very related to the concept of mediator text. In the framework text published in 2018, the concept of Mediator Text was evaluated primarily in the context of transfer. In this context, the competencies of "Transferring Certain Information to Speech Language" and "Transferring Certain Information to Written Language" in the text are seen with a staggering system according to language levels. In addition, the qualifications expressed as "Explanation in Written Language" and "Explanation in Spoken Language", "Processing of Text in Spoken Language", "Processing of Text in Written Language", which are obtained from a text within the context of intermediary text are also seen in the staggering system adapted to language levels. In addition, "Translation competencies", which are evaluated in the context of the transfer of the text and not related to professional translators are draw attention within the scope of the new competencies in the text. These mediation competencies which are considered as "Translating Written Text into Spoken Language" and "Translating Written Text into Written Language" are also classified according to language levels and presented with a staggering system. Translation activity is within the limits of mediating for those who cannot understand the text for linguistic, cultural or technical reasons at this place. The last competence evaluated within the scope of mediation activities is seen as "Taking the Note During Conferences, Seminars or Meetings". This activity is also explained in detail with a grading system according to language levels (CECRL, 2018).

The most important mediation activities concerned closely the subject of this study are the activities of "*Personal response to the effects of creative texts including literary texts*" and "*Examining and criticizing creative texts containing literary texts*". It is known that literary texts have an important place in education and training programs in every method and approach. However, it is seen that the literary texts are handled with different perspectives in the context of the approach and methods of the period, especially, when the history of foreign language teaching is examined. In the new text published in 2018, it is seen that the literary texts evaluate in the context of the concept of mediation and the text writers determine the activities that can be carried out with the literary text according to their language levels in the staggering system. Within the scope of these innovations concerned closely the Turkish teaching as a foreign language, the need to redefine the place of literary texts in curricula and to reevaluate the criteria to be used in the processing of literary texts within the language level limits is emerged. In addition, considering the linguistic and cultural elements included in literary texts, it is seen that various

strategies should be formed in the use of literary texts as teaching materials. "*Literary texts require much greater effort, knowledge, experience and work to understand texts that are not fiction because they have an artistic quality.*" (Dilidüzgün, 2017, p.146).

1.2 Aim of the study

Within the scope of the subject of this study, the concept of mediation that is one of the concepts defined generally in the first frame text but redefined in the second frame text in great detail and divided into components, will be emphasized. It is aimed questioning the importance of literary texts in the framework text published in 2018, based on the concept of intermediary text within the scope of mediation activities, questioning and redefining the place of literary texts in Turkish teaching as a foreign language, based on the personal response to the effects of creative texts including literary texts and the classification of the competence to examine and criticize creative texts containing literary texts, re-questioning the processing criteria of these texts according to their language levels. For this reason, all of the mediation competencies will not be discussed, within the scope of the limitations of the study, the concept of mediation text will be only emphasized in the context of mediation activities.

2. METHOD

In the research, it was used qualitative research method. In the context of the Common European Framework of Reference for Languages (CECRL, 2018), the concept of mediation was examined in the context of literary texts. Mediation activities in the study conducted using document analysis and scanning model were limited with the concept of mediator text within the scope of the subject of this study. Following the presentation of the findings, the mediation activities named "*Personal response to the effects of creative texts including literary texts*" and "*Examining and criticizing creative texts containing literary texts*" were discussed in the context of Turkish teaching as a foreign language. Since the 2018 edition of the framework text has not been translated into Turkish yet, the frame text has been translated into Turkish using the parallel reading method from the French and English originals. In this way, document analysis was made.

3. FINDINGS

3.1 Personal responses to the effects of creative texts including literary texts

This scale reflects the approach used in the education system and adult reading environments (high school and university, young adults and adults). The scale emphasizes the expression of the effect a literary work has on individual language users / students. (Ökten and Kabay, 2019, p.164)

A1: Person can express in a simple language what a work makes him/her feel.

A2: Person can select and cite simple passages that he/she particularly likes in a literary work. He/she can simply explain what a literary work or artwork makes him/her feel. He/she can tell whether he likes a work or not and explain in a simple way why he/she likes it. He/she can present to interest with a work in what aspects in a simple way. He/she can describe how a character feels and explain why that character feels in that way. He/she can express his / her reactions to a literary work and share his / her impressions and ideas.

B1: Person can describe the personal characteristics of the hero. He/she can briefly explain the impressions and thoughts about a work. He/she can describe the emotions he/she feels in certain parts of a story, for example he/she can describe the times when he/she is scared for a character and explain why he/she is scared. He/she can associate to the emotions experienced by the character with the emotions felt by the character in a work. He/she can associate to events in a story, movie or theater with similar events he/she experienced or heard. He/she can explain in detail which character he/she is most identified with and why he/she is identified with. He/she can explain why he/she is interested with certain parts or aspects of a study.

B2: Person can express his reactions to the turn of expression, laborious and content of a work in detail and explain what he/she likes and why. He/she describe what a work arouses a feeling in himself/herself and explain why it elicits this reaction himself/herself. He/she can present his reaction to a work clearly, develop his ideas and support them with examples and arguments.

C1: Person can express personal interpretation about the story, characters and themes in a story, novel, film or theater work. He/she explain the interpretation about the psychological or emotional state of a character in a work, and the reasons and consequences of the character's actions. He/she can describe his/her personal interpretations about a work in detail, describe his/her reactions to certain elements in the work, and explain the meanings of these reactions.

3.2 Examining and criticizing creative texts containing literary texts

This scale is about a common approach at high school and university level. It includes more valuable and intellectual responses. Aspects examined include these: the meaning of the events in a novel, presenting the same theme in the works in different ways, and the connections between these works, to what extent a work fits the genre to which it belongs and a more comprehensive evaluation of the work. (Ökten and Kabay, 2019, p.164)

A2: Person can describe the main themes and characters of short, simple stories written in very simple everyday language, including familiar situations by using ready-made simple formulas.

B1: Person can describe the themes and basic characters of short stories in a very simple, everyday language that includes familiar situations. He/she can point the most important episodes and events and explain the meaning and connections of events in a story structured clearly, written in plain language.

B2: Person can explain how works become different the treatment of same theme. He/she can understand how the artwork supports to identify with the characters and give examples. He/she can give a reasoned opinion on a work, take into account thematic, structural and formal factors and refer to other people's views and arguments. He/she can compare the themes, characters and scenes of the two works, find similarities and differences between them and explain their connections.

C1: Person can explain and interpret (for example, by creating expectations and deceiving) how the work affects the viewer (keeping it alive). He/she understand the extent to which the work conforms to the rules of the genre to which it belongs. He/she can give a critical idea about wide variety of texts, including literary works from different periods and genres.

4. DISCUSSION OF FINDINGS, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

4.1 Discussion of Findings

The fact that literary texts are included in both mother tongue teaching and foreign language teaching cannot be considered as a new perspective or an invention. It has been taken place in education and training programs for centuries due to its linguistic, cultural and aesthetic features. However, the teaching of literature, the use of literary texts in mother tongue teaching and the use of literary texts in foreign language teaching are seen as situations that should be evaluated quite differently. In other words, the place and function of the literary text are quite different from each other in literature teaching, native language teaching and foreign language teaching. For this reason, the place and function of the literary text are evaluated within the boundaries of foreign language teaching in this study. Literature texts that are evaluated as teaching materials within the scope of Turkish teaching as a foreign language are considered in the context of original texts. The literary text is the original text because it is not produced to show the occurrence of a language event. However, the most important feature that distinguishes it from other original texts is the aesthetic elements it contains. At the same time, the text of literature has an indispensable place in foreign language teaching because it generally deals with a social situation, history, human, and there is an aspect in which the fiction is based on reality (Fiévet, 2013). In this context, instead of discussing the necessity of using literary texts, discussing how to use them will make it easier to teach Turkish as a foreign language within the framework of international criteria. When the mediation activities named as “personal responses to the effects of creative texts including literary texts” (CECRL, 2018, p.122) are examined, the most prominent feature is included in the descriptor as an activity that the learner can express his/her feelings in a simple language in the face of a literary work, even at the A1 language level which is accepted as the lowest language level.

At the A2 language level, it is observed that the learner should establish a deeper relationship with the literary text. In the definition of the competence, it is seen that the learner performs appropriate tasks to the language level through the literature text he/she faces. These tasks can be summarized as being able to select the simple passages he/she likes from the work of literature, to quote, to explain in a simple way what the literary text makes him/her feel, to say whether he/she likes it or not, and to explain in a simple way why. These tasks which can be called completely communicative tasks, are tasks that can be created with activities appropriate to the language level in all four language skills. In addition, another important point that draws attention in the descriptor shows that the learner can also fulfill some communicative tasks related to heroes and heroes in literary discourse. These tasks can be summarized as being able to describe how the protagonist feels and explain why, express his/her reactions to the work, and share his/her impressions and ideas.

At the B1 language level also known as the threshold level, it is seen that the learner performs all of the communicative tasks that he/she has to fulfill in the context of his/her communicative language competencies through literary discourse. In this context, it is drawn the attention that literary discourse is used in all its parts of foreign language teaching as a course material. These communicative tasks can be summarized as being able to describe the personal characteristics of the protagonist, to explain the impressions and thoughts about the work briefly, to explain the feelings and reasons he/she felt in certain parts of the literary discourse, to explain why he/she is particularly interested with certain parts or aspects of the discourse. In addition, the cultural carrier that is an important feature of literary discourse is also revealed, as other tasks suggested that the learner perform at the B1 language level are examined. The concept of cultural competences and intercultural competences, which has an important place both in the first Framework of Reference published in 2001 and in the expanded edition of the Framework of Reference text published in 2018 has also revealed how to benefit literary discourse in Turkish teaching as a foreign language. The tasks which are expressed as being able to associate events in a story, movie or theatrical production to similar events that he/she experienced or heard, identify with the character in the literary text he met, and explain this reason in detail, associate the emotions felt by the character in the work to the emotions he/she experienced are played an important role in the formation and development of the concept of interculturalism. In this context, it is also observed that the use of literary discourse as a material in language classes in Turkish teaching as a foreign language has an important contribution to provide learner the world knowledge, sociocultural knowledge and interculturality that are stated in both framework text in the context of general competencies. It is seen that this qualifications framework which can be evaluated as the perspective of the world expressed in the target language's literary discourse, the relations established between the past and the present, comparing the perspective of the society using the target language with its own perspective and empathizing can only occur through activities and communicative tasks prepared in accordance with these criteria. Thus, it can be said that

the acquisitions of language users are formed and developed through literary texts in the process of becoming a social actor.

As the mediation activities at the B2 language level are examined, it is seen that the learner can evaluate the turn of expression in the literary discourse. Ability to express the reactions towards the turn of expression and content of the text in detail, explain what/why learner likes and dislikes can be accepted as important tasks that the learner need to fulfill in the context of discursive competencies. In addition, in the descriptor, there are expressions that the learner can define the feeling aroused by literary discourse and explain what triggers this reaction based on his own cultural background. These statements also present that literary discourse is quite effective in the context of interculturalism. It can be also evaluated as an important acquisition the ability present learner's reaction to literary discourse clearly, develop his / her ideas and support his / her ideas with examples and arguments.

At the C1 language level, the descriptors named as the ability to express learner's personal interpretation against the characters and themes in literary discourse, to explain the interpretations about psychological or emotional state of the character in the work, the causes and consequences of his/her actions is presented the indicators that learner changes into a social actor. To be able to interpret as specified in the descriptor a literary work belonging to the target society learned the language by learner also requires to have the cultural content of the target society. The ability to define in detail his personal comments about a work in the descriptor, to describe his reactions to certain elements in the work, and to explain the meanings of these reactions also in particular reveal how much the learner needs a literary text in reaching intercultural competences.

When the activities of "*analyzing and criticizing creative texts containing literary texts*" (CECRL, 2018, p.123) are examined, it is seen that a descriptor is not formed for the A1 language level.

At the A2 language level, it is seen that the learner can define the main themes and characters of short, simple stories written in a very simple and daily language using linguistic structures that he /she knows previously. For this reason, it shows that at the A2 language level, the short story genre can be especially used as a material in the language class. At the B1 language level, it is given hint that also for activities that can be carried out related to literary texts in the language class that the learner can define the themes and basic characters of short stories in a very simple and daily language, find the most important parts and events in a clearly structured story written in a plain language, and explain the meaning and connections of events.

When the mediation activities prepared at B2 level that is a very advanced language level are examined, it is encountered with a very rare aspect of literary discourse in Turkish teaching as a foreign language. Considering that comparative literature studies are only considered as an academic study, it is seen that these studies can also be accepted as a material that can be used in Turkish teaching as a foreign language. At this language level, the learner is expected to be able to compare more than one literary

text, the authors' approach to theme, heroes and scenes in the literary text, to see the similarities and differences between the two works and to explain their connections. In this context, it is seen that the learner can compare a literary work belonging to his own culture and a literary work belonging to the target culture, taking into account the thematic, structural and formal elements. In this way, it can be thought that the learner will have quite important learning outcomes in terms of intercultural competencies.

At the C1 language level, it is seen that the learner can explain and interpret using which techniques the literary work affects the reader / viewer. At the same time, the learner also knows literary genres. Learner can understand whether the work obeys the rules and give a critical opinion on various texts, including literary from different periods and genres.

4.2 Suggestions based on study results

The use of literary texts in Turkish teaching as a foreign language, the use of literary texts in mother tongue teaching and literary teaching are seen as very different concepts. The main purpose of Turkish teaching as a foreign language is not to learn / teach the text of literature, but to use it in Turkish teaching as a foreign language with activities suitable for communicative tasks. In this context, it can be thought that evaluating literary texts within the concept of intermediary text can facilitate the process of becoming language users and social actors for learners. Literature texts that are evaluated as media texts, have a very important place within the scope of new competencies in the field of foreign language teaching since they include the process of establishing a connection with the target language, examining, interpreting and evaluating the texts (Kabay and Ökten, 2019). It is observed that literary texts mostly take place in method books prepared for Turkish teaching as a foreign language as cultural introduction or free reading. For this reason, it seems very important to use literary texts as a material in the development of listening comprehension, reading comprehension and speaking and writing skills. *“It can be said that researchers who express their concerns about the use of authentic materials generally focus on the cultural and linguistic difficulties of the texts and the word density in the texts.”* (Durmuş and Aydemir, 2019, p.319). In this context, the selection of the literary texts to be used as course material based on the international language level descriptors determined by the framework text writers can be thought as a step in eliminating these concerns. It can also be suggested to use strategies to simplify the text published in the 2018 Framework of Reference in the context of mediation strategies. These strategies that are defined as *expanding the heavy and dense text and ensuring the fluency of the text* can enable the use of literary texts in Turkish teaching as a foreign language without disrupting the main structure and content integrity of the text (CECRL, 2018).

The activities of " *Personal responses to the effects of creative texts including literary texts* " and " *Examining and criticizing creative texts containing literary texts* " that are examined in this study are

also showed to be used during the process of teaching literary texts as material in the classroom in Turkish teaching as a foreign language, not only for the purpose of improving reading comprehension skills, but also for listening, writing and speaking skills, the creation and development of comprehension. At the same time, it is seen that it is very important to use literary texts in Turkish teaching to foreigners through task-oriented activities instead of teaching with classical reading comprehension questions.

Important connections between language, thought and culture are closely related to foreign language teaching. Except for some special cases, the acquisition that the target language aims in the learning process is not to be a grammar expert or a dictionary memorizer. The learner aims to be a Turkish user and to be a social actor within the criteria that will not find strange in the Turkish social network. “*Literary texts contain common sense, belief and thought style and elements of the society they belong to. In this respect, dealing with literary texts that constitute social and cultural memory attracts the concern and attention of students and the student makes the society easier to understand*” (Odacı, 2018, p.1192). In this context, the use of literary texts as a course material in Turkish teaching as a foreign language has a special meaning. It can be said that the use of literary texts as course materials will also support the learner in the process of developing intercultural competences in order to share sociocultural knowledge of Turkish society and transfer the general cultural knowledge of Turkish society.

REFERENCES

- Ayırır, O. İ. (2015). Edimbilim ve Dil Öğretimi [Pragmatics and Language Teaching] Korkut, E. & Ayırır Onursal, İ. (Eds) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi [Linguistics and Language Teaching]*. (p. 129-158). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- CECRL (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CERCL) et de son volume complémentaire [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CERCL) and its complementary volume]*. Retrieved from <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE [Develop a French language course]*. Hachette F. Paris.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Uygulamalı Bir Yaklaşım [Textlinguistics and Turkish Teaching. A Practical Approach]*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Durmuş, M., & Aydemir G. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Malzeme Kullanımı ve Sözcük Öğretimi. A. Okur & G. Göçen (Eds.). *Yabancı Dil olarak İkinci dil Olarak Yurtdışındaki Türk soylular için Türkçenin Sözcük Öğretimi [Vocabulary Teaching Turkish as a Second Language for Turkish Nobles Abroad]* (p. 309-344). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de Fle [Literature in Fleet class]*. CLE International, Paris.

- Kabay, F., & Ökten, C. (2019). İkinci Dil Öğretiminde Aracılık Becerilerinin Geliştirilmesi [Developing Mediation Skills in Second Language Teaching]. A. A. Ahmad & A. Fişekcioğlu (Eds.). *Dil Kullanıcısı Bağlamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi [Teaching Turkish as a Foreign Language in the Context of the Language User]* (p.131-181). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Odacı, S. (2018). Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri [The Role of Literary Texts as Common Reference Framework of Social and Individual Consciousness in Teaching Turkish to Foreigners]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1187-1197. doi: 10.16916/aded.395778
- Peytard, J., & Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français [Speeches and teaching of French]*. Hachette, Paris.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi.[European Common Proposals Framework for Languages]*. Retrieved from https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AE_eraevesi
- Uzuntaş, A., & Yıldız, C. (2017). Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Strateji ve Teknikler [Approaches, Methods, Strategy and Techniques in Language Teaching]. H. Develi, C. Yıldız., M. Balcı, İ. Gültekin, & D. Melanlıoğlu (Eds.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı [Handbook on Teaching Applied Turkish as a Foreign Language]* (p. 205-234). Kesit Eğitim (Volume 1), İstanbul.



Geliş Tarihi: 14.02.2021
Kabul Tarihi: 27.02.2021

Düzeltilmiş Sürümün Ulaştığı Tarih: 26.02.2021
Çevrimiçi Yayın Tarihi: 27.02.2021

Araştırma Makalesi


Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Ölçütler ve Edebiyat Metinleri

Ash FİŞEKÇİOĞLU*

ÖZET

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (TELC,2013) aracılık kavramını tanımlamış ve yabancı dil öğretimindeki yerinden kısaca bahsetmiştir. Fakat metinde aracılık kavramıyla ilgili ayrıntılı bilgi verilmemesi, bu kavramın yeterince anlaşılmasına yol açmıştır. İlk metnin yayımlanmasından sonra yapılan projeler ve akademik çalışmalar sonrasında yazarlar, 2018 yılında Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Genişletilmiş Baskı adı altında yeni bir metin yayımlamışlardır. Bu metinde, ilk metinde bulunmayan birçok yeni yeterlilik ve kavram yer almaktadır. Aynı zamanda yeni metinde, ilk metinde yüzeysel olarak bahsedilmiş bazı kavramların da ayrıntılı olarak yeniden ele alındığı görülmektedir. Bu kavramlardan en önemlileri arasında aracılık kavramı, aracılık etkinlikleri ve aracılık stratejileri sayılabilir. Bu çalışmanın amacı henüz Türkçeye çevrilmemiş olan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (CECRL, 2018) yer alan aracı metin kavramını edebiyat metinleri bağlamında tanımlamak ve aracılık etkinlikleri kapsamında çerçeve metin yazarlarınca hazırlanmış olan : “Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler” ve Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme” isimli yeni basamaklandırma sistemini edebiyat metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasında yeni ölçütleri tartışmaya açmaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi, Edebiyat metinleri, Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni, Aracı Metin. Aracılık Kavramı.

*  0000-0002-7109-9672, Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, aslifisekcioglu34@gmail.com

1. GİRİŞ

Yabancı dil öğretiminde edebiyat metinlerinin kullanımı iletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşım öncesindeki yöntem ve yaklaşımlarda da görülmekteydi. Dilin en doğru kullanımını yabancı dil öğrenenlere sunmak amacıyla kullanılan edebiyat metinleri, özellikle dilbilgisi-çeviri yöntemi olarak adlandırılan yabancı dil öğretim yönteminde çeviri metinleri olarak yabancı dil öğretim programlarında bulunmaktaydı. Dilin en doğru kullanımını içeren edebiyat metinlerinin içindeki yapılar öğrenciler tarafından gerek ana dile çevrilerek gerek ezberlenerek yazı derslerinde kullanılmaktaydı. Fakat iletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretimine girmesiyle başlayan süreçte dilbilgisi, amaç olmaktan çıkıp, hedef dilde iletişime geçmek için araç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bağlamda “Courtyllon (2003, s.41) *“Bir dilde ilerlemek sadece dilbilgisinde ilerlemek değildir. Bir dilde ilerlemek oluşturulmuş söylemleri anlayabilmekte ilerlemektir”* diyerek yabancı dil öğretiminde dikkati söylem oluşturmaya ve oluşturulmuş söylemleri anlamaya çekmiştir. Bu sebeple iletişimsel yöntem ve eylem odaklı yaklaşım ölçütleri dikkate alındığında metin ve söylem ilişkisi, özgün metinlerden eğitim materyali oluşturma sürecinde yabancı dil öğretimine önemli yenilikler getirmiştir. Bu konuda ”İletişimsel yaklaşımda dilbilimin alt dalı olan edim bilimin de etkisi görülmektedir. Bu durumu dili yapısal açıdan değil de iletişimsel değeri üzerinden inceleyen edim bilim, dilin iletişim işlevini ön plana çıkarmıştır olarak özetleyen Yıldız ve Uzuntaş, program hazırlayanların dikkatini edim bilim üzerine çekerek yabancı dil öğretiminde faydalı, kullanışlı ve gereksinimlere uygun bir içerik hazırlanması konusunun da altını çizmişlerdir. (Yıldız ve Uzuntaş 2017, s.217) Böylece dilbilgisel/sözdizimsel doğruluğun yanı sıra, anlamsal ve durumsal uygunluk/ kabul edilebilirlik ilkesi de dikkate alınmaya başlanmıştır (Ayırır 2015, s.145) Yabancı dil öğretiminde kullanılan metinlerin konusu ve inceleme ölçütleri de bu bakış açısı çerçevesinde değişime uğramış ve özgün metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır.

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni özgün metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasının önemini şu şekilde belirtmektedir: *“Öğrencinin, öğrendiği dili doğrudan kullanarak deneyimleri sonucu karşılaştığı, basitleştirme ve düzeltme gibi işlemlerden geçmemiş günlük gazete, dergiler ve yayınlarda karşılaşılabilecek özgün metinlerle karşılaşması önemlidir”*. (TELC, s.137) Eylem odaklı yaklaşımda özgün metinlerin kullanılması ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirilmesi dil kullanıcıları ve sosyal aktör kavramlarını da belirginleştirmektedir. Çünkü özgün metinler hedef dile ait dilsel yapıların öğretilmesini kolaylaştırmasının yanı sıra hedef dile ait kültürel öğeleri de içermektedir. Öğretim amaçlı olarak oluşturulmayan özgün metinler, dilin ana dili kullanıcıları tarafından en sık kullanılan kelimelerini ve kalıplarını, hedef dile ait genel kültür bilgisini, sosyokültürel bilgiyi de zorlama kalıpların dışında dilin kendi iç bütünlüğü içinde sunmaktadır. Eğitim, öğretim amacıyla oluşturulmamış, hedef dili kullanan toplum üyelerinin birbirleriyle kurmak istedikleri

iletişimi sağlayan özgün metinler, böylelikle içerdikleri dilsel ve kültürel göstergeler aracılığıyla, hedef dile ve hedef topluma dair önemli özellikleri de yansıtmaktadırlar. Böylelikle yabancı dil öğretiminde kullanılan edebiyat metinleri de özgün metin bağlamında değerlendirilerek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem kitaplarında yer almaya başlamıştır.

1.1 Problem

Eğitim, öğretim amacıyla oluşturulmamış özgün metinler birçok metin türünü içermektedir. Bu çalışmanın sınırlılıkları kapsamında özgün metinler bağlamında edebiyat metinleri değerlendirilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal aktörün kazanımlarını, dil düzeyleri sınırlılıkları kapsamında zenginleştirecek olduğu düşünülen edebiyat metinleri, 2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni yazarları tarafından da oldukça önemsenmiştir. “Dilin Sanatsal Alanda Kullanımı” başlığı altında çerçeve metinde yer alan bölümde, edebiyat eserlerinin yabancı dil öğretimindeki önemli rolü de ortaya koyulmaktadır. Çerçeve Metin “*edebi çalışmaların estetik olmanın dışında çok daha fazla eğitsel amaçlara hizmet etmesi gerekliliğinden*” bahsederken edebiyat metinlerinin, “*bireysel, ahlaki ve duygusal, dilsel ve kültürel*” birçok öğeyi bir arada barındırmasının önemini vurgulamaktadır. (TELC, 2013, s.59) Ayrıca Çerçeve Metin yazarlarının, genel yeterlilikleri değerlendirdiği ve bu yeterlilikleri bileşenlere ayırarak ayrıntılı olarak açıkladığı beşinci bölümde, sosyokültürel bilgiyi tanımlarken, hedef topluma ait edebiyat bilgisinin öğrenene kazandırılmasının önemi üzerinde de durmaktadır. (TELC, 2013,104) Genel yeterliliklerinin değerlendirildiği bu bölümde, kültürlerarası beceriler kapsamında çerçeve metin kullanıcıları, öğrenenin kendi kültürü ve hedef kültür arasında köprü kurabilmesi adına, öğretim programında neler yapmaları gerektiği üzerine de düşünmeye davet edilmektedirler. (TELC, 2013, s.106) Böylelikle yabancı dil eğitiminde sosyal aktör olarak eylem gerçekleştirmeyi esas alan iletişimsel yöntemin ve eylem odaklı yaklaşımın derinlemesine betimlendiği Avrupa Ortak Çerçeve Metni, edebiyat metinlerinin yabancı dil öğretiminde eğitim materyali olarak kullanılmasını da tavsiye ettiği görülmektedir. Ayrıca edebiyat metinlerinin dilsel etkinlik olarak kabul edilmesi ve bu sebeple iletişim alanında önemli bir yere sahip olduğunun da altı önemle çizilmektedir. (Peytard ve Moirand, 1992, s.65)

İlk çerçeve metnin yayımlanmasından sonra yapılan projeler ve akademik çalışmalar sonrasında çerçeve metin yazarları, 2018 yılında Diller İçin Avrupa Ortak ÇerçeveMetni Genişletilmiş Baskı adı altında yeni bir metin yayımlamışlardır. Bu metinde, ilk metinde bulunmayan veya kavramsal olarak bulunsa da ayrıntılı olarak açıklanmamış olan birçok yeni yeterlilik ve kavramı yeniden ele alıp tartışmaya açmışlardır. Bu yeni yeterlilikler bağlamında dil kullanıcısının ve dolayısıyla sosyal aktörün dilsel ve kültürel gereksinimleri de oldukça farklı açılardan değerlendirilmiştir. Yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin materyal olarak kullanılması da aracılık kavramı üzerinden değerlendirilmeye alınmıştır. 2001 yılında yayımlanan ilk metinde bir metne aracılık etmek, diğerlerinin teknik, kültürel, dilsel veya

anlamsal zorluklar veya yetersizlikler sebebiyle ulaşamadıkları bir metnin içeriğinin iletilmesini sağlamak olarak tanımlanmıştır. (TELC, 2013) İlk çerçeve metinde oldukça dar sınırlar içinde ele alınan bu kavram, 2018 yılında yayımlanan genişletilmiş ikinci Çerçeve Metin kapsamında oldukça ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Aracılık kavramı, iletişim, bildirişim, iş birliği, aktarım alt kavramlarını içeren bir ana kavram olarak yeni metinde öne çıkmıştır. Bu kavramın dil kullanıcısı ve sosyal aktör tarafından özümsemesi ve gerçekleştirilmesi ise aracılık etkinlikleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu sebeple aracılık etkinlikleri çerçeve metin yazarları tarafından üç ana eksenle değerlendirilmiştir: Aracı Metin, Aracı Kavram, Aracı iletişim. (CECRL, 2018)

Bu çalışmanın konusunu aracı metin kavramı oldukça ilgilendirmektedir. Aracı Metin kavramı 2018 yılında yayımlanan çerçeve metinde öncelikle aktarım bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda metinde bulunan: “Belirli Bilgilerin Konuşma Diline Aktarılması”, “Belirli Bilgilerin Yazı Diline Aktarılması” yeterlilikleri dil düzeylerine göre basamaklandırma sistemiyle görülmektedir. Ayrıca aracı metin kapsamında bir metinden elde edilen verilerin “Yazı Dilinde Açıklanması” ve “Konuşma Dilinde Açıklanması”, “Metnin Konuşma Dilinde İşlenmesi”, “Metnin Yazı Dilinde İşlenmesi” yeterlilikleri de dil düzeylerine uyarlanmış olarak basamaklandırma sistemi içinde görülmektedir. Ayrıca metnin aktarımı bağlamında değerlendirilen ve profesyonel çevirmenlikle ilgili olmayan “Çeviri yeterlilikleri” de metinde yer alan yeni yeterlilikler kapsamında dikkat çekmektedir. “Yazılı Metnin Konuşma Diline Çevrilmesi” ve “Yazılı Metnin Yazılı Dile Çevrilmesi” olarak ele alınan bu aracılık yeterlilikleri de dil düzeylerine göre sınıflandırılmış ve basamaklandırma sistemiyle ortaya koyulmuştur. Burada çeviri etkinliği, metni dilsel, kültürel veya teknik nedenlerden ötürü anlayamayanlar için aracılık yapma sınırları içerisindedir. Aracılık etkinlikleri kapsamında değerlendirilen son yeterlilik ise “Konferans, Seminer veya Toplantılar Sırasında Not Alma” olarak görülmektedir. Bu etkinlik de dil düzeylerine göre basamaklandırma sistemiyle ayrıntılı olarak açıklanmaktadır (CECRL,2018).

Bu çalışmanın konusunu yakından ilgilendiren en önemli aracılık etkinleri ise “Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler” ve “Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme” etkinlikleridir. Edebiyat metinlerinin her yöntem ve yaklaşımda mutlaka eğitim, öğretim programlarında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Fakat özellikle yabancı dil öğretimi tarihi incelendiğinde edebiyat metinlerinin dönemin yaklaşım ve yöntemleri bağlamında farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir. 2018 yılında yayımlanan yeni metinde ise edebiyat metinlerinin, aracılık kavramı bağlamında değerlendirildiği, metin yazarlarının dil düzeylerine göre edebiyat metni ile gerçekleştirilebilecek etkinlikleri basamaklandırma sistemi içinde belirledikleri görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de oldukça yakından ilgilendiren bu yenilikler kapsamında edebiyat metinlerinin, öğretim programlarındaki yerinin yeniden tanımlanması ve edebiyat metinlerinin dil düzeyleri sınırlılıkları içinde işlenmesinde kullanılacak ölçütlerin yeniden değerlendirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca edebiyat metinlerinin içerdiği dilsel ve kültürel unsurlar dikkate alındığında edebiyat metinlerinin öğretim materyali olarak kullanılmasında çeşitli

stratejiler oluşturulması gerektiği de görülmektedir. “*Yazınsal metinler sanatsal bir nitelik taşıdıkları için anlaşılmaları kurmaca olmayan metinlerin anlaşılmasından çok daha büyük bir çaba, bilgi, deneyim ve çalışma gerektirmektedir.*” (Dilidüzgün, 2017, s.146).

1.2 Amaç

Bu çalışmanın konusu kapsamında, ilk Çerçeve Metinde genel olarak tanımlanmış fakat ikinci Çerçeve Metinde oldukça ayrıntılı olarak yeniden tanımlanmış ve bileşenlere ayrılmış olan kavramlardan aracılık kavramı üzerinde durulacaktır. Aracılık etkinlikleri kapsamında aracı metin kavramından yola çıkılarak 2018 yılında yayımlanan Çerçeve Metinde edebiyat metinlerinin önemi, aracı metin olarak değerlendirilmesi üzerinde durularak *Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler ve Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme yeterliliklerinin dil düzeylerine göre sınıflandırılmasından yola çıkılarak, edebiyat metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yerinin sorgulanması, yeniden tanımlanması, bu metinlerin dil düzeylerine göre sınıfta işleme ölçütlerinin yeniden sorgulanması amaçlanmaktadır.* Bu sebeple aracılık yeterliliklerinin tamamı ele alınmayacak, çalışmanın sınırlılıkları kapsamında aracılık etkinlikleri bağlamında sadece aracı metin kavramı üzerinde durulacaktır.

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CECRL, 2018) bağlamında aracılık kavramı edebiyat metinleri bağlamında incelenmiştir. Doküman analizi ve tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada aracılık etkinlikleri, bu çalışmanın konusu kapsamında aracı metin kavramı ile sınırlandırılmıştır. Bulguların sunulmasının ardından “*Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler*” ve *Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme*” isimli aracılık etkinlikleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında tartışılmıştır. Çerçeve metnin 2018 yılında yayımlanan baskısı henüz Türkçeye çevrilmediğinden, doküman analizi çerçeve metnin Fransızca ve İngilizce aslından paralel okuma yöntemiyle Türkçeye çevrilerek yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler

Bu ölçek, eğitim sisteminde ve yetişkin okuma çevrelerinde (lise ve üniversite, genç yetişkinler ve yetişkinler) kullanılan yaklaşımı yansıtmaktadır. Ölçek, bir edebiyat eserinin bireysel olarak dil kullanıcıları / öğrencileri üzerinde yarattığı etkinin ifadesini vurgulamaktadır. (Ökten ve Kabay, 2019, s.164)

A1: Bir eserin ona hissettirdiklerini basit bir dille ifade edebilir.

A2: Bir edebiyat eserinde özellikle sevdiği basit pasajları seçebilir ve onlardan alıntı yapabilir. Bir edebi eser veya sanat eserinin ona ne hissettirdiğini basit bir şekilde açıklayabilir. Bir eseri beğenip beğenmediğini söyleyebilir ve nedenini basit bir şekilde açıklayabilir. Bir eserin hangi yönlerinin onu özellikle ilgilendirdiğini basit bir şekilde ortaya koyabilir. Bir karakterin nasıl hissettiğini tanımlayabilir ve nedenini açıklayabilir. Bir edebiyat eseri karşısında tepkilerini ifade edebilir , izlenim ve fikirlerini paylaşabilir.

B1: Kahramanın kişisel özelliklerini betimleyebilir. Bir eserle ilgili izlenim ve düşünceleri kısaca açıklayabilir. Bir hikâyenin belirli bölümlerinde hissettiği duyguları, örneğin bir karakter için korktuğu zamanları tanımlayabilir ve nedenini açıklayabilir. Bir eserde karakterin hissettiği duyguları yaşadığı duygularla ilişkilendirebilir. Bir hikâye, film veya tiyatro eserindeki olayları, yaşadığı veya duyduğu benzer olaylarla ilişkilendirebilir. En çok hangi karakterle özdeşleştiğini ve bunun nedenini detaylı olarak açıklayabilir. Bir çalışmanın belirli bölümlerinin veya yönlerinin onu neden özellikle ilgilendirdiğini açıklayabilir.

B2: Bir eserin anlatım biçimine, üslubuna ve içeriğine yönelik tepkilerini ayrıntılı olarak ifade edebilir ve neyi neden beğendiğini açıklayabilir. Bir eserin kendinde uyandırdığı duyguyu tanımlayabilir ve bu tepkiyi onda neden tetiklediğini açıklayabilir. Bir eser karşısında tepkisini açık ve net bir şekilde sunabilir, fikirlerini geliştirebilir ve örnek ve argümanlarla destekleyebilir.

C1:Hikâye, roman, film veya tiyatro eserindeki hikâye, karakterler ve temalar karşısında kişisel yorumunu dile getirebilir. Bir eserdeki karakterin, psikolojik veya duygusal durumuna, eylemlerinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin yorumlarını açıklayabilir. Bir esere ilişkin kişisel yorumlarını ayrıntılı olarak tanımlayabilir, eserdeki belirli öğelere tepkilerini tanımlayabilir ve bu tepkilerin anlamlarını açıklayabilir.

3.2 Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme

Bu ölçek, lise ve üniversite düzeyinde yaygın olan bir yaklaşımla ilgilidir. Daha düzeyli ve entelektüel tepkileri içerir. İncelenen yönler şunları içerir: bir romandaki olayların anlamı, eserlerdeki aynı temanın farklı şekillerde ortaya koyulması ve bu eserler arasındaki bağlantılar, bir eserin ait olduğu türe ne ölçüde uyduğu ve eserin daha kapsamlı bir değerlendirmesini kapsar. (Ökten, Kabay, 2019, s.164)

A2: Hazır basit formülleri kullanarak, tanıdık durumları içeren çok basit günlük dilde yazılmış kısa, basit hikayelerin ana temalarını ve karakterlerini tanımlayabilir.

B1: Kısa öykülerin temalarını ve temel karakterlerini çok basit, tanıdık durumları içeren günlük bir dille tanımlayabilir. Sade bir dille yazılmış, açıkça yapılandırılmış bir öyküde en önemli bölümleri ve olayları işaret edebilir ve olayların anlamını ve bağlantılarını açıklayabilir.

B2: Eserlerin aynı temayı ele alış biçimlerinde nasıl farklılaştığını açıklayabilir. Sanat eserinin, karakterlerle özdeşleşmeyi nasıl desteklediğini anlayabilir ve örnekler verebilir. Bir eser hakkında gerekçeli bir görüş verebilir, tematik, yapısal ve biçimsel unsurları dikkate alabilir ve diğer kişilerin görüş ve argümanlarına atıfta bulunabilir. İki eserin, temalarını, karakterlerini ve sahnelerini karşılaştırabilir, aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve bağlantılarını açıklayabilir.

C1: Eserin, izleyiciyi nasıl etkilediğini (canlı tuttuğunu) açıklayabilir ve yorumlayabilir (örneğin, beklentiler yaratarak ve aldatarak). Eserin, ait olduğu türün kurallarına ne ölçüde uyduğunu anlayabilir. Farklı dönemlere ve türlere ait edebi eserler de dâhil olmak üzere çok çeşitli metinler hakkında eleştirel bir fikir verebilir.

4. BULGULARIN TARTIŞILMASI, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1 Bulguların Tartışılması

Edebiyat metinlerinin gerek ana dili öğretiminde gerek yabancı dil öğretiminde yer alması yeni bir bakış açısı veya bir buluş gibi değerlendirilemez. Yüzyıllardan beri dilsel, kültürel, estetik özelliklerinden dolayı eğitim öğretim programlarında yer almaktadır. Fakat edebiyat öğretimi, ana dili öğretiminde edebiyat metinlerinin kullanılması ve yabancı dil öğretiminde edebiyat metinlerinin kullanılması birbirinden oldukça farklı değerlendirilmesi gereken durumlar olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, edebiyat metninin yeri ve işlevi edebiyat öğretiminde, ana dili öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde birbirinden oldukça farklıdır. Bu sebeple edebiyat metninin yeri ve işlevi bu çalışmada yabancı dil öğretimi sınırları içinde değerlendirilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında öğretim materyali olarak değerlendirilen edebiyat metinleri, özgün metinler bağlamında ele alınmaktadır. Edebiyat metni bir dil olayının gerçekleşmesini göstermek amacıyla üretilmemiş olmasından dolayı özgün metindir. Fakat onu diğer özgün metinlerden ayıran en önemli özelliği içerdiği estetik unsurlardır. Aynı zamanda edebiyat metninin, genellikle bir toplumsal durumu, tarihi, insanı ele alması, içindeki kurmacanın gerçekliğe dayandığı bir yönü olmasından dolayı, yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez bir yeri vardır (Fiévet, 2013). Bu bağlamda edebiyat metinlerinin kullanılması gerekliliği üzerinde tartışmak yerine nasıl kullanılacağı üzerinde tartışmak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin uluslararası ölçütler çerçevesinde yapılmasını da kolaylaştıracaktır.

“Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler” (CECRL,2018,122) olarak adlandırılan aracılık etkinlikleri incelendiğinde göze çarpan en önemli

özellik,en düşük dil düzeyi olarak kabul edilen A1 dil düzeyinde bileöğrenenin bir edebiyat eseri karşında hislerini basit bir dille ifade edebilmesinin etkinlik olarak tanımlayıcıda yer almasıdır.

A2 dil düzeyinde ise öğrenenin edebiyat metni ile daha derin bir ilişki kurması gerektiği gözlemlenmektedir. Yapılan yeterlilik tanımlamasında öğrenenin karşı karşıya olduğu edebiyat metni aracılığı ile dil düzeyine uygun görevler gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu görevler edebiyat eseri içinden, sevdiği basit pasajları seçebilmek, alıntı yapabilmek, edebiyat metninin ona ne hissettirdiğini basit bir şekilde açıklayabilmek, beğenip beğenmediğini söyleyebilmek ve nedenini basit bir şekilde açıklayabilmek olarak özetlenebilir. Tamamen bildirişimsel görevler olarak adlandırılacak bu görevler, dört dil becerisinde de dil düzeyine uygun etkinliklerle oluşturulabilecek görevlerdir. Ayrıca tanımlayıcıda dikkat çeken bir başka önemli nokta ise öğrenenin, yazınsal söylemdeki kahraman ve kahramanlarla da ilgili bazı bildirişimsel görevleri de yerine getirebileceğini göstermektedir. Bu görevler, kahramanın nasıl hissettiğini tanımlayabilmek ve nedenini açıklayabilmek, eserle ilgili tepkilerini ifade edebilmek ve izlenim ve fikirlerini paylaşabilmek olarak özetlenebilir.

Eşik düzey olarak da adlandırılan B1 dil düzeyinde ise öğrenenin, bildirişimsel dil yeterlilikleri bağlamında yerine getirmesi gereken bildirişimsel görevlerin hepsini edebiyat söylemi aracılığıyla gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu bağlamda edebiyat söyleminin tüm yönleriyle yabancı dil öğretiminde ders materyali olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu bildirişimsel görevler, kahramanın kişisel özelliklerini betimleyebilmek, eserle ilgili izlenim ve düşünceleri kısaca açıklayabilmek, yazınsal söylemin belirli bölümlerinde hissettiği duyguları ve nedenini açıklayabilmek, söylemin belirli bölümlerinin veya yönlerinin onu neden özellikle ilgilendirdiğini açıklayabilmek olarak özetlenebilir. Ayrıca B1 dil düzeyinde öğrenenin gerçekleştirilmesi önerilen diğer görevler incelendiğinde, yazınsal söylemin önemli bir özelliği olan kültür taşıyıcılığı da ortaya çıkmaktadır. Gerek 2001 yılında yayımlanan ilk çerçeve metinde, gerek 2018 yılında yayımlanan çerçeve metnin genişletilmiş baskısında önemli bir yer tutan kültürel yeterlilikler ve kültürlerarası yeterlilikler kavramı yazınsal söylemden yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl yararlanılması gerektiğini de ortaya koymaktadır. Bir hikâye, film veya tiyatro eserindeki olayları, yaşadığı veya duyduğu benzer olaylarla ilişkilendirebilmek, karşı karşıya olduğu edebiyat metnindeki karakterle özdeşleşebilmek ve bunun nedenini detaylı olarak açıklayabilmek, eserdeki karakterin hissettiği duyguları yaşadığı duygularla ilişkilendirebilmek görevleri kültürlerarasılık kavramının oluşmasında ve gelişmesinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda edebiyat söyleminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil sınıflarında materyal olarak kullanılması, genel yeterlilikler bağlamında her iki çerçeve metinde de belirtilen dünya bilgisi, sosyokültürel bilgi ve kültürlerarasılık bilgisinin de öğrenene kazandırılmasında önemli bir katkısının olduğu da gözlemlenmektedir. Hedef dile ait edebiyat söyleminde dile getirilen dünyaya bakış açısı, geçmiş zaman ve şimdiki zaman arasında kurulan bağıntılar, hedef dili kullanan toplumun bakış açısını kendi bakış açısı ile karşılaştırmak ve empati kurmak olarak değerlendirilebilecek olan bu yeterlilikler çerçevesinin ancak bu ölçütlere uygun olarak hazırlanan etkinlikler ve bildirişimsel görevler

aracılığı ile gerçekleşebildiği de görülmektedir. Böylelikle dil kullanıcısının sosyal aktör olma sürecinde edebiyat metinleri aracılığı ile kazanımlarının oluştuğu ve geliştiği söylenebilir.

B2 dil düzeyindeki aracılık etkinlikleri incelendiğinde öğrenenin, edebiyat söyleminde anlatım biçimini değerlendirebildiği görülmektedir. Metnin üslubuna ve içeriğine yönelik tepkilerini ayrıntılı olarak ifade edebildiğini, neyi neden beğendiğini veya beğenmediğini açıklayabilmesi söylemsel yeterlilikler bağlamında öğrenenin yerine getirmesi gereken önemli görevler olarak kabul edilebilir. Ayrıca tanımlayıcıda, öğrenenin yazınsal söylemin kendinde uyandırdığı duyguyu tanımlayabilmesi ve kendi kültürel birikiminden yola çıkarak bu tepkiyi onda neyin tetiklediğini açıklayabilmesi olarak yer alan ifadeler, yazınsal söylemin kültürlerarasılık kavramı bağlamında oldukça etkili olduğunu da ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrenenin yazınsal söylem karşısında tepkisini açık ve net bir şekilde sunabilmesi, fikirlerini geliştirebilmesi ve fikirlerini örnek ve argümanlarla destekleyebilmesi de söylemsel yeterliliklerinin gelişmesinde önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir.

C1 dil düzeyinde ise yazınsal söylemde yer alan karakterler ve temalar karşısında kişisel yorumunu dile getirebilmesi, eserdeki karakterin, psikolojik veya duygusal durumuna, eylemlerinin nedenleri ve sonuçlarına ilişkin yorumlarını açıklayabilmesi olarak adlandırılan tanımlayıcılar çerçevesinde öğrenenin tam olarak sosyal aktöre dönüşümündeki göstergeleri ortaya koymaktadır. Dilini öğrendiği hedef topluma ait bir edebiyat eserini tanımlayıcıda belirtildiği üzere yorumlayabilmesi için hedef topluma dair kültürel içeriğe de sahip olmasını gerektirmektedir. Özellikle tanımlayıcıda yer alan bir esere ilişkin kişisel yorumlarını ayrıntılı olarak tanımlayabilmek, eserdeki belirli öğelere tepkilerini tanımlayabilmek ve bu tepkilerin anlamlarını açıklayabilmek ise öğrenenin kültürlerarası yeterliliklere ulaşmada edebiyat metnine ne denli gereksinim duyduğunu da gözler önüne sermektedir.

“Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme” (CECRL,2018, s.123) etkinlikleri incelendiğinde ise A1 dil düzeyi için tanımlayıcı oluşturulmadığı görülmektedir.

A2 dil düzeyinde öğrenenin önceden bildiği dilsel yapıları kullanarak çok basit günlük dilde yazılmış kısa, basit hikayelerin ana temalarını ve karakterlerini tanımlayabildiği görülmektedir. Bu sebeple A2 dil düzeyinde, özellikle kısa hikâye türünün dil sınıfında materyal olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

B1 dil düzeyinde ise öğrenenin kısa öykülerin temalarını ve temel karakterlerini çok basit, günlük bir dille tanımlayabilmesi, yine sade bir dille yazılmış, açıkça yapılandırılmış bir öyküde en önemli bölümleri ve olayları bulabilmesi ve olayların anlamını, bağlantılarını açıklayabilmesinin dil sınıfında edebiyat metinleri ile ilgili gerçekleştirilebilecek etkinlikler için de ipucu vermektedir.

Oldukça ileri bir dil düzeyi olan B2 düzeyinde hazırlanmış aracılık etkinlikleri incelendiğinde ise edebiyat söyleminin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şimdiye kadar oldukça nadir ele alınan bir yönü ile karşılaşılmaktadır. Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının sadece bir akademik çalışma olarak değerlendirildiği göz önüne alındığında bu çalışmaların, aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe

öğretiminde kullanılabilir bir materyal olarak kabul edilebileceği görülmektedir. Bu dil düzeyinde öğrenenden birden fazla edebiyat metnini, yazarların temayı ele alış biçimlerini, kahramanlarını ve sahnelerini karşılaştırabilmesi, iki eser arasında bulunan benzerlikleri ve farklılıkları görebilmesi ve bağlantılarını açıklayabilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda öğrenenin kendi kültürüne ait bir edebiyat eseri ve hedef kültüre ait bir edebiyat eserini tematik, yapısal ve biçimsel unsurları dikkate alarak karşılaştırabileceği görülmektedir. Böylelikle kültürlerarasılık yeterlilikleri bağlamında öğrenenin hayli önemli kazanımlara sahip olacağı da düşünülebilir.

C1 dil düzeyinde ise öğrenenin, edebiyat eserinin okuru/izleyiciyi hangi teknikleri kullanarak etkilediğini açıklayabildiği ve yorumlayabildiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrenen, edebi türleri de bilmektedir. Eserin, ait olduğu türün kurallarına ne ölçüde uyduğunu anlayabilir ve farklı dönemlere ve türlere ait edebi eserler de dâhil olmak üzere çeşitli metinler hakkında eleştirel bir fikir verebilir.

4.2 Çalışma sonuçlarına dayalı öneriler

Edebiyat metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması, edebiyat metinlerinin ana dili öğretiminde kullanılması ve edebiyat öğretimi birbirinden oldukça farklı kavramlar olarak görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana amaç edebiyat metnini öğrenmek / öğretmek değil bildirişimsel görevlere uygun etkinliklerle, onu tam anlamıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanmaktır. Bu bağlamda edebiyat metinlerini aracı metin kavramı kapsamında değerlendirmenin öğrenenlerin dil kullanıcısı ve sosyal aktör olma sürecini kolaylaştırabileceği düşünülebilir. Aracı metin olarak değerlendirilen edebiyat metinleri hedef dil ile bağ kurma, metinleri inceleme, yorumlama ve değerlendirme sürecini kapsadığı için yabancı dil öğretimi alanındaki yeni yeterlilikler kapsamında, oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. (Kabay ve Ökten, 2019) Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış yöntem kitaplarında, daha çok kültürel tanıtım veya serbest okuma parçası olarak yer aldığı gözlemlenen edebiyat metinlerinin, dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde de materyal olarak kullanılması oldukça önemli görülmektedir.

“Otantik malzeme kullanımı konusunda kaygılarını dile getiren araştırmacıların genellikle metinlerin kültürel ve dilsel açıdan zorluğu ve metinlerdeki sözcük yoğunluğu üzerinde durduğu söylenebilir.”(Durmuş, Aydemir, 2019,319) Bu bağlamda ders materyali olarak kullanılacak edebiyat metinlerinin, çerçeve metin yazarları tarafından belirlenen uluslar arası dil düzeyi tanımlayıcılarından yola çıkılarak seçilmesi bu kaygıların giderilmesinde bir adım olarak düşünülebilir. Ayrıca aracılık stratejileri bağlamında 2018 Çerçeve Metninde yayımlanan metin sadeleştirmeye yönelik stratejilerin kullanılması da önerilebilir. *Ağır ve yoğun metnin genişletilmesi* ve *Metnin akıcılığının sağlanması* olarak tanımlanan bu stratejiler aracılığı ile metnin ana yapısı ve anlam bütünlüğü bozulmadan edebiyat metinleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir. (CECRL,2018) Böylelikle edebiyat

metinleri yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir işlevi yerine getiren, gerçek anlamda kullanılan bir öğretim materyaline dönüşebilirler.

Bu çalışmada incelenen “Edebi metinleri içeren yaratıcı metinlerin uyandırdığı etkilere verilen kişisel tepkiler” ve “Edebi metinleri içeren yaratıcı metinleri inceleme ve eleştirme” etkinlikleri aynı zamanda edebiyat metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sınıfta materyal olarak işlenmesi sürecinde sadece okuduğunu anlama becerisini geliştirme amacıyla değil dinlediğini anlama, yazma ve konuşma becerilerinin oluşturulması ve geliştirilmesi amacıyla da kullanılabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda edebiyat metinlerinin klasik okuduğunu anlama soruları ile işlenmesi yerine eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde, görev odaklı etkinlikler aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılmasının oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Dil, düşünce ve kültür arasında bulunan önemli bağlantılar yabancı dil öğretimini yakından ilgilendirmektedir. Bazı özel durumlar dışında öğrenenin, hedef dili öğrenme sürecinde amaçladığı kazanım, dil bilgisi uzmanı olmak veya sözlük ezbercisi olmak değildir. Öğrenen, Türkçe kullanıcısı olmak ve Türk toplumsal ağının içinde yadırganmayacak ölçütler içerisinde bir sosyal aktör olmayı hedeflemektedir. “Edebî metinler ait oldukları toplumun ortak duyuş, inanış ve düşünüş tarz ve unsurlarını içerirler. Bu bakımdan toplumsal ve kültürel hafızayı oluşturan edebî metinlerle uğraşmak öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekmekte ve o toplumu anlamasını kolaylaştırmaktadır” (Odacı, 2018, s. 1192). Bu bağlamda edebiyat metinlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders materyali olarak kullanılmasının özel bir anlamı da bulunmaktadır. Türk toplumuna ait genel kültür bilgisinin aktarılması, Türk toplumuna ait sosyokültürel bilginin paylaşılması adına edebiyat metinlerinin ders materyali olarak kullanılması aynı zamanda öğreneni kültürlerarasılık yeterliliklerin geliştirilmesi sürecinde de destekleyeceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ayırır, O. İ. (2015). Edimbilim ve Dil Öğretimi. Korkut, E. ve Ayırır Onursal, İ. (Ed) *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (s. 129-158). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- CECRL (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CERCL) et de son volume complémentaire*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> adresinden erişilmiştir.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Hachette F. Paris.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Durmuş, M. ve Aydemir G. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Otantik Malzeme Kullanımı ve Sözcük Öğretimi. A.Okur ve G. Göçen (Ed.). *Yabancı Dil olarak İkinci dil Olarak Yurtdışındaki Türk soylular için Türkçenin Sözcük Öğretimi* (s. 309-344). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de Fle*.CLE International, Paris.
- Kabay, F. ve Ökten, C. (2019). İkinci Dil Öğretiminde Aracılık Becerilerinin Geliştirilmesi. A. A. Ahmad ve A. Fişekcioğlu (Ed.). *Dil Kullanıcısı Bağlamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (s.131-181). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Odacı, S. (2018). Toplumsal ve Bireysel Bilincin Ortak Referans Çerçevesi Olarak Edebî Metinlerin Yabancılara Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1187-1197. doi: 10.16916/aded.395778
- Peytard, J. ve Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Hachette, Paris.
- TELC. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AE_eraevesi adresinden erişilmiştir.
- Uzuntaş, A. ve Yıldız, C. (2017). Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Strateji ve Teknikler. H. Develi, C. Yıldız., M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (s. 205-234). Kesit Eğitim (Cilt 1), İstanbul.